ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1911-1934

Con la colaboración de

MARGARITA ARZAC RIQUELME, DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, FREDERIKA MORENO STEIN, MARTHA PATRICIA. ZAMORA PATIÑO Y MARIA SOLEDAD ZAMUDIO MARTÍNEZ

cee
CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

MÉXICO, 2002

uia
Universidad Iberoamericana

ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MÉXICO

1911-1934

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA DURANTE LA REVOLUCIÓN Y LOS PRIMEROS LUSTROS DE LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA

Con la colaboración de

MARGARITA ARZAC RIQUELME, DOROTHY HUACUJA REYNOLDS,
FEDERIKA MORENO STEIN, MARTHA PATRICIA ZAMORA PATIÑO
Y MARÍA SOLEDAD ZAMUDIO MARTÍNEZ

MÉXICO, 2002
Primera Edición, 1986
Primera reimpresión,1998
Primera Edición Digital, 2002

Coordinación editorial: Mónica Arrona y Emma Paniagua
Edición electrónica: Lucila Mondragón, Soledad Vargas y Eliseo Brena

D.R. © Ernesto Meneses Morales
D.R. © Centro de Estudios Educativos, A.C.
Av. Revolución 1291, México, D.F.
D.R. © Universidad Iberoamericana
Pról. Paseo de la Reforma 880, México, D.F.

ISBN 968-7165-23-5

Impreso en México
Pinted in Mexico

A LA MEMORIA DE JOSÉ VASCONCELOS

CREADOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

P R Ó L O G O

Este volumen trata, como el anterior, de conseguir tres objetivos: primero, relatar los eventos educativos desde la renuncia de Porfirio Díaz hasta el término del mandato de Abelardo Rodríguez; segundo, identificar las tendencias educativas presentes en estos años de la vida nacional y, tercero, averiguar si éstas llegaron a formar una verdadera filosofía educativa.

La obra descansa en el mismo presupuesto: la historia de la educación es fundamentalmente una historia social[1] y existe una relación estrecha entre la educación y la sociedad, de suerte que aquélla refleja a ésta y, a medida que una cambia significativamente, la otra lo hace también. Por consiguiente, la historia de la educación no puede prescindir de hablar de la sociedad de la cual forma parte. Esta mutua relación implica que la historia de la educación comprende la historia de la filosofía, la política, la metodología, la psicología y aun la religión e incluye no sólo estos tópicos, sino también las aspiraciones del pueblo, especialmente de sus dirigentes y pensadores.

El lector podrá notar, si conoce el primer volumen de esta obra, que éste sigue la misma estructura: un preámbulo introduce los modelos extranjeros en los cuales se inspiró la educación durante este periodo y presenta el marco histórico indispensable para comprender los eventos educativos. La primera parte versa sobre la preparación de la enseñanza popular, efectuada por la Revolución; la segunda describe la consolidación de la educación popular realizada por Vasconcelos; la tercera, el periodo de decadencia durante el régimen de Calles y el maximato, y la cuarta identifica las tendencias educativas de todo el periodo para averiguar si hubo una verdadera filosofía de la educación.

Gran parte del material usado en este volumen es inédito o existía en obras especializadas. Creo que se presenta por vez primera en conjunto. Otro tanto debe decirse del uso de la prensa no sólo como fuente de datos sobre los eventos, sino como reflejo de la opinión pública nacional.

El equipo responsable de la obra experimentó algunos cambios. En el grupo permanecieron Dorothy Huacuja Reynolds y Frederika Moreno Stein y nos abandonó Liliana Bedoy Lazo, a quien sucedió Martha Patricia Zamora Patiño. Poco después, Margarita Arzac Riquelme, con una Maestría en Educación, vino a formar parte del equipo y María Soledad Zamu-

[1] Véase la obra de Ciro F.S. Cardoso. *Los métodos de la historia. Teoría y praxis.* México: Editorial Grijalbo, 1977.

dio sustituyó, en la última etapa, a Frederika Moreno Stein, quien hubo de separarse para concluir su tesis de licenciatura en historia.

Como lo dije en el primer volumen, es para mí un sagrado deber de gratitud consignar aquí la competencia profesional, el entusiasmo y esmero de mis colaboradoras. Sin ellas este libro no existiría.

Asimismo, hago aquí patente mi reconocimiento a las directivas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de Profesores Universitarios, A.C. por su apoyo financiero, así como a las autoridades de la Universidad Iberoamericana .

La obra se limita a tratar la educación oficial primaria, preparatoria y normal en el Distrito y Territorios Federales y menciona la labor educativa en los estados, a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. Las teorías y métodos educativos usados en México se comparan ocasionalmente con los de autores europeos y norteamericanos.

La división del material pudo haberse hecho según otro criterio. Preferí tomar los regímenes por el enorme influjo que el presidencialismo mexicano ha ejercido en la educación.

Se conserva la misma forma de citar las fuentes: el apellido del autor, seguido del año de la publicación de su obra, permite localizarlo en la bibliografía general, donde aparece la ficha completa de cada uno. Las obras publicadas en el mismo año por un autor se identifican por una letra añadida a aquél. Las obras anónimas se citan por el título y año de la edición. Los nombres de personajes importantes, mencionados por vez primera, van acompañados de las fechas que enmarcan su vida. El nombre propio de los autores aparece en la lengua original, lo mismo que el título de sus obras, cuya traducción se anota al calce de la página.

Once apéndices (directores de la Escuela Nacional Preparatoria; directores de las Normales capitalinas; estadísticas; glosario, laicismo, decretos y reglamentos; *Memorias* de los secretarios del ramo; periódicos; presupuestos; revistas y secretarios de Educación Pública y presidentes de la República) amplían y completan puntos particulares de la obra. Un índice onomástico, otro de nombres geográficos y un tercero analítico de materias permiten localizar ágilmente cualquier dato.

Esta obra no se habría podido llevar a término sin la estimable y desinteresada ayuda de diversas personas e instituciones. Expreso nuestro agradecimiento a los Archivos General de la Nación y del Ayuntamiento de la Ciudad de México; Bibliotecas Públicas de Jalapa, Ver.; Monterrey, N. L.; Pachuca, Hgo.; Puebla, Pue.; San Luis Potosí y Zacatecas; la Colección Latinoamericana "Nettie Lee Benson" de Austin, Texas y los Archivos Nacionales de Washington, D.C. Asimismo, a las siguientes bibliotecas: "Ignacio M. Altamirano" de la Escuela Nacional de Maestros; "Benjamín Franklin"; Centro de Estadística Nacional; Centro de Estudios Económico-Filosófico-Sociológicos "Vicente Lombardo Toledano" (Secretaría de Educación Pública); Centro de Estudios Educativos; Centro de Estu-

dios de Historia de México (Condumex); Centro de Estudios de la Universidad; Centro de Información Académica "Francisco Javier Clavijero" (Universidad Iberoamericana); Centro de Investigación del Movimiento Obrero en México; Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Comisión Nacional de Libros de Texto; Consejo Nacional Técnico de Educación de la Secretaría de Educación Pública; "Daniel Cosío Villegas" (Colegio de México); Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Anexo al Castillo de Chapultepec); Iberoamerikanisches Institut (Berlín Occidental), Instituto de Investigaciones Históricas (Universidad Nacional Autónoma de México); "Mariano Cuevas" (Instituto Libre de Filosofía); "Miguel Lerdo de Tejada"; "México" (La Ciudadela); "Dr. José María Luis Mora"; Museo Nacional de Antropología e Historia; "Perry Castañeda" (Universidad de Texas, Austin); Secretariado Arquidiocesano de Educación; Universidad Pedagógica Nacional y, finalmente, la Hemeroteca Nacional.

Agradezco al licenciado Jorge López Moctezuma la lectura de los dos primeros capítulos y numerosas sugerencias; a la licenciada Ma. Antonieta Graf, las fotografías de los personajes sobresalientes que adornan la obra. A la doctora Guadalupe Jiménez y al licenciado Modesto Suárez por la obtención de valioso material. Asimismo, al señor Fernando Pérez Salazar, la cuidadosa corrección del texto; a la señorita Lucrecia de la Torre, a la señora Linda Sametz y a los licenciados Francisco Ziga, Raúl Bazán, Mario Ruiz Esparza, Alberto Zamudio y Susano Espinosa, la localización de numerosas obras, y otros servicios. Los errores y omisiones quedan bajo la responsabilidad del autor.

Asimismo agradezco al director del Centro de Estudios Educativos, licenciado Luis Narro su interés por la publicación de este trabajo, así como a Emma Paniagua y Mónica Arrona, del Departamento de Publicaciones, su valiosa labor en la preparación de la edición.

Especial mención de gratitud merece mi secretaria, la señorita Lucila Martínez R., quien no solamente mecanografió, con sumo cuidado, habilidad y paciencia, las distintas versiones de la obra, sino también compiló y cotejó la bibliografía, compuso el índice onomástico y revisó el original antes de entregarlo a la imprenta.

México, D.F., 10 de enero, 1986.

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

CAPÍTULO I

LOS MODELOS EXTRANJEROS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL SIGLO XX

1. Los albores de una nueva tendencia 1
2. Las características de la educación 3
3. Los representantes de la nueva educación 5
   - 3.1. Granville Stanley Hall 5
   - 3.2. Georg Kerschensteiner 10
     - 3.2.1 El niño, objeto de la educación 11
     - 3.2.2 Los medios de la educación: los bienes culturales 13
     - 3.2.3 El sujeto de la educación: las instituciones 14
     - 3.2.4 Los educadores 15
     - 3.2.5 Los principios generales de la educación 15
   - 3.3 Edouard Claparède 16
   - 3.4 Alfredo M. Aguayo Sánchez 19
   - 3.5 John Dewey 21
   - 3.6 Paul Natorp 25
   - 3.7 Preston W. Search 26
   - 3.8 Lorenzo Luzuriaga Medina 27

CAPÍTULO II

EL ESTALLIDO DE LA REVOLUCIÓN

1. El legado del porfiriato 29
   - 1.1 Logros 29
   - 1.2 Los costos 32
     - 1.2.1 La concentración de la tierra 32
     - 1.2.2 El empobrecimiento de los campesinos 34
     - 1.2.3 El caciquismo 35
     - 1.2.4 La corrupción 35
     - 1.2.5 La dictadura 36

2. Precursores de la Revolución 37
3. Concepto de revolución 43
4. La revolución política de Madero 46
5. El interinato de Francisco León de la Barra 48
6. Los logros políticos de Madero 49
7. Los errores del régimen maderista 51
8. La revolución social de Emiliano Zapata 51
9. La decena trágica y la muerte de Madero 53

CAPÍTULO III

EL TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN

1. Una efímera dictadura 59
2. Venustiano Carranza. El hombre y su plan 65
3. La caída de Victoriano Huerta 67
4. La Convención y sus presidentes 69
5. La victoria decisiva de Carranza. Las leyes de Veracruz 72
6. La Asamblea Constituyente de Querétaro. Las reformas sociales en la Constitución de 1917 75
7. Carranza presidente constitucional. El epílogo. El Plan de Agua Prieta y el asesinato de Carranza 80
8. La ideología de la Revolución mexicana y su influjo en la educación 84

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN DURANTE LA REVOLUCIÓN PREPARACIÓN DE LA ESCUELA POPULAR

CAPÍTULO IV

LOS PRIMEROS ENSAYOS EDUCATIVOS (1911-1913)

1. El interinato de Francisco León de la Barra y su secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Vásquez Gómez. La educación rudimentaria 89
2. La segunda reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (México, D.F.) 92
3. La opinión pública durante el interinato 99
4. Madero y sus secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes: Miguel Díaz Lombardo y José María Pino Suárez. La instrucción primaria, preparatoria y la normal. Las escuelas granjas. La legislación 101
5. El Ateneo de la Juventud y su impacto educativo. La Universidad popular 107
6. La tercera reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, Jalapa (Octubre 15-29 de 1912) 108
7. La opinión pública y la educación en tiempo de Madero 115

8. Victoriano Huerta y la educación (El Nacional, octubre 29 de 1945) 120
8.1 Jorge Vera Estañol y su cruzada por la Educación rural 120
8.2 Los jardines de niños 123
8.3 La enseñanza primaria 124
8.4 La reforma de la Escuela Nacional Preparatoria. El destierro del positivismo 130
8.5 Cuarta reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, (San Luis Potosí) 134
9. La prensa y la educación en el régimen de Huerta 140

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN DESDE LA CAÍDA DE HUERTA HASTA LA SUPRESIÓN DE LA SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1914-1917)

1. Venustiano Carranza, jefe del gobierno, y sus secretarios
Félix F. Palavicini, Alfonso Cravioto y Juan León 145
2. Quinta reunión del Congreso Nacional de EDucación Primaria (Pachuca, Hgo.) 149
3. Los Congresos Pedagógicos Estatales 150
3.1 El Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa 150
3.2 La escuela racionalista, el Congreso Pedagógico de Yucatán (1915)
y el socialismo de la península 157
3.3 Congreso Pedagógico de Coahuila 163
3.4 Congreso Pedagógico de Guanajuato 164
3.5 Congreso Pedagógico de Sonora 166
3.6 Congreso Pedagógico de Hidalgo 166
4. Las preocupaciones educativas de la Convención 168
5. La reforma del artículo 3° 171
5.1 Antecedentes remotos del laicismo del artículo 3° 171
5.2 Antecedentes próximos del laicismo del artículo 3° 172
5.3 La elaboración del artículo 3° en la Asamblea de Querétaro 173
6. El Segundo Congreso Nacional de Estudiantes 23 182
7. La enseñanza, la federación y los municipios 184
8. El Congreso Pedagógico de México, D.F. 189

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE CARRANZA

1. Generalidades 193
1.1 La educación primaria 194
1.2 La enseñanza normal y los maestros 200
1.3 La enseñanza tecnológica 207
1.4 La Escuela Nacional Preparatoria 213

2. Una socilología mexicana de la educación 225
3. El problema fundamental de México 228
4. Una visión sobre la educación 231
5. El pensamiento de Manuel Gamio 234
6. Un intento de rectificación tardía y nugatoria 236
7. La huelga de los maestros en el Distrito federal 239
8. Los maestros de primaria y la Revolución 246
9. El Congreso Pedagógico de la Piedad, Primer Congreso Nacional de Maestros 250
10. La militarización de las escuelas 254
11. Reaparición del tema de la educación rudimentaria 256
12. La Ley Orgánica de Educación del Distrito Federal 260
13. Un comentario sobre la labor educativa de la administración de Carranza 261
14. La Revolución y la Educación 266

TERCERA PARTE

LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA POPULAR

CAPÍTULO VII

EL PARÉNTESIS DE ADOLFO DE LA HUERTA Y EL INICIO DE LA ESTABILIZACIÓN. LA PRESIDENCIA DE ALVARO OBREGÓN

1. Adolfo de la Huerta, Presidente interino 273
2. La educación en tiempos de Huerta 275
3. El panorama político. La elección de Álvaro Obregón: el hombre y el gobernante 276
4. José Vadconselos. Semblanza de un auténtico mexicano. Fundador de la Secretaría de Educación Pública y primer secretario 278
5. El Segundo Congreso de Maestros (México, D.F) 283
6. Los proyectos de la creación de una Secretaria de Educación 288
7. El debate nacional sobre el proyecto de Vasconselos 294
8. La creación de la Scretaria de Eduación Pública 301

CAPÍTULO VIII

LA CRUZADA EDUCATIVA DE JOSÉ VASCONCELOS

1. La campaña contra el analfabetismo 311
2. Desayunos escolares 318
3. La labor educativa a través de su primer elemento: 320
   3.1 Los maestros ambulantes 320
   3.2 Las misiones culturales 328
4. La tarea educativa y su segundo elemento: el artista 331

4.1 La educación artística 331
4.2 El muralismo y otras actividades artísticas 336
4.3 La educación musical 342
5. La atrea educativa y su tercer elemento: el libro. la promoción de bibliotecas y publicaciones 346
6. La educación física 355

CAPÍTULO IX

LA OBRA DE VASCONCELOS SE CONSOLIDA

1. El estado de las escuelas primarias 361
2. Reformas en la primaria 368
3. La enseñanza normal 371
4. La enseñanza técnica 380
5. El Tercer Congreso Nacional de Maestros (Guadalajara, Jal.) 383
6. El Primer Congreso del Niño (México, D.F) 388
7. El Segundo Congreso Mexicano del Niño (México, D.F) 394
8. La Escuela Nacional Preparatoria 396
8.1 Un plan de estudio sobre la base académica de créditos 396
8.2 El desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria 400
8.3 El conflicto con los estudiantes 403
8.4. La creación de la secundaria 408
8.5. El Congreso de Escuelas Preparatorias (México, D.F.) 413
9. El legado educativo de Vasconselos 417
10. Evaluación de la gestión de Vasconselos 421
11. La doctrina educativa de Vasconselos 429
12. La opinión pública y la educación 437

CAPÍTULO X

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

1. El panorama político: la rebelión de Adolfo de la Huerta. Plutarco Elías Calles, presidente 443
2. El secretario de EDucación Pública y sus colaboradores 449
3. El Congreso de Directores de EDucación Federal en los Estados (México, D.F.) 451
4. La educación rural10 454
5. Las misisones culturales 456
6. Educación preprimaria y primaria 463
7. La enseñanza normal 467
8. La educación moral 474
9. La enseñanza técnica 475

CAPÍTULO XI

NUBES EN EL HORIZONTE EDUCATIVO

1. El ambiente político 479
2. La escuela secundaria 479
3. La asamblea GEneral de Estudios de problemas de educación secundaria y preparatoria (México, D.F.) 484
4. El problema de los libros de texto 490
5. El Congreso Extraordinario de Educación (México, D.F,) 494
6. El departamento de Psicopedagogía e Higiene 496
7. Otros proyectos educativos: el servicio de radio y las cajas de ahorro escolaR 498
8. El conflicto entre la Iglesia Católica y Calles. Su influjo en la educación10 499
9. Estadísticas de la educación en el cuatrienio de calles 510
10. Evaluación del cuatrienio del presidente Calles 513
11. La prensa durante la administración de Calles 516
12. La Escuela Nacional Preparatoria y la Secundaria 521
13. Andrés Osuna (1872-1954) 528

CAPÍTULO XII

LA EDUCACIÓN DURANTE EL INICIO DEL MAXIMATO

1. La contienda electoral de 1927, y la necesidad de crear un organismo político 531
2. El interinato de Emilio Portes Gil, la campaña electoral de 1929 y el inicio del maximato de Calles 533
3. La gestión de Ezequiel Padilla 535
   3.1 La personalidad del nuevo secretario 535
   3.2 La educación rural 535
   3.3 La enseñanza primaria y otras iniciativas 539
   3.4 La enseñanza preparatoria 541
4. El Congreso de Maestros (México, D.F.) 549
5. La prensa en el interinato de Portes Gil 551

CAPÍTULO XIII

LA EDUCACION OFICIAL EN EL "MINIMATO" PRESIDENCIAL DE PASCUAL ORTIZ RUBIO

1. El ambiente político 559
2. La etapa de los cinco secretarios de Educación Pública 561
   2.1 La gestión del licenciado Aarón Sáenz 561
   2.2 Las misiones culturales y las escuelas rurales 562
   2.3 La Asamblea Nacional de Educación (México, D.F.) 564
   2.4 La enseñanza secundaria 571
3. La gestión de José M. Puig Casauranc (diciembre 9 de 1930-septiembre 4 de 1931) 573

3.1 Las escuelas rurales 574
3.2 Las escuelas de circuito y el personal docente 575
3.3 Las misiones culturales 578
3.4 La enseñanza primaria 580
3.5 La enseñanza normal 580
3.6 La enseñanza secundaria 581
4. La opinión pública y la educación en el régimen de Ortiz Rubio 582

CAPÍTULO XIV

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

1. La personalidad del nuevo secretario 591
2. Las misisones culturales 593
3. Las escuelas rurales 594
4. La enseñanza primaria y otros temas 596
5. El laicismo en la primaria 598
6. La enseñanza normal (la Escuela Nacional de Maestros) 599
7. La enseñanza técnica 601
8. La enseñanza secundaria 601
9. La Comisión Técnico-Pedagógica de Jalapa 606
10. Ra fael Ramírez (1885-1959): vocero de la escuela de la Revolución 608

CAPÍTULO XV

NUEVOS CONFLICTOS EN LA SEP

1. Un nuevo presidente. Abelardo Rodríguez (1932-1934) 613
2. La segunda gestión de Bassols durante el régimen del presidente Rodríguez (septiembre 5 de 19922-mayo de 1834) 614
2.1 La educación rural 614
2.2. La Casa del Estudiante Indígena 616
3. Los conflictos con los maestros 618
3.1 La SEP y los sindicatos de maestros 618
3.2 La condición del gremio magisterial 619
3.3 El conflicto se incuba 619
3.4 La reforma del escalafón magisterial 621
3.5 La reacción de los maestros cobra fuerza 623
3.6 El descontento de los maestros se encona 626
4. El proyecto de la educaciíon sexual 629
4.1 Los orígenes 629
4.2 La reacción de numerosos padres de familia 632
4.3 Obras importantes sobre el tema 636
4.4 El resurgimiento de la oposición 637
4.5 La reacción del gobierno 641

4.6 La renuncia de Bassols y evaluación de su labor en la sep 642
5. Un nuevo secretario de Educacón Pública: Licenciado Eduardo Vasconcelos 645
5.1 La educación rural 645
5.2 La enseñanza primaria y la normal 649
5.3 La enseñanza técnica 650
5.4 La enseñanza secundaria 650
5.5 Evaluación del periodo 651
6. Preocupaciones educativas en la prensa durante el interinato del presidente Abelardo Rodríguez (septiembre 3 de 1932-noviembre 30 de 1834) 652

CUARTA PARTE
REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO XVI

CONSIDERACIONES FINALES

1. Visiones de conjunto 659
2. Aspectos de la educación oficial 661
3. Tendencias educativas en este periodo 662
4. La tendencia educativa del régimen obregonista 663
5. Análisis de la tendencia educativa de Vasconcelos 674
6. La tendencia educativa del régimen de Calles 677
7. Análisis de la tendencia educativa de Moises Sáenz 683
8. Un paralelo ilustrativo sobre la educación indígena 684

BIBLIOGRAFÍA 689

APÉNDICES 725

1. Directores de la Escuela Nacional Preparatoria desde 1867 725
2. Directores de las normales para maestros en el Distrito Federal 727
3. Estadísticas 729
4. Glosario 735
5. El laicismo en la Educación 737
6. Legislación 739
7. Memorias de los Sacretarios del Ramo 745
8. Periodos 747
9. Presupuestos 749
10. Revistas 751
11. Ssecretarios del Ramo 1911 A 1934 753

ÍNDICE ONOMÁSTICO 757

ÍNDICE DE NOMBRES GEOGRÁFICOS 777

ÍNDICE ANALÍTICO 783

ÍNDICE DE CUADROS

No.	*Páginas*	*No.*	*Páginas*
1	102	38	364
2	103	39	364
3	111-112	40	365-366
4	111-113	41	372-374
5	112	42	374-375
6	114	43	376
7	128	44	377-378
8	132-133	45	378-379
9	152-153	46	415-417
10	153	47	423-424
11	154-155	48	459
12	155-156	49	461
13	195-196	50	464
14	197	51	469
15	200	52	473
16	201	53	473-474
17	202	54	480-481
18	208	55	484
19	208	56	487-488
20	208	57	499
21	209	58	510-512
22	209	59	514
23	210	60	515
24	211-212	61	542-543
25	212-213	62	543-544
26	213	63	545-546
27	214-215	64	546-547
28	216-217	65	547
29	220-222	66	548
30	223-224	67	548-549
31	259	68	549
32	262	69	563-564
33	263	70	576
34	265	71	576
35	267	72	577
36	328	73	578
37	364	74	578

No.	*Páginas*	*No.*	*Páginas*
75	579	81	647
76	595	82	648-649
77	596	83	650
78	600	84	651
79	604-605		
80	646		

SIGLAS

AAM	Archivo del Ayuntamiento de México, D.F.
AGN	Archivo General de la Nación
BE	*Boletín de Educación*
BENP	*Boletín de la Escuela Nacional Preparatoria*
BIP	*Boletín de Instrucción Pública*
SEP	*Boletín de la Secretaría de Educación Pública*
BU	*Boletín de la Universidad Popular*
CROM	Confederación Regional Obrero Campesina
DD	*Diario de los Debates*
DO	*Diario Oficial*
FAPF	Federación de Asociaciones de Padres de Familia
GO	*Gaceta Oficial*
LM	Liga de Maestros
LNDLR	Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa
NA	National Archives (Washington, D.C.)

OC		*Obras Completas* de Vasconcelos
	C	*Consulado, El.* 1934
	DI	*Discursos*, 1950
	ED	*Desastre, El.* 1938
	IN	*Indología,* 1926
	M	*Metafísica,* 1929
	RC	*Raza Cósmica, La.* 1925
	DRO	*De Robinson a Odiseo,* 1935.

LT	*Tormenta, La.* 1937
UC	*Ulises Criollo,* 1936
ET	*(Ética)*
PA	*(Pesimismo Alegre)*
CD	*(Carta y Documentos)*

SEP	Secretaría de Educación Pública
SIPBA	Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia

PRIMERA PARTE

PREÁMBULO

CAPÍTULO I

LOS MODELOS EXTRANJEROS DE LA EDUCACIÓN MEXICANA EN EL SIGLO XX

1. LOS ALBORES DE UNA NUEVA TENDENCIA

La tendencia escolar del siglo XIX ostentaba ciertas características comunes a casi todas las escuelas: establecía los programas y contenidos que el niño debía aprender; señalaba el método de enseñanza, consistente en informar, hacer repetir y evaluar; concedía mayor importancia al objeto de la enseñanza con detrimento del sujeto. Era una tendencia eminentemente centrada en el maestro y sorda al clamor de las diferencias individuales, al mismo tiempo que favorecedora del individualismo. Presentaba la escuela como. isla separada, al margen de la vida, y ofrecía al niño dos mundos distintos: la escuela y la vida. La escuela tradicional no respetaba su sed de aprender, sino le daba de beber a troche y moche y servía un plato único a todos los estudiantes. Era autoritaria y antidemocrática y su estricta disciplina empujaba al niño al egoísmo. Cultivaba predominantemente la instrucción con descuido del desarrollo de otros aspectos básicos y favorecía el verbalismo, a pesar de las sabias normas de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Por último, era privilegio de los niños de familias acomodadas (Gilbert, 1977, pp. 47-82; Palacios, 1981, pp. 112-114).

Entre tanto, comenzaba a gestarse, así en Europa como en Norteamérica, un movimiento educativo nacido de la corriente innovadora iniciada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) a fines del siglo XVIII. Los primeros tanteos de esta tendencia pueden localizarse aproximadamente entre el último decenio del siglo XIX y el primero del XX. Cecil Reddie (18581932), nacido en Fulham (Londres) y estudiante de medicina y pedagogía en las Universidades de Gotinga y Jena, encabeza el grupo, al fundar la Nueva Escuela de Abbotscholme (1889). Reddie sostenía y practicaba que la escuela tenia por objeto poner a los niños en contacto con la naturaleza y ser una prolongación del hogar. El maestro debía convivir con los niños. J.H. Badley (1865-1935) colaboró con Reddie en Abbotscholme, y tanto le satisfizo el ensayo de aquél que estableció (1893), en Bedales (Sussex), una escuela semejante a la de su amigo, donde se practicaba la coeducación y se concedía a los estudiantes amplia autonomía.

En este periodo, a falta de datos más precisos, habría que situar la

escuela "Yaznaya Polyana", creación del Conde Lev Nicolaevich Tolstoi (1828-1910), célebre literato ruso, graduado de las Universidades de Kazan y San Petersburgo. La escuela-finca estaba destinada a los hijos de los campesinos. Tolstoi creía, a pie juntillas, a la manera de Rousseau, en la bondad de la naturaleza humana, e hizo de la libertad de los estudiantes el eje de su pedagogía. Solía repetir: es preciso dejar actuar la naturaleza, pues el maestro no es más que un camarada de los alumnos. La nueva escuela proscribía la obligatoriedad, los horarios y los planes de estudio (Sciacca, 1957, pp. 482-484).

Por esta misma época, allende los mares, en las llanuras del medio oeste norteamericano, John Dewey (1859-1952) fundaba en Chicago (1896) la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago. Opinaba que las escuelas tradicionales habían fallado en ponerse a la par con los cambios extraordinarios producidos por la revolución industrial y los avances de las ciencias del hombre. Era preciso un nuevo tipo de educación, diferente por completo del tradicional. John Dewey, profundamente penetrado del pragmatismo de William James (1842-1910) y de Charles Peirce (18391914), se convirtió en el portavoz de la nueva corriente educativa.

Alemania, cuya rica tradición educativa arrancaba de Immanuel Kant (1724-1804), Johann F. Herbart (1776-1841) y Wilhelm Rein (1847-1929), estuvo también representada en esta corriente por Hermann Lietz (18681919), nacido en Dumgenewitz (Rugen) y estudioso de la filosofía y teología en Jena, donde fue discípulo de Rein, quien le sugirió visitar Abbotscholme. De vuelta en Alemania, Leitz fundó (1898) en Ilsenberg la primera escuela nueva llamada "Landerziehungsheim" (Hogar educativo campestre). Lietz consideraba la instrucción un mero instrumento de la educación, cuyo objetivo consiste en formar hombres sanos de cuerpo y alma. El hogar educativo campestre propicia la vida y el trabajo en común de los estudiantes.

Francia no podía permanecer ajena a estos avances y contribuyó, con Edmond Demolins (1852-1907), educador, historiador y sociólogo, a la creación de la escuela nueva. Demolins, a ejemplo de Reddie y Badley, inició un plantel (1899) llamado "École des Roches", en Vernevil-sur-Arne. Las escuelas no debían ver el pasado sino el presente y no tanto ocuparse en formar soldados y funcionarios sino hombres enteros. Demolins, que estimaba más la educación inglesa que la francesa de la época, introdujo en su escuela la colaboración y el trabajo manual de los estudiantes y asentó, como principios básicos, la libertad, la observación e investigación.

Gustav Wyneken (1875-?) colaboró con Lietz y, apoyado en los principios de su amigo, fundó (1906) en Wicherdorff (Soolfeld, Alemania) una "Comunidad escolar libre" donde ni la familia ni el Estado ni la religión deberían tener ninguna injerencia; los estudiantes incluso regían el plantel . Wyneken llegó a sostener la erotización de las relaciones entre los maestros y estudiantes.

Otro compatriota de Rousseau, el ginebrino Adolphe Ferrière (1879-1960),

colaboró con Lietz en las escuelas nuevas, hasta que Edouard Claparède (1873-1940) lo invitó a colaborar en el Instituto Jean Jacques Rousseau en Ginebra (1912-1922). Poco después, contribuyó al establecimiento del "*Bureau International d'Education*"[1] (1925) y fundó en Calais (Francia) la Liga Internacional de la Nueva Educación, cuya revista en lengua francesa: *Pour L'ère nouvelle*[2] dirigió por varios años. Ferriere promovió celosamente la escuela nueva, fundada en la moral laica (García Hoz, 1970, 1, p. 418).

Poco influjo habrían ejercido los iniciadores de la escuela nueva, si no hubiesen recibido el apoyo y la ayuda decisiva de otros pensadores, quienes, escudriñadores de los signos de los tiempos, contribuyeron en gran medida a diseñar y organizar los principios pedagógicos y psicológicos de la escuela nueva.

A la par de evidentes diferencias, aparecen en los representantes de la escuela nueva ciertos elementos comunes. Faltaban, sin embargo, los principios científicos que sustentarían el nuevo edificio.

2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA EDUCACIÓN

¿Cuál es la característica de la nueva educación? Desde luego, es algo más que un conjunto de métodos pedagógicos. Consiste en una actitud común que todos defienden: un traslado del centro de gravedad, que, según Dewey, antes era el maestro con el manejo mecánico del niño, la uniformidad de programas y métodos, la insistencia en el libro de texto, en fin, con elementos ajenos a la vida del niño. La escuela nueva, en una revolución semejante a la introducida en la astronomía por Nicolaus Copérnicus (1473-1543), traslada el centro de gravedad al niño, hacia el cual se vuelven todas las consideraciones, y de cuya naturaleza deben partir los principios y las técnicas para educarlo (Dewey, 1925, pp. 55-56).

El meollo de la educación nueva cristalizó en la constitución formulada (1921) por la "Liga Internacional de la Educación Nueva", cuyos principios son los siguientes:

2.1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista del educador, tender a conservar y aumentar la energía espiritual del niño.

2.2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.

2.3. Los estudios y, de manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan

[1] Oficina Internacional de Educación.

[2] *Para la era nueva*.

espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.

2.4. Cada edad tiene su carácter propio: por tanto, los propios niños deben organizar la disciplina personal y la colectiva con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.

2.5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

2.6. La coeducación que desea la Liga —coeducación que equivale a instrucción y educación en común— no significa tratar de modo idéntico a los dos sexos, sino permitir a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro un saludable influjo.

2.7. La educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano (Luzuriaga, 1928, pp. 89-91).

Las definiciones de la Liga Internacional de la Nueva Educación —en el sendero de la reconstrucción social y organización de la educación, con miras a formar una comunidad democrática— fueron de gran importancia. Los principios de Calais fueron sustituidos en 1932 por los de Niza, cuyas ideas dominantes se refieren sobre todo a la naturaleza del niño, su relación con los adultos y la educación en el aspecto social.

En primer lugar, el niño y el joven no aparecen como adultos en miniatura, sino se subraya la originalidad de cada edad; además, se les considera con derechos y atributos análogos a los de los adultos. Asimismo, se les ve como individuos, cuyas diferencias entre sí son muy importantes; de donde se sigue que no se les juzga tanto como poseedores de inteligencia contemplativa sino como centros de tendencias innatas, de necesidades e intereses. Este aspecto emocional del individuo es de suma importancia en la educación moderna y se había olvidado totalmente en la antigüedad. Por último, se acepta a los niños como miembros de una comunidad y no simplemente como individuos.

El adulto, según los principios anteriores, es sólo un colaborador y un guía; no es un maestro en el sentido clásico de agente de algún tipo de causalidad en la formación del niño, quien tampoco es un vaso vacío, urgido de llenarse, sino un conjunto de fuerzas que aprovechar y orientar.

Finalmente, se atribuye una dimensión social a la educación. Esta es un factor importante en la organización de la sociedad y en la reconstrucción de la vida comunitaria, tanto en el orden nacional como en el internacional. En cierto sentido, la Liga había llegado a ser el cuerpo más altamente vitalizado del mundo para la investigación de los nuevos métodos de enseñanza y la acumulación de las experiencias adquiridas en todas partes

con la fascinante y urgente tarea de adaptar la educación a los nuevos ideales sociales. La nueva educación patrocinaba el trabajo manual. La inteligencia debía ascender de la mano al cerebro, según aquel dicho atribuido a Anaxágoras de Clazomene (500 -428 a. C.): "El hombre piensa porque tiene manos".

La nueva educación se caracteriza (Gilbert, 1977, pp. 86-98) por estar estrechamente relacionada con la psicología experimental, como lo muestra la publicación de obras y revistas con definida orientación científica, que ejercieron hondo influjo en los partidarios de la nueva tendencia, al poner de manifiesto que el niño no es blanda cera, moldeable a nuestro gusto, sino un ser dotado de necesidades, apetitos intelectuales y una energía creadora y asimiladora que procede de dentro hacia afuera. Por tanto, es menester que el adulto evite multiplicar las intervenciones intempestivas ejercidas desde fuera hacia dentro.

Al mismo tiempo, la nueva escuela denunciaba, por un lado, los graves vicios de la educación tradicional: el fomento de la pasividad en el niño; el intelectualismo exagerado, el verbalismo y la desmedida importancia atribuida a la labor del maestro; y, por otro, insistía en que la actividad se inicia en el niño. Por ende, se exige un programa escolar y una organización que giren alrededor del niño, cuya naturaleza revela sus intereses, necesidades y tendencias. Como la nueva educación tiene una idea óptima de la naturaleza infantil, estima que ninguna de sus tendencias es mala en si. Toda tendencia es buena y debe recibir un libre curso. Sin embargo, la nueva educación no favorece la anarquía y la tolerancia absolutas que, apoyadas en la creencia de la bondad de las tendencias humanas, permitirían su absoluto desenvolvimiento. La nueva escuela recuerda que el hombre tiene una naturaleza social y, según ésta, su desenvolvimiento debe hacerse conforme al orden externo de las actividades y necesidades sociales. La plenitud de satisfacción en el propio desarrollo se logra sólo dentro del sistema democrático, por definición: el que satisface las necesidades humanas dándoles una máxima libertad.

Revestida de estas características, la nueva educación apareció cautelosamente en el medio educativo. Unas veces fue acogida con aplauso, otras, fue vista con recelo, las más, quedó ignorada como una necia utopía (Luzuriaga, 1928, pp. 37-57: 1961, pp. 10-18: Sciacca, 1957, pp. 480-502).

3. LOS REPRESENTANTES DE LA NUEVA EDUCACIÓN

3.1. Granville Stanley Hall (1846-1924) (Boring, 1950, pp. 518-521, 522, 545, 567-69; Deighton, 1971, 4, pp. 255-259)

Se le considera el iniciador de la reforma educativa que preparó la tendencia progresista en Norteamérica. Prolífico autor de más de 400 obras publicadas, fue asimismo conferencista popular del *American Journal of*

Psychology y del Pedagogical Seminary[3] Estudió en Leipzig con Wilhelm Wundt (1832-1920) y en Berlín con Johann von Kries (1853-1928). Fue el padre del movimiento en pro del estudio del niño e introductor de reformas unidas indisolublemente a su nombre. Primer norteamericano que obtuvo el doctorado en psicología bajo la tutoría de William James en Harvard, fundó la Asociación Psicológica Norteamericana (1892) y fue su primer presidente. Promovió el estudio del desarrollo del niño y del adolescente y, consiguientemente, de su educación y luchó a brazo partido contra el intelectualismo heredado de la escuela tradicional. Si Edward L. Thorndike (1874-1949) (1903) introdujo la psicología experimental en la educación norteamericana, Hall estableció el eslabón entre la psicología genética y la educación.

La Universidad de Clark (Worcester, Mass.), cuyo presidente fue Hall por 22 años, se convirtió en centro nacional del adelanto pedagógico y de la psicología educativa. La escuela centrada en el niño ostenta la impronta de Hall, si bien otros pensadores norteamericanos influyeron también en el movimiento educativo y algunos de ellos, John Dewey y James McKeen Cattell (1860-1944), fueron sus discípulos en la Universidad de Johns Hopkins, y Lewis M. Terman (1877-1956) en la Universidad de Clark.

Hall intentó, dentro de la tradición de los constructores de sistemas del siglo XIX, desarrollar la psicología introduciendo los postulados darwinianos de la evolución. Un hilo conductor atraviesa su obra sobre gran variedad de temas: el desarrollo normal de la mente implica una serie de etapas evolutivas. Hall se apartó de los que confinaban la psicología a la filosofía o a un examen de la conciencia. Sostuvo que la nueva psicología, vista en lontananza, debía ser genética y tomar en cuenta los procesos mentales inconscientes y las relaciones basadas en la evolución entre mente y cuerpo. Algunas de sus opiniones sobre el instinto, la herencia y el concepto de saltos en la transición de la niñez a la adolescencia, recibieron poca investigación. En cambio, su famosa teoría de la recapitulación, ahora desacreditada como sistema, suscitó interés en pediatría, psicología comparada y antropología física. El mismo Jean Piaget (1896-1980) prestó atención a la opinión de Hall: la moralidad de coacción en la niñez antecede a la moralidad de cooperación en la juventud.

La teoría de la recapitulación de Hall enseña que todo ser humano atraviesa por distintas fases de desarrollo en el aspecto somático lo mismo que en el psíquico, fases que repiten las de sus ancestros raciales en la escala evolutiva de la vida. Hall opinó que el hombre dependía más de su herencia que de su ambiente, y sostuvo que el niño se desarrollaba mejor cuando se le dejaba pasar libremente por las etapas sucesivas de la escala evolutiva: de la amiba al antropoide. Hall aceptó la creencia platónica en la

[3] *Revista Americana de Psicología . Seminario pedagógico.*

dependencia de cada hombre respecto de sus antepasados y resultó un evolucionista de la mente. Rechazó, asimismo, el concepto de desarrollo mental como serie continua e ininterrumpida de reacciones al presente, en términos del pasado, en favor de una aparición tardía de la inteligencia creadora.

Llega un momento en que el hombre es capaz, con sus recursos acumulados, de dirigir su propio destino. Como Rousseau había sugerido en el Emilio (1972, p. 114) que la capacidad racional es la última que surge y que la adolescencia es un segundo nacimiento, Hall miró siempre esperanzadamente hacia la adolescencia —momento crucial del desarrollo humano—, durante la cual los factores ambientales producirían respuestas menos controladas por la historia de la raza. Antes de los seis o siete años, debe permitírsele al niño repetir el estilo de vida de la edad del simio y dar salida a sus espíritus animales. Sus poderes de razón, la sensibilidad religiosa y el discernimiento social duermen todavía. Su cerebro y la capacidad mental van a la zaga del cuerpo en seguir los dictados de la herencia. La mayor obligación del niño es obediencia implícita y disfruta con el afecto cálido no sofocante.

Durante el segundo estadio de la vida —hacia los ocho años— el niño no responde a control indirecto y todavía no alcanza su tamaño y peso definitivos: crece más despacio; es más activo y resistente a las enfermedades. Pasa luego a la edad siguiente —la del simio— durante la cual la voluntad y el apetito lo empujan al desorden. Los poderes racionales todavía no aparecen. Necesita un ambiente de acuerdo a los dictados del sentido salvaje de la conducta tribal.

La naturaleza del niño exige entonces nuevos modos de control extremo y benignidad sensata. El niño contrae, durante esta etapa, una buena porción de "paperas y sarampión ético" (Hall, 1906). Se asemeja al salvaje que peleaba con sus congéneres de la tribu, decía groserías y se mostraba frío y hosco. Su dureza de conducta para con los semejantes es normal y los maestros y padres deben aceptarla. En cambio, el trato del niño con los adultos sigue pautas diferentes, nacidas de su pasado racial, y espera que los adultos —dioses para él— le exijan indiscutible obediencia a sus órdenes.

Los niños son seguros de sí mismos en esta etapa y poseen un primitivo sentido tanto ético como religioso; se acomodan más a la noción de dioses lejanos que exigen obediencia sin explicación ninguna y están prestos a castigarlos corporalmente, cuando descuidan su deber. Hall desaconseja que se les den a los niños instrucciones formales sobre religión o moral. Aprenden a actuar por motivos superiores, siguiendo el ejemplo del maestro.

Estos años de educación escolar formal sirven al preadolescente para pasar cómodamente por la etapa de recapitulación. Los maestros han de insistir en entrenamiento moral y en ejercicios calisténicos, especialmente

de los músculos mayores, a fin de fomentar la salud física del niño, mucho más importante en esta época que el desarrollo del entendimiento infantil. De esa guisa, el niño, con su apetitos cuidadosamente sojuzgados, una voluntad disciplinada y un cuerpo sano, llegará a la adolescencia seguro de que se desarrollará normalmente en adelante.

Hall recomendó que se dejara a la naturaleza desarrollar su plan acerca de cada niño, pues ella siempre tiene razón, y el maestro sensato ni retrasará ni acelerará el programa de la naturaleza durante la preadolescencia, cuando el niño es tan sensible al influjo evolucionista. El niño debe dar cada paso en el lugar apropiado y en el tiempo oportuno, y permitírsele, conforme al principio de la catarsis, la expresión de sus impulsos antisociales. El reprimirlos, cuando la naturaleza los provoca, es preparar su erupción con potencial más destructivo en el futuro.

El paso del niño del estadio de simio al de salvaje se efectúa con pequeñas sacudidas psíquicas o somáticas. En cambio, la transición a la adolescencia está acompañada de la "tempestad y tensión" de un segundo nacimiento. El niño se convierte pronto en ser sexuado. El impulso sexual transforma a los muchachos en hombres y a las chicas en mujeres.

Las discusiones de Hall sobre la importancia del sexo en la adolescencia resultaron demasiado crudas para la mojigatería de algunos de sus contemporáneos, cuyo escándalo subió de punto, cuando Hall (1909) invitó a Sigmund Freud (1856-1939) a dar unas conferencias en la Universidad de Clark, donde el padre del psicoanálisis disertó sobre el sexo y el inconsciente ante un numeroso grupo de psicólogos norteamericanos de vanguardia.

Hall opinaba que el despertar del sexo señalaba un final irrevocable a la coeducación. Debía procederse a separar a los adolescentes y las adolescentes, pues la coeducación hacía, por una parte, difícil la enseñanza de los procesos reproductivos y, por otra parte, atenuaría las características peculiares de cada sexo. Si las clases se impartían por hombres o mujeres según el caso, aumentaría el respeto de los muchachos y muchachas por el sexo.

La verdadera educación empieza con la adolescencia. Los instintos evolutivos son entonces más débiles, y las presiones sociales, en cambio, más acentuadas. La naciente sexualidad no sólo colorea las relaciones entre muchachos y muchachas y las altera, sino que unos y otras trasponen para siempre los años de disciplina de la niñez. Hall señala con certera intuición que los jóvenes responden más al liderazgo inspirado que a la imposición.

La adolescencia no sólo es periodo de despertar sexual sino también religioso. A las divinidades dictatoriales del salvaje y del Antiguo Testamento adecuadas a la era del egoísmo infantil, sucede ahora el Dios altruístico del Nuevo Testamento. El adolescente puede comprender por vez primera los tiernos sentimientos de bondad, servicio, amor y abnegación. En el aspecto

intelectual, Hall estima que seria pernicioso error exigir al adolescente estudio intenso y logros intelectuales. Más bien, recomienda que el joven lea extensamente. Los maestros que explotan el idealismo juvenil y alientan el desarrollo de sus sentimientos ayudan más al adolescente. El autor opina que las capacidades de raciocinio emergen en esa época; pero los jóvenes no son capaces todavía de razonamientos complicados y profundos. La capacidad racional apareció recientemente y alcanza su plenitud después de la adolescencia. Las escuelas deben desprenderse de la creencia de que el hombre es primariamente una criatura de razonamiento. La universidad es la institución donde el entendimiento funciona como guía de la investigación y de la enseñanza. Hasta ese momento —el del inicio de los estudios universitarios— el crecimiento físico goza de mayor importancia que el cognoscitivo.

La secundaria sirve, pues, como instrumento para canalizar los sentimientos de sexualidad, cooperación y amor. El entrenamiento militar proporcionaría a largo plazo objetivos de este nuevo espíritu a los jóvenes, afianzaría el sentido de obligación para con la posteridad, digno de ser inculcado a los jóvenes de ambos sexos. La instrucción inspiradora en educación doméstica y vocacional, cultura física, patriotismo y los grandes imperativos de la paternidad enseñaría a los jóvenes los deberes de la adolescencia. Así podrían alistarse en el gran esfuerzo del Estado por guiar el cambio evolutivo hacia formas cada vez más elevadas de vida humana. La adolescencia es el primero y único trampolín para el destino humano del superhombre.

Hall olvida la reforma del Estado en su programa educativo revitalizado. El Estado ideal sostendría que la educación es la razón de su existencia y actuaría como un agente inteligente para guiar al hombre a lo alto de la escala evolutiva. Los imperativos de la evolución se satisfarían sólo en parte con la introducción de objetivos y métodos ilustrados en las aulas de Norteamérica. Como la evolución y los elementos genéticos de todo aprendizaje empiezan a abrir los secretos básicos del universo, los letrados de avanzada podrían advertir la necesidad de reformar al Estado para lograr que el presente sirva a los más altos propósitos de la posteridad. La culminación del Estado remodelado debería reservarse a los investigadores que realizaron experimentos de crianza selectiva, eugenesia, higiene y un régimen apto para elevar al hombre a la condición de superhombre. El coronamiento del nuevo Estado consistiría en educar a los hijos, según los principios genéticos, en busca siempre del superhombre.

Hall se apartó, por estas ideas, de la Ilustración y sus principios de la importancia de la razón y la igualdad. Charles R. Darwin (1809-1882), Ernst Haeckel (1834-1919) y Freud lo ayudaron a afirmar su escepticismo sobre la igualdad y la fe en la naturaleza humana. Arthur Schopenhauer (1788-1860) y Friedrich Nietzsche (1844-1900) le proporcionaron la firme

creencia en el poder de la voluntad y la noción del "Ubermensch",[4] coronamiento de su doctrina (Hall, 1882, 1891, 1904, 1906).

3.2 Georg Kerschensteiner (1854-1932) (Savioz, 1978, pp. 234:249; Rivlin y Schueler, 1946, 2, pp. 118-119; Lexikon, 1960, pp. 1138-1140)

Considerado como el pedagogo alemán más sobresaliente de su tiempo, Kerschensteiner tuvo la suerte peculiar de adquirir en la práctica una vasta experiencia. Enseñó, en efecto, en todos los grados escolares de primaria, secundaria y universidad; desempeñó, durante más de cuatro lustros, las funciones de consejero escolar en Munich y fue al mismo tiempo comisario real de las escuelas bávaras; enseñó en la Universidad de Munich cursos sobre teoría de la educación. No contento con la experiencia pedagógica de la enseñanza y dirección escolar, visitó los planteles de las principales ciudades alemanas, realizó numerosos viajes al extranjero en su afán de conocer mejor los nuevos métodos y sus resultados, y añadió a este cúmulo de experiencia personal y observación inmediata el estudio de Pestalozzi, Dewey y también de Eduard Spranger (1882-1963),[5] quien fue su discípulo. Consciente de que carecía de la formación filosófica necesaria para elaborar una teoría de la educación, se consagró tardíamente a estudiar a los filósofos, en especial a Heinrich Rickert (1863-1936), sucesor en Heidelberg de Wilhelm Windelband (1848-1945). El esfuerzo por introducir y mantener sus reformas escolares, en contra de la tradición herbartiana aún existente en Alemania, le permitió clarificar y consolidar sus ideas, sistematizarlas en numerosas conferencias y fijarlas en una docena de monografías de las cuales es-especialmente célebre la *Theorie der Bildung* (Leipzig, Teubner, 1926).[6]

Kerschensteiner parte de la noción básica de la educación: la individualidad. La imagen de la "tabula rasa"[7] empleada por John Locke (1632-1704) para describir al recién nacido, no debe interpretarse como si todos y cada uno de los seres humanos fueran totalmente iguales. Cada página es única en su originalidad y, por tanto, recibe de distinta manera lo que se escriba en ella. Aun en el caso de usar un mismo lápiz para trazar los mismos caracteres, cada página los modificará a su modo. Además, el espíritu humano posee todo un sistema de funciones diferentes: vegetativas, sensitivas y racionales, origen de la individualidad: manera peculiar de actuar y reaccionar sobre el medio, según la dotación hereditaria única y la forma del propio desarrollo vital. La educación nunca es general o enciclopédica, sino individual, y

[4] Superhombre.

[5] Eduard Spranger, autor de dos célebres obras: *Lebensformen (Formas de vida),* 1913 y *Psychologie des Jugendalters (Psicología de la Adolescencia),* 1924.

[6] *Teoría de la educación.*

[7] *Tabla rasa.*

exige a cada individuo representar los valores absolutos de lo bueno, verdadero, bello y santo, en colaboración con sus semejantes. Este es el aspecto axiológico de la educación. El aspecto psicológico consiste en la adquisición de una cultura formal, restringida durante el siglo XIX al desarrollo de la inteligencia, cultura que la educación de la voluntad y el sentimiento debe completar por la creación de hábitos no mecánicos, sino mentales provistos de la libertad de que carecen los mecánicos. La formación moral se apoya en los valores culturales —ciencias, arte, religión, técnica, política— punto de origen de la cultura general, o el sistema determinado de valores, cierto grado de desarrollo intelectual y el dominio de otras lenguas (latín, griego), ciencias, etcétera.[8] El ser que responde a estas condiciones es culto, y como la asimilación de los valores y su cultivo es tarea medularmente personal, la cultura siempre resulta personal.

Por otra parte, la cultura de los valores y la educación profesional —fin de la educación— sólo son posibles en el seno de la comunidad a cuya conservación debe contribuir el individuo —aspecto sociológico de la educación— que, conjuntamente con la conservación del ser físico y su condición social, constituye el aspecto teleológico de la educación, el cual, unido al axiológico y psicológico, constituye la base filosófica de la teoría de la educación.

La educación consiste en dar al ser humano una "forma de vida" basada en valores espirituales, de acuerdo con su estructura personal. La acción educativa requiere, al menos en los principios, un agente que introduzca al educando al mundo de los valores. Comprende, por consiguiente, tres factores: el "objeto" pedagógico (el niño), "los medios" (los bienes culturales) y el "sujeto" (el educador).

3.2.1 El niño, objeto de la educación

La acción educativa heterónoma debe preparar al individuo para la conducta autónoma, objetivo que el educador no puede perder de vista. La formación de la personalidad se realiza por un esfuerzo continuo que se inicia en el reino de los valores relativos hasta llegar a los absolutos. La escuela activa intenta orientar por ese camino el desarrollo de la personalidad.

Kerschensteiner señala que, para alcanzar las virtudes individuales, la educación debe organizarse alrededor de los intereses del niño. Estos pueden ser mediatos —los medios de que se sirve para alcanzar un propósito— o inmediatos los bienes que se buscan por sí mismos como el juego, el trabajo manual y la tarea intelectual. Kerschensteiner sostiene que todo interés me-

[8] Nótese que este concepto de cultura difiere del antropológico, según el cual, la cultura es el estilo de vida de cada grupo humano (aun de los primitivos). El sentido otro más bien es "ilustración".

diato puede transformarse en inmediato, por ejemplo, el interés por las matemáticas, instrumento adecuado para resolver problemas de física, puede convertirse en interés por ellas mismas. Naturalmente, el sistema de intereses de un individuo es relativo a su sistema de objetivos y valores.

Tres pasos pueden distinguirse en el desarrollo moral del individuo: el primero consiste en percatarse de la separación entre el objetivo y los medios. Es también el momento en que nace el interés por el medio. Si éste es un bien cultural, posee la estructura propia de los productos del espíritu humano. Más adelante, además de su valor como medio, ese bien adquirirá un valor propio ante la conciencia del niño. La conformidad entre el bien cultural y la conciencia individual suscita el interés por aquélla y constituye el segundo paso en el desarrollo del individuo. Por otra parte, la experiencia anterior —conformidad de la conciencia y el bien cultural— suscita la conciencia del deber y abre el camino hacia el ser espiritual, al identificarse el yo con la actividad desencadenada por los intereses y dirigida hacia los valores, tercer paso de la educación moral.

Kerschensteiner reconoce también el interés motor, propio de la pedagogía, y el atractivo —proveniente del objeto— y recomienda se cultiven los intereses motores que se hallan en potencia en el individuo. Admite también la existencia de intereses prácticos —presentes en los primeros años— y los teóricos de tardía aparición, así como los exteriores e interiores. El escolar que estudia gramática sólo para tener buenas notas y recibir un premio no tiene más que un interés exterior. En cambio, el joven pianista que ejercita sus dedos para adquirir una impecable digitación muestra interés por ese fastidioso ejercicio.

Los intereses se ramifican por la ley psicológica de la asociación. Esta puede ocurrir de la parte con el todo, e inversamente. Así sucede en la asociación de la persona amada con todo lo que se refiere a ella y la asociación de un objeto con otro objeto semejante.

La acción educativa puede producir diversidad de intereses en un individuo; pero no busca establecer primeramente cohesión entre los intereses, sino despertar interés motor por una actividad concreta en vista de un objetivo superior.

Lo importante en el proceso educativo es que los intereses se organicen pronto en torno a un pequeño grupo de intereses predominantes.

Kerschensteiner señala cuatro fases del desarrollo de los intereses 1) la primera infancia o edad del adiestramiento (de uno a dos años): la actividad del niño es esencialmente impulsiva para satisfacer la necesidad de alimento, agua o movimiento. Es experiencia de los valores vegetativos y sensomotores, que no son propiamente intereses; 2) la segunda infancia o edad del juego de seis a siete años: los instintos, las tendencias y las sensaciones se funden en percepciones. La voluntad se manifiesta en forma de actividades, de acuerdo con las inclinaciones y, más tarde, en actos deliberados. La conciencia del objetivo por alcanzar se despierta. Con ésta

el valor atribuido primariamente a la actividad en sí, se dirige también a los medios que sirven para conseguir los objetivos propuestos; 3) el periodo de los intereses egocéntricos del trabajo, de los ocho a los catorce años, más o menos, cuando la facultad de aplicar, de modo sostenido, la atención a los fines propuestos se desarrolla. Los valores se aplican a toda clase de realizaciones de índole principalmente práctica: fabricar objetos, ayudar en el hogar o en la calle, etcétera; pero aún predomina la espontaneidad y el adolescente se muestra siempre sensible a los estímulos del mundo exterior. De ahí la necesidad de cambiar frecuentemente de ocupación. En cambio, la actividad reflexiva del espíritu se ejercita cada vez más en examinar las relaciones entre las metas y los medios. Hacia el fin de este periodo aparecen algunos intereses espirituales; 4) periodo de los intereses objetivos del trabajo o edad de la adolescencia y la madurez: el ser humano empieza a sentirse él mismo "portador" de valores. Se acrecienta entonces el sentido de objetivos más amplios, en particular de los sociales, así como la conciencia de los valores espirituales. Este periodo presenta una primera etapa, en que la mayoría de los jóvenes se orienta hacia la actividad práctica, dominados por el deseo de actuar y de valerse; en la segunda, los intereses espirituales aumentan al grado de que responden a las inclinaciones individuales y la formación recibida, es decir, se da el paso de la actuación heterónoma a la autónoma.

La acción pedagógica supone en el aspecto teleológico dos direcciones: la de la profesión y la de la vocación social. La profesión no requiere solamente formación para una actividad determinada que contribuye a la conservación de la vida física, sino también una formación que haga al individuo capaz de objetivarse en la obra, condición que eleva el trabajo del ser humano. La vocación social exige de todo individuo que obre no sólo por su propio ser físico y moral sino también por el interés de la sociedad, en otros términos, la vocación social consiste en cooperar en el progreso simultáneo del grupo y de la propia personalidad.

3.2.2 Los medios de la educación: los bienes culturales

Los bienes culturales son la objetivación del espíritu humano individual o del espíritu colectivo de un pueblo. Encarnan los valores espirituales de la misma manera que los productos de la naturaleza sustentan los valores sensibles. Poseen, además, un valor educativo, es decir, pueden servir para formar la personalidad moral, característica que no es incondicional como valor intrínseco, sino supone afinidad entre el espíritu objetivo y el subjetivo. La teoría de la educación debe reconocer la estructura de los bienes culturales y la del individuo para establecer relaciones entre ambos.

El problema de la acción pedagógica estriba en hacer penetrar la intimidad de los bienes culturales en los valores intrínsecos, misión justamente de la enseñanza. Según la noción misma de cultura, el fin último de la ense-

ñanza no puede consistir en la pura transmisión de los conocimientos sino en el desarrollo del sentido de los valores. Además, todo sistema de enseñanza es defectuoso, si procede únicamente con bienes culturales teóricos, estéticos y no se ocupa del bien cultural social de la comunidad, es decir, de sus valores éticos y religiosos. Las comunidades de valores son siempre comunidades de trabajo. De ahí que la escuela debe organizarse, en la medida de lo posible, como comunidad de trabajo, donde maestros y estudiantes se den la mano para realizar una obra común.

3.2.3 El sujeto de la educación: las instituciones

La carga de la educación se confía a las instituciones y a las personas. Aquéllas son de dos clases: las primeras —la educación no constituye la estructura ni el fin esencial— como las colecciones científicas, artísticas, técnicas, los periódicos, revistas, teatros y conciertos; también el cine y el radio con las reservas debidas. Actualmente habría que incluir la televisión. Las segundas constan de los establecimientos escolares propiamente dichos, desde el jardín de niños hasta la universidad, así como los orfanatos, las casas de cuna e internados.

Las instituciones de la primera categoría pueden tener valor educativo, pero no suelen tomarla en consideración. Por ejemplo, un museo puede ser educativo y también reducirse sólo a propósito de erudición o gabinete de curiosidades. Las escuelas y establecimientos similares son, a su vez, en cierto sentido, escuelas profesionales, pues la educación consiste no sólo en informar al ser espiritual del individuo, sino en proveer a la conservación y la moralización de la comunidad. Ahora bien, dicha meta se logra únicamente por medio de la formación profesional. Se llaman planteles de cultivo general aquellos cuya finalidad no se expresa de modo taxativo, y profesionales aquellos en los cuales ésta sobresale claramente.

La estructura espiritual de toda escuela debe tener por base la idea de la formación cultural, idea social, pues supone formar personalidades moralmente autónomas, o bien ésta implica moralizar la comunidad. Tal característica no excluye que la escuela trate intensivamente de los intereses económicos, políticos, cívicos y religiosos.

Si todos los esfuerzos deben tender a organizar las escuelas en el sentido de adaptar los bienes culturales a las disposiciones y exigencias individuales, dicha organización tropieza, en la práctica, con dificultades casi insuperables. La antinomia entre educación individual y escuela, empresa pedagógica para la masa, es irreductible. La escuela tiende siempre a formar un número más o menos grande de alumnos de la misma edad, por idénticos medios y con los mismos maestros.

3.2.4 Los educadores

La instrucción no puede separarse de la educación. El maestro de escuela es siempre un educador. Por tanto, es útil conocer primero la estructura psicológica y espiritual del educador. La acción pedagógica implica un acto de comprensión, de amor y de religión (realización de valores espirituales),. un acto teórico (coherencia con los principios pedagógicos). Kerschensteiner asegura que a partir de estos caracteres pueden determinarse las bases psicológicas del educador que incluyen cierta simpatía por el niño; finura de sentimiento; alegría desinteresada; don de observación para poder diagnosticar la personalidad del niño y, finalmente, la capacidad de formar al niño de acuerdo con sus propias disposiciones personales. La estructura espiritual del maestro adopta diversas formas, cuyo fundamento indispensable es la fe en los valores intemporales y la victoria de la razón sobre los sentidos, y en la importancia del don de sí para el desarrollo cultural y moral del individuo y de la humanidad. De esta creencia brota la estima por el valor de la educación.

No todo educador, dotado de las disposiciones psicológicas y espirituales descritas, posee las cualidades adecuadas para ser maestro, sobre todo, de un grupo. Un buen tutor privado no siempre es buen maestro y viceversa. Primero, porque son diferentes la actitud objetiva respecto de la materia que se enseña y la actitud personal respecto del niño. Una requiere un don particular para asimilar la materia considerada en si misma; otra supone habilidad para la exposición didáctica. Segundo, la exigencia de explicar la disciplina es diferente de atender, de manera simultánea, a gran número de alumnos. El maestro también debe apreciar el valor de la materia que enseña y manifestárselo así a los alumnos en su modo de enseñar.

3.2.5 Los principios generales de la educación

La teoría de la educación de Kerschensteiner se resume en siete principios: totalidad, actualidad, autoridad, libertad, actividad, sociabilidad e individualidad.

El principio de *totalidad* comprende tres normas: encaminar la acción educadora no sólo por un aspecto particular, sino por la personalidad total del discípulo; ayudar al niño a dominar su modo de actuar sin destruir en él la confianza en sí mismo; evitar que la organización axiológica del maestro sea la pauta de la de otros miembros de la comunidad.

El de *actualidad* exige organizar la acción pedagógica de modo que satisfaga el sistema axiológico y teleológico de cada fase del desarrollo, sin perder de vista el sistema futuro. El mejor modo de preparar al niño para el porvenir es trabajar por satisfacer sus necesidades actuales de desarrollo.

El de *autoridad* abraza tres normas fundamentales: preocuparse por la obediencia heterónoma (impuesta desde fuera), mientras no sea posible

fundar la acción pedagógica sobre la obediencia autónoma (sumisión espontánea); desarrollar el sentido de autoridad con el cultivo del sentimiento de respeto y de temor hacia los bienes objetivos, sobre todo personales; introducir al discípulo lo antes posible en el seno de los valores.

El de *libertad:* dejar al discípulo determinar por sí mismo su conducta y elegir prudentemente entre las múltiples condiciones de la vida. El educador debe dosificar los principios de autoridad y de libertad, siguiendo la progresión de la heteronomía a la autonomía.

El de *actividad,* inspirador de toda la escuela activa, cuya regla de oro es: cuidar de que en todo trabajo confinado a la libre actividad del discípulo, habida cuenta de su estructura espiritual, se someta no sólo la marcha del trabajo, sino también la obra terminada, al examen atento del propio alumno, en tanto la forma y la materia del trabajo personal lo permitan.

El de *sociabilidad:* cuidar que el discípulo adquiera no sólo autonomía moral personal, sino que contribuya también, por su actividad autónoma, al progreso moral de la comunidad.

El de *individualidad:* buscar conformidad de la estructura espiritual total, o al menos parcial, entre el ser que forma y el bien cultural, para que éste sirva verdaderamente a la educación.

Las ideas comprendidas en estos principios son antiguas; pero Kerschensteiner tuvo el mérito de haberlas razonado y expuesto de manera sistemática, confirmadas por una larga experiencia (Kerschensteiner, 1926, 1961).

3.3 Edouard Claparède (Rivlin y Schueler, 1946, 2, pp. 170-171; Dottrens, 1978, pp. 262-276)

Desarrolló su actividad en el campo de la psicología experimental, si bien sus estudios sobre la práctica de la educación son tan importantes que bien puede hablarse de una pedagogía de Claparède con el mismo derecho con que se habla de la de María Montessori (1870-1952), o la de Ovide Decroly (1871-1932). Claparède tuvo el innegable mérito de iniciar la tendencia psicológica en la educación contemporánea, al sostener que ésta debería apoyarse en la psicología, no la de Johann F. Herbart, sino la experimental. Sus obras más importantes, el libro *Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale*[9] y la creación del célebre "Institut J. J. Rousseau" (1912) de Ginebra —destinado a formar educadores, estudiar la psicología del niño y difundir las nuevas ideas pedagógicas—, lo hacen acreedor a un lugar especial entre los educadores de este siglo.

Oriundo de Champel (cerca de Ginebra), estudió en Ginebra y Leipzig, cuna de la psicología moderna, cuyo fundador, Wundt, enseñaba allí, y

[9] *Psicología del niño y pedagogía experimental.*

donde Claparède obtuvo el doctorado en medicina (1897). En París asistió a la Salpetrière y, a su vuelta a Ginebra, trabajó con Théodore Flournoy (1854-1920). Fue nombrado "Privat-Dozent"[10] de psicología y encargado (1904) del laboratorio de psicología. Desde 1915 hasta su muerte fue profesor ordinario de psicología de la Universidad de Ginebra. Fundó con Flournoy (1901) los *Archives de psychologie*,[11] publicación de importancia en el desarrollo de la psicología europea.

Toda su vida se distinguió por su oposición a todo dogmatismo, actitud que lo dispuso a cultivar los principios y métodos de la investigación científica, a la cual dedicó su actividad profesional como médico, educador, psicólogo y ciudadano ginebrino.

Claparède deplora que la pedagogía no haya experimentado ninguna reforma sustancial en el pasado, situación explicable porque la psicología —firme base de la educación— nació tarde y también porque los educadores, revestidos siempre de autoridad, se habían opuesto a las reformas. La autoridad no suele ser revolucionaria.

Tres son las aportaciones fundamentales de Claparède a la educación:

Primera: El saber debe ponerse al servicio de la acción. Así señala que la inteligencia sirve sólo como instrumento de la acción. El origen de su actividad es el deseo —expresión de una necesidad orgánica o intelectual— y la acción su punto de llegada. El saber no tiene valor más que en cuanto sirve para ajustar nuestra acción y permitirle alcanzar la satisfacción del deseo de donde procedió.

Esta concepción de la educación convierte al niño en centro de los programas y métodos escolares. Es decir, la educación debe partir del conocimiento del niño. La escuela es para el niño, no éste para la escuela.

Segunda: Como la psicología provee de conocimiento sobre la naturaleza del niño, es preciso acudir a aquélla, que señala la función de la educación y de la enseñanza; las técnicas de la educación y los procedimientos tales como comparar resultados, comprobar rendimiento y apreciar al alumno. La psicología calla respecto de los fines, cuestión propia de la pedagogía.

Tercera: La enseñanza sirve para controlar la conducta. Los actos no queridos no duran. El resorte de la educación ha de ser el interés profundo por el estímulo que se trata de asimilar o por la acción que se quiere ejecutar. El niño no debe trabajar, portarse bien o estudiar por obedecer a otro, sino por percatarse de que esa manera de actuar es deseable.

Esta concepción funcional de la educación se basa, según Claparède, en la ley fundamental de la actividad de los organismos: la necesidad o el interés. La actividad brota siempre de una necesidad. Un acto sin conexión directa o indirecta con una necesidad es un acto antinatural. Y esto último

[10] Catedrático universitario.
[11] *Archivos de psicología.*

es lo que la escuela tradicional se esfuerza por obtener de los alumnos: los obliga a ejecutar actos que no responden a ninguna necesidad, y los suscita por medios coactivos —castigos, notas bajas, recompensas, exámenes— carentes todos de eficacia positiva. Un acto natural es funcional, es decir, está encaminado a satisfacer la necesidad de que nació, y se suspende al desaparecer ésta.

La aplicación de este principio fundamental en la educación consiste en que la escuela busque móviles de acción y, para encontrarlos, requiere contar con la psicología del niño, diferente de un adulto en miniatura o incompleto. Por el contrario, el niño tiene su vida propia, sus propios intereses y un peculiar modo de percibir el mundo. Uno de los intereses esenciales del niño es el juego, que le exige esfuerzo constante.

El segundo principio se deriva de la concepción funcional de la educación, origen de la escuela activa. Esta sitúa la acción como centro de su labor, ya que la educación tiene por objetivo la actividad motivada del niño. Ahora bien, si el juego es una de las principales necesidades del niño que lo define, aquél será la base de la educación y de la escuela activa.

Claparède recuerda que el término "actividad" tiene un doble sentido. Primero, la reacción a una necesidad cuyo origen es el deseo, y cuyos contrarios son: la coacción, la obediencia, la repugnancia o la indiferencia, originada de fuera; segundo, la movilización de energía, producción o expresión, que se opone a la recepción, la sensación, la impresión y la inmovilidad. La actividad en el primer sentido (el funcional) es propia de la escuela activa, y se completa con la del segundo sentido, pues se retiene mucho mejor lo adquirido por procedimientos activos.

Claparède añadió un tercer principio, consecuencia ineludible de los anteriores: la individualización de la enseñanza, descrita gráficamente en la frase: "La escuela a la medida del niño". Si el niño constituye el centro de la actividad escolar, si sus intereses, necesidades y aptitudes son el punto de partida de la educación, se sigue que ésta debe contar con dichos elementos y, como éstos varían tanto en los diversos niños —así lo comprueba la observación más desmañada— se requiere clasificar a los niños en diversas categorías. Bien sabido es que el rendimiento de un niño depende del modo de cultivar sus capacidades naturales. Por tanto, la escuela debe tenerlas en cuenta, es decir, la enseñanza debe ser a la medida del niño. Por tanto, Claparède recomienda, al lado de un programa escolar mínimo (leer, escribir y contar) obligatorio, dejar cierto número de disciplinas a elección del estudiante, en las cuales él podría profundizar a su antojo, anticipo de planes modernos como el de John Dalton (1766-1844) y el de Winnetka introducido por Carleton Washburne (1889-?)

El considerar individualmente a cada niño no implica una concepción individualista de la educación. Por el contrario, Claparède defiende un concepto social de la escuela, y añade que como la vida del niño, al salir de la escuela. se desenvuelve en un medio social, es preciso presentarle el

trabajo y las materias de estudio en su aspecto vital que es también el social. La escuela lo ha descuidado, hasta ahora, al presentar el trabajo como actividad vacía y artificiosa.

El papel del maestro cambia fundamentalmente en la doctrina pedagógica de Claparède. No es el ser omnisciente encargado de "llenar" de conocimientos el espíritu del alumno. Es más bien un colaborador, un guía para el estudiante en la tarea de adquirir conocimientos. El entusiasmo y la habilidad para interesar al niño serán las virtudes capitales del maestro.

Claparède, entonces, coincide así con la filosofía pragmática de Dewey y sus partidarios. Su doctrina representa una concepción funcional, activa e individualizadora de la educación (Boring, 1950, p. 559)

En su afán por vitalizar la educación, Claparède profundizó en la psicología, y nos legó importantes estudios sobre la relación entre el deseo y el acto intelectual, clave para explicar la corta duración de los actos no queridos; la ventaja de aprender de memoria por totalidades; el poder de los sentidos en fijar los recuerdos; la atención a la presencia de las diferencias individuales, que exige introducir el punto de vista genético y el funcional; el papel del juego en el desarrollo mental del niño y otros temas semejantes (Claparède, 1905, 1912, 1923-24, 1924, 1931, 1934, 1944).

3.4 Alfredo M. Aguayo Sánchez (1866-?) (Galino, 1974, pp. 1443-1467)

Oriundo de Ponce (Puerto Rico), residió en Cuba desde los 13 años. En la Universidad de la Habana obtuvo la licenciatura en derecho y el doctorado en pedagogía. Durante la guerra de independencia viajó por Norteamérica y Puerto Rico. Consumada aquélla, regresó a la isla y dedicó su vida a la reforma de la educación en su país.

Desempeñó los cargos de director escolar de la Habana, durante el gobierno de la ocupación, y de superintendente provincial de las escuelas. En 1906 obtuvo, por oposición, la cátedra de pedagogía de la Universidad de la Habana y, desde 1912, fue profesor titular de pedagogía, higiene escolar e historia de la pedagogía.

Simultáneamente con las actividades de la cátedra y de la investigación, dirigió algunas revistas, con las cuales ejerció gran influjo entre los educadores cubanos. Aguayo se declaró opuesto a la pedagogía tradicional y comprometido con la nueva escuela. A ejemplo de los representantes de esta corriente, estudió, con particular empeño, la democracia y observó que ésta requería regulación y disciplina de la libertad. Rechazó la escuela sin freno alguno y estudió la psicología infantil y la didáctica.

Conocedor de las ideas de la nueva escuela en Europa y Norteamérica, se inspiró principalmente en Dewey y William H. Kilpatrick (1871-1965). Depositó gran fe en la nueva escuela, de la cual afirmaba que había de surgir la enseñanza del porvenir. Defendió la diversidad de métodos didácticos de acuerdo con las distintas asignaturas y también la enseñanza "globalizada".

Aguayo fue también un educador de escritorio. Atento a los tiempos en que vivía, opinaba que la educación había de ser esencialmente renovadora, pues "vivimos en la hora más tormentosa e inquieta de la humanidad". Así escribió en los años aciagos de la Segunda Guerra Mundial. Distinguió entre educación refleja o espontánea y autónoma u organizada. Esta última se apoya en la teoría de Max Scheler (1875-1928) del hombre pleno, que es naturaleza, vida y espíritu. La vida moral está incluida en el mundo espiritual, y la realización de los valores éticos depende en gran manera de la naturaleza del individuo y del medio social en que se desenvuelve. Estimó que la educación es una ciencia autónoma con ribetes de disciplina filosófica y ciencia aplicada al mismo tiempo y le atribuyó importantes funciones: el crecimiento y formación del educando, la disciplina, la orientación profesional, la formación de la personalidad y su socialización. La educación debe extenderse a todas las manifestaciones de la vida humana y trasciende la escuela. Digna de mención fue su insistencia en la necesidad de una educación social acertada.

Aguayo afirma que no existe contradicción entre autoridad y libertad —condición necesaria de la educación— la cual no invalida el empleo de la coerción en los primeros años de la vida del niño, cuando éste carece de la conciencia de los valores morales. La autoridad debe ejercerse revestida de afecto y simpatía. Partidario de la democracia, defiende un sistema de disciplina autónoma.

La formación de la personalidad de los alumnos debe ser la meta de toda educación institucionalizada de cualquier grado. A la escuela elemental compete proporcionar información y conocimiento en forma sistemática con el propósito de que el alumno discipline su propia naturaleza y se relacione con el mundo de los valores. La escuela media debe abrirle la perspectiva de las materias generales, sin imponerle disciplinas especializadas. En cambio, a la universidad incumbe la obligación de especializar al estudiante y enseñarlo a investigar. Sin embargo, es preciso que aquélla no pase por alto enseñar la moral necesaria para el desempeño de toda profesión. Las escuelas de pedagogía deben cultivar especialmente la personalidad de los alumnos —los futuros educadores— que deberían ser individuos maduros y equilibrados, puesto que tienen bajo su responsabilidad la formación de las futuras generaciones. Aguayo estima que debe anteponerse la sabiduría a la ciencia y a la información.

Define la necesidad de formular, en política escolar, un sistema de valores educativos, fundamento de toda la organización escolar. Por otra parte, indica que es preciso proscribir de la escuela los credos sectarios, elemento eficaz para dividir al pueblo. Se manifiesta asimismo partidario de la descentralización de la enseñanza y defiende la libertad de la misma contra todo monopolio estatal de la educación, aunque insiste en que el Estado asegure a todos una escuela integral, obligatoria y gratuita (Aguayo, 1905, 1925, 1930, 1932a, 1932b, 1941, 1943).

3.5 *John Dewey (Brubacher, 1978, pp. 277-294; Boring, 1950, pp. 552-554; 553, 556; Boyd-King, 1975, pp. 398-407; Meyer, 1972, pp. 493-502; Peters, 1977, pp. 102-123)*

Nació en Burlington (Vermont) y siguió los estudios ordinarios en Norteamérica hasta obtener su doctorado en filosofía en la Universidad de Johns Hopkins, donde oyó las enseñanzas de Stanley Hall y también de Charles Peirce. Su maestro favorito fue George S. Morris (1840-1889), quizá menos brillante que los anteriores, pero de mérito sobresaliente. Morris introdujo a Dewey al estudio de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), descendiente del idealismo platónico. Hegel sostenía que la mente es lo único real y la materia ilusoria. El universo está fundado en el "espíritu" y la vida del hombre es lucha eterna hacia la mente universal e inmutable de Dios. Con el tiempo, Dewey, el hegeliano convencido, abrazó el pragmatismo, pues, a semejanza de su maestro, no podía tolerar los dualismos. Tenía pasión por unificar doctrinas aparentemente irreconciliables. El pragmatismo, con su énfasis en el método científico, unido a las categorías del pensamiento extrapolado de la biología, le parecía la llave adecuada para abrir los misterios del universo y unificarlos. Se le antojaba asimismo una prolongación natural de sus experiencias tempranas sobre la solución de problemas.

Dewey abandonó Baltimore y obtuvo (1892) una plaza de profesor en Chicago. El panorama de Norteamérica en aquella época era el de un país que presagiaba llegar a ser una de las potencias industriales más grandes del mundo. Norteamérica era todavía un país de fronteras en desarrollo, circunstancia que influyó vivamente en el pensamiento de Dewey.

Para un país de esta naturaleza, el tipo de individuo ideal era el seguro de si mismo, explorador, enérgico y capaz de afrontar sin vacilación los problemas apremiantes de cuya solución dependía la supervivencia del país. Un pueblo de esta naturaleza no necesitaba tanto de sabios como de hombres prácticos, capaces de poner manos en una variedad de tareas: cultivar la tierra; criar ganado; establecer la pequeña y gran industria; hacer funcionar un ferrocarril; publicar un periódico y organizar un municipio.

Una sociedad joven como esa pone gran énfasis en las empresas, la individualidad, la independencia y rechaza cualquier reclamo no basado en el mérito y en la habilidad. Semejante actitud se revela en toda la obra de Dewey: él pone por encima de todo al hombre democrático, el héroe de la sociedad norteamericana del siglo XIX y actualmente el hombre ordinario de nuestro tiempo. La tarea de la educación, según Dewey, no es producir al gobernador aristocrático, al letrado o al caballero sino al hombre moderno, al citadino demócrata.

A los dos años de haber llegado a Chicago, Dewey inauguró una es cuela, si la institución podía llamarse así, juntamente con su esposa y

algunos vecinos. La Escuela Experimental de la Universidad de Chicago estaba dedicada a educar a niños y niñas entre los cuatro y 14 años, y debería ser el sitio donde se comprobarían los principios filosóficos y educativos de Dewey. Para escándalo y horror de sus coetáneos, la escuela sólo lo era de nombre. Carecía de filas de bancas y sillas cuidadosamente alineadas; el maestro no tenía pupitre, ni campana, ni regla, ni mucho menos debía exigir la rutina de la recitación. Más todavía: no había plan de estudios ni lista de materias que los niños debían dominar. En vez de estos elementos insustituibles de la escuela tradicional, se ofrecía a los ojos atónitos del visitante el espectáculo de un salón de trabajo lleno de niños, unos a solas, otros en grupo; éstos se hacían preguntas sobre los libros; aquéllos ostentaban lápiz y papel; los de aquí martillaban estrepitosamente; los de allá daban brochazos sobre unas tablas; los de acullá celebraban una reunión. El maestro carecía de sitio fijo. Iba y venía constantemente, mezclándose con los niños, preguntando aquí, aconsejando allá, y prestando en todas partes una atención alerta a las cuestiones y los comentarios. El visitante no advertía por ninguna parte la frialdad y el tétrico silencio de las escuelas tradicionales. Por el contrario, contemplaba un recinto en el cual hervía la actividad y se escuchaba el parloteo constante de los niños interesados en lo que hacían.

La escuela de Dewey se desarrollaba a lo largo de tres líneas principales: el taller, o sea, el trabajo con madera y herramientas; la cocina; y el telar. Tanto los niños como las niñas practicaban las tres. Una lección consistía en investigar cómo la humanidad inventó la tela, y para esto se les daban a los niños los materiales propios: lino, algodón y lana, que debían estudiar con el fin de fabricar telas con alguno de éstos. Un atento examen de las telas les permitía descubrir por qué la lana se usó mucho antes que el algodón: las fibras de éste son difíciles de separar de las semillas y miden la décima parte de la longitud de las de lana. Además, éstas son más resistentes que las de algodón, se adhieren unas a otras y, por tanto, se hilan más fácilmente.

El maestro ayudaba a los estudiantes con preguntas y sugerencias y los chicos a su vez procedían a investigar cómo podrían tejer una tela. Reinventaban el primer instrumento para cardar lana —sacar solamente el pelo a las tiras— y, de experiencia en experiencia, llegaban hasta el telar moderno. Al mismo tiempo aprendían un gran número de artes, ciencias e historia. El arte se incluía en el cuidado para construir la máquina de cardar; las ciencias se referían al estudio de las fibras, las condiciones geográficas y ambientales bajo las cuales crecen los materiales en bruto y los grandes centros de manufactura y distribución, así como los principios de la física aplicada en las máquinas de producción. En el lado histórico se estudiaba el influjo de los distintos inventos en la humanidad. La historia de toda la humanidad podía condensarse en la evolución del lino, del algodón y de la lana, es decir, en las telas que actualmente usamos. Lo que se

hacía con telas podía hacerse con todos los materiales procesados de cualquier otro tipo. En esa forma, el niño satisfacía su curiosidad por los descubrimientos y, al mismo tiempo, incrementaba su iniciativa. No solamente se le proporcionaba motivo para aprender, sino base para estudios posteriores.

De la misma manera sucedía en el arte de cocinar, donde intervienen un gran número de cuestiones de química relacionadas con el cocinar; principios de geometría y carpintería y buena parte de geografía en relación con el trabajo teórico de coser y de tejer. Dewey dividió la vida de la es cuela elemental en tres periodos: el de juego, de los cuatro a los ocho años; el de atención espontánea, de los ocho a los 12, y el de atención refleja, de los 12 años en adelante.

Nulo fue el influjo de la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago en la educación del país. Se apartaba demasiado de las costumbres familiares para ser entendida. Aun entre educadores profesionales alcanzó pequeña estima; los críticos lo acusaban de mimar a los niños, de dejar de enseñarles lo fundamental y de hacerlos despreciar la autoridad. Peor todavía, se sospechaba que Dewey borraba sutilmente la creencia en Dios. Dewey entonces se echó a cuestas la tarea de escribir un libro: *La escuela y la sociedad,* que salió a la luz pública en 1899. Desgraciadamente, era una obra difusa y redactada en prosa dura y abstracta. No tuvo muchos lectores. De hecho, a semejanza de la escuela experimental, no persuadió a nadie. La escuela laboratorio se clausuró en 1903 y, al siguiente año, Dewey emigró a la Universidad de Columbia (Nueva York) para enseñar filosofía. Durante cerca de diez años impartió esa cátedra, aunque ocasionalmente incursionó en el terreno de la educación. Rompió el silencio en 1916 con la publicación de *Democracia y Educación*, obra que colocó a Dewey en la avanzada de los pensadores norteamericanos. A pesar de su prosa dura, difícil y enrevesada, el libro *Democracia y Educación* fue aclamado como una de las obras fundamentales en la educación norteamericana, al grado de que algunos la consideraban superior al *Emilio* de Rousseau y aun a *La República de Platón* (427-347 a. C.).

Dewey partió, en su obra, de la tesis de que la escuela tradicional había fracasado en acomodarse a los cambios extraordinarios producidos por la revolución industrial en la estructura de la sociedad. Tales planteles servían bien a las generaciones aquellas cuya mayoría habitaba en el campo; pero nada habían hecho para adaptarse a la vida urbana. Dewey reconoció el fracaso de la antigua vida de la familia campesina y la desaparición del pueblecito con su pequeña comunidad.

Las escuelas tradicionales no hablan tomado en cuenta este cambio en el ambiente educativo. La actitud de que la educación era un lujo para unos cuantos privilegiados permanecía aún en estas escuelas. Los libros de texto continuaban siendo el meollo de la institución, con las aulas edificadas para escuchar y los pupitres fijos en el suelo para no moverse. Este

conjunto de medios suponía estudiantes pasivos, ocupados en absorber las explicaciones del maestro, y quienes encontraban poca ocasión de hacer algo, si no era escuchar. De hecho, parecía casi imposible que intentaran hacer algo, pues en ese momento los niños se individualizan y la organización de las escuelas tradicionales estaba hecha para tratar a los niños en masa y no como individuos. Tal sistema producía el efecto de paralizar la inteligencia; pero el descuido de la formación moral penetraba más profundamente. La educación moral, o como se la llamaba, educación social, sólo se conseguía por la participación en metas comunes y necesidades de la sociedad, y la escuela tradicional no permitía organizar a los estudiantes en una unidad social. La trágica falla de las escuelas tradicionales consistía en que preparaba a los futuros miembros del orden social en un ambiente desprovisto de las condiciones del espíritu social. De ahí que la meta de la educación tradicional era poner al niño en contacto con el mundo: aritmética, geografía, matemáticas, disciplinas sin relación alguna con la situación social. Era una meta asentada en una información vacía.

Dewey se percató de que era preciso relacionar la escuela con la vida, no mantenerla estática, sino lograr que fuera el último estadio en el proceso del desarrollo. Las materias debían convertirse en instrumentos para vivir, reforma que dio origen al método de proyectos desarrollado por William H. Kilpatrick (1920). El método de la escuela tradicional era, por el contrario, vano, vacío; se requería abandonar la idea de que lo que se aprende es fijo y fuera de la experiencia del niño y averiguar, en cambio, cómo satisfacer las necesidades de su constitución mental. Esta concepción llevó a Dewey a considerar la educación como "reconstrucción, o reorganización de las experiencias que se añade al significado de la experiencia y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente" [Traducción nuestra] (Dewey, 1916, pp. 89-90).

Del radical examen de la escuela tradicional, Dewey sacó algunas consecuencias. La escuela debería entrenar a los alumnos para una vida completa en su mundo social de entonces; y era menester, para lograr tal propósito, relacionarla con el hogar e introducir materias, como la historia, la ciencia y el arte que tuvieran valor positivo y significado real para el niño en su propia vida; efectuar la instrucción en la lectura, escritura y aritmética y en las materias formales, de tal suerte que se relacionaran con la experiencia diaria y la ocupación como un apoyo y hacerlas interesantes mediante estudios de más contenido; proporcionar atención adecuada a las capacidades y necesidades individuales.

Dewey introdujo el concepto de la mente como proceso de crecimiento, no como entidad estática. De acuerdo con la escuela tradicional, la mente era la misma en toda las edades y estaba dotada de facultades, tanto en el niño como en el adulto, con la única diferencia de que algunas de éstas, como la memoria, aparecían en temprana edad, mientras que otras, como el

juicio y la inferencia, mucho más tarde, es decir, la única diferencia importante era cuantitativa: el niño era un hombre pequeño y su mente diminuta. Todo lo demás era igual que en el adulto. Dewey demostró que esta creencia no podía sostenerse. Si se aceptaba la evolución de la mente, había que concluir que ésta cambiaba esencialmente con el crecimiento, y su capacidad iba siendo distinta cada vez, con intereses diversos en los diferentes periodos. Dewey se apegó a la psicología genética. La mente es esencialmente social. Es lo que es por la sociedad y depende de ella para su desarrollo. La psicología antigua consideraba la mente como puramente individual y en contacto directo y desnudo con el mundo externo. La psicología moderna la concebía como función de la vida social, que requiere de continuo estímulo de los factores sociales y encuentra su alimento en la sociedad. Esta concepción de la mente tiene su contrapartida en la educación. Cuando la mente debía lograr todos sus contenidos del mundo, los requisitos de la instrucción consistían en poner al niño en contacto directo con los datos de la geografía, la aritmética, la gramática, etcétera. No se tomaba en cuenta que estos estudios provenían de situaciones sociales y presentaban las respuestas a las necesidades sociales; por ende, se le ofrecían al niño como mera información sin ningún intento de lograr que los relacionara con sus propias necesidades. Dewey presentó otra versión. Las materias de historia, ciencia y arte dejaban de considerarse como algo ajeno a la experiencia del niño. Eran solamente los estadios finales del proceso de desarrollo que tenían su principio en cada niño individual. No se conocía el significado de sus tendencias o ejecución, excepto cuando se tomaban como una semilla que germina o como un botón que está a punto de producir fruto.

El resultado de reconstruir las ciencias y artes en términos de la experiencia individual transformó el carácter del mundo educativo. Las materias de instrucción, en su forma tradicional, estaban mal acomodadas para dirigir el desarrollo de la mente del niño. Eran solamente un símbolo vacío de significado para él, y un jeroglífico maya sin clave para interpretarlo. Si se abandonaba la idea de que lo aprendido era algo fijo, fuera de la experiencia del que aprende, entonces la instrucción llegaba a ser una reconstrucción continua, y se movía de la presente experiencia del niño hacia un cuerpo organizado de verdades —los estudios— que se convertían en parte integral de la conducta del niño y del currículo. No hacía falta motivar al niño para que aprendiera, ni tampoco había necesidad de obligarlo a almacenar en la memoria todo lo podía hacer por la razón (Dewey, 1918, 1925, 1926, 1930).

3.6 *Paul Natorp (1854-1924) (Ferrater Mora, 1980, 2, pp. 2306-2308)*

Natorp nació en Düsseldorf (Alemania) y, después de tomar parte en la guerra franco-prusiana de 1870, estudió en las Universidades de Bonn y Estrasburgo. Estuvo en contacto con el filósofo Hermann Cohen (18421918),

de la Universidad de Marburgo. Natorp fue nombrado profesor de esta institución en 1892 y permaneció allí hasta su muerte, ocurrida a los 70 años de edad. Natorp, de tradición neokantiana, fue uno de los representantes liberales del movimiento democrático de la educación alemana, tendencia que le creó dificultades en la época del imperio.

Como otros autores alemanes, Natorp fundó la pedagogía en la filosofía; la educación está determinada por la idea y no por la experiencia o la acción, a diferencia de los educadores norteamericanos. Su pedagogía era idealista. La principal aportación de Natorp a la pedagogía fue en el aspecto social. El entiende la educación como función de la comunidad y en la comunidad, aunque también sirve a la individualidad, rasgo tan esencial al individuo como a aquélla. Natorp subraya, conforme a la tradición de Kant, la educación de la voluntad, de la ética, pero asimismo acentúa la educación integral, o sea, el desarrollo armónico del niño. Natorp reconoce la existencia de un nexo esencial entre la génesis de la voluntad racial y de la comunidad, que se condiciona recíprocamente. Descubre, en el análisis de los procesos psíquicos más elementales, como la expresión de sentimientos y deseos, la presencia constitutiva de la experiencia racial. El socialismo pedagógico de este autor puede resumirse en la siguiente forma: "El paso de una coexistencia meramente exterior a la comunidad intima: de la heteronomía a la autonomía".

Al rechazar Natorp el naturalismo en todas sus formas, no sólo el optimista de Ellen Key (1849-1926), autora de un célebre libro publicado a principios del siglo: El siglo del niño (1906), sino también el dialéctico y critico de Karl Marx (1818-1883), se condenó a sí mismo a una condición estéril de simple predicador (Natorp, 1925-1931).

3.7 *Preston W. Search (1853-?)*

Una influencia mucho más superficial ejerció este educador norteamericano. Preston W. Search estudió en las Universidades de Worcester (Mass.) Lausana y Jena. Desempeñó cargos en escuelas oficiales como también en las privadas. Conforme al genio norteamericano, trabajó para incrementar la eficacia de la enseñanza. Se le deben las siguientes obras: *An ideal School (1900)*[12]; *El individuo en la educación masiva; La ética de las escuelas públicas; Motivos en educación* y numerosos artículos. A semejanza de Natorp, Search defiende la tendencia social en la educación y hace ver cómo el individuo aislado no puede educarse adecuadamente.

[12] Una escuela ideal.

3.8 *Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1965) (Galino, 1974, pp. 1607-1612)*

Por último, es preciso mencionar a otro educador: Lorenzo Luzuriaga Medina. Luzuriaga nació en Baldepeñas (Cd. Real), España, en octubre 25 de 1889. Cursó estudios en la escuela superior del magisterio y los amplió en las universidades de Madrid y Berlín. Actuó como secretario de publicaciones del Museo Pedagógico, vocal del Consejo Nacional de Cultura y secretario técnico del Ministerio de Instrucción Pública. Fundó (1922) La Revista Pedagógica. Exiliado en Argentina desde 1939, al triunfo del franquismo, desempeñó el cargo de vicedecano de la Universidad de Tucumán y fue profesor de historia de la pedagogía en la Universidad de Buenos Aires. Allí falleció en diciembre 23 de 1965. A él se deben numerosas obras sobre educación nueva, cuyo mensaje trató de difundir por todos los medios posibles.

Luzuriaga manifestó una preocupación tan intensa como a veces mística por la educación. Más inclinado a la acción que a la teoría, dedicó toda su actividad a organizar la escuela tanto regional como nacional y completó su labor con la difusión inagotable de los nuevos métodos didácticos y de las últimas teorías pedagógicas. Se inspiró principalmente en José Ortega y Gasset (1883-1955), quien lo puso en contacto con la educación europea del momento y, entre esos autores, se inspiró en Wilhelm Dilthey (1833-1911) y su historicismo: La vida es historia. Una historia que estamos haciendo, una historia en la cual estamos inmersos. Así, Luzuriaga continúa o enlaza la pedagogía de los europeos con Dewey, para quien la vida es un fin en sí misma. Aquéllos le ayudaron a comprender el valor sustancial de la vida infantil, historicidad que caracteriza a la vida del hombre en sus inicios y, por tanto, tan historia como los demás momentos.

Luzuriaga se adhiere a la doctrina de la dimensión social del ser humano, y está plenamente de acuerdo con las teorías de Natorp y de Dewey. Sin embargo, al primero no le admite la supremacía que da a la sociedad sobre el individuo, ni puede aceptar la mayor importancia que Dewey da a la educación en el aspecto social. El toma una actitud centrista respecto del individualismo y el socialismo y admite que la educación no puede tratar al individuo como un ser aislado.

El humanismo le parece a Luzuriaga que une los distintos términos del vitalismo y culturalismo en una totalidad indivisa. El humanismo es la superación de todos los aspectos sociales, vitales y culturales en la educación.

Con todo, Luzuriaga centró gran parte de su obra en el aspecto social. Le preocupó mucho la pedagogía social, que concebía como parte de la pedagogía general, el estudio de las relaciones entre la educación y la sociedad. Esta pedagogía se informaría de las relaciones presentes en su parte descriptiva y explicativa, y alcanzaría su mayor importancia al dar a conocer los valores que debían presidir a la educación y la sociedad.

Con minuciosidad científica registra los factores sociológicos en la educación del niño, y recuerda la decisiva importancia que tienen para la formación del joven, que no sólo depende de la escuela, sino que recibiría el influjo espontáneo, directo o indirecto, durante muchas más horas de su vida, de los factores sociales. Precisa, pues, una educación social en la misma escuela como parte de la educación moral. Luzuriaga recuerda que es menester cuidar el aspecto sexual y, a propósito de éste, recomienda las ventajas de la coeducación, siempre y cuando se efectúe con la adecuada prudencia.

Luzuriaga pretendió reformar la educación española, y señalaba que existían dos formas para lograrlo: una, por las leyes generales emanadas del gobierno que modificarían los sistemas vigentes. Sin embargo, este modo presentaba una limitación: las leyes no suelen recoger los últimos adelantos didácticos ni tampoco modificar la mentalidad de los maestros. La segunda forma, crear instituciones docentes en las que se comprueben los nuevos métodos y educar al personal necesario para ponerlos por obra. Luzuriaga optó por un tercer camino: la difusión de métodos, técnicas y teorías de la nueva escuela por medio de la *Revista de Pedagogía*, cuyo director fue durante 14 años. Subrayó la perentoria necesidad de preparar educadores capaces de dirigir la nueva escuela. Sin ellos, ésta no podría existir (Luzuriaga, 1918, 1925, 1928, 1950, 1961, 1968).

En el último capítulo de esta obra, se señalará el modo como algunos de estos autores influyeron en la educación nacional.

CAPÍTULO II

EL ESTALLIDO DE LA REVOLUCIÓN

1. EL LEGADO DEL PORFIRIATO

1.1 Logros

En mayo 31 de 1911 el general Porfirio Díaz y su familia zarpaban de Veracruz, a bordo del Ipiranga, y veían desvanecerse en la brumosa lejanía el perfil de las costas mexicanas. Era el epílogo dramático de 30 años de dictadura.

El país había prosperado durante el porfiriato a ojos vistas. Atrás quedaban tantos años de desintegración nacional por levantamientos torpes, guerras fratricidas entre conservadores y liberales, e invasiones extranjeras. La fisonomía de la patria centenaria lucía engalanada con sus ciudades: Guadalajara, México, Puebla y San Luis Potosí... al lado de sus pueblos polvorientos y sus extensas haciendas. La inmensidad del territorio quedaba comunicada, por el trazo del ferrocarril, con Norteamérica, pero regiones enteras permanecían aún incomunicadas.

Una sociedad compuesta de banqueros, comerciantes, empresarios, profesionistas, terratenientes, empleados y rancheros, y otra —la sin rostro ni derechos políticos— el enorme ejército de obreros, peones y desocupados, formaban la población de 15 millones de habitantes (Ross, 1979, p. 71).

La estabilidad política —entre 1876 y 1911 sólo dos hombres ocuparon la presidencia— había arraigado, como las raíces de un árbol secular, asentada en el principio del porfiriato de "poca política y mucha administración", que traducido a la práctica, significaba guerra sin cuartel a toda oposición.

Los caciques locales, los capitalistas, el ejército, los partidos conservador y liberal y aun la Iglesia —factores de división o contienda en el pasado— eran entonces dócil sostén del régimen. La prensa adicta al dictador engrandecía sus actividades y desacreditaba a sus enemigos. En cambio, la oposición sufría una persecución sistemática. Escaso número de letrados se oponía al régimen, factor explicativo de que la Revolución haya carecido de guías intelectualmente preparados. La estabilidad política trajo consigo la pacificación y luego una paz relativa.

La inversión extranjera, el segundo factor de progreso, se elevó a $ 3

400 000 en 1911, atraída por los recursos del país y la solidez de la paz porfiriana (Hansen, 1983, pp. 26-27). Aquélla se aplicó, especialmente, a la construcción de vías férreas y la explotación de las minas.

La campana del ferrocarril anunciaba en 1910, por las regiones más remotas del país, la jubilosa nueva de que los mexicanos podían comunicarse y conocerse a pesar de estar separados por la inmensidad de las llanuras, el rápido caudal de los ríos, o la crestería de las escarpadas montañas. México tenía en 1880 1 100 kilómetros de vías férreas. En 1911 eran 24 559, repartidas entre varias compañías. Las más importantes eran cuatro: Central, Nacional, Internacional e Interoceánica, refundidas estas últimas (1908) en una sola: Ferrocarriles Nacionales de México, dominada por el gobierno con el 51% de las acciones. El Ferrocarril Mexicano permaneció en manos de los ingleses hasta 1946.

La construcción del sistema de transporte integró la economía mexicana tanto interna como externamente. Si bien los inversionistas norteamericanos buscaban sobre todo unir los centros mineros con su país, los productores mexicanos pudieron al mismo tiempo penetrar en su propio mercado nacional (Bravo Ugarte, 1959a, pp. 443-446). El telégrafo completó el servicio de comunicación del ferrocarril con 70 725 kilómetros (1901) desde los 1 268 de 1865.

El régimen de Díaz emprendió asimismo costosas obras portuarias con valor de $120 000 para habilitar los puertos de Manzanillo, Salina Cruz, Tampico y Veracruz, en cuyos muelles pudiesen atracar numerosos barcos de diversas compañías navieras (Bravo Ugarte, 1959a, pp. 443-447).

La minería, favorecida como se ha dicho por los inversionistas extranjeros, fue para el gobierno una de sus principales fuentes de ingresos, pues le proporcionaba el 80% de las exportaciones. Además del oro y la plata, empezaron a extraerse minerales industriales: antimonio, cobre, grafito, mercurio, plomo y zinc. El número de compañías mineras aumentó de 3 000 (1867) a 5 978 (1910). La producción total subió de $26 000 000 a $159 000 000 (Hansen, 1983, p. 28).

El gobierno de Díaz expidió en diciembre 24 de 1901 la primera ley petrolera, con atractivas franquicias para los descubridores de petróleo: expropiación en beneficio propio de los terrenos petrolíferos; importación, libre de impuestos por una sola vez, de maquinaria para refinar petróleo o carburos gaseosos de hidrógeno o para elaborar toda clase de productos; importación también de tuberías necesarias para la industria, de accesorios, bombas, tanques, barriles, etcétera. Además, como si todas las franquicias concedidas fuesen pocas, se eximia a la explotación petrolera de todo impuesto federal, excepto el del timbre, e igual ventaja se otorgaba a los productos de la explotación, mientras ésta no pasara a la propiedad de terceras personas (Mancisidor, 1976, p. 25).

La producción agrícola aumentó considerablemente con el algodón, arroz, café, caña de azúcar. cebada, henequén y tabaco, entre los cuales sobre-

salían, por su abundancia, el algodón, azúcar, café y henequén. La ganadería creció también en forma vertiginosa, al grado de que en 1902 contaba con 15 155 255 cabezas (Bravo Ugarte, 1959a, pp. 439-441).

Bajo la influencia combinada de factores económicos y políticos, surgió en México un "sector industrial". En diez años aumentó en 25% el consumo "per cápita" de telas de origen fabril; el del azúcar refinada se elevó en 50%; hubo un fuerte incremento en la fabricación interna de artículos tan variados como cemento, dinamita, productos de fierro y acero, vidrio, artículos de tabaco, bebidas, comestibles elaborados y muchos otros. La sustitución de importaciones fue tal vez más notable en el caso de los artículos baratos de algodón, pues la proporción de las importaciones de telas en el mercado interno disminuyó del 32% en 1889 al 3% en 1911. Los bajos salarios y la rígida protección dieron como resultado cuantiosas utilidades para los dueños (Hansen, 1983, p. 30) Empero, la única industria de transformación que consiguió desarrollarse en la época porfiriana fue la textil, al amparo de capitales españoles y franceses. Ciertas condiciones ayudaron al desarrollo de esta industria, además de la existencia de importantes plantaciones algodoneras: la elevación de tarifas aduanales que gravaban los artículos extranjeros.

Los años del porfiriato abarcan una etapa de lento, pero sostenido, crecimiento. Al desarrollarse la producción agrícola comercial, tanto para los mercados nacionales como para los extranjeros, desapareció gradualmente el artesano frente a la competencia de la fábrica, se diversificaron en forma creciente las exportaciones y se incrementó la importación de bienes de capital en proporciones cada vez mayores. Dicha expansión del comercio nacional puede medirse tanto en cifras "per cápita" como en totales; mientras la población crecía en dicho periodo con una tasa anual de 1.4%, el producto nacional bruto aumentaba 2.7% aproximadamente, según las mejores estimaciones de que se dispone (Rosenzweig, 1965, p. 405).

Además de estos logros, el régimen de Díaz pudo consolidar la deuda exterior y aumentar los ingresos gubernamentales hasta cubrir tanto los desembolsos de cuenta corriente como algunos gastos limitados de infraestructura básica, si bien se registró un descenso en la década de 1900-1910 por disminución de la demanda mundial de las exportaciones mexicanas a fines del siglo XIX. Los ingresos derivados de éstas se elevaron entre 1890 y 1900 en 144%; en cambio de 1900 a 1910 disminuyeron a 75% (Hansen, 1983, p. 31).

Los logros en la labor educativa durante la dictadura fueron notables. De 1878 a 1907 se añadieron 5 043 escuelas primarias, 17 preparatorias; 6 escuelas técnicas y 14 normales. El analfabetismo disminuyó un 23.3%, de 93% a 69.7%. Una sólida metodología, basada en Pestalozzi y Rébsamen, se seguía en la primaria, mientras la preparatoria se apoyaba en el positivismo. Sin embargo, a pesar de estas cifras elevadas, la educación era

eminentemente urbana, y estaba dedicada a las clases media y alta con poquísima atención a la población rural y obrera. Pese a las elevadas exhortaciones de los Congresos de Instrucción y de la ley de instrucción rudimentaria de 1911, la amarga verdad era que el régimen porfiriano no tenía ningún interés en la educación del 69.73%, de analfabetos, es decir, más de las dos terceras partes de los 15 000 000 de habitantes, cuyo 75% se hallaba disperso en pueblecitos y rancherías de menos de 500 habitantes, que eran generalmente indígenas. El porfiriato seguía en la práctica la teoría de Rabasa (1972, pp. 250-261): los indígenas eran "ineptos para la escuela" e "incapaces para aprender", y el régimen temía, por otra parte, los efectos de un sistema educativo verdaderamente universal (Cumberland. 1980, p. 25). El presupuesto destinado a la educación mostraba palmariamente la ceguera de la dictadura. Además, en una nación eminentemente agrícola, el gobierno de Díaz no hizo el menor intento por establecer escuelas agrícolas y estaciones experimentales para la enseñanza y aplicación de las mejores técnicas de cultivo (Cumberland. 1981, p. 221).

1.2 Los costos

1.2.1 La concentración de la tierra

El primer costo fue la concentración de la tenencia de la tierra. Tres tipos de tenencia existían en aquella época: el ejido, el rancho y la hacienda. El primero, el ejido (palabra derivada del latín "exire, exitus" = salir, el camino de fuera) se aplicó, según el uso original español, a las tierras cultivadas y tomadas colectivamente, situadas en los alrededores de las comunidades agrarias (en la salida). En México se refiere a toda clase de tierras que han sido restituidas (por la acción federal) a las comunidades agrícolas y asignadas a ellas por la reforma de tierras de 1915 (Simpson, 1937, pp. 26-42; 56-62). Durante la Colonia, estas tierras eran inalienables y las administraba un consejo del pueblo (Wheten, 1948, pp. 80-81). Desgraciadamente, los colonos españoles acabaron por apoderarse de las tierras y subyugar a los indígenas, mediante la servidumbre de las deudas.[1] Con todo, todavía en la primera mitad del siglo XIX existían aldeas libres, propietarias de tierras en número suficiente para constituir una pieza importante del sistema agrario mexicano. Estos poblados eran autosuficientes, y formaban el México rural separado de las ciudades y pueblos costeros. Las leyes de reforma de 1855-57 destruyeron el equilibrio existente entre el poblado indígena y la hacienda, al despojar a la Iglesia Católica de sus

[1] Véase François Chevalier. La formación de los grandes latifundios en México (Tierra y Sociedad en los siglos XVII y XVIII) (Trad. de A. Alatorre) *Problemas agrícolas Industriales de México, 1956,* enero-marzo.

tierras y dar pie a los hacendados para incrementar el tamaño de sus posesiones.

Con previsión poco usual, Ponciano Arriaga (1811-1863), tío abuelo de Camilo Arriaga (1862-1945), uno de los iniciadores del movimiento precursor de la Revolución, advirtió las peligrosas consecuencias de la reforma de 1857. Arriaga, partidario de la inviolabilidad del derecho de propiedad, dijo a los constituyentes que se habían equivocado al definir los derechos de propiedad (Tena Ramírez, 1978, pp. 573-594). El proponía eliminar los latifundios, proveer de tierras a los campesinos y crear un sistema de impuestos que favoreciera a los pobres. La asamblea rechazó tales propósitos y así apareció claramente dónde se localizaban sus propios intereses (Cockcroft, 1982, pp. 31, 34 y 35).

El régimen de Benito Juárez (1806-1872) suspendió la aplicación de la ley sobre las secciones agrícolas de los ejidos; pero Díaz mandó a los gobernadores de los estados aplicar dicha ley con todo rigor, y por ésta se despojó a las aldeas de más de 800 000 hectáreas de tierras comunales, y éstas pasaron a manos de los latifundistas o de las compañías deslindadoras.

En 1883 (Manuel González (1833-1893) era presidente), se promulgó la ley de baldíos para la explotación, deslinde y colonización de tierras públicas. Once años después (1894), otra nueva ley de baldíos suprimió las limitaciones existentes y permitió a Díaz utilizar las tierras para recompensar a sus amigos y favoritos. De esa suerte, las tierras de los poblados indígenas que habían escapado a la legislación de la reforma pasaron a manos de los grandes hacendados. En ninguna parte mejor que en Morelos se notó tan palmariamente la pérdida de las tierras, propiedad del pueblo durante siglos. Los habitantes de Anenecuilco, lugar de nacimiento de Emiliano Zapata (1879-1919), presentaron al juez una queja por la pérdida de sus tierras. Este, en vez de atender su querella, los multó por poner en duda la honradez del dueño de la plantación quien los había despojado de sus tierras. Para 1910, el 90% de las aldeas indígenas de la meseta central no poseía ninguna tierra comunal. Los poblados de los estados de México y Puebla "no tenían pasturas ni para mantener una cabra" (Simpson, 1937, p. 31).

El segundo tipo de tenencia era el rancho, superficie bastante inferior a las 100 hectáreas, atendido por el dueño y su familia, ayudados de algunos aparceros y trabajadores asalariados.

Los pequeños propietarios, como la familia de Zapata, perdieron también sus tierras. Lo mismo sucedió a los ejidatarios, quienes cayeron en manos de los latifundistas interesados en expandir la industria azucarera en Morelos, mediante el cultivo de grandes plantaciones con mano de obra barata y la construcción de ingenios en las plantaciones mismas (Cockcroft, 1982, p . 34).

Finalmente, el tercer tipo de tenencia era la hacienda, centro de la propiedad rústica. El casco de la finca se componía de la casona del propietario

con todas las comodidades: electricidad, agua caliente, salón de billar y numerosas recámaras; la casa del administrador, las de los empleados, la oficina, la tienda de raya, la iglesia y la cárcel. Además, las trojes, los establos y la huerta (Silva Herzog, 1980, pp. 31-32). En algunas haciendas había un pequeño cuarto destinado a escuela, donde un profesor improvisado enseñaba a unos cuarenta niños.

La tienda de raya desempeñaba un importante papel en la gran hacienda.[2] Allí se vendían al peón y a su familia la manta, el percal, jabón, maíz frijol, aguardiente y otros artículos a precios generalmente más altos que los del mercado. El jornal se pagaba con mercancías y, sólo cuando sobraba un poco, solía completarse con dinero. Al peón se le llevaba cuenta minuciosa de sus deudas, que pasaban de padres a hijos por la sencilla razón de que el jornal no alcanzaba a cubrir las necesidades elementales del peón y su familia. De esa guisa, el hacendado tenía al peón arraigado a la tierra y lo explotaba inmisericordemente.

1.2.2 El empobrecimiento de los campesinos

La tradicional miseria del campesino se acentuó a fines del porfiriato, al mantenerse constantes los salarios, de por si exiguos, y aumentar simultáneamente los precios de los alimentos básicos como el frijol y el maíz. El problema se agravó entre 1906 y 1909, cuando la producción agrícola empezó a declinar por las sequías, y a los bajos salarios se unió el desempleo con el espectro del hambre para numerosos individuos y sus familias. Francisco Bulnes decía que la población mexicana estaba acercándose a la muerte por inanición, y Andrés Molina Enríquez (1868-1940) indicaba que el número de huelgas entre 1900 y 1909 era el resultado del hambre en las clases bajas. Entre 1895 y 1910 la tasa de mortalidad ascendió de 31 a 33.2 al millar, y si bien la falta de adecuados servicios en las ciudades contribuyó a este incremento, la razón principal era la desnutrición de niños y adultos que los convertía en fácil presa de las enfermedades (Hansen, 1983, pp. 32-34).

Cumberland (1981, pp. 34-36) señala que aún más nociva que la injusta distribución de las tierras era el tratamiento dispensado a los trabajadores, quienes tenían escasas distracciones, disfrutaban de un mínimo de libertad y llevaban una existencia mísera. Los capataces veían a los trabajadores como esclavos u objetos de su propiedad, aptos sólo para recibir órdenes. Los hombres estaban encadenados a la hacienda por deudas y sujetos a la arbitrariedad del hacendado y su capataz, pues las leyes no penetraban en la hacienda.

[2] No hay ningún estudio serio sobre las tiendas de raya. Se repiten generalidades sin prueba alguna.

La actitud de Díaz y sus consejeros indica frecuentemente ceguera política. Mientras reconocían con notable astucia los intereses de otros grupos y los atendían con empeño, fueron incapaces, de ordinario, de percibir la importancia de los obreros en la política nacional. Simplemente los ignoraron.

La inestabilidad financiera mundial afectó considerablemente a México por disminuir las exportaciones y la entrada de divisas. La adopción del patrón oro en 1905, seguida del pánico monetario de 1907 y una baja del precio de las exportaciones, redujeron el ingreso nacional. Hubo necesidad imperiosa de nuevos préstamos con su cauda de congelamiento de los salarios, que presagiaba, ante el creciente aumento del precio de los artículos básicos, una marcada disminución de aquéllos e influyó en el deterioro de la situación económica de los trabajadores, desvalidos por la falta de leyes que los protegieran (Cumberland, 1981, pp. 25-26).

1.2.3 El caciquismo

El caciquismo es fenómeno anterior al régimen de Díaz, si bien creció en número y dominio en el porfiriato, aunque Díaz combatió y eliminó a peligrosos caciques separatistas norteños como Garza Galán y Pesqueira. El cacique dominaba enérgicamente su región por la represión de sus opositores, la ley fuga u otras formas de hostilidad. En el caciquismo, se desconocían los derechos civiles de quienes habitaban allí. La fragmentación geográfica y cultural favorecía la multiplicación de los caciques. Díaz sobornó a los caciques con recompensas tan cuantiosas que no se atrevían a arriesgarlas en una rebelión: les confirió gobiernos estatales, jefaturas políticas o mandos militares. Astutamente los enfrentaba o les quitaba a sus hombres de confianza a quienes enviaba a otra parte, o finalmente controlaba al gobernador con el jefe militar y viceversa. Así aparecieron numerosos cacicazgos. En Puebla, por ejemplo, el general Mucio Martínez, gobernador durante 18 años, poseía una docena de casas de juego, legalmente prohibidas. Tenía el monopolio de los suministros de pulque, jugoso negocio de la época. Su puesto de gobernador le valió cuatro millones de pesos. La lista puede aumentarse (Gruening, 1928, p. 59).

Al lado del caciquismo, como complemento indispensable y contraste social, aparecía la esclavitud del peón jornalero, a merced del hacendado en los aspectos económico, judicial y político. Semejante era el caso del obrero, juguete de los privilegios del patrón, consecuencia de la protección indiscriminada a la industria.

1.2.4 La corrupción

Este conjunto de factores dio pie a una desenfrenada corrupción de cohecho a los más fuertes, apelando a sus deseos de movilidad social y mejora

económica a cualquier costo. Algunos funcionarios gubernamentales se percataron de que éste era el único modo de vincular los gobiernos locales, estatales y militares con el gobierno central, en un país tan carente de cohesión social, donde las lealtades nunca rebasaban el aspecto personal para subir al institucional. No solamente se favorecía a los personajes adecuados por su posición u oficio sino a sus parientes y amigos. Por eso, Andrés Molina Enríquez, al analizar el sistema Díaz en 1908, lo resumió en una frase: "amistad personal". En este sistema de amigos, los gobernadores estaban ligados al presidente, los jefes políticos a los gobernadores y los alcaldes a los jefes políticos. Desde arriba hasta abajo, cada grupo de los políticos debía al grupo superior las oportunidades de movilidad anexas al cargo oficial: sueldos, ocasiones de peculado, obtención ilegal de propiedades, monopolios, concesiones y otras formas tortuosas de enriquecimiento personal (Hansen, 1983, p. 195).

1.2.5 *La dictadura*

La raíz de estos nefastos costos para el país era la misma dictadura, la creencia ilusa del mesianismo: Díaz era el único capaz de regir los destinos del país.

Y a la afrenta monstruosa de la dictadura, añadió Díaz el engaño, como Justo Sierra (1949, 14, p. 544) se lo señalaba sin ambages al anciano presidente en 1899.

> La reelección significa la presidencia vitalicia, es decir, la monarquía electiva con disfraz republicano [...]; la reelección indefinida tiene inconvenientes supremos [...] significa, además, que es un sueño irrealizable probablemente la preparación del porvenir [del pueblo mexicano] bajo los auspicios de V [...].

La supresión de la democracia con su juego de partidos abolió el control que la oposición ejerce sobre el partido en el poder. Podrían cometerse abusos, pero la oposición se encargaría de sacarlos a la luz pública con la consiguiente pérdida de votos para el partido en el poder. Durante los años de la dictadura porfiriana dejó de existir este control, con la consiguiente cosecha de abusos de todo género, como se ha dicho más arriba.

Además, la dictadura de Díaz alejó al pueblo de la vida política, al percatarse éste de que las elecciones no eran sino una molesta farsa; fomentó también su pasividad y fatalismo: todo había que esperarlo del gobierno paternal de don Porfirio. El pueblo no era sino un menor de edad, ignorante de sus verdaderas y genuinas necesidades. La dictadura melló la iniciativa y ahondó la inseguridad de un pueblo con un largo pasado de sujeción y colonialismo y una tormentosa vida independiente.

Corolario obligado de la dictadura fue la prensa amordazada. Los preceptos constitucionales de libertad de pensamiento y de expresión eran

peligrosos juguetes en las manos del menor de edad que era, según Díaz, el pueblo mexicano.

2. PRECURSORES DE LA REVOLUCIÓN

Hasta los albores del siglo XX, el régimen dictatorial de Díaz no había experimentado ninguna oposición frontal peligrosa. Se registraron levantamientos (1889, 1895 y 1896), sofocados con lujo de fuerza; aparecieron críticos aislados, como nubes veraniegas que pasan sin descargar; pero ni los levantamientos habían hecho mucho ruido, ni los críticos encontrado mayor eco. En San Luis Potosí, verdadera cuna de la Revolución, un pequeño grupo de intelectuales de distintas clases sociales, unificados por su ilustración, empezó a reunirse con el propósito de resucitar los objetivos del liberalismo decimonónico: democracia, anticlericalismo y libre empresa. El término intelectual designaba a una persona ilustrada, más que a un educador profesional, con una educación avanzada (universitaria o su equivalente) (Cockcroft, 1982, p. 8).

Este término estaba bastante difundido en la época, como lo señalaba Schmidt (1981, pp. 4-5)[3] Puede referirse a diversos campos del saber humano. Se restringe aquí a los asuntos económicos (el predominio del capital extranjero), políticos (la inamovilidad gubernamental) y sociales (la injusta distribución de la riqueza).

Estos intelectuales dirigían sus consideraciones a las clases alta y medía, resentidos por la política de "pan y palo" del régimen, al cual acusaban de traicionar el verdadero liberalismo. Más adelante, tales críticos de P. Díaz ampliaron sus posiciones más allá del liberalismo para incluir las justas y urgentes demandas de campesinos y obreros (Cockcroft, 1982, p. 9).

No todos los intelectuales precursores de la Revolución sostenían la misma doctrina o ideología —conjunto coherente y públicamente articulado de ideas u opiniones que afectan a uno o más grupos sociales— sino que las alteraron como resultado de los acontecimientos. Al principio, no se dejó sentir ningún resultado por las críticas y denuncias de algunos de ellos; pero hacia 1904, con ocasión de la quinta reelección de Díaz, se escuchó un gran número de protestas públicas contra la situación política del país y las consiguientes condiciones sociales del 80% de la población, sumido en lamentable atraso cultural y carente de los elementos básicos para llevar una vida digna.

Los intelectuales eran generalmente ajenos al sistema y encontraron dificultad o imposibilidad para penetrarlo. Actuaban desde los periódicos o revistas, la oratoria parlamentaria y la oposición política.

[3] Véanse las obras de James *D.* Cockcroft. *Precursores intelectuales de la revolución mexicana* (1900-1913) México: Siglo XXl Editores, 1982 y Enrique Krauze. *Caudillos culturales de la revolución mexicana.* México: Siglo XXI Editores, 1976.

Estos intelectuales, surgidos de las distintas clases de la sociedad, no hubieran sido capaces por sí solos de realizar los cambios económicos, políticos y sociales: hubo necesidad de que la tensión de la clase media, debida al sinnúmero de contrariedades que ésta experimentaba, la empujara a aliarse con los intelectuales y formar coaliciones permanentes (Knight, 1981, pp. 6-7).

La clase media, compuesta de administradores de empresas, comerciantes en pequeño y profesionistas, experimentaba creciente inquietud. En el fondo de esta clase se hallaban los obreros expertos y bien pagados, capataces de fábricas, jefes de máquinas, maestros mecánicos, los profesores y la baja burocracia, cuyo odio por la alta había asumido proporciones inauditas, según relata Bulnes. Esta clase quería un nuevo orden de cosas donde hubiese más movilidad social del campo a la ciudad, de la granja a la fábrica y de la agricultura al comercio. Exigía, asimismo, que el precio de los alimentos fuese accesible y el de los alquileres razonable y pedía un sistema impositivo justo que no favoreciera al rico a expensas del pobre. Una vez que los disidentes comenzaron a ponerse de acuerdo para formar coaliciones que unieran políticamente sus intereses de clase —en otro caso conflictivos— contra el régimen de Díaz, se hicieron inminentes cambios importantes en el país.

¿Quiénes fueron estos intelectuales? Citaremos a los más destacados: Camilo Arriaga, sobrino nieto de Ponciano (dos veces senador y constituyente en 1857), fue uno de los más sobresalientes por el influjo que ejerció en Antonio Díaz Soto y Gama (1880-1967), Juan Sarabia (1882-1920), Librado Rivera (1864-1932) y Ricardo Flores Magón (1874-1922). La familia de Arriaga sufrió graves reveses económicos entre 1882 y 1902. Egresado de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Ingenieros, inició su labor de ingeniero de minas en las de su padre, en Guanajuato y Pachuca. Durante su estancia en Europa adquirió una colección de libros y folletos de Mikhail A. Bakunin (1814-1876), Friedrich Engels (18201895), Karl Marx (1818-1883) y Pierre J. Proudhon (1809-1865), cuyas obras dio a leer a sus amigos y comentó con ellos. De él dice Rosendo Salazar: "Camilo Arriaga trajo de Francia el socialismo" (*El Nacional,* noviembre 25 de 1959).

Dispuesto a encabezar protestas pacíficas primero, después violentas como la de Tacubaya en 1911, Arriaga inició su rebelión contra Díaz por un liberalismo a ultranza; más adelante se volvió radical en su postura al aliarse con las clases bajas. Sin embargo, representó más la inconformidad de los profesionistas, muchos de los cuales firmaron su manifiesto anticlerical (Cockcroft, 1982, pp. 63-67; Morales Jiménez, 1960, pp. 37-40).

Ricardo Flores Magón fue el segundo. Nació en San Antonio Eloxochitlán (Teotitlán del Camino, Oaxaca) y emigró junto con sus padres y hermanos a la capital, donde Ricardo estudió primaria, preparatoria y tres años en la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

Ricardo protestó enérgicamente por la reelección de Díaz (1892); guardó sus libros, y decidió consagrarse a luchar contra todo género de tiranía. El periodismo fue su primer intento. Ingresó como redactor a *El Demócrata,* cuya publicación fue suprimida a los pocos meses de iniciada. Luego con sus hermanos funda (1900) el Club Liberal "Ponciano Arriaga". Al año siguiente asiste al Congreso de los Clubes Liberales y desde ese año (1902), alterna su vida entre la libertad y la cárcel. En julio se hace cargo de *El Hijo del Ahuizote,* periódico de oposición, que le significa nueva visita a la cárcel hasta enero de 1903. Después de un breve respiro, es encarcelado junto con su hermano Enrique, Juan Sarabia, Librado Rivera, Alfonso Cravioto (1883-1955), Humberto Macías y otros. En 1904 reanudan en San Antonio, Tex., la publicación de *Regeneración.* Al siguiente año, en vista de la poca seguridad que ofrecen las entidades fronterizas, se dirige a St. Louis, Mo., y allí instituye la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano. Esbirros de Díaz, temerosos de la futura fuerza de ese organismo, logran el apoyo de ciertas autoridades norteamericanas que encarcelan a los Flores Magón y a Rivera. Con todo, no puede impedir que en julio 1° de 1906 se promulgue el programa del Partido Liberal Mexicano, cuyas ideas centrales aparecerán en la Carta Magna de 1917, tales como: la ley de responsabilidades de los funcionarios públicos, la educación laica, las limitaciones del clero en materia educativa, la jornada máxima de ocho horas de trabajo, el salario mínimo, la protección a la infancia, el descanso dominical, la abolición de deudas a los jornaleros, el reparto de tierras a los campesinos y los créditos agrarios (Contreras y Tamayo, 1975, *1*, pp. 393-398).

Perseguidos, Flores Magón y Juan Sarabia se refugian en Canadá. En septiembre, ocurren los levantamientos de Acayucan y Jiménez. Rápidamente se acercan a la frontera mexicana para luchar con sus compañeros de ideales. Pretenden entrar a México por Ciudad Juárez, son delatados y, en Los Angeles, Calif., se esconden. De allí marchan a San Francisco, Calif., en donde se publica el periódico *Revolución.*

De regreso a Los Angeles, con Antonio I. Villarreal (1879-1944) y Librado Rivera, prosiguen publicando *Revolución.* Porfirio Díaz pone precio a la cabeza de Ricardo Flores Magón: veinte mil dólares. Se le aprehende, con la mira de entregarlo a las autoridades mexicanas. Logra escabullirse y es condenado a tres años de encierro en Yuma y Florence, Arizona, sale libre a mediados de 1910, y se dirige a Los Angeles, para reanudar la publicación de *Regeneración.*

Influye en los levantamientos de 1908 y 1909 y hace circular *Regeneración* en su tercera época. En 1910 Flores Magón inicia otra etapa de su vida: la anarcosindicalista. Ha leído a Piotr Kropotkin (1842-1921), Mikhail Bakunin, Juan Grave, Maxim Gorki (1868-1936), Lev N. Tolstoi y otros pensadores. Toma parte en acciones de armas en pro de Francisco I. Madero (1873-1913), pero su Camino es distinto del de éste. Ataca a Madero,

luego a Victoriano Huerta (1845-1916) y, finalmente, a Venustiano Carranza (1859-1920). El famoso *Manifiesto* de marzo 16 de 1918 lo lleva una vez más a la prisión (Leavenworth, Kansas) donde fallece en 1922, asesinado según parece (Cockcroft, 1982, pp. 63-69; Morales Jiménez, 1960, pp. 9-15; Moreno, 1960, pp. 13-15; 18-22; Blanquel, 1964, pp. 395-400; 404-406 y 415).

Otra figura importante entre los precursores de la Revolución fue Antonio Díaz Soto y Gama. Nacido en San Luis Potosí, hizo sus primeros estudios en el Instituto Científico y Literario de su ciudad natal. Fundó, en compañía de Camilo Arriaga, el Club Liberal Ponciano Arriaga; se tituló de abogado en 1901 y, al año siguiente, fue desterrado a Norteamérica, donde permaneció hasta 1904. De 1904 a 1911 quedó fuera de la lucha revolucionaria por la necesidad de trabajar para sostener a su familia. Junto con Juan Sarabia presentó un proyecto de ley agraria en la XXVI Legislatura (1912). Dos años después se unió el movimiento zapatista. cuyo delegado fue en la Convención de Aguascalientes, donde su intervención fue decisiva con el golpe teatral de arrugar la bandera tricolor en su puño y asegurar que simbolizaba la "mentira de nuestra historia" y que nuestra independencia no lo fue para la raza nativa sino sólo para los criollos, "reto sensacional para los asistentes quienes esgrimieron luego sus pistolas contra él." Se unió a los fundadores de la Casa del Obrero Mundial (1912) y trató de añadir al anarquismo de ésta una orientación sindicalista.

Díaz Soto y Gama se interesó siempre por el anarquismo. En 1915 denunció a los carrancistas como traidores y luchó por apartarse de todos los moderados, sospechosos de tendencias contrarrevolucionarias. Rehusó servir en varios puestos que la Convención le ofreció y, durante el crepúsculo del zapatismo (1916-1919), vagó por las montañas de Morelos. Se convirtió entonces a un catolicismo místico. Fue diputado en tiempo de Obregón y, en el Congreso de 1929, defendió la enseñanza religiosa en las escuelas, pues afirmaba que los niños debían aprender moral cristiana. A pesar de su oposición a ciertos aspectos de la política de Cárdenas, Díaz Soto y Gama aprobó el reparto de tierras donde quiera que tuviese éxito y se realizara imparcialmente (Cockcroft, 1982, pp. 69-70; 72-73, 212).

Estos intelectuales fueron seguidores y propagadores del anarcosindicalismo (Hart, 1974, pp. 16-18), surgido en Europa a fines del siglo XIX, como una reacción contra la sociedad cada vez más industrializada. Un gran número de obreros formó entonces sindicatos y postulaba que la propiedad de las fábricas pasara a manos de aquéllos. Partían de los principios mutualistas, colectivistas y anarquistas. Emplearon como armas las huelgas, el boicot y el sabotaje. El anarcosindicalismo atrajo por su amplia gama de tácticas a diversas facciones del anarquismo. Hasta los mismos pacifistas tolstoianos se sintieron atraídos por el carácter relativamente no violento de sus prácticas.

El "socialismo libertario" alcanzó la madurez con el anarcosindicalismo

que a través de sus ideólogos españoles del siglo XX, proporciona la descripción de la sociedad anarquista: una sociedad sin Estado y sin propiedad privada. No hace falta inventar nada para lograr una nueva organización social. En la sociedad existen centros de organización alrededor de los cuales se organizará la vida económica del mañana: el sindicato y el municipio libre. Los obreros en las fábricas se agrupan espontáneamente en sindicatos; con la misma espontaneidad, los habitantes de una localidad se reúnen en el municipio libre, asamblea tan antigua como el hombre. Estas dos organizaciones, federativa y democráticamente articuladas, tendrían la soberanía de sus propias decisiones, libres de la tutela de organismos superiores. Se recomienda que se relacionen, mediante federaciones de industria, para las actividades económicas comunes. De esta manera, el sindicato y la municipalidad tomarán posesión colectiva de todo lo que cae dentro de la esfera de la propiedad privada, y regularán la vida económica de las localidades. El socialismo libertario hace así compatibles la satisfacción de las necesidades económicas y el respeto al afán de libertad. Los anarquistas de todo tipo se oponían al intelectualismo de la "élite" burocrática que estorbaba la cohesión del grupo.

La teoría anarquista, difundida en el campo por los representantes del socialismo libertario, jugó un importante papel en el desarrollo de la lucha mexicana. Aquélla ayudó a darle una doctrina al movimiento agrario, hasta entonces incoherente, y contribuyó a convertir una serie de levantamientos inarticulados en un movimiento provisto de un plan de acción coherente.

Los anarquistas exigían autonomía local (el municipio libre) ante el gobierno centralizado de Díaz; la adjudicación y distribución de tierras por los municipios libres, y la supresión de la corrupción de funcionarios nacionales y locales. El anarquismo tuvo buen resultado en orientar el movimiento agrario mexicano, debido a su compatibilidad con las tradiciones y valores de los pueblos indígenas sedentarios. Esta doctrina ayudaba al individuo a identificarse con su comunidad en un sentido igualitario, y fomentaba la desconfianza hacia el forastero: el hacendado ausente, el reclutador de mano de obra o el cobrador de impuestos.

Al mismo tiempo que el movimiento agrario adquiría una estructura ideológica, el movimiento obrero urbano del periodo revolucionario evolucionó desde el mutualismo hacia el cooperativismo y el anarcosindicalismo. Las organizaciones obreras se rebelaron, por el influjo de anarquistas militantes, contra las deplorables condiciones de trabajo en las fábricas y de vida en las ciudades. De esa suerte se facilitó a los anarquistas difundir un ideal de sociedad y una forma de organizar a la clase laboral para lograrlo.

Es preciso advertir que estos revolucionarios sociales (anarcosindicalistas) se distinguían del movimiento marxista nacido de la Revolución rusa. El anarquismo logró en México e Hispanoamérica más arraigo que el mar-

xismo hasta después del triunfo de la Revolución rusa.

La Casa del Obrero Mundial fue el centro del anarquismo mexicano afiliado al internacional (Cumberland, 1980, p. 233; Huitrón, 1980, pp. 61 y 213).

Puede decirse que el movimiento anarquista mexicano, de gran arraigo durante los 50 años anteriores a la Revolución de 1910, fue producto del proceso del desarrollo mexicano y del influjo extranjero (Hart, 1974, pp. 8-30).

En grupo aparte, entre los precursores se hallan Wistano Luis Orozco (1856-1927) y Andrés Molina Enríquez. El primero, oriundo de San Cristóbal de la Barranca, Jalisco, estudió en el Seminario de Guadalajara y en la Escuela de Jurisprudencia de la misma ciudad, donde se graduó en 1884. Se opuso al gobierno del Gral. Díaz y se enfrentó al del gobernador Francisco Tolentino. Fue encarcelado y se le siguió juicio por sedición. En 1895 publicó la obra: *Legislación y jurisprudencia sobre terrenos baldíos,* estudio jurídico, social y económico del tema. Orozco trascendió los límites puramente jurídicos de su estudio y demostró, de forma contundente, que la concentración de la propiedad en unas cuantas manos causaba el estancamiento de la agricultura, el atraso económico del país y la postración de la vida cultural y política. En 1911, cuando la lucha armada auguraba la aplicación de la reforma agraria, Orozco reiteró el contenido de sus ideas en un opúsculo intitulado: *La cuestión agraria.* Sin embargo, desestimó el vigor de la lucha campesina y recomendó el reparto de la tierra mediante previa compra a los propietarios y el posterior fraccionamiento y la venta entre propietarios responsables. Orozco advirtió la imperiosa necesidad de una revolución agrícola a través del crédito, los estímulos fiscales para fomentar la realización de obras de riego, la mejora de semillas y ganado y la adopción de técnicas modernas en las faenas del campo.

Andrés Molina Enríquez, llamado el "sociólogo de la Revolución", era oriundo de Jilotepec, Estado de México. Obtuvo su título de abogado en Toluca y se dedicó al periodismo. Fue profesor en el Museo Nacional de México y jefe del Departamento de Etnografía de 1938 a 1939. Escribió en *Siglo XX, El Imparcial, El Partido Liberal* y otros periódicos. Publicó *El evangelio de una reforma,* Toluca, 1895; *La agricultura nacional,* México, 1902, y *Los grandes problemas nacionales,* México, 1909, obra inspiradora de Carranza, Madero y Zapata y la más importante sin duda de las escritas durante el porfiriato. Sostiene en ella, con mayor solidez que ningún escritor hasta entonces, la importancia del mestizo y su participación en el desarrollo del país. Se muestra resuelto partidario del reparto agrario. De la doctrina pasó a la lucha armada y lanzó el Plan de Texcoco, antecedente inmediato del de Ayala, cuyos principios intentan dar a la Revolución un cariz de radicalismo agrarista. Propone el fraccionamiento de las grandes propiedades, la libertad de importación de los cereales extranjeros; la supresión de los jefes políticos, el mejoramiento de los salarios; la solución al

problema de la propiedad y del crédito territorial, el fomento de la pequeña propiedad y, sobre todo, la subsistencia y protección de la propiedad comunal de los pueblos indígenas. Atribuye a la desigualdad económica, las causas fundamentales de la Revolución y afirma sin ambages que los conflictos por causas políticas y sociales fueron su consecuencia (Falcón, 1979, 29 (No. 2), pp. 216-217; E. Meyer, 1982, pp. 106:107; Morales Jiménez, 1960, pp. 127-130; Ross, 1977, pp. 397-403).

3. CONCEPTO DE REVOLUCIÓN

La revolución es (Cabrera, 1954, p. 13): "La rebelión armada de un pueblo contra la injusticia del régimen local en que vive y del cual no puede salir sino apelando a la fuerza".[4] La rebelión va más allá del régimen representado por el gobierno. Trata, en efecto, de cambiar las leyes, costumbres y, en general, el régimen social existente para establecer otro más justo. Toda revolución implica, por tanto, un aspecto destructivo: *el empleo de la fuerza para destruir* el sistema que se quiere cambiar. Aquél es distinto de la guerra, lucha armada, cuyo objetivo —el predominio de un individuo, grupo o nación sobre otro individuo, grupo o nación—deja intactos los principios legales en que ésta vive. Por eso, las guerras parecen justas; en cambio, las revoluciones tienen en sus principios un aspecto de ilegalidad. Las guerras terminan por un tratado de paz; las revoluciones por la adopción de un nuevo sistema jurídico consignado en una constitución. Terminado el periodo destructivo, sobreviene uno transitorio —de reacomodación— que podría llamarse posrevolucionario y debe juzgarse de acuerdo con las circunstancias. Cabrera lo denomina periodo legislativo. La revolución intenta construir un nuevo régimen legal que exprese los anhelos de los autores; además del aspecto destructivo, la revolución impone uno constructivo, en el cual los principios que la desencadenaron quedan inscritos en las leyes fundamentales del país por la sumisión del régimen vencido y por la aceptación internacional del nuevo régimen.

En México ha habido tres grandes conmociones: 1) *La Independencia,* guerra civil que transformó el régimen colonial de la Nueva España en una nación libre y soberana (1810-1821); 2) *La Reforma,* cambio legal que suprimió los fueros y privilegios del clero, privó a la Iglesia de personalidad jurídica respecto de sus bienes y consagró los derechos individuales; 3) *La Revolución de 1910,* cambio violento en las instituciones, que reivindicó la soberanía del Estado sobre las riquezas naturales del país, reconoció los derechos sociales del campesino a la tierra y del obrero a

[4] La definición de Cabrera supone la justicia de cualquier revolución. La definición de Toynbee es más universal: "Revolución es un cambio violento a las instituciones".

su trabajo y la igualdad de nacionales y extranjeros (Cosío Villegas, 1979, pp. 95-96).

La Revolución de 1910 presenta además, en el aspecto social, las siguientes características (Tannenbaum, 1966, pp. 115-147): 1) anónima, surgió de un movimiento agrario de la población que era incapaz de articular sus necesidades; 2) pragmática o carente de ideología estructurada, a diferencia de la francesa o rusa. La Revolución mexicana fue tentativa, local y regional antes de convertirse en nacional. Si bien la Revolución mexicana fue anterior a la china y la rusa, no tuvo teoría política o doctrina oficial. Estuvo formada de programas separados: el de los Flores Magón en 1906, el de Madero en 1908, el de Zapata en 1911, el de Orozco en 1912, con la mención del obrerismo, y el de Carranza en 1913, planes todos de escaso contenido y objetivos limitados. Ninguno es "socialista" en su ideología. Los programas de la Revolución fueron autóctonos, dirigidos a propósitos políticos y secundariamente a asuntos agrarios. El mismo decreto de Carranza (enero 6 de 1915) era limitado, si se lo examina a la luz de ulteriores acontecimientos. Más tarde se ampliaron estas metas, una vez que el movimiento hubo alcanzado cohesión interna; 3) gradual, es decir, creció con oscilaciones y retrocesos.

Además, pueden señalarse tres etapas en el desarrollo de la Revolución mexicana: 1) 1906-1910, los pródromos, al aparecer los síntomas de malestar social y los primeros intentos, más o menos utópicos, de remediar el malestar. Una vez que fallan éstos, sobreviene la decisión de apelar a la fuerza; 2) periodo de destrucción o lucha: 1910 a 1915, con el derrocamiento de dos regímenes dictatoriales —Díaz y Huerta— y con graves disensiones de los distintos grupos revolucionarios. La más importante de las etapas fue la lucha contra la dictadura, la revolución de Madero, quien sostuvo la idea crucial de que ninguna reforma era posible sin un cambio político. El lema "sufragio efectivo, no reelección", ahora tenido por pobre e infantil, encierra el meollo de toda democracia: elección popular y límite al poder temporal del gobernante elegido (Cosío Villegas, 1979, pp. 126-127); 3) periodo de consolidación 1917-1920, con la implantación de lo acordado por la asamblea constituyente de Querétaro, la conciliación de los grupos antagónicos y los esfuerzos por obtener el reconocimiento internacional.

Si tratamos de abstraer las tesis principales de la Revolución, se encontrarían desde luego: l) la condenación de la tendencia indefinida del poder por parte de un hombre o grupo de hombres (contra la dictadura porfirista); 2) además, la suerte de la mayoría debería privar sobre las minorías y, para mejorar aquélla, el gobierno no debía permanecer pasivo sino tendría que ser activo (la revolución agraria y el movimiento obrero); 3) asimismo, los intereses y gustos propios de los mexicanos debían prevalecer, en caso de conflicto, sobre los intereses extranjeros, tono nacionalista de la Revolución. José Vasconcelos (1881-1959), en una conferencia de septiembre de

1910, considerada por Romanell (1954, p. 77) como la declaración mexicana de la independencia filosófica, describió la campaña contra el positivismo como el inicio "de la rehabilitación del pensamiento de la raza". Dicha rehabilitación cultural era "la expresión ideológica de la Revolución mexicana, entendida ésta como un *descubrimiento* de Méxi*co por los* mexicanos y al mismo tiempo una *recuperación* de México para los mexicanos" [subrayados en el original], finalmente, 4) la necesidad de una acción educativa popular vigorosa de parte del Estado.

Sin embargo, la Revolución mexicana no surgió de la nada. Retomó principios elaborados en el siglo XIX con la sangre de muchísimos mexicanos, principios negados por la dictadura, o contrariados por la política del disimulo, la cual había abierto una brecha entre el país legal y el país real (Reyes Heroles, 1979, p. 282). Desde el siglo XIX existían ya los ideales democráticos: las libertades del individuo, la supremacía de la sociedad civil y la afirmación del régimen federal. Por acción de los liberales, en México no existía una oligarquía hereditaria, pero había surgido con el porfiriato otra no menos detestable, la oligarquía vitalicia. La Revolución, al invocar la no reelección, completaba el ciclo iniciado por el liberalismo; no sólo eran imposibles las oligarquías hereditarias sino también las vitalicias (Reyes Heroles, 1979, p. 282).

A la distancia de los años, se advierte que la Revolución pasó por una primera fase —el movimiento precursor (1900-1903)— cuando la democracia liberal ayudó a unificar la oposición de las distintas clases que perseguían fines comunes: la caída del régimen de Díaz o su modificación; la reinstauración de las leyes de reforma con la democracia formal y una modesta reforma socioeconómica; la movilidad política y social y la mejora en el nivel de vida. Luego sobrevino una fase más radical —la fundación del Partido Liberal Mexicano (PLM) (1905)— con la publicación de su programa (1906) y la organización de las huelgas y revueltas que inspiró (1906-1908). El movimiento se dirigió en esta fase a satisfacer las demandas de campesinos y obreros, e incorporó el uso de la violencia, característica que le hizo perder atractivo entre muchas personas de las clases alta y media. El cisma Arriaga-Flores Magón, que nunca se soldó, marcó la primera desavenencia grave entre los precursores de la Revolución: una tendencia hacia la revolución violenta, con fines principalmente socioeconómicos, y otra de cambio no violento con fines políticos. La primera fue la del PLM y los elementos de las clases media y baja, quienes, reprimidos violentamente desde sus inicios, estaban desilusionados de los medios pacíficos de protesta; y la segunda —la triunfadora— la de Madero y muchas personas de las clases alta y media, que aún creían en el éxito de la reforma por el ejercicio del derecho a votar.

Arriaga y algunos intelectuales de clase media tomaron partido por ambas. Las clases alta y media llegaron a la misma conclusión que el PLM, sólo después de experimentar represión semejante a la sufrida por

éste y concluyeron que la violencia era el único medio para reformar el país (Cockcroft, 1982, pp. 147-149).

La chispa que prendió el incendio de la Revolución fue la séptima reelección; de Díaz (por seis años) en 1910. Ya desde la segunda reelección se decretó (diciembre 20 de 1890) que ésta podría ser indefinida, y se alargó en la sexta, mayo 6 de 1904, hasta seis años (Tena Ramírez, 1978, pp. 708-709 y 715).

Paz describe así la Revolución mexicana:

> La Revolución es una súbita inmersión de México en su propio ser... es la otra cara de México, ignorada por la reforma y humillada por la dictadura. No la cara de la cortesía, el disimulo, la forma lograda a fuerza de mutilaciones y mentiras, sino el rostro brutal y resplandeciente de la fiesta y la muerte, del mitote y el balazo, de la feria y el amor... (1959, p. 134).

4. LA REVOLUCIÓN POLÍTICA DE MADERO

Se ha narrado ya en otra parte —volumen primero de esta obra, pp. 625-630— la serie de acontecimientos que culminaron en la toma de Ciudad Juárez por los rebeldes, mayo 10 de 1911, seguida de la renuncia de Díaz y el exilio del dictador. La unión de los clubes antirreeleccionistas y de los clubes liberales había rendido sus frutos. La revolución política de Madero —derrocar al dictador— había alcanzado su propósito. Sin embargo, la exigua duración de la lucha revolucionaria originó graves perjuicios. Por una parte, impidió dar mayor cohesión a los revolucionarios que habrían acabado, sin condiciones, con el régimen. Madero, hombre optimista, generoso y enemigo de derramar sangre, aceptó el arreglo de Ciudad Juárez con las renuncias de Díaz, presidente de hecho, y la suya propia, presidente electo, y convino en que Francisco León de la Barra (1863-1939), secretario de Relaciones Exteriores, asumiera la presidencia interina, para pacificar el país y convocar a elecciones generales. Se acordó también conceder la amnistía a los rebeldes por los delitos de sedición y licenciar las tropas revolucionarias. Por otra parte, el convenio significó un retroceso. Reconoció la legitimidad del gobierno dictatorial; difirió el cumplimiento del Plan de San Luis, y dejó sin cumplir la reforma económica, política y social del maderismo. Por otra parte, toda la maquinaria administrativa, el poder legislativo federal y los estatales, el judicial y el ejército de la dictadura quedaron intactos (Ulloa, 1977, p. 13). Era como pretender hacer andar un coche descompuesto con un mero cambio de conductor.

En la euforia de la lucha revolucionaria hubo muchos que retiraron su apoyo a la administración de Díaz o se opusieron a ella, movidos más por la debilidad de la misma que por antagonismos auténticos contra sus principios básicos. Ayudaron, así, al éxito de la Revolución, pero al mismo tiempo dificultaron el funcionamiento del gobierno reformador. Cambiaron

de uniforme, no de actitudes ni de hábitos (Cumberland, 1981, p. 39). Cabrera (1954, p. 83) hace notar este desacierto:

> Cuando un régimen ha quedado destruido, el mero restablecimiento del orden legal o constitucional equivaldría a la simple reconstrucción de lo destruido.
> Esto es lo que a veces hace fracasar las revoluciones.

Y comenta que, para evitar tal inconveniente, toda revolución tiene un segundo periodo —el del gobierno revolucionario— durante el cual se emplea también la fuerza bajo la forma de gobierno dictatorial para implantar las reformas requeridas en el nuevo edificio económico, político y social. Desgraciadamente, este periodo le faltó a la revolución de Madero.

El triunfador del movimiento revolucionario, Francisco I. Madero, nació en Parras de la Fuente (Coah.) (octubre 30 de 1873), de familia acomodada de terratenientes, apartada de las lides políticas, a pesar de que el abuelo, Evaristo, había sido gobernador del estado. A la edad de 12 años ingresó en el Colegio de San Juan, Saltillo, dirigido por los jesuitas. Al año siguiente se inscribió, junto con su hermano Gustavo, en el Colegio de Santa María (Baltimore, Maryland). Luego se dirigió a París —en el Liceo de Versalles terminó la primaria— y comenzó su educación superior en la Escuela de Estudios Superiores de Comercio. Después estudió en la Universidad de California (Berkeley), y adquirió dominio del inglés y conocimientos sobre agricultura. A los 20 años, 1893, regresó a México a ocupar su puesto en los negocios de la familia.

Madero, dotado de una gran bondad de corazón, aumentó el salario de sus jornaleros, construyó viviendas higiénicas y bien ventiladas para ellos, les proporcionó cuidados médicos, y aun los ayudó a organizar los sindicatos de algodoneros para defender a sus miembros contra los manufactureros. Fundó, y de su propio peculio sustuvo, escuelas elementales para los hijos de los trabajadores. Su honradez, generosidad sin ostentación y actitud democrática le granjearon el afecto de sus trabajadores. Alentaba a su personal al trabajo como medio de progreso en todos los órdenes. Durante un año de devastadora sequía, Madero promovió entre los habitantes más ricos el proyecto de establecer un comedor público para proveer de alimentos a los necesitados. En su casa reunía a huérfanos a quienes protegía y educaba. Inició la creación de una escuela de comercio y, además de dar una importante suma de dinero para esta institución, proporcionó becas a un cierto número de estudiantes (Ross, 1959, p. 22; Moreno, 1960, pp. 78-95).

El desarrollo de Madero como político, desde su primera tentativa vacilante de 1905 hasta la declaración de guerra total contra el régimen de Díaz en 1909, presenta algunos rasgos interesantes. Aunque se le considera generalmente como visionario, Madero dio en esos años pruebas de realismo y sagaz juicio político, al admitir que el país no podía sostener un

partido de oposición durante cuatro años (1904-1908). Esta opinión no sólo fue enfoque realista de un importante problema político, sino también exhibió la comprensión de su autor sobre una característica del pueblo mexicano: la primera ola de entusiasmo partidista pasaría y no quedaría con qué conservarlo en los seguidores durante el resto del tiempo. Por tanto, no había, en 1909, más alternativa que la rebelión armada y Madero la aceptó como medio para lograr el cambio (Cumberland, 1981, p. 67).

Madero creía que los problemas fundamentales de México eran políticos, no económicos. En Orizaba y San Luis Potosí dijo a los trabajadores que no les ofrecía aumentar los salarios ni disminuir las horas de trabajo "sino la libertad porque la libertad les serviría para conquistar el pan... el pueblo no pide pan, pide libertad" (Silva Herzog, 1972, pp. 121-125).

Estaba convencido de la eficacia del desarrollo de la pequeña propiedad como medio para combatir la degradación social y económica de las zonas rurales; pero durante su campaña aún no comprendía que los indígenas carecían del concepto de propiedad privada de la tierra. Sus ideas, por tanto, se dirigían principalmente a estimular el desarrollo de una clase de pequeños propietarios similar a la francesa. Recomendaba que se fundaran bancos agrícolas e hipotecarios que financiaran la construcción de represas, perforación de pozos y el rescate de tierras baldías para impulsar la pequeña propiedad (Cumberland, 1981, pp. 239-240).

5. EL INTERINATO DE FRANCISCO LEÓN DE LA BARRA

Francisco León de la Barra era oriundo de Querétaro e hizo allí sus primeros estudios. Se recibió de abogado y fue consultor de la Secretaría de Relaciones Exteriores, embajador de México en varios países de Latinoamérica y en Washington y, finalmente, secretario de Relaciones, con Díaz, de marzo 25 a mayo 25 de 1911. A la renuncia de éste, fungió como presidente interino hasta noviembre 6 de 1911, cuando Madero tomó posesión como presidente constitucional.

Por desgracia, Madero, además de aceptar la presidencia de León de la Barra, dejó a éste en condiciones de impedir las aspiraciones revolucionarias con el aparato administrativo, militar y político propio de la dictadura. En el gabinete del presidente interino figuraban en su mayoría personajes de la dictadura y, en ostensible minoría, los revolucionarios: los hermanos Vázquez Gómez, y Bonilla. Con el afán de orden y legalismo, Madero atropellaba los intereses de la Revolución al aceptar que las mismas cámaras siguieran funcionando y suprimir desde los convenios de Ciudad Juárez hasta el moderado principio agrario del plan de San Luis y acelerar el desarme de los revolucionarios (Portilla Gil, 1975, pp. 232-270; García Purón, 1964, pp. 215-216).

Madero mismo insistió en que, tanto en los campos de batalla como en

el territorio entero de la República, debería reconocerse como legítima autoridad al licenciado Francisco León de la Barra, quien llegó al poder por mutuo acuerdo de ambos partidos contendientes. Además, Madero creía que aseguraba la fidelidad del presidente interino por haber llegado éste al poder con apoyo revolucionario.

Era lógico que León de la Barra aprovechara todas estas ventajas. Su lealtad a las clases dominantes, así como su enemistad hacia los revolucionarios, pronto se manifestaron. Permitió que la prensa, envalentonada por la debilidad revolucionaria, condenara las ideas y postulados del movimiento y deformara los acontecimientos para hacer aparecer a los jefes populares como facinerosos y asesinos.

> Visto a distancia, De la Barra era el hombre adecuado; parecía en efecto una simple extensión neutra de la ley; no era odiado como los "científicos" ni tenía un capital político propio adquirido por sus nexos con las fuerzas de la vieja sociedad. Era un diplomático de carrera, un burócrata bien vestido que sabía saludar y garantizaba para los revolucionarios una fachada propicia al restablecimiento, si no de la confianza, al menos de una relativa tranquilidad entre los intereses extranjeros (Aguilar Camín, 1981, p. 164).

Reprimió las actividades de los campesinos en Morelos, Puebla y Oaxaca, quienes trataban de recobrar las tierras de que se les había despojado; ordenó poner en libertad a los que intentaron asesinar a Madero, a pesar de las pruebas en su contra, y mandó castigar a quienes se habían atrevido a detenerlos; despachó al estado de Morelos al general Victoriano Huerta con el encargo de concluir, por la fuerza si preciso fuere, el licenciamiento de las tropas maderistas de Zapata. Fue en vano que Madero apoyara a Zapata ante el presidente interino. A pesar de que León de la Barra parecía estar de acuerdo con Madero, Huerta siguió avanzando, no sin antes recibir instrucciones directas del presidente. En lugar de sustituir a Emilio Vázquez Gómez, que renunció a su cargo de secretario de Gobernación, por otro revolucionario, designó a Alberto García Granados, reconocido conservador.

Al llegar el presidente interino al término de su gestión, los objetivos antimaderistas que representaba se habían logrado: Zapata se hallaba levantado en armas; otros grupos armados se habían rebelado en Durango, Jalisco, Oaxaca, San Luis Potosí y Tamaulipas y, en medio de este caos, ocasionado por León de la Barra, las fuerzas antimaderistas se unían y se disponían a sacar todas las ventajas posibles, al paso que la autoridad de Madero menguaba lastimosamente (Mancisidor, 1976, pp. 141-160).

6. Los logros políticos de Madero

La nueva ley electoral de 1912 avanzó mucho en el sentido de la democratización. No consiguió eliminar, ni podía lograrlo, todos los abusos elec-

torales acostumbrados. Un estudio del XXVI Congreso —único elegido en tiempo de Madero— muestra que las acusaciones de presión gubernamental eran falsas, pues sólo resultó elegida una minoría de auténticos maderistas. Las medidas represivas hubieran impedido que individuos tales como Querido Moheno, Tomás Braniff, Nemesio García Naranjo y otros hubiesen ocupado un escaño en la cámara o que León de la Barra y partidarios hubiesen llegado al senado. *El País* (Junio 30 de 1912) describió las elecciones como un éxito notable por la falta de presión y fraude. La acusación de fraude, por haber votado sólo el 8% de los ciudadanos, indicaba —como lo comentaba *El País* (julio 12 de 1912), periódico de la oposición— sólo la apatía de los votantes.

Se concedió nueva libertad al poder judicial. Por desgracia, esta concesión significó resoluciones favorables a los representantes de las potencias extranjeras. Las cortes eran independientes. Así lo demuestran la absolución total de Rodolfo Reyes[5] y la decisión contraria a la jurisdicción del tribunal militar en el caso de la rebelión de Félix Díaz. La institución de las elecciones directas en 1912 había ayudado a asegurar la independencia judicial.

Madero se preocupó también de la reforma agraria. Se había autorizado al gobierno a comprar tierras para repartirlas y revenderlas a pequeños propietarios; se había establecido un banco para la construcción o, en su caso, la mejora de obras de riego, y se estudiaba un programa para la restauración de los ejidos. Por desgracia, sólo una pequeña parte del programa pudo realizarse. La complejidad del asunto requería evitar acciones precipitadas, más todavía con las serias diferencias de opinión de los mismos revolucionarios. Los escasos dieciséis meses de la administración de Madero no permitieron resultados más amplios, pero se echaron entonces las bases de una reorganización de la economía agrícola.

Algo semejante ocurrió con la legislación laboral. En el momento de la muerte de Madero, el recién creado Departamento de Trabajo estaba en mitad del estudio de un proyecto de legislación del trabajo para presentarlo al Congreso. Fuera de aquél, se habían tomado providencias de emergencia como la resolución de algunas huelgas, de ordinario en favor de los obreros. Legalmente, los obreros se encontraban en las mismas condiciones que bajo el gobierno de Díaz.

Un examen atento de las aportaciones del régimen maderista muestra un avance decidido y constante de la idea de la responsabilidad gubernamental por el bienestar de las masas, preocupación desconocida en el régimen de Díaz, un reconocimiento de la necesidad de una reforma económica y social y una tentativa de democratización en el aspecto político. Como sería una burda exageración atribuir a Madero la formulación de los ideales incorporados en la Constitución de 1917, así también sería una

[5] Acusado de conspirar contra Madero.

injusticia negarle una influencia benéfica. La mayor contribución que podría haber hecho —la transición de una mentalidad feudal colonial del periodo de Díaz a una administración progresista con conciencia social— fue impedida por la destrucción del régimen maderista.

7. LOS ERRORES DEL RÉGIMEN MADERISTA

Si volvemos los ojos a las sombras del gobierno maderista, se encuentra como error básico la ausencia de una victoria completa sobre la función gubernamental ejercida según el régimen porfirista. Díaz, derrotado en el campo de batalla, celebró una capitulación condicional la cual permitió la presencia de los antiguos elementos incrustados en la vida gubernamental y económica del país. El resultado fue que Madero nunca tuvo control absoluto del gobierno, ni en el Senado, donde siempre hubo mayoría porfirista, ni en la Cámara de Diputados, en la cual sólo hasta el verano de 1912 la tuvo Madero, y entonces esa mayoría, carente de experiencia en tácticas parlamentarias, nunca pudo aprovechar su peso para desarrollar un programa de reforma. Las divergencias entre los revolucionarios —unidos casi únicamente por el odio a la dictadura— aparecieron luego, y se hizo evidente la falta de unidad de propósito. Por otra parte, Madero, ya por sus convicciones, ya por su temperamento, no logró imponer ni la moderación ni la acción, y cualquier tentativa de hacerlo le habría granjeado acusaciones de despotismo.

Semejante situación reinaba en los distintos gabinetes, formados heterogéneamente para atraer al gobierno a los hombres más capaces de las distintas clases. Las disensiones públicas entre los miembros del gabinete daban una impresión de división interna del gobierno. La conducta de algunos de los secretarios dio pie, durante el proceso electoral, a acusaciones de hipocresía respecto del sufragio efectivo; la de otros ocasionó rumores de soborno y corrupción, e impedía se consolidara la confianza en el gobierno. Madero admitió tardíamente que su método de selección de colaboradores era impropio y que confiaba demasiado en hombres sin simpatía alguna para los ideales revolucionarios, Así apareció palmariamente al inicio de la decena trágica, cuando la mayoría de sus secretarios le sugirió que renunciara.

8. LA REVOLUCIÓN SOCIAL DE EMILIANO ZAPATA

Si bien la revolución iniciada por Madero había prendido principalmente en el norte del país, algún eco de la misma resonó en el sur, en los pueblos adormilados de Morelos. Allí, con la elevación de los precios nacionales del azúcar, la hacienda azucarera se había convertido en el gran negocio, y el rancho pequeño y el ejido dejaban de tener razón de existir. Los hacendados vencieron la resistencia de los campesinos de forma brutal. El resulta-

do fue que los pueblos sobrevivientes de esta lenta conquista perdían habitantes. Así sucedió en Villa de Ayala que de 2 041 habitantes (1900) bajó a 1 745 (1910), y Anenecuilco, de 411 a 371. Los campesinos se veían obligados a contratarse por un mísero jornal en las haciendas azucareras. En éstas, si se portaban bien, tenían al menos lo imprescindible para subsistir.

El Plan de San Luis, cuyo articulo 3° prometía revisar el despojo de tierras efectuado contra los campesinos, llevó una luz de esperanza a los pueblos morelenses (Contreras y Tamayo, 1975, 1, pp. 323-334). Y si bien a fines de 1910 sólo habían ocurrido levantamientos esporádicos, en Villa de Ayala conspiraba un grupo encabezado por el maestro de escuela Pablo Torres Burgos y por Emiliano Zapata, encargado de la defensa de los pueblos de Anenecuilco-Ayala-Mototepec, quienes se adhirieron a la revolución maderista en marzo 11 de 1911. Torres Burgos fue capturado y ejecutado a los pocos días por fuerzas del gobierno, y Zapata quedó al instante al mando de los revolucionarios sureños, socorridos económicamente por Gildardo Magaña, Amador Salazar, Genovevo De la O, Otilio Montaño (1880-1917) y otros. Los revolucionarios tomaron varios pueblos de Morelos y sitiaron Cuautla, que fue evacuada por las tropas federales en mayo 19.

Zapata fue el paladín de los campesinos. Se rebeló contra Díaz, Madero, Huerta y Carranza. Se le atribuyen como crímenes los horrores de toda guerra; y se le imputan hechos que no cometió o de los que no fue responsable. Los zapatistas no arrasaron los pueblos de Morelos —en ellos habitaban— sino fueron las fuerzas forasteras enviadas a combatirlos las autoras de tal destrucción para vengarse de los morelenses en sus propios bienes. Zapata fue el jefe de los grandes ideales: el justo reparto de tierras y la devolución de las robadas a sus legítimos propietarios, los campesinos. Algunos intelectuales, admiradores de Zapata, militaron bajo su bandera, no se la dieron (Moreno, 1960, pp. 127-131, 137-138).

Con la caída de Ciudad Juárez y los convenios entre revolucionarios y gobierno para el desarme y licenciamiento de éstos, se suscitó un problema con Zapata. Este exigió lógicamente el cumplimiento del articulo 3° del Plan de San Luis sobre la restitución de las tierras comunales a los pueblos. En cambio, los hacendados presionaban al gobierno para activar el desarme y licenciamiento de los zapatistas, quienes invadían sus propiedades.

Madero terció en el conflicto y logró, en varias entrevistas con Zapata, que éste aceptara la solución del problema de las tierras de acuerdo con las leyes y, consiguientemente, el desarme y licenciamiento de las tropas. Sin embargo, el arreglo fracasó, unas veces por las intrigas de los hacendados y el gobernador interino, Juan N. Carreón; otras, por la decisión de Emilio Vázquez Gómez, secretario de Gobernación, de pertrechar a los zapatistas; luego, por la precipitación de Alberto García Granados, sucesor de Vázquez Gómez en Gobernación, quien, autorizado por el presidente

León de la Barra, envió fuertes contingentes de tropas al mando de Victoriano Huerta. Este sorprendió a los zapatistas en agosto 23, cuando emprendían por vez tercera el desarme. El incidente provocó un conflicto entre Madero y León de la Barra, pues aquél se sintió engañado. Los zapatistas, por su parte, se indignaron y atacaron Milpa Alta, pueblo vecino a la capital. Ante la amenaza zapatista tan cercana a la capital, los diputados interpelaron al presidente interino, hubo una crisis ministerial con las renuncias de varios secretarios, y León de la Barra concluyó su gobierno un mes antes de lo acordado. Entonces Zapata, resentido por creer que Madero lo había defraudado y engañado durante el interinato de León de la Barra, lanzó el Plan de Ayala (noviembre 25 de 1911) (Contreras y Tamayo, 1975, *1*, pp. 393-398), firmado por Otilio Montaño y otros, con el lema "Tierra, libertad, justicia y ley". El plan declaraba inepto a Madero, lo desconocía como jefe de la Revolución y presidente, reconocía a Pascual Orozco (1882-1915) jefe de ésta y, en su defecto, a Zapata, hacia suyo él Plan de San Luis que, del articulo 6° en adelante, se refería al problema de las tierras, cuya solución se haría: por restitución a los pueblos y ciudadanos que tuvieran títulos de propiedad; por dotación, con la expropiación de la tercera parte a los monopolizadores, previa indemnización; y por nacionalización, a los enemigos del plan. Las dos terceras partes remanentes se destinarían a indemnizaciones de guerra, pensiones a viudas y huérfanos de la Revolución.

Este documento de Zapata inicia el aspecto social de la Revolución mexicana, completado por el de Pascual Orozco quien, seguidor de Madero al principio, y autor junto con Francisco Villa (1878-1923) de la toma de Ciudad Juárez, se rebeló contra el presidente y lanzó el Plan de la Empacadora (marzo 25 de 1912) que, después de desconocer a Madero y establecer un plan de gobierno en su defecto, menciona el caso de los obreros en los artículos 32° y 33° y en los cuales propone: mejorar y enaltecer su clase; suprimir las tiendas de raya; procurar el aumento de jornales y pagar éstos en efectivo; reducir las horas de trabajo y prohibir el trabajo a los niños menores de 10 años (Contreras y Tamayo, 1975, 1, pp. 405-416). Algunos preceptos habían aparecido en el Manifiesto del Partido Liberal Mexicano, St. Louis, Mo. (U.S.A.), julio 1° de 1906 (Contreras y Tamayo, 1975, *1*, pp. 229-258), si bien no se mencionaron algunas reivindicaciones importantes de éste, como el salario mínimo; el horario de trabajo (8 horas); la reglamentación del servicio doméstico; la mejora de las condiciones higiénicas en sitios de trabajo; la indemnización por accidentes y la obligatoriedad del descanso dominical (Womak, 1982, pp. 5-78).

9. LA DECENA TRÁGICA Y LA MUERTE DE MADERO

La situación del país seguía deteriorándose. A menos de un mes de la promulgación del Plan de Ayala (noviembre 25 de 1911) —ocurrida 19 días

después de la toma de posesión de Madero— con el desconocimiento de éste y su rechazo de parte de Zapata, sobrevino "la cómica aventura", según Pani (1936, p. 54), de la rebelión de Bernardo Reyes (1850-1913), exgobernador de Nuevo León, quien se encontraba en Norteamérica y, en diciembre 6 de ese año, se internó en territorio nacional con unos cuantos hombres para rendirse el 25 del mismo mes al presidente municipal de Linares (N.L.) y ser encarcelado en la prisión militar de Santiago Tlatelolco en la Ciudad de México. Cumberland (1981, p. 218) lo describe así:

> Reyes es una de las figuras más trágicas de la moderna historia mexicana. Arrogante, terco y ambicioso, pero de escasa valentía personal o moral, ejemplificaba a una parte de la población. Nunca admitió su error; no podía creer que los mexicanos inteligentes preferían a Madero que a un general de división famoso.

Hubo otros levantamientos armados como el de Higinio Aguilar, Melitón Hurtado y otros, y diaria aparición de pequeñas partidas de insurrectos en diversas regiones del país, incidentes que obligaron al Ejecutivo federal a pedir al Congreso, en enero 11 de 1912, la suspensión de garantías. En febrero, rebeldes contra Madero ocuparon Ciudad Juárez y, en febrero 3, Pascual Orozco se pronunció contra el régimen, promulgó en seguida (marzo 23) su Plan de la Empacadora y triunfó contra las fuerzas gobiernistas. Otros insurrectos ocuparon temporalmente Culiacán (Sin.) hasta mayo 6.

El general Félix Díaz, sobrino del expresidente, se sublevó (octubre 16 de 1912) en el puerto de Veracruz, con la guarnición a su favor y confiado en que el ejército se rebelaría contra Madero. El general Joaquín Beltrán sometió la guarnición de esa plaza y capturó a Díaz, a quien se condenó a ser pasado por las armas; pero éste consiguió amparo de la Suprema Corte y quedó preso, primero en Veracruz y luego en la Penitenciaria de México, en constante comunicación con Reyes (Aguilar Camín, 1981, p. 265; Pani, 1936, pp. 145-146).

> Díaz era un fantoche, un globo inflado por los ecos prestigiosos de su apellido, un torpe conspirador y un militar de ocasión, pero su ridícula rebelión de Veracruz tuvo un prestigio y atractivo que, aunque desvanecidos de inmediato, sirvieron para medir el calor y hasta la impaciencia con que brotaba la contrarrevolución en las pulcras filas de la legalidad y la libertad del régimen maderista (Aguilar Camín, 1981, p. 265).

A estas insurrecciones se añadía el disgusto del general Victoriano Huerta con Madero, primero, por la "critica pública de Madero sobre el general [Huerta] [que] preparó el terreno para la traición de febrero 18 de 1913" (Cumberland, 1981, p. 210), y luego por haber ordenado Madero dar de baja a Huerta en el ejército, si bien, pocos días después, aquél modificó

la orden y permitió a Huerta permanecer en el ejército, pero casi inactivo (M. Meyer, 1983, p. 32) .

Por otra parte, la casi totalidad de los senadores y un buen número de diputados mostraban abierta hostilidad contra el gobierno. La prensa, cada día más adversa al régimen maderista, no les iba a la zaga.

> Y sobre este cúmulo de peligrosas amenazas el Presidente Madero, benévolo e ingenuo, perdonando a todos sus enemigos y confiando, con inconcebible optimismo, en un gabinete compuesto principalmente de reaccionarios, y en la fuerza ya muy mermada de su propia popularidad... [éstos] eran los componentes que predominaban en aquella inestable situación y que al fin se resolvieron trágicamente en los sangrientos y criminales sucesos de 1913 (Pani, 1936, pp. 145-146)

La rebelión felixista tuvo fuertes repercusiones. Los maderistas presionaron al presidente para adoptar una política más dura. A dicha sublevación se añadían los partidarios de Reyes, la agitación de los senadores y diputados, terratenientes e intereses extranjeros. Y en medio de este hervidero, un personaje entrometido, maquinador y siniestro: el embajador Henry Lane Wilson (1857-1932). El golpe decisivo contra Madero empezó a planearse hacia octubre de 1912, en La Habana, Cuba, donde los generales Manuel Mondragón y Gregorio Ruiz, junto con un civil, Cecilio Ocón, se dedicaron a conspirar, desilusionados por lo acontecido en México desde la caída del viejo dictador. Después de analizar las fallidas revueltas, advirtieron que el punto clave, hasta entonces intacto, era nada menos que la capital. Arguyeron que un golpe de estado allí les permitiría apoderarse del gobierno y conseguir más fácilmente la sumisión del resto del país. Los conspiradores regresaron a México hacia fines de octubre, poco después de la derrota de Félix Díaz, y recibieron la adhesión de reyistas como Miguel Othón de Mendizabal, Rafael Zayas y otros. Establecieron contacto con Bernardo Reyes, preso en Santiago Tlatelolco, y con Félix Díaz, encarcelado en la Penitenciaría. Reyes sugirió establecer contacto con Victoriano Huerta, quien, para sorpresa de los conjurados, observó que no era el momento de eliminar a Madero. Los hechos posteriores indudablemente empujaron a Huerta a aliarse con la conjuración.

Después de estudiar y rechazar varios planes, se eligió uno que se puso en práctica en la madrugada de febrero 9 (1913). Mondragón reunió a los reclutas de la Escuela Militar de aspirantes de Tlalpan y a los de artillería de Tacubaya. Una de estas columnas se dirigió al Palacio Nacional, la otra fue a liberar a Reyes y a Félix Díaz. La primera fue fácilmente derrotada por Lauro Villar; la segunda, al mando de Reyes, quien creía que el Palacio Nacional había ya caído, se dirigió a éste. Villar recibió a los rebeldes con ráfagas de ametralladora que dieron muerte a Reyes. La tercera columna, al mando de Mondragón y Félix Díaz, desconcertada ante

el fracaso de las otras columnas, capturó la ciudadela y la convirtió en cuartel general de los amotinados durante los 10 días siguientes. No tenían ya que preocuparse ni por armas ni municiones.

Entre tanto, el presidente se dirigió a Palacio Nacional, desoyendo las indicaciones de Huerta de ir en cambio al Castillo de Chapultepec. Madero, al llegar a Palacio y encontrar a Villar herido, nombró a Huerta jefe interino de las tropas leales. Este no dispuso medidas efectivas contra los rebeldes y, según consta por testimonios fidedignos, entró pronto en tratos con Félix Díaz. Entre tanto, ordenó ataques de artillería de modo que no causaran daños a los rebeldes y sembraran en cambio la muerte y el pánico en la población civil, amenazada por el hambre y la peste. Encomendó finalmente la custodia del Palacio Nacional al general Aureliano Blanquet (1849-1919).

Al mismo tiempo, se entablaron negociaciones de índole política, cuyo principal protagonista fue el embajador Wilson. Este amenazó a Madero con la intervención militar de su país, si no cesaban las hostilidades e hizo difundir la noticia, entre el gabinete y el Senado, que la intervención se evitaría sólo con la renuncia de Madero. En la madrugada de febrero 15 invitó a los ministros alemán, británico y español, a la embajada norteamericana, a discutir la crisis de la ciudad, y persuadió al español —Cólogan— a pedirle a Madero su renuncia. Cólogan cumplió su cometido más tarde. Madero rechazó enérgicamente la petición, pues ningún extranjero tenía derecho de intervenir en la política interna del país y, ante las amenazas patentes o manifiestas de Wilson, aclaró con William H. Taft (1857-1930) que no había órdenes de desembarco de las fuerzas navales.

Huerta siguió en contacto con Lane Wilson y le comunicó el día 17 que, como los planes estaban maduros, la crisis terminaría en 24 horas. La misma información trasmitió Wilson a Félix Díaz y ofreció la embajada para la firma del tratado. El día 18 a las 21 horas se celebró el Pacto de la Ciudadela entre Díaz y Huerta (M. Meyer, 1983, pp. 261-262), con el desconocimiento del gobierno de Madero; la promesa de solucionar la situación existente, el acuerdo de ser Huerta presidente provisional con un gabinete allí estipulado y el propósito de crear una secretaría encargada de resolver la cuestión agraria. Díaz quedó fuera del gabinete para prepararse a la próxima elección; se notificaría a todos los países el cambio de gobierno; se darían garantías a los extranjeros y se invitaría a todos los sublevados a deponer las armas.

Entre tanto, Blanquet aprehendió a Madero y a José Ma. Pino Suárez (1869-1913). Madero cedió por fin a tantas presiones y presentó su renuncia, aceptada por el Congreso después de muchas vacilaciones. Sucedió a Madero, según lo estipula el articulo 81° de la Constitución, el licenciado Pedro Lascuráin (1858-1952), secretario de Relaciones Exteriores, quien, después de la protesta formal, nombró a Huerta secretario de Gobernación. En seguida, Lascuráin renunció, acto sancionado por el Congreso, y asegu-

ró así que Huerta lo sucediera, con visos de legalidad, como presidente interino.[6]

Madero y Pino Suárez permanecieron entre tanto presos en Palacio y esperaron en vano los trasladaran al tren de Veracruz para zarpar después a La Habana. En vano también, los familiares de ambos, sus amigos, y los embajadores de Cuba —Manuel Márquez Sterling—, Chile y Japón pidieron a Lane Wilson intercediera con Huerta en favor de los prisioneros. El embajador respondió cínicamente que él no se entrometía en los asuntos internos de México. Finalmente, Blanquet dio órdenes —confirmadas según parece por Huerta y Mondragón—para que, en la noche del 22 al 23 de febrero, el mayor Francisco Cárdenas y el cabo Rafael Pimienta llevaran a Madero y a Pino Suárez a la Penitenciaría, donde, una vez llegados, uno y otro fueron asesinados tras fingir un ataque. Cecilio Ocón medió en la consumación de este villano crimen que cambió el curso de la historia de México.[7]

[6] Tena Ramírez (1955, p. 13), perito en derecho constitucional y adverso a Huerta, llegó a la conclusión de que las formalidades se observaron impecablemente. De aquí que el gobierno de Huerta no haya sido producto de la usurpación; otros, como Amaya Morán (1952), disienten.

[7] Véase Michael Meyer (1983, pp. 51-70; 78-91) para una minuciosa descripción del asesinato basada en numerosas fuentes.

CAPÍTULO III

EL TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN

1. UNA EFÍMERA DICTADURA

No puede obtenerse una cabal comprensión de lo sucedido después del asesinato de Madero y Pino Suárez si no se retrocede a la mañana del día 19, cuando los habitantes de la capital se enteraron por la prensa de las renuncias del presidente y vicepresidente y exhalaron un suspiro de alivio. La vida cotidiana podía iniciarse de nuevo una vez enmudecidas las armas.

Los generales del ejército, como era de esperarse, ofrecieron de inmediato su apoyo al nuevo régimen. El gabinete recién nombrado, tal como lo estipulaba el Pacto de la Ciudadela, prestó juramento la tarde de febrero 20, y sólo uno de los designados rehusó aceptar su puesto: el orozquista David de la Fuente.

Huerta emprendió luego la tarea de solicitar el reconocimiento de los jefes de Estado extranjeros y de redactar una ley de amnistía, a fin de apresurar la consolidación de la paz. Los gobernadores de los estados empezaron a su vez a protestar su lealtad al nuevo régimen, a pesar de que la mayoría se la había prometido a Madero durante la decena trágica.

La única nota discordante en este concierto de pleitesía fue la de Venustiano Carranza, gobernador de Coahuila, quien alarmó al gobierno al cuestionar la legitimidad del acceso de Huerta a la presidencia: arguyó que el Senado carecía de facultades para designar presidente interino y exhortó, por tanto, a su propia legislatura a adoptar una actitud de apoyo a los "principios legales e intereses del país". La legislatura promulgó ese mismo día una resolución, que le retiraba a Huerta el reconocimiento, y otorgaba al gobernador poderes extraordinarios en el ramo militar.

Carranza, por su parte, envió una circular telegráfica a todos los gobernadores con la invitación de seguir su ejemplo; pero éstos no le prestaron atención. Débese aclarar que Carranza escogió mal su línea de ataque. El Senado no había nombrado a Huerta presidente interino, sino solamente confirmado su nombramiento como secretario de Gobernación y luego su acceso constitucional a la presidencia. Era evidente que se trataba de una maniobra política ajena al espíritu de la ley; pero se habían guardado las

formas legales (véase apartado 8, Cap. II) (M. Meyer, 1983, pp. 71-78).

Victoriano Huerta tenía, al subir a la presidencia, 59 años de edad y gozaba de salud robusta, a excepción de un problema ocular crónico. Por otra parte, carecía de instrucción formal y la experiencia adecuada para su alto cargo. Confiaba más en el poder de la fuerza que en el arte de la negociación. En otras palabras, sus tendencias belicosas lo incapacitaban para ser un buen estadista. Una enorme fe en sí mismo lo inclinaba a ser dominante y pasar fácilmente a la acción. Inmune al prurito de enriquecerse —estigma de muchos políticos mexicanos— no tenía mayores escrúpulos de valerse del soborno y del fraude en la solución de los problemas. Su vida matrimonial era ejemplar. La acusación de ser marihuano no se comprobó. Otro tanto se diga del cargo de alcoholismo. Sus colaboradores, que lo criticaron en muchos aspectos, nunca insinuaron que su afición al alcohol estorbara sus tareas diarias (M. Meyer, 1983, pp. 142-143, 145).

Una carta de felicitación de la Suprema Corte de Justicia (febrero 21) acabó de fortalecer la aceptación del régimen. Huerta por tanto, tenía razón de sentirse confiado, a pesar de la oposición de Carranza en el norte. Con todo, éste envió el día 21 dos agentes para entablar negociaciones con la esperanza de llegar a un arreglo. El telegrama de presentación de los delegados estaba dirigido significativamente al señor Victoriano Huerta, presidente de la República; pero todos los favorables augurios se desvanecieron como humo en el espacio con el asesinato de Madero y Pino Suárez y la probable[1] culpabilidad de Huerta. En ese momento la historia de México tomó un rumbo distinto. Durante el periodo que media entre el derrocamiento del gobierno maderista efectuado por Huerta (febrero de 1913) hasta el restablecimiento del gobierno constitucional (mayo de 1917), el proceso político se convirtió en una carnicería.[2] Desapareció todo vestigio de un gobierno representativo. Los aspirantes al poder gobernaban por decreto (Cumberland, 1980, p. 198).

Por el envío de sus representantes para parlamentar con Huerta, Carranza deseaba a ojos vistas ganar tiempo. Desde 1909 había manifestado ambiciones políticas, primero, al gobierno de su estado, impedidas por Porfirio Díaz; luego, con Bernardo Reyes, a quien invitó a acaudillar un movimiento revolucionario; pero atento a la oportunidad de la revolución maderista, se adhirió a ésta en Norteamérica. Desilusionado de Madero, no

[1] Véase el minucioso y ponderado relato de M. Meyer, (1983, p. 78), quien en la página 91 afirma: "La culpa de Huerta sigue siendo circunstancial y no puede presentársela como incontrovertible".

[2] Carranza puso en vigor (mayo 14 de 1913) un decreto de Juárez (enero 25 de 1862), por el cual los culpables de rebelión contra la autoridad constituida, contra las instituciones políticas establecidas o de ataque a la vida del presidente, quedaban sujetos a la pena de muerte, es decir, la ejecución sumaria de los prisioneros de guerra (Cumberland, 1980. p. 77).

encontraba otra alternativa que la de regresar a Coahuila a activar la revolución. Es más, Bravo Ugarte (1962, p. 457) añade que Carranza intentó de hecho rebelarse contra Madero al mismo tiempo que el golpe de estado de la Ciudadela, aunque Carranza explicó a un conocido que se sublevaba para salvar a Madero.

El asesinato de Madero y Pino Suárez y el acceso de Huerta a la presidencia proporcionaba, en bandeja de plata, a Carranza, la ocasión para rebelarse contra el usurpador. Maytorena, gobernador de Sonora, y también otros huertistas apoyaban al gobernador de Coahuila.

Carranza tomó entonces de los bancos del Estado $50 000 para cubrir las necesidades de vituallas y armamento de la tropa. Al saberlo, Huerta pidió explicaciones a Carranza sobre tan sospechoso préstamo.

> Carranza respondió: "No he extraído ningún dinero de bancos a que se refiere; y si así lo hubiere hecho, no es a usted a quien debo darle cuenta. " Ya no estaba en Saltillo para entonces (marzo 1°) aunque ordenó que el telegrama se fechara en ese lugar; era una más de las muchas triquiñuelas que le habían permitido ganar tiempo, nublar el panorama a los ojos del centro (Aguilar Camín, 1981, p. 309).

Carranza había tenido antes el tino de escudriñar el ánimo del embajador Wilson, favorable hasta entonces a Huerta. Con todo, el cuadro gubernamental había cambiado en Washington[3] y tanto el nuevo presidente Woodrow Wilson, como su secretario de Estado, William Jenning Bryan, no querían comprometerse con Huerta sin tener mayor información.

Carranza publicó en marzo 26 de 1913 el Plan de Guadalupe. Este desconoce a Huerta y también a los poderes legislativo y judicial de la Federación y, además, a los gobiernos estatales que aún reconocían al dictador; nombra a Carranza jefe del Ejército Constitucionalista, y encargado del poder ejecutivo cuando dicho ejército llegare a ocupar la capital; encomendaba al presidente interino convocar a su vez a elecciones generales tan luego como se consolidara la paz en el país, y entregar el poder al que fuere elegido (Tena Ramírez, 1978, pp. 744-745).

Huerta pugnaba entre tanto por asegurar la pacificación del país y acelerarla. Estaba firmemente persuadido de conseguir así el reconocimiento de Wilson, recientemente elegido. Este por su parte, deseoso de tener más luz en el asunto, comisionó a su amigo, William Bayard Hale, para que lo informara. Hale, después de entrevistarse con miembros del grupo diplomático, con un grupo selecto de la colonia norteamericana y muchos mexicanos prominentes, informó al presidente Wilson de los sucesos de la decena trágica: mencionó la deslealtad de los generales para con Madero,

[3] El golpe de estado de Huerta aconteció en febrero 18, el asesinato de Madero la noche del 22 y la toma de posesión de Woodrow Wilson en marzo 4.

el golpe de estado, la facilidad de evitar el derramamiento de sangre con una más firme intervención de la embajada norteamericana y condenó la inutilidad de la dictadura militar, a no ser porque la embajada se prestó a apoyarla (Informe confidencial de Hale) (M. Meyer, 1983, p. 127). La evidencia de la participación norteamericana, en el derrocamiento del gobierno legítimamente constituido, difícilmente permitía al gobierno del presidente Wilson respaldar a Huerta. Aquél ordenó entonces a Bryan pedirle la renuncia al embajador Wilson, y en vez de reemplazarlo —acto que por sí implicaría reconocer el gobierno de Huerta— designar al segundo secretario, Nelson O'Shaughnessy, como encargado de negocios.

Por más que Huerta buscaba afanosamente el reconocimiento y ayuda de Norteamérica, no podía, por elemental dignidad, permitir que Washington le diera órdenes. Sobrevino, pues, un estira y afloja entre Huerta y Woodrow Wilson a través de diferentes conductos, que concluyó con el endurecimiento de la actitud del presidente Wilson y su decisión de inclinarse del lado de Carranza.

Así fue como empezó a cobrar fuerza la nueva revolución política de Carranza contra la dictadura de Huerta.

La inestabilidad caracterizó los 17 meses de gobierno de Huerta. Las nueve secretarias de Estado estuvieron a cargo de 32 personas diferentes: cuatro secretarios a cargo de Relaciones Exteriores; tres en Gobernación; dos en Justicia; cuatro en Instrucción Pública; cuatro en Fomento; dos en Agricultura (creada en febrero 17 de 1914); dos en Comunicación y dos en Hacienda, con la única excepción de Guerra, donde Blanquet permaneció inamovible (M. Meyer, 1983, pp. 153-155; Vera Estañol, 1957, p. 350).[4] Decididamente, Huerta no podía trabajar con sus secretarios, o éstos no lograban colaborar con él y tanto cambio de personal impedía al gobierno desarrollar bien sus funciones. Apenas un secretario estaba informándose de los asuntos a su cargo, cuando se le cambiaba a otro puesto. Y lo mismo ocurrió con los subsecretarios. Unos y otros se quejaban de que no se les dejaba campo de acción para actuar y que las decisiones presidenciales no sólo no eran revocables, pero ni siquiera podían debatirse. Huerta prescindió pronto de Félix Díaz, y así se derrumbó el Pacto de la Ciudadela.

[4] He aquí la lista:
Francisco León de la Barra, Relaciones Exteriores
Alberto García Granados, Gobernación
Rodolfo Reyes, Justicia
Jorge Vera Estañol, Instrucción Pública y Bellas Artes
Alberto Robles Gil, Fomento (industria y comercio)
David de la Fuente, Comunicaciones y Obras Públicas
Toribio Esquivel Obregón, Hacienda
Manuel Mondragón, Guerra y Marina
Eduardo Tamariz, Agricultura y Colonización

En medio de esta constante inestabilidad, Huerta trató algunos asuntos importantes del país. El problema agrario fue uno de los primeros, pero sin llegar al fondo del asunto, que era la redistribución de la tierra. Huerta utilizó las instituciones establecidas durante la administración de su predecesor sin atacar la estructura de la tenencia de la tierra. A fines de febrero se anunció que la Comisión Nacional Agraria distribuiría gratuitamente semilla a quienes la solicitaran. Poco después se informó que las actividades de la Escuela de Agricultura de la capital se extenderían por medio de sucursales a cada zona climática del país. Se continuó el programa de Madero de restituir las tierras ejidales a sus dueños y, en abril, se autorizó que reocuparan 78 ejidos los indios yaquis y mayos de Sonora, a quienes se les habían arrebatado durante el régimen de Díaz. Poco después se anunció un plan para dividir en parcelas algunos terrenos nacionales y distribuirlos entre agricultores en pequeño. En la reorganización de las secretarías, la Comisión Agraria, antes bajo la jurisdicción de la secretaria de Fomento, empezó a ocupar un lugar independiente en el gabinete, con tanta autoridad como la de cualquiera otra secretaria. Huerta dispuso también se duplicaran los fondos de la caja de préstamos y, en vista de que eran insuficientes, encomendó al secretario de Hacienda, Toribio Esquivel Obregón, preparar un nuevo plan. Aquél sugirió dar crédito a los campesinos sin tierra mediante la emisión de bonos gubernamentales garantizados. El plan se basaba en el supuesto de que los hacendados querían deshacerse de sus propiedades, suposición gratuita por completo. Eduardo Tamariz, primer secretario de Agricultura en México, perteneciente a la familia de hacendados y por tanto sospechoso de parcialidad a los reformadores, propuso al gobierno, después de estudiar cuidadosamente la Constitución de 1857, aumentar los impuestos sobre la tenencia de grandes propiedades, y desanimar así especular con las tierras. La proposición de Tamariz no tuvo mejor suerte con el Congreso que la de Esquivel Obregón (M. Meyer, 1983, pp. 183-186).[5]

Huerta se mostró igualmente interesado en la política laboral. El Departamento Nacional del Trabajo, establecido durante el régimen maderista, siguió funcionando, y contribuyó al arreglo de varias huelgas, estimuló la fijación de salarios mínimos y la legislación sobre la jornada máxima de trabajo. La Casa del Obrero Mundial, de origen maderista, continuó ofreciendo a los obreros un sitio donde reunirse, intercambiar puntos de vista y distribuir propaganda favorable a su causa. Los agentes del Departamento Nacional del Trabajo empezaron a efectuar visitas de inspección a fábricas donde trabajaban mujeres, con el fin de obligar a los patronos a elevarles los salarios, acortarles el horario y mejorarles las condiciones de

[5] Bajo el régimen de Huerta, el doctor Aureliano Urrutia realizó un reparto de tierras en Xochimilco; parece que se adelantó a Lucio Blanco, primer repartidor entre los revolucionarios.

trabajo. Si los patrones no cubrían ciertas exigencias mínimas, se les amenazaba con la clausura. La misma sanción pesaba sobre los que aumentaban las horas de trabajo o disminuían los salarios.

Por disposición de Huerta, el mismo Departamento estableció una bolsa de trabajo para ayudar a los desempleados. Se instó a los industriales, mineros y terratenientes a anunciar las vacantes para distribuirlas entre los desocupados. El gobierno federal estimuló, asimismo, a los estados a instituir departamentos de trabajo semejantes al Federal, con objeto de mejorar las condiciones económicas, jurídicas y sociales de los trabajadores. Se inició también la publicación de un boletín que describía las condiciones laborales en diversas regiones del país. Contra la creencia popular, Huerta no suprimió las huelgas, que ocurrían casi semanalmente y, en las cuales, el gobierno actuaba de mediador. La Casa del Obrero Mundial, que patrocinó la primera celebración del día del trabajo en México (mayo 1° de 1913), fue clausurada no por promover actividades obreristas sino por intensificar los ataques al gobierno de Huerta y aliarse con los carrancistas (M. Meyer, 1983, pp. 193-195).

El Pacto de la Ciudadela estipulaba que el gobierno provisional no duraría mucho tiempo. Sin embargo, y a pesar de las instancias de los felixistas, Huerta rehusaba convocar a elecciones. Al declarar Félix Díaz su candidatura en abril 16, Huerta prometió que las elecciones se celebrarían a los dos meses. Luego anunció que se pospondrían hasta octubre. Entre tanto, despachó a Félix Díaz a Japón en calidad de embajador de México. Permitió sin embargo, más adelante, que Félix Díaz regresara para efectuar su campaña con León de la Barra como vicepresidente. Además de la candidatura de Félix Díaz, se presentaron también las de Manuel Calero y Jesús Flores Magón; David de la Fuente y Andrés Molina Enríquez; Federico Gamboa y Eugenio Rascón. A mediados de octubre, Huerta participó a sus partidarios que respondería favorablemente si lo presentaban como candidato. Por fin, el día de las elecciones, octubre 26, la ciudadanía se mostró tan apática que los cómputos fueron vergonzosamente bajos. La oposición, totalmente fragmentada, fracasó por completo, si bien el gobierno mantuvo la farsa de observar todas las formas legales. Como las elecciones no habían respondido ni a los requisitos a ley electoral ni a los de la Constitución, se invalidaron, con la consecuencia favorable para Huerta de permitirle permanecer en su puesto y poder ufanarse de haber recibido más votos que sus contrincantes sin haber participado en el proceso electoral.

Poco antes de las elecciones, empezaron a circular rumores del asesinato de Belisario Domínguez[6] por haber atacado al régimen. Varios grupos trataron de ejercer presión contra Huerta, hasta que éste, exasperado, hizo arrestar a todos los diputados opuestos al régimen. Huerta creía que su

[6] También fue asesinado Serapio Rendón.

primera responsabilidad era la pacificación del país; a ésta sacrificó el imperio de las leyes y convirtió su gobierno en una dictadura. La prensa de oposición fue censurada y, en algunos casos, reducida al silencio. La favorable al régimen, recibía subsidios a cambio de someterse al gobierno. Se incrementó el espionaje y se multiplicaron los arrestos. Indiscutiblemente, el aspecto más reprobable de la dictadura fue recurrir en forma despiadada al asesinato como arma política. Aunque no existían datos que implicaran directamente a Huerta en los crímenes, y los existentes no son fidedignos, los asesinatos parecían proceder según un cierto plan y cumplir órdenes superiores, incluso del mismo Huerta (M. Meyer, 1983, pp. 149-150; 166-169; 171; 183, 185; 193-195; L. Meyer, 1977, pp. 6-7; García Purón, 1964, pp. 217-218).

2. VENUSTIANO CARRANZA. EL HOMBRE Y SU PLAN (TARACENA, 1963, PP. 5-17)

Venustiano fue el noveno hijo del coronel Jesús Carranza y su esposa María de Jesús Garza. Nació aquél en Cuatro Ciénegas, Coah., hizo allí sus primeros estudios y más tarde los continuó en Saltillo. Luego viajó a la capital con su hermano Emilio para inscribirse en la Escuela Nacional Preparatoria donde cursó los cuatro primeros años, y hubiera concluido sus estudios, de no haberse enfermado seriamente de los ojos. Esta dolencia lo obligó a abandonar los estudios y volver a su tierra a descansar. Además, empezó desde entonces a usar lentes oscuros. De vuelta en Cuatro Ciénegas, se dedicó de lleno a las labores del campo. Encabezó una rebelión contra el déspota gobernador de Coahuila, José María Garza Galán, y logró que renunciara. Fue en dos ocasiones alcalde municipal de Cuatro Ciénegas, luego diputado federal suplente, senador suplente y, finalmente (1904), senador propietario. Cultivaba amistad con Bernardo Reyes y otros partidarios del general, a quien entonces se consideraba el representante de las aspiraciones populares. Fue elegido gobernador de Coahuila a pesar de tener de contrincante a Manuel Garza Aldape; de inmediato envió a la cámara local una iniciativa de ley sobre la obligación de pagar indemnizaciones por accidentes de trabajo, y encomendó a la legislatura del estado el estudio de un programa agrario para liquidar los latifundios.

A propósito de Carranza, Aguilar Camín dice:

> Habría de acompañar a Carranza como un destino y un estilo íntimos: la confianza irrestricta en el poder de su investidura, esa legitimidad que parece venir más allá de la ley, de los hábitos institucionales secularizados, de la historia irrastreable que concentra tanta fuerza política real en algo al parecer tan endeble como la pulcritud constitucional, el estar dentro de las reglas morales del juego de gobernar (198l, pp. 308-309).

La desaparición de Madero, no tranquilizó a Zapata. Huerta, deseoso de acabar con la rebelión zapatista, envió entonces a Pascual Orozco, padre del general chihuahuense, a entrevistarse con el líder sureño. Se le sugería a éste aceptar términos semejantes a los ya aprobados por los seguidores de Orozco hijo; Zapata rechazó la oferta, acusó a Huerta de haber traicionado la Revolución, y arrestó a los comisionados federales. Huerta hizo todavía esfuerzos por conquistar a Zapata con promesas de reforma agraria sin resultado alguno. Zapata estaba tan furioso con el dictador que hacia el verano hizo fusilar a su enviado, Pascual Orozco padre. Es evidente que la continuidad de la lucha zapatista impidió que la Revolución terminara con el golpe de estado de Huerta (Gilly, 1984, p. 31).

La clave de la sólida resistencia del sur fue su organización que dependía de los pueblos, el antiguo órgano democrático de los campesinos comunitarios, el centro de deliberación y de decisión.

Ya antes Zapata había enmendado el Plan de Ayala (mayo 30 de 1913), por el cual se declaró a Huerta usurpador... mucho peor que Madero, y a Pascual hijo indigno —por coqueteos con Huerta del honor de ser nombrado jefe nacional.[7]

Zapata asumió en persona la jefatura del Plan de Ayala, reorganizó el alto mando rebelde, le confirió el carácter de Junta revolucionaria del centro y del sur (Womak, 1982, pp. 168-169; González Ramírez, 1960, pp. 84-85), y, finalmente, prometió no ahorrar esfuerzo hasta lograr que las disposiciones agrarias fuesen elevadas al rango de preceptos constitucionales (Womak, 1982, p. 185).

La situación del país no era nada halagüeña para Huerta. Mientras unos reconocían su gobierno y se le sometían, otros se sublevaban, atraídos por las promesas de Carranza y Zapata; y a estos rebeldes se añadían grupos aislados de insurrectos como los de Maclovio y Luis Herrera y Francisco Villa (Chihuahua); Manuel Chao, Tomás Urbina y Calixto Contreras (Durango); Jesús A. Castro (Tamaulipas); Ramón F. Iturbe y Rafael Buelna (Sinaloa); Eugenio Aviña (Colima); Saturnino Cedillo (San Luis); Joaquín Amaro (Michoacán); Cándido Aguilar (Veracruz); Alvaro Obregón, Benjamin G. Hill y Plutarco Elías Calles (Sonora, julio 15 de 1914). Sin embargo, estos movimientos antihuertistas no resultaban un peligro amenazador, encarnado por entonces en el presidente Wilson, quien se oponía tenazmente a reconocer a Huerta, y le negaba la venta de armas necesarias para poner en pie de guerra un gran ejército. Con todo, Huerta hizo el ejército federal seis veces más numeroso, y puso a los mejores generales al mando del mismo.

Entre tanto, las fuerzas revolucionarias reconocieron a Carranza como jefe, y se organizaron en tres grandes ejércitos: Nordeste con Pablo Gon-

[7] Algunos zapatistas como Jesús Morales “El Tuerto” y Juan Andreu Almazán reconocieron a Huerta.

zález, Norte con Francisco Villa y Noroeste con Alvaro Obregón.

Huerta lanzó sus fuerzas contra estos ejércitos, y venció en Michoacán al de Gertrudis Sánchez, a Pablo González en Coahuila y Nuevo León, derrota que obligó a Carranza a refugiarse en Sonora. Pero Villa batió en Chihuahua a Huerta y Obregón lo hizo en Sonora. Tanto Villa como Obregón fortalecieron la revolución de Carranza con una serie de señaladas victorias entre las que sobresalieron las de Nogales, Naco, Santa Rosa (Sonora) con el ejército de Obregón; y Torreón, Ciudad Juárez y Ojinaga con el de Villa. Todavía en marzo 4 de 1914, Huerta veía con optimismo la situación y así se la describía a un grupo de periodistas extranjeros.

3. LA CAÍDA DE VICTORIANO HUERTA

El presidente Wilson intensificaba, por su parte, la actividad para eliminar, mediante gestiones diplomáticas y el embargo de armas, a Huerta, y acabó, valiéndose de un suceso baladí, por declarar la guerra al dictador.[8] El incidente ocurrió en Tampico (abril 9 de 1914) y era nada en comparación con las auténticas ofensas inferidas por las tropas carrancistas al Coloso del Norte sin protesta ninguna: Un oficial y nueve marinos del crucero "Dolphin", anclado en Tampico, penetraron sin autorización en una zona vedada por estar el puerto en estado de sitio. Fueron detenidos por las autoridades, y luego puestos en libertad. El almirante Mayo se enojó, y pidió en seguida una reparación por el "insulto inferido a la bandera americana"; aquélla habría de consistir en izarla en tierra mexicana y saludarla con 21 cañonazos (M. Meyer, 1983, pp. 218-221).

Huerta propuso varias formas de dar una satisfacción al presidente Wilson sin desdoro del honor nacional y, en vista de que Wilson las encontró inadecuadas. declaró éste la guerra a México y, acto seguido, ordenó la toma de Veracruz (abril 2 de 1914). Luego, el último acto de agresión de Wilson lo constituyeron las conferencias de "Niagara Falls" a las cuales concurrieron representantes de Huerta y también de Carranza. El objetivo principal de las conferencias era eliminar a Huerta, quien consciente de carecer del apoyo necesario para adquirir armas y municiones y desmoralizado ante las incontenibles victorias de los carrancistas en Guadalajara, Torreón y Zacatecas —para mencionar sólo las más importantes— renunció en julio 15 de 1914. Lo sucedió como presidente interino Francisco Carbajal, secretario de Relaciones. Por virtud del Tratado de Teoloyucan (agosto 13 de 1914), los federales depusieron las armas, y los revolucionarios recibieron la ciudad de México. Zapata a pesar de ser revolucionario también contra Huerta y anterior a Carranza, no fue invitado a participar en el triunfo de los antihuertistas.

[8] Nunca hubo declaración formal. Wilson pasó por encima del Senado para enviar tropas a Veracruz.

Carranza hizo la entrada triunfal en la capital en agosto 20. Consecuencia inmediata de la rendición de Carbajal fue el licenciamiento del ejército federal, al revés de lo sucedido en 1911, cuando se licenció a los revolucionarios maderistas. La revolución contra Huerta había aparentemente triunfado; pero las esperanzas de Carranza de empezar la obra de paz, concordia y reconstrucción pronto se esfumaron. El espíritu de insubordinación crecía en los jefes revolucionarios. Tres eran los personajes conflictivos: Zapata en Morelos; Maytorena en Sonora y Villa en Chihuahua. En agosto 29 (1914) se celebraron en Cuernavaca pláticas entre los emisarios de Carranza: Luis Cabrera y Antonio I. Villarreal y los de Zapata, Manuel Palafox, Alfredo Serratos y Antonio Díaz Soto y Gama, quienes se limitaron a formular tres condiciones previas para discutir y firmar los arreglos: 1) sumisión al Plan de Ayala, no sólo en su esencia sino en todas sus partes; 2) armisticio sobre la base de la entrega de Xochimilco a los zapatistas y 3) renuncia de Carranza al poder ejecutivo, si no admitía a su lado a un representante del zapatismo. Carranza declaró inaceptables las condiciones, y advirtió que la adopción del Plan de Ayala en vez del de Guadalupe era innecesaria, pues él estaba dispuesto a llevar a cabo las reformas agrarias de Zapata.

El problema de Maytorena estaba ligado al de Villa, el más peligroso, pues sus tropas dominaban la mayor parte del país. Villa sobresalía en la lucha armada por su capacidad para reunir varios centenares de hombres en un santiamén y organizarlos. Además, conocía palmo a palmo el terreno que pisaba, era un excelente jinete, diestro en manejo de armas, valiente y arrojado. Su magnetismo personal inspiraba confianza. Sus tropas lo idolatraban y los rancheros lo apoyaban incondicionalmente.

Villa, apoyado por Maytorena, empezó a maquinar en contra de Carranza. La suspicacia de éste respecto de Villa se fundaba en diversos agravios: el inútil e inhumano decreto de desterrar a los españoles del país, la desobediencia en atacar Zacatecas y la destitución del gobernador de Chihuahua, Chao, nombrado por el propio Carranza. Villa por su parte abrigaba resentimiento con Carranza por no haber tomado el título de presidente interino al entrar a México, sino sólo el de jefe del ejército constitucionalista; tampoco había nombrado secretarios del Despacho sino sólo subsecretarios u oficiales mayores.

A este propósito, dice Aguilar Camín (1981, p. 385).

> El dar casi a todos sus colaboradores puestos inferiores a ministro (oficiales mayores, subsecretarios encargados del despacho) traducía esta percepción de Carranza. El papel de ministro le quedaba grande a la mayoría. La máquina estatal constitucionalista tuvo este sello de origen: empezó a funcionar bajo la manipulación directa de la primera jefatura; fue una llana extensión ejecutiva, y venerante, de las órdenes, el talento, la voluntad, los caprichos de Venustiano Carranza.

Además, el título de presidente interino que le correspondía a Carranza por el Plan de Guadalupe (Manifiesto de Villa, septiembre de 1914), lo excluía, por restricciones constitucionales, de las elecciones, cuando éstas se celebraran y lo sujetaba a los poderes legislativo y judicial. Lo tachaba de "dictador": "había suprimido los tribunales"; "no dependía de un consejo"; "no discurría medios para pagar la deuda nacional", "ni había celebrado elecciones".

Tales querellas entre el primer jefe y uno de sus generales más célebres encendieron pronto y nuevamente las hostilidades entre carrancistas, villistas y zapatistas, mientras la Convención hacia una última tentativa de paz.

4. LA CONVENCIÓN Y SUS PRESIDENTES[9]

Carranza, deseoso de soldar la escisión, convocó la primera reunión en la capital, octubre 1° de 1914. Desgraciadamente, ni los villistas ni los zapatistas se presentaron. Carranza rindió a la Convención un informe de sus actividades como primer jefe y encargado del poder ejecutivo.

Antes de proseguir la narración de lo sucedido en la Convención, es menester señalar que los cargos de Villa contra Carranza eran injustos. Carranza entró a la capital en agosto 20, y Villa pedía elecciones antes de 15 días (septiembre 3), y el restablecimiento de los juzgados civiles. Villa, en cambio no había celebrado elecciones en Chihuahua, donde ejercía desde mayo un dominio supremo, ni tampoco había hecho funcionar ningún tribunal. Es más, en los meses en que la Convención guió los destinos del país, ni se celebraron elecciones ni funcionaron tribunales. Villa no era modelo de justicia —hizo fusilar por un quítame allá esas pajas a muchas personas— y quizá llevaba en el fondo de su corazón el problema de la tierra, pero tan en el fondo que nada hizo por resolverlo. Otro tanto debe decirse de su preocupación por la deuda externa, si se la contrasta con el hábito de confiscar propiedades y vender el ganado sin herrar. Por otra parte, el cargo que Villa hacía a Carranza de no tener consejeros era falso. El primer jefe estaba rodeado de ellos, y puede citarse a Luis Cabrera,

[9] La Convención surgió de la querella de las diversas facciones de los revolucionarios y fue convocada por Carranza. Se inició en octubre 1° de 1914 en la capital; el 14 del mismo mes de trasladó a Aguascalientes, e inició sus labores sin la presencia de los delegados zapatistas, quienes llegaron por fin y con su presencia influyeron para que los debates se desordenaran. En el Manifiesto de noviembre 6 de 1914 informaba del nombramiento de Eulalio Gutiérrez como presidente interino. El gobierno convencionista se trasladó después a la ciudad de México, luego a Cuernavaca y Toluca y acabó por dispersarse sin lograr impedir que la lucha armada continuara. Véase la obra de Robert E. Quirk. *La revolución mexicana. La Convención de Aguascalientes, 1914-1915* (Trad. de Manuel Zapata). México: Editorial Azteca, 1960.

Isidro Fabela y otros. Carranza había sido dictatorial en la lucha con Huerta —¿quién en su sano juicio usaría en tal coyuntura paños calientes?— pero en el caso del conflicto entre los revolucionarios, Carranza había convocado la Convención a la cual asistieron 69 delegados, de los cuales se excluyó, a petición de Obregón, a los representantes de algunos gobernadores y comandantes militares. La admisión sin crítica alguna por parte de los villistas de todos estos cargos contra Carranza costó al país más de 100 millones de dólares (el peso mexicano se cotizaba a dos por un dólar), y probablemente unas 200 000 vidas (Cumberland, 1980, p. 155).

Volvamos a la Convención. Además de presentar el informe de su gestión, Carranza renunció al mando del ejército y al poder ejecutivo de la nación —dos tesoros sagrados que no podía entregar, a solicitud de un grupo de jefes descarriados, sino a los jefes reunidos en la Asamblea. Esta acordó, por unanimidad, al filo de la media noche, no aceptar la renuncia de Carranza y decidió trasladarse a Aguascalientes, lugar neutral, al cual pudieran acudir los disidentes.

La Convención de Aguascalientes inició sus sesiones en octubre 1° y las concluyó en noviembre 13. Se propuso liberar el movimiento revolucionario del caudillaje militar y de las ambiciones personalistas. Después de autorizarse con la declaración de ser soberana, o supremo poder de la nación, y de recabar de todos sus miembros las promesas, registradas con sus firmas en la bandera, de cumplir los acuerdos de la asamblea, decretó: 1) cesar a Carranza en sus funciones de primer jefe, encargado del poder ejecutivo y a Villa en las de jefe de la División del Norte; 2) hacer depender de la Secretaría de Guerra del gobierno interino elegido por la Convención a todos los cuerpos de ejército y divisiones y 3) elegir presidente (noviembre 3) al general Eulalio Gutiérrez —designación ratificada o rectificada en noviembre 20.

Carranza, quien desde octubre 6 había comunicado a los militares asistentes a la Convención su obligación de reportarse a sus superiores respectivos el 10, no contestó a la comunicación de su cese sino hasta noviembre 9. Pidió entonces a la junta de generales y gobernadores reconsiderar su decisión de cesarlo en el caso, pues él no había renunciado y, en consecuencia, la junta carecía de autoridad para quitarle el poder sin cometer una insubordinación y desconocer las estipulaciones del Plan de Guadalupe. No se habían cumplido las condiciones en que él estaba dispuesto a renunciar —según lo había señalado en octubre 23— ya que ni se establecía un gobierno capaz de realizar las reformas políticas y sociales requeridas por el país, ni Villa hacía entrega del mando de sus tropas. Consiguientemente él tampoco entregaría la primera jefatura ni el poder ejecutivo hasta que se definieran las funciones del nuevo presidente, y éste recibiera el mando militar y administrativo de toda la región dominada por la División del Norte. La respuesta de la Convención fue declarar rebelde a Carranza. Afortunadamente, las negociaciones prosiguieron. Una propuesta de Villa,

peregrina por demás, sugería que él, Villa, (octubre 30) fuese pasado por las armas junto con Carranza por la salvación de la patria. Este a su vez propuso que: 1) Villa y él abandonaran el territorio nacional y permanecieran en La Habana hasta noviembre 25; 2) la Convención eligiera un presidente para todo el periodo preconstitucional, al cual le entregarían sus respectivas fuerzas Eulalio Gutiérrez y Pablo González; 3) si para noviembre 20 no se hubieran cumplido estas condiciones, Carranza reasumiría su puesto de primer jefe del ejército constitucionalista. El rechazo de esta proposición implicaba que el conflicto tendría que resolverse en el campo de batalla.

Por desgracia, la Convención fracasó en sus esfuerzos de unificación. Y así se podía prever, pues ni los convencionistas tenían un jefe político que se parangonara con Carranza, ni estaban exentos de culpa. Habían querido sobreponerse a su primer jefe, en flagrante violación del Plan de Guadalupe, y decretaban un cuartelazo semejante al que tanto reprochaban a Huerta. Los convencionistas no prestaron atención a las condiciones planteadas por Carranza en su renuncia, y luego culpaban a éste de desacato de los decretos de la Convención —tampoco acatados por ellos— porque Villa no sólo no había dejado el mando de la División del Norte sino que recibió la súplica del presidente Gutiérrez de continuar al frente de aquélla, mientras Carranza definía su actitud, y lo que todavía era peor, la Convención nombraba a Villa jefe de todas las fuerzas convencionistas.

En medio de estos embrollos, la delegación zapatista, cuyos miembros más sobresalientes eran Paulino Martínez y Antonio Díaz Soto y Gama, llegó a la Convención. Esta aceptó luego, en gesto amistoso, el Plan de Ayala.

Mientras tanto Carranza, temeroso de un cuartelazo en México, donde' el villista Lucio Blanco mandaba, abandonó la ciudad (noviembre 1°) y se dirigió disimuladamente al puerto de Veracruz que esperaba encontrar libre de las fuerzas del presidente Wilson. En Puebla se enteró de su cese acordado por la Convención, y se negó a recibir a Obregón, Villarreal, Hay y Aguirre Benavides, encargados de intimárselo. Más aún, les prohibió que fuesen a verlo. Sin embargo, confiado en la lealtad de los emisarios, accedió a recibirlos en Orizaba (noviembre 9 de 1914) y contestó a la Convención: "Ni he renunciado, y en, consecuencia, la Junta de jefes y gobernadores no podría quitarme [el poder] sin cometer una insubordinación y desconocer las estipulaciones del Plan de Guadalupe." Añadía que no podía entregar el mando al gobierno interino, carente de bases constitutivas, de atribuciones definidas y de facultades determinadas. Comentaba que dicho gobierno seria o eminentemente personalista y dictatorial —el presidente tendría que obrar a su entero albedrío— o colectivo, la junta, y esto era más temible, pues si la junta había sido deficiente como cuerpo deliberativo, se convertiría en instrumento de tiranía como cuerpo administrativo y ejecutivo. Hacia notar además que los acuerdos fijaban el día

noviembre 6 para surtir sus efectos, y el 8, el general Villa, a quien la Convención no le había prorrogado su plazo de cese, se encontraba en posesión de aduanas, correos, telégrafos y ferrocarriles y toda la región se hallaba a su cargo. Es más, Villa se entrometía constantemente en los asuntos de otros jefes.

La respuesta de la Convención fue declarar a Carranza rebelde el día 1° (Bravo Ugarte, 1959b, pp. 331-332; 1962, pp. 408-471).

Para fortuna del primer jefe, contaba éste hacia fines de 1914 con la lealtad de Obregón, el más hábil general revolucionario; el establecimiento de su gobierno en Veracruz, donde podía abastecerse de armas y vituallas tanto por mar como por tierra y, finalmente, los conflictos internos de la Convención, más agudos que los de los carrancistas (Ulloa, 1979, p. 18).

Tres presidentes tuvo la Convención: Eulalio Gutiérrez (noviembre 3 de 1914-mayo de 1915); Roque González Garza (enero 18 de 1915-junio de 1915)[10] y Francisco Lagos Cházaro (junio 10 de 1915-enero de 1916). Los tres fueron presidentes en nombre solamente, pues Villa era el amo absoluto en la zona dominada por los convencionistas y su aliado Zapata dueño del sur y, en las ausencias de Villa, mandaba también en la ciudad de México. La presidencia de González Garza, nombrado sin que Gutiérrez hubiera renunciado, coincidió en buena parte con la de éste. De la Convención surgió un gobierno, desconocido por el grupo de Carranza, pero apoyado por Villa y Zapata. De nueva cuenta el país tenía dos centros de poder que reclamaban para si el titulo de gobierno nacional legitimo; el de Carranza, con sede en Veracruz y el de la Convención establecida en la capital. Unos meses después, Villa y Zapata retiraron su apoyo al gobierno de la Convención el cual adquirió un carácter fantasmal (L. Meyer, 1977, p. 7; Quirk, 1969, pp. 230-240; Ulloa, 1979, pp. 59-99).

> Ni villistas ni zapatistas concibieron sus luchas (y en esto fueron siempre ejércitos fundamentalmente campesinos) como un desafío por la hegemonía nacional. Para Villa el país terminaba donde empezara a peligrar su larguísima línea de abastecimientos conectada a la frontera; para Zapata, donde la organización popular de su ejército careciera ya del peculiar arraigo agrario y militar que lo caracterizaba. El país de Zapata incluía los estados de Morelos, Guerrero y partes de Puebla, Hidalgo o Tlaxcala; el de Villa estaba dibujado por las líneas del ferrocarril y la gran placenta financiera y militar que representaba la frontera con Estados Unidos (Aguilar Camín, 1981, pp. 411-412).

5. La victoria decisiva de Carranza. Las leyes de Veracruz

Unas líneas más arriba, dejamos a Carranza en su viaje a Veracruz. Allí promulgó una serie de leyes que se incorporarían a la Constitución de

[10] De enero 19 a mayo 31 de ese año hubo tres presidentes en la nación.

1857. Dos semanas tenía de haber llegado al puerto jarocho, cuando expidió el decreto de diciembre 2 de 1914, uno de los más trascendentales en la historia de la Revolución, digno de colocarse al lado del Plan de San Luis y del de Guadalupe. El programa se halla contenido en el artículo 2° de las adiciones al Plan de Guadalupe. Después de una introducción, Carranza señalaba que se efectuarían las reformas que la opinión pública exigiera como indispensables para establecer un régimen que garantizara la igualdad de los mexicanos entre sí.

> [Se promulgaban]
> Leyes agrarias que favorezcan la formación de la pequeña propiedad, disolviendo los latifundios y restituyendo a los pueblos las tierras de que fueron injustamente privados; leyes fiscales encaminadas a obtener un sistema equitativo de impuestos a la propiedad raíz; legislación para mejorar la condición del peón rural, del obrero, del minero, y en general, de las clases proletarias; establecimiento de la libertad municipal como institución constitucional; reformas de los sistemas electorales para obtener la efectividad del sufragio, organización del Poder Judicial Independiente, tanto en la Federación como en los Estados; reformas del procedimiento judicial con el propósito de hacer expedita y efectiva la administración de justicia; revisión de las leyes relativas a explotación de minas, petróleo, aguas, bosques y demás recursos naturales del país, para destruir los monopolios creados por el antiguo régimen y evitar que se formen otros en lo futuro; reformas políticas que garanticen la verdadera aplicación de la Constitución de la República y, en general, a todos los habitantes del país la efectividad y el pleno goce de sus derechos, y la igualdad ante la ley (Cabrera, 1954, pp. 43-44).

En enero 6 promulgó la ley agraria (Tena Ramírez, 1978, pp. 1017-1022) que declaraba nulas las enajenaciones de tierras, aguas y montes pertenecientes a rancherías; todas las concesiones, composiciones o ventas de tierra (desde 1876) por las cuales se hubieran invadido o legalmente ocupado los ejidos: todos los deslindes con los cuales se hubieran ocupado ilegalmente tierras, aguas, montes. Además, Carranza propuso las reformas al sistema de subsuelo petrolífero, el nacimiento del municipio libre y, en fin, el proyecto de Constitución que más tarde se aprobaría en Querétaro. Publicó también un Manifiesto (junio 11 de 1915) para calmar las inquietudes provocadas por las reformas, y se comprometió a restablecer la paz dentro de un régimen de ley y orden, a fin de que todos los habitantes de México, nacionales y extranjeros disfrutaran por igual de los beneficios de una verdadera justicia. Prometió asimismo a los extranjeros las garantías a que tienen derecho conforme a la ley; nadie sufriría en su vida, libertad y propiedad por razón de sus creencias religiosas y, en el arreglo del problema agrario, no habría confiscaciones (Bravo Ugarte, 1959b, pp. 360-361).

Otro documento importante en los antecedentes de la Constitución de

1917 fue un decreto de Villa —escrito quizá por Francisco Escudero— (mayo 24 de 1915) por el que se autorizaba la expropiación de las haciendas con el fin de establecer pequeñas propiedades. En las vastas regiones del Norte la adquisición individual de la tierra por simple compra ocupaba un importante lugar. Villa no definía el tamaño de las parcelas. Simplemente establecía que éste debía ser suficientemente grande para sostener a una familia. Nadie podría obtener una propiedad mayor de la que pudiera trabajar eficientemente. En el poblado centro de la República, donde la tierra escaseaba, Zapata reclamaba más bien el ejido. La Constitución vendría a unir los dos en sus célebres artículos.

> En la combinación de propuestas del periodo preconstitucional pueden advertirse las ideas básicas de la reforma agraria; ejidos para pueblos agrícolas indígenas y no indígenas; tierras ejidales trabajadas en común o individualmente; una clase de pequeños propietarios fuera de los ejidos, limitación al tamaño de la propiedad agraria. Nacionalización de los recursos acuíferos, indemnización con base en el valor físico de la propiedad, creación de instituciones de crédito agrícola y ayuda del gobierno al cambio tecnológico (Cumberland, 1980, pp. 221-222).

Como se dijo más arriba, el conflicto entre los convencionistas y Carranza tendría que dirimirse en el campo de batalla. Y así fue. La lucha entre las dos facciones fue rápida y feroz. Obregón, artífice de la victoria, destruyó definitivamente, con las célebres batallas de Celaya (abril 6 y 7), Irapuato y León (junio 15), el poderío villista, si bien Villa siguió hostigando con un movimiento guerrillero a Carranza hasta que se rindió al gobierno de Adolfo de la Huerta en 1920 (L. Meyer, 1977, pp. 7-8).

Los constitucionalistas no olvidaron a los obreros de la Casa del Obrero Mundial con quienes llegaron a un acuerdo. En febrero 17 de 1915 firmaron los representantes de éstos un pacto por el cual Carranza se comprometió a dictar leyes para mejorar las condiciones del trabajo, ayudar a los obreros en casos de conflicto con los patronos y dar trabajo a los desterrados por los convencionistas. A cambio de estas concesiones, los obreros proporcionarían hombres para custodiar las poblaciones bajo el dominio carrancista (Cumberland, 1981, pp. 238-239).

Entre tanto, Victoriano Huerta, alentado por otros conspiradores, trató de volver al país, pero fue aprehendido en junio en El Paso, Tex., donde estuvo prisionero hasta su muerte, en enero 15 de 1916. Poco antes había muerto Pascual Orozco, quien planeaba unirse a la insurrección de Huerta. El presidente Wilson otorgaba (junio 10 de 1915) el reconocimiento a Carranza como gobierno "de facto" y encendía así el prurito de venganza de Villa.

6. La Asamblea Constituyente de Querétaro. Las reformas sociales en la Constitución de 1917

> El país mismo, ese país que era en lo fundamental territorio unido por el ferrocarril, parecía en los albores del nuevo año [1916] un inmenso esqueleto descoyuntado; roto aquí y allá por el paso victorioso o desmoralizado de 16s ejércitos revolucionarios: metralla, insalubridad, malas cosechas, saqueos, medidas de emergencia (Aguilar Camín, 1981, p. 411).

Con los tenues albores de ese mismo año se iniciaba una paz precaria que permitía al primer jefe convocar a elecciones para el Congreso de la Unión, al cual, una vez instalado, Carranza daría cuenta del uso que había hecho de las facultades, y sometería las reformas expedidas con el fin de que el Congreso las ratificara, enmendara o completara.

Por esos días, el ingeniero Félix F. Palavicini sugirió a Carranza la idea de una nueva constitución. Palavicini había establecido, mientras era encargado de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, una sección de legislación social y argüía que las leyes expedidas por Carranza en Veracruz adolecían de un defecto de origen: habían sido promulgadas por el primer jefe sin autoridad suficiente para expedir leyes y menos aún reformas constitucionales. La Constitución de 1857 establecía, en cambio, el mecanismo para realizar las reformas: convocar a elecciones generales, y una vez constituidos los tres poderes, el Ejecutivo de la Unión presentaría uno por uno los proyectos de reformas para que, después de aprobados por el Congreso, fueran remitidos a las legislaturas de los estados, y sólo hasta que la mayoría de éstas hubiera sancionado dichos proyectos, podrían considerarse como reformas constitucionales. Como este sistema le pareció a Carranza inaceptable por razones evidentes, Palavicini le sugirió la necesidad de convocar a un nuevo Congreso Constituyente.

Carranza no se decidía. El plan de Palavicini significaba repudiar su "constitucionalismo". Sin embargo, permitió que, desde la expedición de las leyes de Veracruz, se emprendiera una campaña de prensa en *El Pueblo* para preparar el ambiente nacional. Por fin, en septiembre 15 de 1916, declaraba la necesidad de un Congreso Constituyente, convocaba a elecciones para escoger a los asambleístas y publicaba el 19 la ley electoral.

Las razones eran convincentes. La Constitución de 1857 resultaba inadecuada para satisfacer las necesidades del país, tanto por razón de los problemas económicos, políticos y sociales del momento, como por las reformas efectuadas por regímenes anteriores.

La calidad de los representantes al Congreso Constituyente se determinó por el decreto de septiembre 15 de 1916, que inhabilitaba, para ser elegidos diputados constituyentes, a los que hubiesen ayudado con las armas a los gobiernos hostiles a la causa revolucionaria, les hubiesen servido como empleados públicos, es decir, excluía a porfiristas y huertistas, villistas y zapatistas. Además, el decreto eliminaba a los partidarios que osten-

taran denominación religiosa, y en concreto, al Partido Católico Nacional, fundado en tiempo de León de la Barra (mayo 3 de 1911).

Así aseguró Carranza, dice Bravo Ugarte (1959b, p. 362): "astuta pero poco democráticamente, la orientación del Congreso Constituyente en el sentido revolucionario que él pretendía." Excluyó de un plumazo a los opositores revolucionarios y también a los miembros del Partido Católico. Resultaron obviamente elegidos los que Carranza quería: un buen grupo de radicales (jacobinos, masones y socialistas); otro de moderados, no tan numeroso como el anterior, compuesto por individuos con sólida instrucción, experiencia parlamentaria y dotes oratorias que equilibraron a los radicales y un tercero de jóvenes sin la edad requerida.

Seis asuntos especialmente graves requerían el estudio y la solución de los constituyentes: las relaciones entre la Iglesia, y el Estado; la naturaleza de la tenencia de la tierra y la propiedad del subsuelo; el trabajo; la educación y la actividad política con el sufragio efectivo, la no reelección y la autonomía municipal.

La Constitución de 1917 es una reedición revisada y adicionada de la de 1857 a fin de adaptarla a las nuevas circunstancias de la nación. Aquélla constaba de ocho capítulos y 128 artículos; la de 1917 tiene nueve títulos y 136 artículos, o sea, un título y cuatro artículos más que el proyecto de constitución de Carranza, limitada prácticamente a la reforma del aspecto político de la de 1857. El primer jefe dejó a los constituyentes la satisfactoria tarea de ser los autores de los artículos relativos a los problemas económicos, educativos, religiosos y sociales.

Tales fueron los artículos: 27°, 115° y 123°. No aparecían en el proyecto de Carranza los actuales artículos, 3°, 24° y 130° y la fracción II del 27°, de acentuado sectarismo antirreligioso, pues el primer jefe había simplemente incorporado en el proyecto las leyes de reforma de Juárez y su ley reglamentaria atenuada. El proyecto de Carranza reflejaba poco el sacudimiento de los pasados cuatro años. Los artículos más importantes eran los de naturaleza política: no reelección, sufragio directo, supresión del vicepresidente. Se incluían puntos con implicaciones sociales: trabajo colectivo de tierras ejidales y otros (Cumberland, 1980, pp. 308-309).

Los artículos 27° (sin su fracción II), 115° (la organización política) y 123° son la obra meritoria del Congreso de 1917 y encierran la declaración, *más avanzada* para aquella época, sobre los derechos sociales, al establecer un régimen de equidad y justicia en el juego de los intereses individuales y prevenir los abusos de los fuertes en perjuicio de los débiles o en el detrimento de los intereses superiores de la colectividad (Bravo Ugarte, 1959b, p. 370).[11]

[11] Para un estudio del Congreso y la Constitución véase: H. N. Branch: *The Mexican Constitution of* 1917 *compared with the Constitution of* 1857. Philadelphia: American Academy of Political and Social Science, 1947.

El contenido del artículo 27°, así como lo expresado en las discusiones parlamentarias, indica que el tipo de tenencia establecido en la Constitución de 1917 difiere de los cánones del capitalismo clásico y del socialismo. Del capitalismo conserva la propiedad privada, pero, al limitarla a una extensión determinada, rompe con el esquema liberal; coincide de algún modo con el socialismo, al fomentar la propiedad colectiva, si bien trata en realidad de revivir sistemas establecidos en la época colonial con el mecanismo jurídico propio (Matute, 1980, p. 4).

El artículo 3° se tratará en el capitulo V. Comentaremos ahora el 27°, sobre la reforma agraria; el 123° que estatuye innovadoramente en el mundo los derechos de los obreros; y el 115°. Los artículos 27° (salvo la fracción II) y 123° —reforma agraria y derechos del trabajador— respectivamente, fueron aprobados, el 123° por unanimidad de 150 votos, y el 27° de 163. Pero tuvieron una preparación accidentada. Fueron objeto dé largas y acaloradas discusiones.

Si se estudian en particular los artículos, se observa que el antiguo artículo 5° (relativo a la cuestión agraria) fue retirado dos veces sin que llenara las aspiraciones de la mayoría, deseosa de ver consignados en un texto constitucional los derechos y obligaciones de los obreros en un contexto de justicia social. El diputado de Puebla, Froylán C. Manjarrez, propuso entonces formar todo un título sobre este asunto y un artículo diferente del 5° sobre los derechos del trabajador. El resultado fue el artículo 123°, que abarca el titulo VI de la Constitución de 1917. El diputado José N. Macías, tras de largas discusiones (diciembre 27 y 28), sugirió que el artículo debatido fuera retirado nuevamente y sometido a una comisión, presidida por Pastor Rouaix, y formada por todos los representantes que se interesaban en este asunto para formular un proyecto conforme con las expectativas de la asamblea. El diputado Macías, representante de Guanajuato, miembro en otro tiempo de la sección de legislación social de la Secretaria de Instrucción de Veracruz, había estudiado el problema obrero y formulado un proyecto de ley del trabajo bastante completo y con ideas avanzadas para la época. Todo este material, vaciado en un proyecto de artículo 123°, se presentó a la consideración del Congreso (enero 13), y previo dictamen de la comisión oficial, se discutió y aprobó el 23 del mismo mes (Tena Ramírez, 1978, pp. 811-817; Bravo Ugarte, 1959b, pp. 363 -370) .

Los historiadores y juristas han descubierto en el artículo 123° el influjo del socialismo y anarquismo del programa del PLM, redactado por los hermanos Flores Magón en 1906, que circuló clandestinamente, y cuyos párrafos 21 al 23 incluyen normas protectoras del trabajo, como el salario mínimo (no familiar), la jornada máxima, la exclusión del trabajo de niños menores de 14 años, las condiciones mínimas de higiene y seguridad, las indemnizaciones, la protección del obrero mexicano ante el extranjero, la supresión de las tiendas de raya y el descanso dominical.

La doctrina social católica, contenida en la encíclica "Rerum novarum" de León XIII, influyó también en la elaboración del artículo 123°, según se lo atestiguó Macías a Bravo Ugarte (1959b, p. 368), y lo confirma Adame (1981, pp. 250-258) en una luminosa comparación entre los textos de la doctrina social católica, expuesta por los Congresos Católicos celebrados entre 1905 y 1912, y los incisos del artículo 123°. Asimismo, el propio autor hace notar que, además de José N. Macías, Pastor Rouaix, Esteban Baca Calderón, Luis M. Reyes, Dionisio Zavala, Rafael de los Ríos, Silvestre Dorador y Jesús de la Torre, colaboró en la preparación del artículo 123° el diputado Victorio E. Góngora, a quien Rouaix señala como autor de la primera iniciativa de ampliaciones del artículo 5° y "que tenía grandes conocimientos en el ramo por los estudios que había hecho". De nadie más hace Rouaix tal comentario. Góngora, un hombre reservado —no intervino en los debates— estudió en las Universidades de Gante y Lieja (Bélgica), donde florecía entonces la doctrina social de la Iglesia. En Gante se desarrolló, después del Congreso de Lieja (1890), una corriente sindical dirigida por Arthur Verhaegen, de quien dependía la asociación obrera independiente. La escuela de Lieja, bajo la dirección del Abate Portier, era el grupo más interesante del catolicismo social belga. Góngora se estableció en Veracruz a su regreso a México: fue antirreeleccionista primero; luego se unió a la revolución constitucionalista, y participó en el Congreso Constituyente por el estado de Veracruz (Adame, 1981, pp. 250-268; Ulloa, 1977, p. 30)[12]

Una estrategia semejante a la empleada en la elaboración del artículo 123° se aplicó al 27°. Todos los diputados interesados en el tema se reunieron con Rouaix, y estudiaron afanosamente el asunto. El dictamen de la Comisión enriquecida se presentó a la asamblea en enero 29, fue aceptado por ésta, debatido en sesión permanente de 12 horas y aprobado el 30.[13]

El sentido de la nueva constitución se encaminó a erigir un Estado fuerte con preponderancia en temas como el educativo, laboral, agrícola de la tenencia de la tierra, y el control de la Iglesia. Se optó así por un tipo de régimen presidencial fuerte más que por uno parlamentario (Matute, 1980, p. 5).

Pero casi más por los preceptos políticos de la Constitución —municipio libre, respeto al sufragio, no reelección— la Revolución produjo un cambio radical en la sociedad mexicana. La política durante el porfiriato y aun el corto gobierno de Madero era coto de la "élite", del hombre educado cuya posición en la sociedad le había permitido educarse muy bien y viajar

[12] Dos conceptos del artículo 123° fueron tomados de la doctrina social católica, pues no eran considerados por otras doctrinas: el salario mínimo familiar y la repartición de utilidades (Adame, 1981, p. 258).

[13] Véase De la Torre, González Navarro y Ross, 1974, 2, p. 630

extensamente tanto dentro como fuera del país. Los gobernadores de los estados, miembros de legislaturas, jefes de departamentos, tenían el mismo sello de clase media o alta. Los individuos de las capas bajas no encontraban, en cambio, acomodo en el proceso político.

La revolución constitucionalista alteró, por su naturaleza de movimiento popular, la forma de participación política, y lanzó a posiciones ejecutivas a numerosas personas, cuya escasa o nula preparación les habría impedido llegar a puestos políticos. Siguió habiendo un buen número de hombres, entre los dirigentes revolucionarios, con amplios recursos económicos: Venustiano Carranza, Gerzayn, Ugarte, Escudero, Rojas, Félix F. Palavicini, Gravioto, José N. Macías, Francisco I. Madero, Francisco J. Múgica, Antonio I. Villarreal, Pastor Rouaix, Antonio Díaz Soto y Gama, etcétera. Empero al lado de éstos, aparecieron otros dirigentes surgidos de estratos inferiores de la sociedad: Alvaro Obregón era un pequeño agricultor con poca educación formal; Plutarco Elías Calles, antes de 1913, había ensayado diversos proyectos sin éxito alguno y vivía pobremente; Francisco Villa no había asistido a la escuela y aprendió a leer en la cárcel; Manuel Diéguez y Esteban Baca Calderón eran mineros; Luis Morones, electricista, que se había levantado de la miseria, y así otros. Lo importante de este hecho no consiste en que el cuerpo político haya recibido la inyección de nuevos elementos sino en que la estructura política fue volteada al revés.

Los personajes más influyentes a fines de 1916 no provenían del Colegio Militar o escuelas privadas o universidades. Tampoco habían despachado en lujosas oficinas. Eran hombres salidos de los estratos bajos, hombres de acción, que habían afrontado los horrores del campo de batalla, se habían jugado la vida en decenas de combates y conocían las mil facetas de la vida nacional. Estos hombres, dignos de toda confianza, menospreciaban a los revolucionarios "burócratas", tales como el brillante Luis Cabrera, el discreto Luis Manuel Rojas, el conciliador José N. Macías y el cáustico Félix F. Palavicini.

La presencia de personajes de modesta extracción socioeconómica en el grupo político afectó profundamente la estructura de la nación. Estos individuos, carentes de preparación académica, sabían por propia experiencia que la agudeza intelectual y la posición social no estaban necesariamente asociadas. Ya no se podría negar el derecho a la participación política simplemente por la instrucción o posición económica. Se excluía únicamente a los "reaccionarios" que hubiesen ayudado con las armas a los enemigos de la Revolución o desempeñado puestos públicos en gobiernos hostiles a ésta, como duramente anotaba Carranza en un decreto de diciembre 10 de 1915 y en el de convocatoria del Congreso Constituyente.

> Todas las personas consideradas como enemigos del Constitucionalismo por haber prestado servicios activos a la usurpación o negado su contingente al desarrollo y triunfo de la revolución, sean separados de los cargos públicos que por cualquier circunstancia

> desempeñaren y excluidos de tomar parte en las funciones oficiales, donde su labor no pueda prestar la confianza necesaria [...]. Se expedirán ceses contra los maestros de escuela y miembros del personal docente, solamente previos cargos concretos y justificados hechos por escrito y firmados por personas de acreditada filiación política y limpios antecedentes (diciembre 10 de 1915) *(El Constitucionalista,* diciembre 16 de 1915).

Otro elemento de la Revolución contribuyó a alterar la naturaleza del cuerpo político: la movilidad física de numerosos grupos de mexicanos. Jóvenes y hombres maduros, que nunca habían asomado las narices más allá de su terruño antes de 1913, descubrieron la inmensidad de los desiertos norteños, las crestas cimeras de las montañas del centro y las arenas de las costas orientales lo mismo que los acantilados de las occidentales. Estas migraciones, antes totalmente inusitadas, abrieron a toda una generación de mexicanos una perspectiva más real del concepto de patria. Ayudaron a sustituir la imagen pueblerina, limitada y egoísta del terruño por la de un México de vastas llanuras y escarpados montes, de un país lleno de recursos donde podían caber lo mismo los criollos que los mestizos, los indígenas, mayas y yaquis que los extranjeros (Cumberland, 1980, pp. 247-252). Se logró que a la entidad abstracta de nación reemplazara la masa informe de campesinos y obreros más que los grupos reducidos de clases privilegiadas. El efecto que este fenómeno operó en la educación se tratará en el capítulo V.

7. CARRANZA PRESIDENTE CONSTITUCIONAL. EL EPÍLOGO. EL PLAN DE AGUA PRIETA Y EL ASESINATO DE CARRANZA (ULLOA, 1917, PP. 87-100; MATUTE, 1980, PP. 63-84; 91-130; BRAVO UGARTE, 1959B, PP. 373-383)

Con la Constitución, promulgada en febrero 5 de 1917, el país iniciaba un nuevo orden constitucional. Al día siguiente, el primer jefe convocó a elecciones a diputados, senadores y presidente de la República. Desde octubre de 1916, Pablo González había lanzado la idea de "unificar el criterio revolucionario" y lo consiguió al agrupar a algunos militares como Obregón, Cándido Aguilar, Alejo E. González y Cesáreo Castro y los civiles Jesús Urreta, José I. Lugo, Manuel García Vigil, Luis G. Cervantes y otros, quienes fundaron el Partido Liberal Constitucionalista, presidido por Eduardo Hay, cuyo candidato era Carranza. Este, seguro de que sería elegido presidente —no se columbraba en el horizonte político ningún opositor— orientó sus esfuerzos a controlar el nuevo Congreso, escogió candidatos para gobernadores, y empezó a comportarse en forma tal que recordaba los tiempos de Díaz, y en completa divergencia de lo establecido en la nueva Constitución. Carranza fue elegido y tomó posesión en mayo 1° de 1917. Desconfiaba del PLC desde el Congreso Constituyente, cuando varios de sus miembros se opusieron tenazmente al grupo carrancista.

El presidente mostró paladinamente su desconfianza al escoger un gabinete sin ningún miembro del PLC. En cambio, éste obtuvo mayoría en la XXVII Legislatura, en la cual destacaron Basilio Badillo, Rafael Martínez de Escobar, Luis León y Aurelio Manrique, quienes se opusieron tenaz y agresivamente al grupo carrancista de Luis Cabrera, José N. Macías, Hilario Medina y otros, y aun rechazaron la credencial de Félix P. Palavicini. La oposición contra Carranza creció en la siguiente legislatura y llegó a provocar una serie de choques sangrientos.

Restaban aún a Carranza dos importantes tareas: la pacificación y la sucesión presidencial. Lentamente fue logrando el gobierno restablecer la paz. Las tropas de éste sofocaron la rebelión de los generales Francisco Coss y Luis Gutiérrez; la de Félix Díaz; las guerrillas de Villa, derrotado en Reforma (enero de 1917); la de Felipe Angeles, reanimador del villismo, fusilado en 1919; la del zapatismo, liquidado con la muerte de Zapata (abril 10 de 1919);[14] la del movimiento local oaxaqueño de J. Inés Dávila quien murió en mayo de 1919, y finalmente se obtuvo la rendición de los generales Roberto Cejudo y Rodolfo Herrero. Podría decirse que para 1919 la paz iba adueñándose de casi todo el país, como el alba se apodera del firmamento, cuando se reanudaran las insurrecciones con motivo de la sucesión presidencial.

Mientras tanto, cundía el desorden: el tráfico ferrocarrilero se suspendía; los bancos no acababan de organizarse; los capitales emigraban a otros países y la moneda escaseaba. Incluso se desencadenó la influenza española que cobró muchas víctimas. Muchos pueblos ocupaban tierras, otros exigían restituciones y dotaciones, si bien pocos podían ostentar títulos legales. No había seguridad en la posesión de la tierra ni en el trabajo. El desempleo crecía, y las huelgas también.

Con mucha anticipación —enero de 1919— iniciaron los obregonistas la campaña electoral en favor de Obregón, quien aceptó su designación sin programa todavía en el Manifiesto de Nogales (junio 1° de 1919). Lo apoyaban el Partido Liberal Constitucionalista (PLC) —un eufemismo para designar al ejército— y la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM).[15]

Para 1919 se habían formado ya las alianzas que determinarían la elección del primer presidente del periodo posrevolucionario. Carranza, atento al escenario político, publicó un Manifiesto para pedir se difiriera la lucha electoral. Consideraba que era demasiado prematura. Inútil cautela. Los periódicos publicaban una y otra vez los nombres de los posibles aspirantes: Alvaro Obregón y Pablo González, Manuel M. Diéguez y también

[14] Ni Carranza ni Pablo González fueron ajenos a la traición que costó la vida a Zapata (véase Womack, 1982, pp. 317-322).

[15] Era la pugna del caudillo contra el jefe constitucionalista.

Salvador Alvarado y aun personajes ajenos al grupo revolucionario como Francisco Vázquez Gómez y Pedro Lascuráin.

Obregón había renunciado en mayo 1° de 1917 a la Secretaría de Guerra y Marina —por motivos de salud— y se dedicó a preparar su campaña política, mientras cultivaba y exportaba garbanzo. En 1918 había rehusado la candidatura para gobernador de su estado natal con miras a la silla presidencial. Obregón rompió (junio 1° de 1919) la tregua electoral solicitada por Carranza, y en su extenso Manifiesto afirmaba categóricamente ser totalmente independiente, sin ligas ni compromisos de ninguna clase, declaración encaminada a reiterar su independencia respecto de Carranza, iniciada desde su renuncia al gabinete. De esa guisa, el caudillo sonorense se presentaba, a través del Partido Revolucionario Sonorense, creado por Francisco Serrano, como opositor de Carranza, y llamaba la atención del pueblo de México a la necesidad de consolidar la democracia por el sufragio efectivo, reorganizar el gobierno e implantar los principios proclamados en la Revolución. El candidato inició su campaña en su estado natal y siguió por la costa occidental hasta México. Pablo González, su contrincante, fue postulado por el Partido Liberal Independiente y el Gran Partido Progresista. No contaba con tanta aceptación como Obregón.

Entre tanto, el dominio político de Carranza se debilitaba como lo demostraron los diputados obregonistas, quienes le retiraron las facultades extraordinarias en Hacienda y procedieron a reemplazar a los carrancistas del poder judicial. Al mismo tiempo, empezó a circular el rumor de que el candidato oficial sería Ignacio Bonillas, ingeniero y embajador de Washington, apoyado por El Partido Nacional Democrático. La atmósfera política se iba caldeando, y la mecha que la hizo estallar fue un decreto de Carranza que declaró propiedad federal las aguas del Río Sonora, al mismo tiempo que rechazaba las negociaciones de paz del gobernador Adolfo de la Huerta con los yaquis. Calles había renunciado a la Secretaría de Industria y Comercio desde febrero de 1920 para reforzar a los obregonistas. El presidente reemplazó al jefe de operaciones militares, y con el pretexto de tratar con severidad a los yaquis, ordenó a Diéguez tomar el mando de las tropas federales de Sonora. De la Huerta consideró injustificada la decisión, y exigió a Carranza una explicación, con la advertencia de que si no era satisfactoria "se originaría una conflagración que envolvería la República". El presidente contestó que no estaba dispuesto a discutir con un gobernador la conveniencia o inconveniencia de los movimientos de tropas propios de sus facultades y añadía que si De la Huerta creía violada la soberanía del estado podía recurrir a la Suprema Corte.

En abril 11 de 1920 Sonora inició la rebelión, reasumiendo la soberanía violada por el presidente, y el 23, Plutarco Elías Calles lanzó el Plan de Agua Prieta. Se acusaba a Carranza de haberse constituido jefe de un partido político y haber burlado el voto popular para lograr el triunfo de dicho partido, suspendiendo las garantías individuales, atentando contra la

soberanía de los estados y desvirtuando la organización política de la nación. Por tanto, el plan declaraba que el C. Venustiano Carranza cesaba en el ejercicio del poder ejecutivo; desconocía además, a los funcionarios públicos elegidos en los últimos comicios de algunos estados y designaba a Adolfo de la Huerta jefe supremo del ejército liberal constitucionalista (Contreras y Tamayo, 1976, 2, pp. 372-376).

Obregón atacó poco después más vehementemente a Carranza en el Manifiesto de Chilpancingo (abril 30 de 1920) con la repetición de los mismos cargos (Contreras y Tamayo, 1976, 2, pp. 377-378).

Carranza contestó, por su parte, a Obregón con otro larguísimo Manifiesto: se declaraba defensor de la democracia; protestaba no hacer entrega del poder, que no debía ser premio a los caudillos militares; consideraba esencial hacer pacíficamente la trasmisión del poder y no por un cuartelazo; exigía que se impidiera regir los destinos de la nación a quien conquistara, por la insubordinación, el cuartelazo o la traición, el poder supremo (Contreras y Tamayo, 1976, 2, pp. 379-394).

El presidente despachó tropas para batir a los rebeldes. Desgraciadamente, cada cuerpo militar enviado por él desertaba. Una vez que Carranza se percató de no contar con apoyo alguno, decidió abandonar la capital, donde podía ser atrapado de un momento a otro. Creía que la toma de la capital encendería probablemente rencillas entre los rebeldes y que, a raíz de su salida de México, aquéllas estallarían. Se equivocó totalmente y con él muchos otros también.

Carranza abandonó (mayo 7) finalmente la capital en un largo convoy de 30 trenes que transportaba la comisión permanente del Congreso, funcionarios de la suprema corte y empleados administrativos y también los fondos de la comisión monetaria y unos 40 millones de otros valores. El general Jesús M. Guajardo atacó violentamente el convoy en Rinconada, logró descarrilar los últimos trenes, destrozarlos y apoderarse de la artillería y municiones con la muerte de muchas personas inocentes, pues el convoy sólo llevaba una pequeña escolta para su defensa. Una vez repuestos de ese ataque, el tren prosiguió hasta Aljibes, en territorio poblano. Allí se supo que el general Guadalupe Sánchez —de quien se esperaba los condujera sanos y salvos a Veracruz— se había pasado al enemigo e intentaba impedir a Carranza llegar al puerto jarocho.

El presidente decidió entonces huir con lo más esencial. Seguido por un puñado de leales partidarios, se internó en la sierra de Puebla donde la traición lo aguardaba en la persona de un oscuro oficial del ejército federal, quien militaba en las filas de Manuel Peláez, un rico propietario de terrenos petrolíferos y protector de las compañías petroleras. Herrero recibió amistosamente a Carranza y lo condujo al pueblecito de Tlaxcalantongo. La intensa lluvia los obligó a hacer alto y decidieron entonces pasar allí la noche. Los habitantes del lugar les dieron alojamiento en jacales. El viernes 21, una cerrada descarga cegó al amanecer la vida de Carranza

mientras dormía. El presidente fue, significativamente, la única víctima en el tiroteo. Herrero había desertado un mes antes del ejército constitucionalista, y se había pasado a los rebeldes. El ciclo se cerraba, y el camino a la presidencia quedaba expedito para el caudillo sonorense.

8. LA IDEOLOGÍA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y SU INFLUJO EN LA EDUCACIÓN

El porfiriato y la Revolución no se parecen. Mas sus diferencias ni son tantas ni tan grandes que abran una brecha infranqueable entre ambos fenómenos históricos. Las semejanzas, como podrá notarse claramente más abajo, son más numerosas que las diferencias, pues tanto el porfiriato como la Revolución forman parte, en el aspecto económico social, del mismo proyecto histórico: el desarrollo del capitalismo. La Revolución no añadió a éste más que una característica social ausente en la dictadura, o al menos sofocada por ésta.

El evidente atraso material del país dio lugar a otro fenómeno típico aunque no excesivo del porfiriato: la acogida a la penetración económica del capital extranjero. La riqueza nacional prometía el progreso; pero era menguada e insuficiente por si sola para superar el estancamiento material del país. Menester era introducir capital extranjero, ayudarlo a ambientarse en México y resguardarlo cautelosamente como se hacía con el nacional. Pronto fue evidente que los inversionistas extranjeros, a diferencia de los mexicanos, aprovechaban mejor los privilegios otorgados por el régimen de Díaz.

La doctrina positivista, fundamento de la dictadura por el lema de "orden y progreso", facilitó la labor de ésta. Justificó no sólo histórica y filosóficamente la necesidad inmediata de paz de la sociedad sino también la desigualdad de los seres humanos. Los hombres mejor dotados acaban por imponerse indefectiblemente a los más débiles, según la doctrina del positivismo spenceriano, y aquéllos suelen ser los dueños de la riqueza.

El desarrollo del capitalismo favoreció rápidamente las condiciones materiales y espirituales para producir en México la sociedad de masas, fenómeno típico del mundo contemporáneo. Pero la conservación de los privilegios en México, a diferencia de Europa, donde aquélla se modera con la implantación del sufragio universal, permitió que las masas irrumpieran por la Revolución en la política nacional, el conducto más peligroso de todos en un sistema político. Aquélla barrió, desde su inicio, no sólo con el régimen establecido,

> [...l sino con toda la sociedad porfiriana, con las clases sociales o grupos, al igual que sus ideas, gustos y costumbres. No sólo desaparecieron los jefes del ejército sino los oficiales y soldados, y los terratenientes urbanos y agrícolas fueron sustituidos por otros. Ninguno de los periódicos importantes sobrevivió [sic] (Cosío Villegas, 1979, p. 126).

Los objetivos de la Revolución mexicana eran, contra la creencia común, todavía brumosos en 1910. Los principales grupos revolucionarios tenían, fuera del derrocamiento de Porfirio Díaz, pocas metas comunes y algunas de éstas resultaban contradictorias. El Partido Liberal Mexicano quería, por ejemplo, concitar en 1911 una revolución violenta y anticapitalista de obreros y campesinos, paso previo para instaurar la revolución social. La Revolución mexicana fue para el PLM —y en menor grado para Zapata y su ejército campesino, que enarbolaba el lema del Partido Liberal Mexicano: "Tierra y Libertad"— una revolución de trabajadores rurales y urbanos contra la burguesía. Los partidarios de Madero, por el contrario, quienes defendían el antirreeleccionismo, reflejaban la actitud de descontento de sus aliadas, las clases alta y media, y luchaban por implantar una democracia política basada en el principio: "Sufragio Efectivo. No Reelección".

Los maderistas reiteraron, hasta la publicación del Plan de San Luis, que la democracia formal era su principal objetivo. No se interesaban en erigir, sobre un sistema socioeconómico feudal y anacrónico, una moderna economía capitalista. Buscaban más bien liberar y estimular la capacidad productiva del sistema capitalista mexicano, obstruido, de una parte, por el monopolio existente durante el porfiriato y amenazado, por otra, por las clases bajas.

Este modo de pensar de la clase mexicana, difundido en poco tiempo, facilitó el triunfo de Madero, quien pretendía, a corto plazo, efectuar un cambio en el personal administrativo del Estado y transformar el sistema gubernamental.

El movimiento zapatista, por su parte, impidió decisivamente a la Revolución limitarse a realizar un simple cambio administrativo —propósito de Madero— y la ayudó, por el contrario, a alcanzar un alto grado de radicalización. "La revolución fue hasta 1917 fundamentalmente agraria. También intentó solucionar problemas de los obreros, pese a que éstos eran pocos; pero ciertamente mejor organizados desde el porfiriato..." (González Navarro, 1976, p.7).

La primera enseñanza del experimento democrático de Madero fue su incapacidad para construir un nuevo organismo político sin destruir antes, de raiz, el aparato administrativo y militar de la dictadura. Cosío Villegas afirma: "La fuerza y la energía de la revolución se invirtieron mas en destruir el pasado que en construir el futuro" (1979, p. 128). La segunda enseñanza, más importante por el momento, y de la cual se percató Carranza, era que para gobernar eficazmente se requería un régimen presidencialista.

La lucha contra Huerta, prolongada durante 16 meses, sirvió a la clase media para reorganizarse con nuevas ideas y una diferente perspectiva, adquirida principalmente en los campos de batalla.

Los campesinos, por su parte, capitaneados por caudillos surgidos de

ellos mismos, pelearon contra Huerta y plantearon sus propias demandas. La legendaria División del Norte, al mando de Pancho Villa, y el ejército libertador del sur, al mando de Emiliano Zapata, se consolidaron como fuerza independiente con un programa social cada vez más avanzado. El caduco aparato político de la dictadura se desplomó al embate de estas fuerzas sociales desencadenadas.

Algunos individuos de la clase media alcanzaron entonces, al mando de sus propios ejércitos, el prestigio de líderes nacionales, y demostraron, bajo la dirección de Venustiano Carranza, ser dirigentes distintos por completo de Madero; primero, por reclutar un ejército que aquél no pudo o no quiso organizar, y segundo, por iniciar un nuevo estilo de hacer política entre las masas, pues no sólo no manifestaron ningún temor hacia los campesinos y los trabajadores urbanos, sino los reclutaron bajo su mando, con solícita atención a sus reivindicaciones y la promesa de ejercer el poder para satisfacer especialmente sus demandas. Aceptaron, también, derrocar, bajo el liderazgo de Carranza, la dictadura huertista, de acuerdo al Plan de Guadalupe, documento que declaraba a Carranza primer jefe del constitucionalismo sin plantear abiertamente las reivindicaciones populares. Urgieron, asimismo, a Carranza, y éste lo aceptó —después de la caída de Huerta y ante la beligerancia de los ejércitos de Villa y Zapata— a promulgar un programa de reformas sociales, señuelo para conservar y ampliar el dominio sobre las masas y obtener la victoria sobre los villistas y zapatistas.

La época de la revolución política había transcurrido. Se iniciaba entonces la de la revolución social, que no pretendía abolir la propiedad privada y transformar en propiedad social los bienes de producción, sino ejecutar la reforma agraria: devolver las tierras a quienes hubieran sido despojados de éstas y repartir las nacionales no privadas a los que carecían de tierras. La revolución social se extendía también a garantizar los derechos del trabajo, pero sin poner en peligro el capital, cuya presencia era no sólo conveniente sino necesaria a la nación.

Los campesinos, además de sus primitivos programas agrarios, propios de intereses netamente locales, sólo exigían un gobierno comprometido a satisfacer y respetar las demandas de aquéllos. Su odio de los terratenientes nunca fraguó en una acción organizada contra el capitalismo —eran en verdad enemigos de los latifundistas, pero no de aquél— y su provincialismo les impidió oponerse al programa reformador de los constitucionalistas y luchar por arrebatarles a éstos el poder, al grado de ignorar cómo emplearlo, cuando lo tuvieron al alcance de la mano.

Carranza pretendía, en efecto, crear un Estado libre de compromisos con ningún sector de la sociedad, y menos con los trabajadores. Reconocía la importancia del apoyo popular en su triunfo militar y político; pero se negaba tozudamente a compartir la autoridad del Estado con las masas, elemento tan inestable e incontrolable. El primer jefe, al hacer entrega del

proyecto de Constitución reformada, reivindicó su concepción de un ejecutivo fuerte de inspiración porfiriana. Propuso, básicamente, limitar, por un lado, las múltiples atribuciones concedidas por la Constitución de 1857 al poder legislativo, y ampliar, por otro, las del ejecutivo, particularmente en la autoridad para decretar normas administrativas y proponer nuevas leyes. De esa guisa, México adoptó, según la opinión de Rabasa, un régimen presidencialista (Cosío Villegas, 1979, p. 127).

Los caudillos de la clase media, quienes mandaban a las masas armadas, no llevaron al Congreso Constituyente de Querétaro —excepto los ideales de Madero: el respeto a la propiedad privada no monopólica, el principio del estado de derecho y el régimen de libertades públicas— más bagage doctrinal que su propia experiencia.

Los intelectuales, por su parte, no propusieron ni un solo principio doctrinal o pragmático. A este propósito observa Cosío Villegas: "La revolución mexicana, en realidad, careció de grandes ideólogos que la modelaran intelectualmente. La contribución de los llamados precursores —especialmente Flores Magón y sus colegas e incluso de figuras posteriores tales como Luis Cabrera— fue de un valor mucho más moral que ideológico" (1979, p. 126; Knight, 1981, p. 14).

Los revolucionarios mexicanos no se consideraron nunca a sí mismos ni al movimiento político que representaban como enemigos del capitalismo. Al igual que los "científicos" del porfiriato, opinaban que el atraso material del país obligaba a conservar la presencia del capital extranjero.

El Estado surgido de la Revolución, comprometido irremediablemente con el propósito de convertirse en el verdadero motor del desarrollo nacional, no podía permitir en absoluto la existencia de poderes que le disputaran ese objetivo o se lo obstaculizaran. El inversionista extranjero debía venir a México, previa renuncia a la protección de su gobierno, a desempeñar el mismo papel que el empresario mexicano: participar en el desarrollo de México sin aprovecharse de su debilidad para llevarse sus riquezas y expoliar al pueblo.

Por lo dicho, puede concluirse que la Revolución mexicana no fue una auténtica revolución social. Esta no se limita a abolir la propiedad privada y menos aún sustituye un poder político por otro, sino se apodera del poder político y se consuma al suprimir el antiguo sistema de propiedad e instaurar uno nuevo. Los revolucionarios mexicanos, en cambio, tomaron el poder con el objetivo específico de abolir el sistema de privilegio, obstáculo primordial para el desarrollo de la libre empresa y libre concurrencia. Nunca pensaron en suprimir la propiedad privada.

La Revolución mexicana, considerada en su conjunto, podría caracterizarse simplemente de movimiento político que, como suele ocurrir en las revoluciones políticas, afectó la estructura social al dar tierra a los campesinos y derechos económicos a los trabajadores urbanos, y en consecuencia, abolir el privilegio de los grandes latifundistas; pero tal conquista suponía

instaurar un régimen democrático apto para brindar a las masas trabajadoras la oportunidad de organizarse independientemente. Empero la Revolución mexicana evolucionó desde un típico movimiento político a uno de masas, el cual, mientras de una parte enarbolaba el lábaro de la Revolución de otra las manipulaba para aniquilar los movimientos independientes de éstas y establecer un régimen autoritario, apto para servir a los postulados de la revolución política que se cifraban entonces en el desarrollo del capitalismo como siguen haciéndolo hasta la fecha (Córdova, 1978, pp. 11-38; Hamon, 1971, pp. 223-229; Gilly, Córdova, Aguilar y Semo, 1984, pp. 64-93).

Por tanto, como bien observa Cockcroft:

> De los innumerables conflictos entre los intelectuales revolucionarios de México, dirigentes políticos, grupos sociales y las coaliciones políticas entre las clases; de los muchos años de lucha por los derechos básicos de los obreros y campesinos; de la formulación del movimiento precursor; de las metas socio-económicas para la Revolución; de todas las disputas que se derivaron y siguieron el patrón del movimiento precursor; de los sangrientos campos de batalla y de las explosivas salas de [la] convención de la guerra civil, finalmente surgieron en 1917 los primeros resultados claramente reconocibles de la Revolución Mexicana Estos resultados fueron: un campesinado vencido, un movimiento laboral inválido y dependiente, una burguesía sangrante pero victoriosa, y para un pueblo mexicano dividido, un triunfo de papel: la Constitución de 1917 (1982, p. 217).

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN DURANTE LA REVOLUCIÓN. PREPARACIÓN DE LA ESCUELA POPULAR

CAPÍTULO IV

LOS PRIMEROS ENSAYOS EDUCATIVOS (1911-1913)

1. EL INTERINATO DE FRANCISCO LEÓN DE LA BARRA Y SU SECRETARIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, FRANCISCO VÁSQUEZ GÓMEZ LA EDUCACIÓN RUDIMENTARIA

El presidente Francisco León de la Barra[1] designó secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes al Dr. Francisco Vázquez Gómez (1860-1933), oriundo de Tula, Tamp., donde hizo sus primeros estudios y hubo de trabajar de gendarme nocturno para ganarse la vida. "Mal alimentado y peor vestido concurría a la escuela: tampoco lo recomendaba su tipo indígena ni su tez bronceada; pero lo salvaba su aplicación" (Testimonio del doctor Fuente, citado por Moreno, 1960, p. 68). Hizo sus estudios en Saltillo, cursó la carrera profesional en la capital y ejerció su profesión en Jalapa, donde cobró fama de buen cirujano. Viajó luego a Europa para perfeccionarse. A su regreso del viejo mundo, la esposa de Díaz lo nombró su médico personal y después hizo lo mismo el dictador.

No contento con la práctica médica. Vázquez Gómez se lanzó a la política y militó en las filas del maderismo, decisión que le costó tener que salir del país. Se le postuló junto con Madero en la fórmula del Partido Antirreeleccionista, el cual se deshizo para dar lugar al Partido Constitucional Progresista, cuya fórmula incluía también a Vázquez Gómez como vicepresidente. A pesar de haber sido designado secretario de Relaciones en el primer gabinete de Madero, Vázquez Gómez no quedó satisfecho, entró en tratos con Pascual Orozco para derrocar a Madero, se acercó a Zapata, a quien ofreció la sinceridad de sus ideas, maquinó con los magonistas y aun visitó a Félix Díaz. Acudió luego a Carranza, con quien no pudo ponerse de acuerdo y, finalmente, se exilió del país. Ya anciano, regresó a México, y murió en agosto 13 de 1933 (Morales Jiménez, 1960, pp. 117-120; Moreno, 1960, pp. 102-104; Barbosa, 1972, pp. 117-119).

El suceso más importante del interinato de Francisco León de la Barra

[1] Véase Santiago Portilla G. La personalidad política de Francisco León de la Barra *Historia Mexicana,* 1975, *25* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 232-270.

en el ámbito educativo fue la ley de Instrucción Rudimentaria, de fecha junio 1° de 1911 (*DO,* junio 7 de 1911), repetición de la de Jorge Vera Estañol de mayo 11 de 1911 (*DO,* junio 6 de 1911), publicada poco antes de la caída de Díaz (Meneses, 1983, pp. 632-634). La ley respondía a una de las demandas del Partido Liberal Mexicano de proporcionar educación al pueblo (Plan de St. Louis, Mo., Contreras y Tamayo, 1975, *1*, pp. 248-249).

La iniciativa de extender la educación rudimentaria a los indígenas partió de Francisco Belmar, José L. Cossío y Esteban Maqueo Castellanos, cuya Sociedad Indianista Mexicana había nacido en 1910 para promover el interés por los grupos aborígenes de México. Belmar pronunció una conferencia (abril 17 de 1911) ante un grupo de "Young Men Christian Association" en la cual denunció la total indiferencia de las clases privilegiadas y las perentorias necesidades de los indios y campesinos. Las autoridades mexicanas, dijo, estaban demasiado ocupadas en asuntos administrativos, comerciales y religiosos para prestar atención a los problemas sociales de los indios, a no ser que obtuviesen así alguna ventaja tangible. Se podían contemplar en las ciudades, edificios palaciegos y personas ricamente ataviadas junto a infelices indias que vendían chucherías en las esquinas. Las ciudades tenían buenas escuelas, pero las zonas rurales carecían por completo de medios educativos. Este abandono impedía a los indios vislumbrar la aurora de la civilización. Aunque los indígenas habían sido dueños y señores del territorio mexicano y habían alcanzado ciertos logros, estaban, en esa época, sumidos en la indigencia. En vista de tan imperiosas necesidades, la Sociedad Indianista Mexicana de Belmar estableció sucursales en la mayoría de las ciudades del país, con el propósito de obtener información sobre los grupos indígenas para enseñarles español. Es significativo que, poco después de la conferencia de Belmar, apareció el decreto del gobierno de junio 1° de 1911 que ordenaba la creación de las escuelas rudimentarias y que el Partido Popular Evolucionista, al cual pertenecía Jorge Vera Estañol, incluyera en su programa la difusión de la educación rudimentaria por todo el país, especialmente entre los indígenas (Comas, 1948, pp. 184-193).

El objeto de las escuelas rudimentarias, según la ley respectiva, era enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir en español y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo (Art. 1°). La instrucción debía impartirse en dos cursos anuales (Art. 3°) y no sería obligatoria, pues la ley que la establecía no afectaba la observancia de los preceptos vigentes en materia de instrucción obligatoria (Art. 8°). Las escuelas deberían acoger a cuantos analfabetas acudieran a ellas sin distinción de sexos ni edades (Art. 6°) y el Ejecutivo estimularía la asistencia a ellas con la distribución de alimentos y vestidos a los educandos (Art. 7°). Se establecerían escuelas de este tipo en las regiones del país donde hubiere un porcentaje mayor de analfabetas. Se asignaba la

cantidad de $300 000 para iniciar este tipo de enseñanza (Art. 9°). Característica importante del decreto era que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes extendía su radio de acción fuera del Distrito Federal (GO, junio 15 de 1911).

Alberto J. Pani (1879-1955) (1912, pp. 17-35), subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes desde noviembre 2 de 1911, publicó un estudio sobre la Ley de Instrucción Rudimentaria[2] en el cual afirmaba que las mayores dificultades del proyecto se derivaban de: 1) las condiciones especiales de nuestro pueblo; su nivel mental y la naturaleza de la población; 2) la estrechez del presupuesto y 3) las imperfecciones de la ley.

En cuanto a lo primero, Pani proporciona las cifras de analfabetas en edad escolar, 3 615 320; adultos, 6 709 164 que forman un total de 10 324 484. La sola mención de estas cifras permite barruntar la difícil empresa que era la instrucción rudimentaria, sobre todo si se toma en cuenta la falta de homogeneidad étnica de la población, cuya pluralidad casi babélica de lenguas —108 idiomas, según Pimentel— se complicaba con innumerables dialectos, agrupados en 19 familias lingüísticas, repartidas entre más de 3 millones de aborígenes.

Respecto al segundo punto, Pani mencionaba la ridícula partida asignada a un proyecto que por sí solo devoraría como gota de agua el presupuesto total de la federación, aun en el caso de que se limitara a los sujetos en edad escolar (3 600 000 aproximadamente).

Observa, asimismo, que se necesitarían 67 500 escuelas rudimentarias (cada una de 40 alumnos) para atender a los niños que no recibían en ese momento ninguna instrucción (2 700 000) y un presupuesto de $40 500 000 anuales. Ahora bien, la SIPBA asignó, en el año fiscal 1911-12, $300 000 para este proyecto, cantidad reducida luego a $160 000 y mucho menor que la necesaria.

Con relación al punto tercero —los defectos técnicos del programa— Pani señala la cortedad del tiempo y el poco valor del plan para promover una educación integral. Se trata de materias que son medios para adquirir otros conocimientos y se tropieza con la escasez de personal docente y de locales, mobiliario y material escolar. A todo esto añádase en los sujetos de esta educación la falta de satisfacción de las necesidades materiales. Pani propone modificar el decreto en los siguientes artículos: restringir las escuelas a los individuos en edad escolar (Arts. 6° y 7°); omitir la ayuda alimenticia de parte del gobierno, pues si no hay recursos para la instrucción —lo primario—menos existen para la alimentación; ampliar el plazo de dos años a tres con la inclusión de algunos conocimientos indispensables (Art. 2°), tales como nociones elementales de geografía, historia patria,

[2] Alberto J. Pani. *La instrucción rudimentaria en la República*. México: Müller Hnos., 1912.

talleres de dibujo y trabajos manuales. Sugiere también el subsecretario abrir una o varias escuelas prácticas agrícolas e industriales en cada región, cuyo objetivo sería perfeccionar los procedimientos usuales de trabajo para mejorar la producción de alfarería, cerámica, deshilados, rebozos, sombreros, cestería, etcétera.

Pani, juiciosamente, indica la necesidad de formar el personal docente en las escuelas normales regionales. Recomienda, finalmente, organizar el servicio de modo tal que se ajuste al principio del máximo rendimiento por la concentración del esfuerzo en el punto de menor resistencia.

Después de separarse del puesto de subsecretario, Pani efectuó una encuesta sobre las escuelas rudimentarias, cuyos resultados publicó en 1918,[3] cuando éstas ya tenían siete años de funcionar y se había podido discernir sus ventajas y también sus limitaciones. Más adelante se dará cuenta de esta encuesta.

La prensa no pasó por alto la publicación del decreto sobre la instrucción rudimentaria sin un favorable comentario: "uno de los más grandes compromisos contraídos con el pueblo [por la revolución] es el problema de la educación nacional." Y señalaba también que el Partido Socialista mostró, entre los diversos partidos, amplitud de miras al proponer la difusión de la instrucción primaria obligatoria y el establecimiento de escuelas prácticas de agricultura, comercio, minería y artes y oficios (*La Patria,* junio 3 de 1911).

Además de la creación de las escuelas rudimentarias, se establecieron, en los cinco meses del interinato de Francisco León de la Barra, 10 comedores escolares, (*DO,* septiembre 7 de 1911) en la capital y 10 en las municipalidades foráneas. Los niños beneficiados eran elegidos por el director de la escuela respectiva en razón de su precaria condición económica. Se les servían desayuno y una comida ligera por una cuota simbólica para los que podían pagarla y gratis a los imposibilitados de hacerlo.

Poco después (*DO,* septiembre 16 de 1911), en el informe al Congreso, el presidente anunció que se había creado una sección de administración en la SIPBA, así como dos jardines de niños y 12 escuelas elementales en Baja California y 11 en Tepic.

2. LA SEGUNDA REUNIÓN DEL CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (MÉXICO, D.F.)

Otro suceso digno de mención durante el interinato de Francisco León de la Barra fue la Segunda Reunión del Congreso Nacional de educación Primaria (México, septiembre 20-octubre 3), evento que exige apartado especial.

[3] Véase Alberto Jesús: Pani. *Una encuesta sobre educación popular.* México: Poder Ejecutivo Federal, 1918.

Los temas escogidos por la anterior Mesa Directiva para consideración del Congreso fueron:

I. ¿Debe federalizarse la educación primaria en la República?

II. ¿Qué medios deben emplearse para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país?

III. ¿Qué intervención debe tener el Estado en las escuelas primarias no oficiales?

La Mesa Directiva, elegida según el Art. 3° del Reglamento, quedó constituida de la siguiente forma:

Presidente honorario: Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes	Dr. Francisco Vázquez Gómez
Vicepresidente honorario: Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes	Lic. José López Portillo y Rojas
Presidente efectivo: Delegado del Distrito Federal	Prof. Gregorio Torres Quintero
Vicepresidente: Delegado de Nuevo León	Prof. Serafín Peña
Secretario: Delegado de Chihuahua	Prof. Juan G. Holguín Burboa
Pro-secretario: Delegado de Hidalgo	Prof. Juan Manuel Ramos

Todos los estados, según lo prescrito en el Art. 2°, enviaron sus delegados,[4] excepto San Luis Potosí. El de Sonora no asistió, y los de Tabasco y Tlaxcala, por residir en la capital, no recibieron informes a tiempo.

En la primera sesión ordinaria se nombraron tres comisiones, de cinco

[4] Aguascalientes: Dr. Jesús Díaz de León
Baja California Norte: Prof. Cristino S. Elizondo
Baja California Sur: Prof. Adolfo C. Gurrión
Campeche: Lic. Urbano Espinoza
Coahuila: Prof. Rodrigo Cárdenas Carranza, Prof. Candor Guajardo (representante del ma gisterio oficial)
Colima: Prof. Basilio Badillo
Chiapas: Prof. Sóstenes Esponda
Chihuahua: Ing. Fortunato Dozal, Prof. Manuel E. Rosas, Prof. Juan G. Holguín F., Prof. Matías C. García, Prof. Braulio Hernández, Prof. Mariano Irigoyen (por la Sociedad de Profesores), Prof. Abel S. Rodríguez (por el magisterio particular)
Distrito Federal: Prof. José Miguel Rodríguez y Cos, Prof. Gregorio Torres Quintero, Sra. Juvencia R. Chávez y Sr. Ponciano Rodríguez (representantes de la SIPBA), Prof. José Ma. Bonilla y Prof. Francisco Zamora (por varias escuelas católicas), Prof. Carlos Meza, Prof. Delfino Torijano, Prof. Ignacio Esquivel Alfaro (representante del profesorado particular)
Durango: Prof. Bruno Martínez
Guanajuato: Prof. Oscar Fritsche

miembros cada una, para estudiar los temas y presentar un dictamen sobre éstos, según se había prescrito en el Primer Congreso.

El secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Vázquez Gómez, subrayó en la sesión inaugural el principio de que, si en el pasado la educación había constituido una necesidad ineludible, en ese momento era todavía más urgente por haber roto el pueblo el "molde de acero" que le impedía ejercer sus derechos de ciudadano. Un pueblo analfabeta, más que garantía, representaba un peligro para la patria. Indicó también que los temas del Congreso no se referían a cuestiones pedagógicas, sino a problemas que suponían profunda modificación en la legislación escolar, como la federalización de la enseñanza, y citaba en su apoyo un dicho de Spencer: los grandes progresos de la enseñanza no tienen origen en grandes centros educativos sino son la resultante de actividades individuales en pro de un mismo fin. El analfabetismo revelado por las estadísticas era abrumador: pero se advertía gratamente que el pueblo pedía escuela con la misma solicitud con que solicitaba pan. Por último, Vázquez Gómez llamó la atención de los delegados sobre la necesidad de vigilar por la salud de los niños, tan importante para su sano desarrollo, y mencionó el último punto del temario: los derechos adquiridos por los alumnos de escuelas particulares, cuya ayuda era valiosa para la educación popular.

El delegado de Chihuahua, profesor Juan G. Holguín B., contestó al discurso del secretario, se refirió a la federalización (primer tema), y advirtió que debía ser obra del egoísmo de cada entidad federativa, porque

---

Guerrero: Prof. Celso Pineda y Prof. Taide López
Hidalgo: Prof. José Manuel Ramos, Prof. Francisco Escudero Hidalgo (por las escuelas católicas)
Jalisco: Prof. Mateo R. Osorio, Prof. Agustín Martínez y Prof. Aureliano Ortega (representante del profesorado oficial), Lic. Eduardo J. Correa (representante del profesorado particular)
México: Ing. Rafael García Moreno y Prof. Antonio Albarrán
Michoacán: Lic. José Rodríguez Gil
Morelos: Prof. Miguel Salinas, Prof. Francisco José Zamora (representante por las escuelas católicas)
Nuevo León: Prof. Serafín Peña
Oaxaca: Prof. Lic. Juan Sánchez
Puebla: Prof. Adolfo Márquez, Prof. Florencio López, Prof. Antonio Vela
Querétaro: Prof. José Isla
Sinaloa: J. Felipe Valle
Sonora: Juan Sánchez Azcona
Tepic: Prof. Marcos A. Ochoa y Prof. Gregorio Ochoa Gutiérrez
Tamaulipas: Prof. Silverio de J. Zamudio, Srita. Estefanía Castañeda
Tabasco: Prof. Marcos E. Becerra
Tlaxcala: Ing. Justiniano Aguillón de los Ríos
Veracruz: Lic. Antonio V. Quiroz, Srita. Esther Huidrobo de Azúa
Yucatán: Lic. Fernando Patrón Correa
Zacatecas: Dr. Samuel Navarro.

primero era el yo de cada una de ellas para que existiera la nación, y también era obra de altruismo, porque sin la cooperación de todos desaparecería el país.

Torres Quintero, presidente del Congreso, presentó un informe general de las labores de aquél. Mencionó como digna de encomio la celebración del Congreso poco después de una revolución que, habiendo surgido de las entrañas del pueblo, exigía se resolviera el problema de la educación en beneficio precisamente de la educación popular. En ese momento más que nunca se imponía la necesidad de difundir la escuela primaria, no tanto de perfeccionarla. Urgía llevar la luz, siquiera fuera la del silabario, a todos los rincones de la patria. Lamentaba Torres Quintero que algunos delegados no pudieran proporcionar datos completos de su labor, porque el incendio de la Revolución consumió archivos, obligó a suspender actividades escolares y, consiguientemente, a efectuar las concentraciones de datos. Se registró, en esos días amargos de la Revolución, escaso progreso. En la mayoría de los estados descendió el número de alumnos inscritos, asistentes, examinados y aprobados. Torres Quintero comentó discretamente que en ese momento, cuando la Revolución había hecho brotar la grata esperanza de un gobierno democrático, no sólo el individuo se sentía celoso de su propia independencia sino los estados también. La comisión, encargada de presentar un dictamen sobre el tema, primero definió el sentido verdadero de la federalización y la rechazó.

Al recomendarse a la Federación que estableciera, con absoluta independencia de los estados, escuelas rudimentarias, primarias completas y normales en cualquier lugar del país, el fantasma del centralismo volvió a erguirse y se desechó toda adición al dictamen en ese sentido. Torres Quintero hizo notar que el Poder Federal tenía derecho de establecer escuelas rudimentarias, lo mismo que otras primarias agrícolas, normales, navales, etcétera.

Se propuso que el Congreso elevara una atenta solicitud a la Cámara de Diputados, por conducto de la SIPBA, para solicitar que las escuelas rudimentarias ya aprobadas se establecieran preferentemente entre aborígenes que no hablaban español y se votara un millón de pesos para atenderlas.

El dictamen de hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria (segundo tema) fue muy debatido. Se propuso resolver el asunto por medios indirectos y remotos: la higiene para evitar que los niños se enfermaran y dejaran de asistir a clases, o la medicina, cuando ya estuvieran enfermos. Otros congresistas optaron por medios directos e inmediatos. El sentir del Congreso fue que, si se ponían en práctica todos los medios indicados, la educación primaria recibiría el impulso más efectivo que hubiere podido dársele.

La obligatoriedad de la enseñanza, se dijo, tenía como corolario el laicismo y la gratuidad: el laicismo, para evitar se culpara a la educación de ser contraria al credo familiar, la gratuidad, para impulsar al gobierno a facilitar

la instrucción obligatoria por una ayuda para alimentar al niño y acortar sus horas de trabajo, a fin de que pudiera asistir a la escuela.

No se olvidaron las disposiciones referentes a los maestros, sobre todo, la recomendación de aumentar sus emolumentos, que eran de $40 mensuales para los capitalinos y $25 mensuales para los provincianos, mientras que un soldado ganaba entonces $92, una mecanógrafa $50 y un cochero $40 (*CPD,* 1908, UIA). De otra suerte, no sólo no era posible atraer a un buen número de personas idóneas a la carrera del magisterio, pero ni conservarlas en ella. Mencionaban también los congresistas, con fino sentido práctico, la irresistible competencia que otras ocupaciones mejor remuneradas y menos fatigosas presentaban al profesor. Se habló asimismo de la necesidad de multiplicar las escuelas normales sin exigir demasiados requisitos, para obtener en poco tiempo el número adecuado de maestros que combatieran el analfabetismo. Los congresistas abogaron finalmente por introducir recompensas y jubilaciones para el magisterio y señalaron que la actividad del profesor era un *servicio nacional* [subrayado en el original].

No olvidaron los delegados recomendar la necesidad de locales escolares bien acondicionados; de muebles y enseres escolares, de policía escolar para impedir la vagancia de los niños; y, finalmente, de la centralización de la educación en cada estado.

El tercer tema, relativo a la intervención del Estado en las primarias no oficiales, fue motivo de escrupulosa discusión. El delegado del magisterio particular jaliciense, licenciado Eduardo J. Correa, respondió que el Estado no debía intervenir en las escuelas primarias. Otros afirmaron que sí debía hacerlo, fundados en que la libertad tenía un límite, donde comienza el derecho de un tercero. Se estimó que el Estado debía intervenir en cuanto a la legislación de los estudios, el cumplimiento de los programas, la información sobre las asistencias y los datos estadísticos.

Las resoluciones del Congreso de México sobre los temas:
¿Debe federalizarse la educación primaria en la República?
¿Qué medios deben emplearse para hacer efectivo el precepto de la Educación primaria y obligatoria en todo el país?
¿Qué intervención debe tener el Estado en las escuelas primarias no oficiales? Respecto del tema primero, se tomó una resolución única: entendida la frase "federalización de la educación en el sentido de someter el régimen escolar de la República a los Poderes Federales de la Nación, no debe federalizarse la educación primaria en México.
Respecto del segundo: los medios para hacer efectivo el precepto de la educación obligatoria, se indicaron medios directos:
Medios directos:

1) Expedir leyes, y hacer que se cumplan estrictamente las que existen, encaminadas a hacer obligatoria la instrucción elemental.2) Distar disposiciones oficiales encaminadas a evitar la vagancia de los niños que deben concurrir a las escue-

las. Creación de una policía escolar

3) Prescribir como una obligación y hacer efectivo el empadronamiento anual de los niños que se hallen en edad escolar, para facilitar su inscripción y asistencia a las escuelas.
4) Crear escuelas en todos los lugares donde no las haya y sean necesarias, o subvencionar por parte del estado, las particulares de carácter laico que se establecieran en los mismos puntos.
5) Dotar suficientemente a las escuelas de muebles y utensilios escolares.
6) Dotar a los alumnos de los libros, útiles y materiales que necesiten para su trabajo escolar.
7) Suministrar alimentos a los niños necesitados, en los casos y formas que los gobiernos estimen convenientes.
8) Reglamentar el trabajo de los niños haciéndolo compatible con la asistencia de éstos a la escuela; y para el efecto, las clases serán matutinas o vespertinas, según las necesidades de los escolares.
9) Procurar que los horarios escolares se hagan de acuerdo con las necesidades propias de cada localidad.
10) Hacer que los programas de instrucción obligatoria para las distintas categorías de escuelas, se gradúen en tales condiciones que la enseñanza total se imparta en las rudimentales en menor tiempo que en las elementales propiamente dichas.
11) Procurar que los periodos de trabajo y vacaciones se señalen de conformidad con las necesidades que imponga el medio físico en las diversas regiones de cada entidad, procurando que haya uniformidad en el régimen de las escuelas urbanas y el de las rurales respectivamente.
12) Sin dejar de ser obligatoria la enseñanza elemental, los gobiernos podrán permitir que adquieran únicamente la rudimentaria los niños cuyos padres justifiquen debidamente la imposibilidad de sostenerlos para adquirir la primera. Al efecto se establecerán escuelas rudimentarias aun en los lugares donde existan elementales. Una vez recibida la instrucción rudimentaria, si durante la edad escolar del niño cesaron las malas condiciones económicas del padre, deberá el primero completar la enseñanza elemental.
13) Emplear maestros ambulantes que tengan a su cargo dos o más escuelas rudimentarias rurales.
14) Hacer que las leyes señalen a los gobiernos la obligación de intervenir de un modo directo en la vigilancia de todas las escuelas de cada estado, así como en la administración de todas las sostenidas por fondos públicos, y procurar que se establezcan, en las capitales de los estados, oficinas especiales que se entiendan con la dirección técnica o técnico-administrativa de la educación primaria. El personal directivo de ellas deberá estar integrado por profesores de instrucción primaria.
15) Organizar convenientemente un servicio activo de inspección escolar, que esté a cargo de profesores de reconocida competencia teórica y práctica. Esa inspección deberá extenderse a las escuelas particulares, en lo que respecta a la observancia del precepto sobre enseñanza obligatoria.

Medios indirectos:

1) Los gobiernos harán porque se establezcan o se atiendan esmeradamente las escuelas normales que se necesiten.
2) Organizar y establecer centros de estudio en los puntos más convenientes de cada región, para que los maestros aumenten sus conocimientos teóricos y prácticos de los métodos de enseñanza y demás asuntos científicos-pedagógicos. Las academias que con tal motivo se formen, deben reunirse a cortos intervalos de tiempo y serán convenientemente reglamentadas .
3) Se verificarían en el seno mismo de las academias, conferencias especiales que tengan por objeto enaltecer la obra del maestro y elevar su nivel moral, excitando en él, el sentimiento de la dignidad personal y el propósito del dominio de sí mismo.
4) Fomentar los Congresos Pedagógicos locales o generales.
5) Se procurará por todos los medios factibles la asignación de sueldos elevados que atraigan a la carrera del profesorado y conserven en el trabajo escolar al mayor número posible de personas competentes, siendo éste uno de los principales medios que deben aplicarse.
6) Procurar que los gobiernos acuerden recompensas especiales a los profesores de educación primaria, y que pueden consistir en medallas, diplomas y aumentos de sueldos en relación con el número de años de buen servicio que presten al estado; en decretar y hacer efectiva la jubilación en favor de los profesores que la merezcan, y en proteger a la familia de los maestros que fallecieren, siempre que hayan desempeñado sus tareas por un tiempo, más o menos largo.
7) Se hará que, para las recompensas y jubilaciones de que se habla en el inciso anterior, se tengan en cuenta los servicios prestados en cualquier punto de la República.
8) Decretar, en favor de los maestros rurales, recompensas especiales que sean pagadas por el Tesorero Federal, consistentes en una cantidad de dinero por cada cien alumnos que presenten provistos de la instrucción rudimentaria, en un periodo no mayor de cinco años.
9) Crear bibliotecas escolares fijas o circulantes.
10) Se provocará el desarrollo de la prensa pedagógica por la iniciativa particular del profesorado.
11) Proteger la prensa pedagógica y la impresión de libros, folletos, hojas sueltas, etcétera, que tengan por objeto popularizar las ideas tendientes a la realización de la educación del pueblo.
12) Organizar concursos que faciliten la producción y selección de obras nacionales de carácter pedagógico.
13) Hacer efectivo el verdadero laicismo de la enseñanza.
14) Llevar a la práctica la comunicación de ideas entre el profesor y la familia, por conferencias y otros medios, con el fin de popularizar la idea relativa a la eficacia de la escuela en el mejoramiento social, y para destruir, hasta donde sea posible, los vicios del hogar, contrarios a la obra del maestro.
15) Se encarecerá a los gobiernos la construcción de edificios apropiados para es-

cuelas y el mejoramiento de los existentes, teniendo en cuenta las prescripciones de la pedagogía y de la higiene.

Respecto del tercer tema, se dictaron las siguientes normas:

1) El Estado debe intervenir en las normas primarias no oficiales de la manera siguiente:

   a) En informarse de la organización y marcha generales de la escuela para clausurarla o autorizar su existencia, según que constituye una amenaza para la salud moral, intelectual o física del niño, o que contribuya a la preparación de éste para la vida.
   b) En informarse, efectuada la intervención a que se contrae el inciso a, de la organización y marcha esencialmente técnicas a fin de conocer las enseñanzas que en dichas escuelas se imparten, y legalizar estas enseñanzas si comprenden las de los programas oficiales relativos, así como para impartir a las mismas escuelas su ayuda en la propia materia técnica, si el estado lo juzga necesario y la parte interesada lo solicita.
   c) En informarse, efectuada la intervención de que es objeto el inciso b, del estado económico del establecimiento para impartirle su ayuda en este sentido, temporalmente y en la mejor forma que esté a su alcance, si fuera posible y lo juzga necesario, si la función técnica constituye garantías de mejor éxito y si la parte interesada lo solicita.
   d) En exigir que las escuelas de que se trata envíen a las autoridades, que las leyes designen y con la frecuencia y en la forma que lo hagan las escuelas oficiales, las noticias relativas a las faltas de asistencia de los alumnos que cursen la instrucción obligatoria.
   e) En exigir, bajo penas expresas, la rendición oportuna de los datos estadísticos escolares que juzgue necesarios (*Segunda reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria,* 1911, pp. 69-73).

El Congreso fue un paso adelante de gran importancia. Significaba la concentración de los esfuerzos en pro de la educación del pueblo —las zonas rurales olvidadas anteriormente— y una llamada de atención a los estados para redoblar su energía en la obra educativa. Se acordó que la siguiente reunión se celebrara en Jalapa. Los hechos de armas y, sobre todo, el pillaje, destrucción y zozobra de la guerra neutralizaron en gran parte tan magnificas intenciones.

3. La opinión pública durante el interinato

Se inició con una sentida queja y, al mismo tiempo, solicitud de un grupo de profesores al secretario de Instrucción Pública sobre las vejaciones que otro grupo de profesores de cierta escuela, muy unidos entre sí por compromisos de orden personal (Gil Blas, junio 1° de 1911), les había infligido. El grupo atacado recomendaba acabar con las divisiones del magisterio: maestros normalistas de la capital, de la provincia, del ayuntamiento, maes-

tros "EMES, ENES y ZETAS" y, en concreto, con el grupo atacante, y proponía desterrar las causas de tal división: destruir las clasificaciones sin fundamento en la idoneidad o falta de aptitudes y aplastar los compadrazgos.

El Diario del Hogar (junio 21 de 1911), por su parte, comunicó que el secretario de Instrucción Pública, doctor Vázquez Gómez, sin aceptar la federalización de la enseñanza por los inconvenientes de: matar la iniciativa individual de los profesores de cada estado, dificultarle al secretario nombrar personal idóneo para cada localidad, originar un gasto excesivo al erario nacional, y hacer imposible la buena administración, proponía ayudar a los estados pobres con la creación de escuelas, en especial de enseñanza agrícola, o con maestros ambulantes.

A las pocas semanas, *El Universal* (julio 9 de 1911) informó de una iniciativa para crear una normal nocturna que funcionara de 6 p.m. a 9 p.m., cuyos estudios y títulos gozaban de equivalencia completa respecto a los de la Normal oficial. Los estudios de dicha normal durarían de seis a siete años y sus catedráticos obtendrían los cursos por verdadera oposición.

Las materias especiales (idiomas: francés e inglés, dibujo, solfeo, canto, trabajos manuales y ejercicios militares) presentaban problemas de cómo enseñarlas. Por otra parte, si contribuían a la educación integral del individuo —intelectual, física y estéticamente— no eran especiales ni requerían profesores especiales, que no solían ser normalistas. Si la Normal no preparaba para enseñar estas disciplinas, estaba faltando a su función (*Diario del Hogar,* junio 11 de 1911).

Vehementes protestas suscitó la implantación del régimen de horas corridas en las escuelas oficiales. Los padres de familia se quejaban de que los chicos se habían convertido en "aplanadores de calles." Se aducían las razones de que las madres no podían cuidar a los hijos, pues ellas debían trabajar y no eran capaces de impedir que anduvieran vagando. Por otra parte, cinco horas y media de trabajo continuo eran demasiado para criaturas que no se alimentaban bien, a diferencia de los europeos o norteamericanos. Las quejas se reiteraron poco después (*Diario del Hogar,* septiembre 11, 24 y 27 de 1911).

El nombramiento del doctor Mancilla del Río como director de la Escuela Normal suscitó gran descontento entre los normalistas (*Diario del Hogar,* junio 10, agosto 21, 25, 26 y 29 de 1911), quienes objetaban que el elegido no era normalista y carecía, por tanto, de los conocimientos y experiencias necesarios para orientar a los futuros maestros. Además, se infería una afrenta al magisterio, como si no hubiera dentro del gremio ninguno capaz de dirigirlo. No bastaba que el director tuviera mano justiciera. Proponían, en cambio, al profesor Emilio Bustamante, varón de vasta cultura, hijo de la misma escuela, que escaló peldaño por peldaño, desde maestro en una aldea hasta director de una escuela elemental e inspector de instrucción, puestos en los cuales se había mostrado buen conocedor de

la pedagogía, poseedor de claro talento, dotado de carácter humilde y sencillo y recto y enérgico. Sin embargo, el secretario de Instrucción Pública no creyó conveniente acceder a las reiteradas súplicas de los normalistas.

El Diario del Hogar (septiembre 13 de 1911), por otra parte, informó de la Asociación Nacional de Maestros, constituida por grupos de maestros de casi todo el país, cuyo centro de operaciones era la capital, donde celebraba regularmente sus reuniones el primero y último sábado de cada mes.

4. MADERO Y SUS SECRETARIOS DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES: MIGUEL DÍAZ LOMBARDO Y JOSÉ MARÍA PINO SUÁREZ. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA, PREPARATORIA Y LANORMAL. LAS ESCUELAS GRANJAS. LA LEGISLACIÓN

Dos fueron los secretarios de SIPBA durante la administración de Madero: Miguel Díaz Lombardo (1868-1924), oriundo de la capital y abogado, que fue embajador de México en Francia. Madero lo llamó para ocupar el puesto de secretario de SIPBA. Duró en su cargo tres meses y 20 días (noviembre 7 de 1911 a febrero 26 de 1912), y salió del gabinete en la primera crisis del régimen maderista (Barbosa, 1972, p. 121). El segundo secretario de la SIPBA fue José María Pino Suárez, de Tenosique, Tab. Estudió en México y ejerció ahí la abogacía. Se afilió al partido maderista y participó en su campaña. Al triunfo de Madero, éste lo nombró gobernador provisional de Yucatán, donde fundó un periódico para defender a las clases trabajadoras y publicó dos libros de poesía: *Melancolías y Procelarias* (1904). Ejerció el cargo de secretario de la SIPBA, junto con el de vicepresidente y, al estallar la rebelión de la "Decena Trágica", acompañó gallardamente a Madero a Palacio Nacional. En febrero 22 cayó asesinado junto con aquél (Barbosa, 1972, pp. 122-124; Morales Jiménez, 1960, pp. 103-107; Moreno, 1960, pp. 68-77).

Durante su campaña presidencial, Madero había prometido ampliar la base de la educación. Desgraciadamente, la obra educativa suponía erogaciones: sueldos de maestros, de directores y personal administrativo; adquisición de material didáctico, mantenimiento de edificios; compra de terreno; y construcción de edificios escolares. El presupuesto de la SIPBA fue de $8 183 162.27, mayor en $320 741 que el último del porfiriato: $7 862 420.72, en un presupuesto total de $109 330 846.44; es decir, 7.48% del total, y casi cinco puntos superior al de Díaz, que fue el 7.08% del presupuesto total (Cano, 1941, p. 13). El margen de aumento era todavía pequeño para atender a las ingentes necesidades del país en materia educativa. Al año siguiente (1912-1913), la partida para educación fue inferior, $8 155 443.30, o sea, un 7.323% del presupuesto federal, que ascendió a $111 369 591.74.

Con ese presupuesto, indudablemente limitado por los gastos de la Re-

volución —pago de tropas, indemnización por destrucción, etcétera— no podía desplegarse un gran esfuerzo. Este se dirigió certeramente a apoyar la educación rudimentaria.

Dos informes presidenciales (*DO* abril 1° y septiembre 16 de 1912) presentan un panorama de las realizaciones de Madero en el ámbito educativo. Se concedieron aumentos de sueldos, ascensos, jubilaciones y todas las demás franquicias aptas para entusiasmar al personal. Se cuidó con esmero de la moralidad del cuerpo docente y de la higiene de las escuelas. Asimismo, se puso atención a los locales escolares para mantenerlos en buen estado o desechar los inconvenientes. Se instituyeron comedores escolares, 29 en el Distrito Federal, con asistencia media de 5 800 niños que recibían alimentos gratuitamente o a precios ínfimos; se repartieron 25 000 pares de zapatos, gratuitamente o a precios mínimos, en cuya manufactura se ocuparon obreros sin trabajo. Se empezó a poner en práctica el decreto de junio 1° de 1911 sobre la creación de escuelas rudimentarias en toda la República. Se nombró un instalador de dichas escuelas en cada entidad federativa y se proyectó establecer 500. Madero sugirió que de los $300 000 asignados a estas escuelas en cada estado se adquiriera material suficiente para las mismas. Además, se establecieron dos escuelas primarias superiores en la capital y se abrieron dos escuelas granjas para enseñar las técnicas del cultivo temporal en los estados del norte.

Respecto de la inscripción, *El Imparcial* (marzo 2 de 1912) proporcionó los siguientes datos para el Distrito Federal:

CUADRO 1

Escuelas primarias, incluidas las privadas	691
Alumnos	82 720
Profesores	3 970
Había una escuela por cada 1 041 habitantes (enero de 1911)	
Recibía enseñanza un 11.5% de la población total	
Aprobó el 70% de los alumnos	
Terminaron	6 131

En otras estadísticas (*BIP,* 1912, 18 (Nos. 3 y 4), pp. 449-450), aunque los números no concuerdan con los de Madero, se registra un lamentable y frecuente fenómeno en la educación primaria del país:

CUADRO 2

Primaria elemental

Grados	*Alumnos*	*Porcentaje de deserción*
Primero	26 831	
Segundo	14 267	53.17
Tercero	9 022	33.62
Cuarto	5 562	20.72
	Primaria superior	
Primero (quinto)	2 727	10.16
Segundo (sexto)	1 588	5.91

Puede apreciarse el aumento de la deserción. En segundo año quedaba el 53.17%, en tercero, el 33.62 %, en quinto, sólo el 10.16% de los inscritos en primero de primaria, 16 solamente llegaban a sexto año.

Se compraron nueve edificios y se repararon otros con un costo total de $244 650.

Finalmente, se dictaron las medidas necesarias para que desde 1913 el año escolar comenzara en febrero 1°. En tiempos de Díaz, se había dispuesto que el año escolar en México coincidiera con el norteamericano (Meneses, 1983, p. 579; *Diario del Hogar,* septiembre 23 de 1908). Parece que pesó más la inconveniencia de asistir a clase en los fríos días del invierno capitalino que la ventaja de hacer coincidir el calendario nacional con el de Norteamérica.

Durante el periodo de Baranda se tuvo el propósito de conseguir que los textos fuesen de autores mexicanos. En 1912 esta aspiración se había logrado. En efecto, el *Diario Oficial* (marzo 27 de 1912) propuso la lista de textos aprobados y la casi totalidad eran de autores nacionales en escritura, lectura, geografía, historia patria, instrucción cívica, lengua nacional e historia general. Sólo se mencionaron dos autores extranjeros: el Berlitz en inglés y francés y *Corazón* de Edmundo de Amicis.

Los informes sobre la Escuela Normal Primaria para maestros no revelaban ninguna anormalidad, excepto el cambio de calendario. El curso de 1911 se inició en agosto 21 de 1911 y concluyó en marzo 21 de 1912, es decir, fue de escasos siete meses. Hubo 233 alumnos a cargo de 56 profesores, seis preparadores y tres ayudantes. Se impartieron cursos de idiomas: inglés, francés y alemán y se practicaron los reconocimientos. Los programas se redujeron. Se examinaron 272 (30 atrasados) y aprobaron 244 con 36 reprobados. Las actividades del siguiente curso se iniciaron en abril 8 de 1912 y se clausuraron en febrero 1° de 1913. Terminaron 244

alumnos a cargo de 53 profesores, seis preparadores y tres ayudantes. Se examinaron 236 con 168 aprobados en todas las materias, 30 en una sola y 38 en dos. La primaria anexa a la Normal funcionó sin problemas y lo mismo el jardín de niños (*BIP,* 1912, *19* (Nos. 3 y 4), pp. 475-489; 1913, *21* (Nos. 1 y 2), pp. 59-75).

La inestabilidad del país por las insurrecciones contra el gobierno determinó a un grupo de 25 alumnos de la Normal a ponerse a las órdenes del presidente para alistarse en el ejército y defender la patria con las armas (*D0,* marzo 15 de 1912).

La preparatoria rindió también un informe presentado por su director, F. Echeagaray (*BIP,* 1912, *19* (Nos. 3 y 4), pp. 539-552). El curso se extendió de julio de 1911 a marzo 1° de 1912. Concurrieron a clase 1 106 estudiantes varones y 45 mujeres, número alto, si se recuerdan los prejuicios de la época respecto a las mujeres estudiantes. En total fueron 1 151 con 112 alumnos supernumerarios. El gran total fue de 1 263. Resultaron aprobados 3 020, reprobados 824 y sin derecho 187 de un total de 4 031. Hubo un 78% de aprobados y un 22% de reprobados.[5]

Se realizaron, además, ejercicios militares, se mejoraron las condiciones de los medio-internos y se enriqueció la biblioteca con 233 obras y 23 publicaciones (revistas). Los lectores en la biblioteca fueron 2 065. Se adquirieron aparatos útiles en física. El gabinete de física dio también servicio a escuelas particulares.

Se indicaban cambios de textos y también de profesores en la ENP.[6]

Respecto al programa de las escuelas rudimentarias, puede decirse que éste era genuino. En diciembre (*D0,* diciembre 25 de 1911) apareció una información relativa a los primeros 11 instaladores de las escuelas rudimentarias en la República. Entre ellos se registraba Francisco Múgica, padre del general, para el estado de Coahuila. Por su parte, el *BIP* (1912, 19 (Nos. 3 y 4), pp. 444-445) informó de los libros de texto y guía para la enseñanza en tales escuelas. Además del *Silabario* de J. A. Castro, se anotaban libros, como *Susanita* de María Robert Halt, *Lecturas infantiles*

[5] Siguió publicándose el *Boletín de la ENP,* 1911, *3* (junio).

[6] Lista de las obras de texto de la ENP para el año escolar de 1912 (*BIP,* 1912, *19* (Nos. 5 y 4), pp. 531-534).

Primer curso de matemáticas: *Aritmética*, Contreras; *Algebra,* Lamadrid y *Geometría,* Bos. Segundo curso de matemáticas: *Trigonometría,* Lamadrid o Contreras; *Analítica,* Echeagaray; Lengua Nacional, *Gramática,* obra de consulta, Rafael Angel de la Peña. Primer curso de francés: *Gramática francesa*, Larive et Fleury, primer año. *Clef de la Langue francaise,* Rodier. Segundo curso de francés: *Gramática francesa*, Larive et Fleury; *Le Tour de France par deux enfants,* Bruno. Primero y segundo curso de inglés*: La classe en anglais-grands començants*. No. 1 por E. Gourió. *The Green Series*, publicada en Marsella, Francia. Tercer curso de francés: *The Green Series. La classe en anglais* (Deuxième Année). *The Strand magazine*, correspondiente al primer mes de clase del año. Raíces griegas: *Raíces griegas,* doctor Díaz de León. Cosmografía precedida de nociones de

de Andrés Oscoy; *Frascuelo* de Bruño; *La mujer en el hogar* I y II de Dolores Correa Zapata; *Lecturas Mexicanas I y* II de Amado Nervo; *Lecturas enciclopédicas mexicanas* de Gregorio Torres Quintero; *Aritmética* de Sabino Anízar; y otras dos *Aritmética* de Louis Becktold.

Durante el año 1912 (*DO,* octubre 10 y noviembre 10 y 15) se informaba de diversas opiniones sobre las escuelas rudimentarias. Se proponía que fuera integral la enseñanza impartida en ellas; se las proveyera de elementos adecuados para hacer instructivas las clases; se escogieran maestros de la raza indígena; se pusieran como base de la escuela la agricultura y el trabajo manual; y se llamaran escuelas granjas. Algunos se oponían a que se proporcionaran alimentos y vestidos, toda vez que no eran instituciones de beneficencia. Se recomendaba que la iniciativa privada ayudara en la fundación de tales escuelas (haciendas, fábricas y talleres de importancia). Asimismo, se proponía que se organizaran juntas protectoras en cada sitio donde se estableciera una escuela rudimentaria. Dichas juntas debían trabajar por conseguir los medios para el buen funcionamiento de las escuelas rudimentarias. Se informaba también de la instalación de las 10 primeras escuelas en el estado de Michoacán, cuyo inspector era Luis R. Larios; se comunicaban además los nombres de los profesores y su sueldo, que era de $25 mensuales. Finalmente, se indicaban los estados que contaban ya con juntas protectoras: Oaxaca, Tamaulipas y Yucatán.

Durante la gestión de Madero (1913) volvió a funcionar la Sociedad Indianista Mexicana fundada en marzo 28 de 1910 por el licenciado Francisco Belmar, magistrado de la Suprema Corte de Justicia. Los objetivos eran estudiar a los indígenas y procurar su evolución (Comas, 1953, p. 70). Belmar excluyó de la sociedad a los hacendados y grandes capitalistas, de ordinario enemigos de la raza indígena, y aunque la exclusión no fue aceptada, revela el momento político-social que el país vivía. Se rechazó igualmente solicitar auxilio económico de la SIPB para editar el *Boletín,* pues la sociedad se vería cohibida para criticar los trabajos de las escuelas rudimentarias y otros relativos a la raza indígena.

mecánica. Para cosmografía, la obra de Tisserand et Andoyer y para mecánica: la obra del ingeniero Valentín Gama. *Física:* como texto, la obra de Eduardo Branly. Química y nociones de mineralogía: Como obra de texto, el de Granell. Botánica: como texto, la obra publicada en francés por J. Herrail, traducción de la obra alemana de W. J. Beherens. Geografía: Como texto el del señor profesor Miguel E. Schultz. Edición de 1912. Zoología y elementos de anatomía y fisiología humanas. Como textos: para zoología, el Polvert y Blanchart y para anatomía y fisiologías humanas, la obra de E. Caustier, en su parte relativa. *Lógica*: La obra del doctor Porfirio Parra. Historia general; *Compendio de Historia General,* licenciado Justo Sierra. Historia patria: *Compendio de Historia de México*, licenciado Carlos Pereyra. Psicología: *Tratado de psicología* Titchener, traducción del licenciado Ezequiel A. Chávez. Moral*: Síntesis de Moral*, Spencer, traducción del licenciado Ezequiel A. Chávez. Latín: *Gramática latina,* Presbítero Martínez. Primero y segundo Curso de alemán: *Compendio de la gramática alemana* por Otto.

Es digno de mención que Comas (1953, pp. 63-65) señale al gobernador de Chihuahua, Enrique C. Creel, como autor de la primera ley en favor de grupos indígenas (tarahumaras) con la creación de la Junta para el Mejoramiento y Protección de la Raza Tarahumara (Chihuahua, noviembre 3 de 1906). La ley reconocía la aptitud del indígena para aprender y promovía el establecimiento de escuelas rurales (antecedente quizá de las rudimentarias).

En el campo legislativo, Madero derogó (diciembre 1° de 1911), después del acostumbrado debate (*DO,* diciembre 5 de 1911), el artículo primero de la ley de distribución del tiempo para las escuelas nacionales, expedida en diciembre 27 de 1906 y ordenó que el año escolar comenzara en febrero 1° de 1913, excepto en los territorios federales, donde empezaría en julio 1°. La terminación de cursos sería en octubre 15 y los exámenes en noviembre 1°. En los territorios los cursos concluirían en marzo 15 y los exámenes se iniciarían en abril 1°. Se establecía también que el Ejecutivo dictara las disposiciones adecuadas para normalizar los cursos. Asimismo (*DO,* febrero 9 de 1912), la SIPBA dispuso que los directores de escuelas impartieran, para mantener entre sus subalternos el prestigio necesario, la enseñanza de alguna materia, a elección de los mismos directores, obligación que no los eximía de vigilar la marcha de su plantel y dirigirla.

El régimen maderista contribuyó también al fomento de la cultura. La secretaría del ramo nombró representantes al Congreso de Arquitectura de Roma (octubre de 1911), al VII Congreso de Tuberculosis (Roma) y al XVIII Congreso Internacional de Americanistas (Londres), mayo de 1912. Además, apoyó la labor de las sociedades científicas del país, en concreto, del Colegio Nacional de Abogados y la Academia Nacional de Medicina. La Secretaría de Comunicaciones concedió el franqueo, libre de porte, de la correspondencia y bultos postales de las mismas sociedades. En el orden artístico, se contrató una compañía italiana de ópera para el invierno de 1912, y las funciones se representaron en el Teatro Arbeu. Además de la subvención a la orquesta del Conservatorio, se otorgó otra a la orquesta Beethoven (*DO,* abril 1° de 1912).

Se concedió autorización al Teatro Arbeu, como medio de educación pública, para celebrar conciertos, veladas, conferencias y otras manifestaciones culturales. En los últimos meses del año escolar se tuvo en el Museo Nacional de Arqueología una serie de conferencias sobre esta ciencia. Se restauró el edificio de Apatzingán donde se reunió el Primer Congreso Mexicano. Se ayudó a la Sociedad Científica "Antonio Alzate" para contribuir a la celebración del Primer Congreso Científico. Se colaboró en la exposición de arte francés de la Legación de Francia. Se proporcionó un local adecuado para la exposición de arte mexicano, organizada por la Junta Española de Covadonga, y se envió una representación al Congreso Internacional de Instrucción Artística de Dresde y al Congreso Prehistórico de Angulema (*DO,* septiembre 16 de 1912).

Interesante iniciativa de esta época fue la publicación de la *Revista Mexicana de Educación,* cuyo objetivo era discutir serena y ampliamente el fenómeno educativo completo, desde los jardines de niños hasta las aulas universitarias, como lo señalaba la misma Revista:

> Procurará estudiar, con la mayor serenidad y la más absoluta imparcialidad, los numerosos y trascendentales problemas de nuestra cultura. Sin pasiones de ninguna especie y sí con perfecta buena fe, tendrá siempre abiertas sus puertas a todos aquellos que, comulgando en las mismas ideas antes expuestas, deseen colaborar también desapasionadamente y con ánimo tranquilo, en esa grande obra, de la que (nunca será ocioso repetir) ha de surgir la fuerza y el progreso real de la patria (*RME,* 1912, *1* (No. 1) (agosto), p. 11).

5. EL ATENEO DE LA JUVENTUD Y SU IMPACTO EDUCATIVO. LA UNIVERSIDAD POPULAR

En tiempo de Madero, el Ateneo de la Juventud, bajo la presidencia de José Vasconcelos, se convirtió en Ateneo de México (1912). En el primer volumen de esta obra se mencionó la fundación del Ateneo de la Juventud, octubre 28 de 1909, con Antonio Caso como presidente (Meneses, 1983, pp. 635-649). Las discusiones y lucubraciones de los ateneístas superaron el positivismo comtiano y spenceriano al demostrar que las ciencias naturales no abarcaban todos los problemas humanos y abrieron la puerta a un nuevo pensamiento humanista. La declaración de autonomía intelectual fue llevada a sus consecuencias políticas por los precursores de la Revolución. En octubre de 1912 Pedro González Blanco sugirió que las conferencias del Ateneo de México debían ser de naturaleza más popular (Innes, 1970, pp. 163-164), de suerte que contribuyeran a la difusión de la cultura entre otras clases sociales distintas de la "élite" a la cual se dirigía el Ateneo. Pedro Henríquez Ureña advirtió que él siempre había estimado propio del Ateneo realizar algo en esa línea, y propuso enmendar los Estatutos para incluir una especie de extensión universitaria. El Ateneo continuaría su primera labor, paralela a esta nueva. Una comisión de estudio formada por Alberto J. Pani, Alfonso Pruneda y Pedro González Blanco recomendó en su reporte la creación de la Universidad Popular (Reyes, 1913, p. 11), diciembre 3 de 1912, cuyo objetivo era ir al pueblo, ya que las escuelas primarias no podían satisfacer las necesidades espirituales de algunas personas, ni éstas aspiraban a las escuelas profesionales superiores. La Universidad Popular sería como un Proteo de la enseñanza que se adaptaría a todas las formas; sería extensiva y elástica. Sus profesores merodearían por las calles en busca de las personas, en las tiendas y durante el descanso, para cumplir con la misión de la Universidad Popular. Tratarían de "los elementos serios de la vida", en palabras de Reyes (1913, p. 5), mediante conferencias aisladas; cursos, unos de naturaleza técnica y prác-

tica y otros sobre la comprensión del hombre: comentarios sobre lecturas; visitas a museos y galerías de arte; excursiones a sitios históricos, arqueológicos, artísticos o pintorescos. Se excluyeron terminantemente cuestiones políticas y religiosas. Alberto J. Pani resultó electo rector de la Universidad Popular, con Alfonso Pruneda como vicerrector. Este último fungió como rector desde 1914 con el Arq. Federico E. Mariscal como vicerrector y Martín Luis Guzmán como secretario. El rector y vicerrector decidieron, previa consulta con los profesores, que continuara la Universidad y lograron prolongarle la vida hasta 1922, gracias a la abnegación heroica de sus funcionarios y del pequeño grupo de profesores que se esforzaron por seguir adelante con tan bella y útil empresa (Innes, 1970, pp. 166-169).

La Universidad Popular, durante los 10 años más revueltos de nuestra historia, desarrolló una constante y fecunda actividad cultural. Fue la primera institución en que se trató públicamente el problema de la educación sexual; de la epidemia del tifo y la campaña para extirparlo. Los tres últimos años publicó un *Boletín y,* aun en el terreno del arte, extendió fructuosamente su acción con números de música selecta y la formación de un orfeón mixto (Pani, 1936, pp. 118-119; 121-124; 125-126, 199; Pruneda, 1915, pp. 4-12; *BUP,* 1916, *2* (No. 4), p. 148).

Una mirada retrospectiva sobre la educación en tiempo de Madero indica que se logró relativamente poco. La magnitud del problema del analfabetismo era impresionante, así que cualquier acción desarrollada era un progreso. Empero el esfuerzo intentado durante la administración maderista no era más que un arreglo cosmético. El núcleo permaneció intacto. No se logró una nueva filosofía o concepto de la educación ni de su lugar en el desarrollo del país.

6.LA TERCERA REUNIÓN DEL CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, JALAPA (OCTUBRE 15-29 DE 1912 [7]

En la florida primavera de la democracia mexicana, se celebró en Jalapa, Ver., la tercera reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (octubre 15-29 de 1912).

Los temas sometidos a la consideración de los congresistas fueron:

1) Si eran buenas las escuelas mixtas o si solamente tolerables.
2) Si se debía expedir un programa [único] para las escuelas primarias en general, o si convenía uno para las urbanas y otra para las rurales.
3) Si convenía que la enseñanza fuera uniforme en todo el país y en qué debía consistir esa uniformidad *(El Imparcial.* octubre 15 de 1912).
   (Bases Constitutivas del Congreso Nacional de Educación Primaria, México: Imprenta del Museo Nacional, 1912).

[7] *Nosotros. Revista de Arte y Educación*, 1912, *1* (No. 1), pp. 387-595.

La Mesa Directiva quedó formada de la siguiente manera:
Presidente honorario: Lic. José María Pino Suárez
Vicepresidente honorario: Lic. Francisco Lagos Cházaro, gobernador de Veracruz
Presidente efectivo: Dr. Eduardo Coronel (Ver.)
Vicepresidente: Ing. Miguel F. Martínez (N.L.)
Secretario: Prof. Daniel Delgadillo (México, D.F.)
Prosecretario: Prof. Delfino Valenzuela.

Una nota peculiar del Congreso fue la presencia de representantes de la Secretaría de Guerra y Marina por razón de sostener escuelas en los batallones y regimientos para instruir a las tropas. Todos los estados, excepto Coahuila y Zacatecas, enviaron delegados.[8]

[8] Lista de los delegados
Aguascalientes Prof. Ernesto Alconedo
Chihuahua: Prof. Alberto Vicarte y Miguel Herrera
Colima: Prof. Abraham Castellanos
Chiapas: Lic. Ángel Castellanos y Prof. Lisandro Calderón
Campeche: Prof. Benjamín Negros O.
Distrito Federal: Representantes de la SIPBA: Dr. José Terrés, en lo referente a las primarias del D.F., Ing. Miguel F. Martínez, y lo relativo a las escuelas primarias de 108 territorios, Prof. Gregorio Torres Quintero [en lo que respecta a las] (escuelas rudimentarias) [que el Ejecutivo de la Unión está erigiendo en la República]. Representantes del magisterio oficial: Prof. Abel Ayala, Ponciano Rodríguez y José María Bonilla. Representantes de la Secretaría de Guerra y Marina: Coronel del Estado Mayor, José Manterola y Subteniente Manuel Contreras y Paulino Ortega. Representantes del Magisterio Particular: Miguel J. González, Enrique Pinzón y Carlos Meza
Durango: Prof. Rafael Valenzuela
Guanajuato: Prof. Ignacio Ramírez y Daniel Delgadillo
Guerrero: Profs. Celso Pineda y Toribio Velasco
Hidalgo: Prof. Candelario Mejía. Representante de las escuelas católicas, Prof. Francisco Escudero Hidalgo
Jalisco: Profs. Aurelio Ortega y Mateo R. Osorio
Morelos: Prof. Miguel Salinas
Michoacán: Prof. Sabino Fernández
México: Prof. Antonio Albarrán, Ing. Rafael García Moreno
Nuevo León: Prof. Serafín Peña
Oaxaca: Prof. Francisco Vázquez
Puebla: Profs. Adolfo Márquez y Antonio Vela
Querétaro: Farmacéutico Alejo Altamirano
Sonora: Profs. Luis Vargas Pineiro y Elizardo Sánchez
Sinaloa: Prof. Francisco Echeverría
San Luis Potosí: Srita. Ana María Berlanga, Profs. Ignacio Alvarez, Fernando Vázquez y Juan Zamarón
Tabasco: Prof. Luis de la Brena
Tamaulipas: Profa. Estefanía Castañeda y Prof. Alberto Villasano O.
Tlaxcala: Ing. Justiniano Aguillón de los Ríos y Prof. Aurelio M. Peña
Veracruz: Dr. Eduardo R. Coronel, Profs. Delfino J. Valencia y José Abraham Cabañas
Yucatán: Prof. Artemio Alpízar R.
(*La Nación*, octubre 13 de 1912).

Se designó a Abel Ayala para desarrollar el primer tema junto con los profesores Alberto Vicarte, Delfino Valenzuela, Miguel Salinas y José Bonilla; el segundo quedó a cargo de los profesores Gregorio Torres Quintero, José Abraham Cabañas, Ernesto Alconedo, Toribio Velasco y Luis Vargas Pineiro, y el tercero se asignó a los profesores: Ponciano Rodríguez, Adolfo Márquez, José Manterola, Rafael García Moreno y Artemio Alpízar. El doctor Coronel, director de la Normal y presidente del Congreso, pronunció el discurso de bienvenida; luego habló el gobernador Francisco Lagos Cházaro, a quien contestó el Ing. Miguel F. Martínez (*La Nación,* octubre 15 de 1912).

Desgraciadamente, los congresistas no disfrutaron de paz. El día 16 se recibió un telegrama, depositado a las 16:30 horas, con la noticia de que en la madrugada de ese día "por medio [de] un inesperado levantamiento, se apoderaron de Veracruz el general brigadier Félix Díaz y el coronel Díaz Ordaz sin haber disparado un tiro" (*El Imparcial,* octubre 17 de 1912). El levantamiento fue pronto sofocado.

En el informe general de labores del Congreso (octubre 29 de 1912), Eduardo B. Coronel, presidente del mismo, presentó un cuadro completo de la educación en el país, compuesto con los informes de los delegados estatales. Señaló con espanto el bajísimo porcentaje de alumnos, 5.36% en relación con la población total, cifra que en su mudo lenguaje expresa elocuentemente la lejanía de la meta apetecida. Menciona Coronel la obra de las escuelas rudimentarias que hasta esa fecha eran 204 y seguían aumentando en número, a pesar de los pesimistas augurios de Pani.

Pasaba luego el ponente a informar sobre las comisiones encargadas del estudio de los temas: la primera, formada por Abel Ayala, José María Bonilla, Miguel Salinas, Delfino Valenzuela y Alberto Vicarte, llegó a la conclusión de que:

I. La escuela mixta no satisfacía de un modo completo los fines de la escuela primaria y, por consiguiente, no era recomendable como sistema general de organización.
II. Se trabajará por transformar las escuelas mixtas existentes en escuelas unisexuales.
III. En el caso extremo de no poder establecer escuelas unisexuales, podían tolerarse las escuelas mixtas, únicamente para niños menores de 10 años.

La segunda comisión dictaminadora quedó integrada por Gregorio Torres Quintero, Ernesto Alconedo, José A. Cabañas, Toribio Velasco y Luis Vargas Pineiro. Tuvo a su cargo el estudio de los programas de la educación primaria obligatoria en la República Mexicana, y presentó uno excelente que se compone de las siguientes asignaturas:

CUADRO 3

Programas de Educación obligatoria

Ejercicios físicos, incluidos los militares
Dibujo y trabajo manual (según el sexo)
Lengua nacional, incluidas la lectura y la escritura
Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)
Estudio elemental de la naturaleza (cosas, seres y fenómenos)
Aritmética y geometría
Canto
Moral y urbanidad
Economía doméstica en las escuelas de niñas

La enseñanza de las materias antes expresadas deberá atender los fines materiales, formal e ideal, y se orientará hacia las ocupaciones ulteriores y futuro destino de los alumnos, según el medio físico, social y económico de las diversas localidades o regiones, sin llegar jamás a la especialización de la enseñanza.
Habrá un programa para las escuelas rurales y otro para las escuelas urbanas, iguales en cuanto a la enumeración de las materias, pero diferentes en cuanto a la intensidad y la extensión de cada una.
En las escuelas rurales el programa se desarrollará en tres años.
En las escuelas urbanas el programa se desarrollará en cuatro años.
La comisión propuso, como ejemplo de programa de escuelas urbanas y solamente para aclarar sus ideas, el siguiente programa (no discutido): (*Nosotros. Revista de arte y Educación,* 1912, *1* (No. 1) (diciembre), p. 390).

CUADRO 4

Plan de estudios de primaria

Primer año

Ejercicios físicos
Dibujo y trabajo manual
Enseñanza patria
Aritmética y geometría
Canto
Lengua nacional
Estudio elemental de la naturaleza

Segundo año

Ejercicios físicos
Lengua nacional
Estudio elemental de la naturaleza
Aritmética y geometría
Dibujo y trabajo manual
Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)
Canto

Tercer año

Ejercicios físicos	Dibujo y trabajo manual
Lengua nacional	Enseñanza patria (geografía, histo
ria e Canto	instrucción cívica)
	Estudio elemental de la naturaleza
	(cosas, seres y fenómenos)

Cuarto año

Ejercicios físicos	Lengua nacional
Enseñanza patria (geografía, historia	Estudio elemental de la naturaleza
e instrucción cívica)	(cosas, seres y fenómenos)
Aritmética y geometría	Canto

(*Nosotros. Revista de arte y Educación,* 1912, *1* (No. 1) (diciembre), p. 394).

La tercera comisión, compuesta por Ponciano Rodríguez, Eduardo R. Coronel, José Manterola, Rafael García Moreno, Adolfo Márquez y Artemio Alpízar, estudió el tema de la uniformidad y su conveniencia, y llegó a las siguientes conclusiones:

La enseñanza primaria debía ser uniforme en toda la República. Esta uniformidad sería:

a) En cuanto al programa general
b) En cuanto a la tendencia, que debería ser la formación de los rasgos característicos del alma nacional.

Coronel presentó también un cuadro estadístico del estado general de la Educación Primaria en el país:

CUADRO 5

Total de escuelas oficiales	11 842
Total de alumnos	812 977
Total de maestros	17 995
Total de gastos	$11 525 788
Promedio de alumnos por cada escuela	69
Promedio de escuelas	1.32
Porcentaje de alumnos con relación a la población total	5.39
Gastos máximo y mínimo de las entidades:	
Distrito Federal	$3 426 731
San Luis Potosí	$36 541
Promedio de gastos por alumno en la República	14.18
Promedio máximo y mínimo de las entidades	

Distrito Federal	45.97
Guerrero	2.69

(*Bases Constitutivas*...1912, pp. 40-41).

El tema de las escuelas rudimentarias era de suma importancia para los congresistas, y su expositor Gregorio Torres Q., gozaba de una merecida estima por sus relevantes méritos. Su ponencia recorría brevemente la historia de dichas escuelas, cuya iniciativa se debió a Porfirio Díaz (mayo 10 de 1911), por conducto de Jorge Vera Estañol, autor del proyecto retrospectivo basado en el Plan del mismo Torres Quintero. La idea nació de la imposibilidad de construir una sola nacionalidad mexicana, si los indígenas, las dos terceras partes de la población, carecían de la comunidad de lenguaje.

Se establecían en las escuelas como materias de enseñanza el habla castellana, la lectura, la escritura y las operaciones más usuales de aritmética. Al proyecto se le agregaron unos artículos sobre la no obligatoriedad de esta enseñanza, la repartición de alimentos y vestidos de parte del Ejecutivo para estimular la asistencia, y la fijación de un presupuesto de $300 000. El Congreso expidió el decreto en mayo 30 de 1912, promulgado por el presidente interino, Francisco León de la Barra y el secretario del ramo, Francisco Vázquez Gómez, en junio 1° de 1911. Este no volvió a atender dicho asunto, que permaneció olvidado en un rincón hasta que el licenciado Miguel Díaz Lombardo, sucesor de Vázquez Gómez, resucitó el decreto (noviembre 24 de 1911) y creó una sección en la Secretaría de Instrucción Pública bajo la dirección del licenciado Manuel Brioso y Cantiani.

Torres Quintero procedió en seguida a dar cuenta de lo que había podido realizarse en 11 meses de actividad. Todo hubo de crearse. El campo era el país entero, y las escuelas no se establecían en las aldeas, pueblos y ciudades sino en los lugares más apartados, pequeños e incultos. Se nombraron 36 instaladores, los cuales peregrinaron hacia los municipios más pobres, observando haciendas y caseríos. Los instaladores con frecuencia se perdían. No volvía a saberse de ellos por varias semanas. Al finalizar el año fiscal 1911-1912, se habían instalado 11 escuelas de las 570 proyectadas. Se gastaron en sueldos y viáticos de los instaladores, $65 903; en gastos administrativos, $25 000; en muebles y útiles, $197 548.48 con un total de $288 451.48, o sea, casi los $300 000 asignados. Se pidió entonces un aumento del presupuesto.

Torres Quintero reportó que en esos momentos había 86 escuelas en plena actividad, y en el curso de octubre se pondrían en servicio 118 más. Total, 204 escuelas distribuidas de la manera siguiente:

CUADRO 6
Escuelas rudimentarias

Estados	*En funciones*	*Que funcionarían en breve*
Aguascalientes	10	–
Campeche	–	10
Colima	3	7
Chiapas	2	18
Distrito Federal	2	–
Guanajuato	8	2
Hidalgo	–	10
Jalisco	–	10
México	9	1
Michoacán	–	10
Oaxaca	3	7
Puebla	–	10
Querétaro	6	4
San Luis Potosí	10	–
Tabasco	–	10
Tamaulipas	5	5
Tlaxcala	12	–
Veracruz	–	10
Yucatán	6	4
Zacatecas	10	–

Cada escuela tendría más o menos 50 alumnos, con un total de 10 200 alumnos. Sólo Coahuila se negó a permitir la creación de estas escuelas —tildando de anticonstitucional el decreto— en cambio, los demás estados las acogieron con entusiasmo y los vecinos de las aldeas, haciendas y rancherías las solicitaban y ofrecían su ayuda para construirlas. Torres Quintero comentó que el decreto no se había reglamentado, y prefería que así fuera, a fin de que la reglamentación se basara en la experiencia concreta; informó, además, que las escuelas rudimentarias tuvieron el raro privilegio de llamar la atención del magisterio nacional y de los hombres de estudio. Se publicaron artículos cuyos autores encarecían la importancia de dichos planteles, y ofrecían opiniones para mejorarlas "Unos", como el P. Agustín Rivera, "lo juzgaban sabio", "otros", como el licenciado Ezequiel A. Chávez, "lo consideraban peligroso, incubador de zapatistas". Luego señalaba el autor que Alberto J. Pani, exsubsecretario de SIPBA, escribió un serio estudio del cual ya se hizo mención. Torres Quintero disentía de algunas afirmaciones de Pani y observaba que las opiniones de éste descansaban en un cálculo un poco *metafísico* [subrayado en el original]. Comentaba el ponente que el decreto de junio 1° de 1911 no imponía al Ejecutivo la obligación, sino sólo lo autorizaba *para establecer escuelas* [subrayado en el origi-

nal]. Por tanto, la conclusión de la enormidad del presupuesto caía por tierra.

Razón sobrada había para que este proyecto suscitara interés y entusiasmo. Era el primer paso para atender a una necesidad imperiosa: la de integrar al seno de la patria a millones de hijos suyos, incapaces de participar como ciudadanos responsables en el desarrollo de ella y su gobierno por el desempeño de los deberes cívicos (*Discurso de Torres Quintero,* 1912, pp. 387-395).

7. La opinión pública y la educación en tiempo de Madero

Durante la breve primavera de la democracia en México, la opinión pública se mostró muy interesada en cuestiones educativas. Temas recurrentes fueron la federalización de la enseñanza; la educación popular (rudimentaria), la libertad de enseñanza —tema manido desde 1857— y la enseñanza preparatoria para la clase media. Se mencionaron otros temas. La abundancia de comentarios de la prensa, sorprendente por su número en un solo año, mostraba el vivo interés por las cuestiones educativas en los diversos sectores del país.

La idea de la centralización de la enseñanza surgió de la creación de la SIPBA y fue el medio para justificar su existencia, ya que, como su acción era nula en los estados, se proponía que la tuviera para poder sostenerse con los fondos de la nación. Se rechazó la centralización con argumentos de peso. La única ventaja que acarrearía sería la de unificar los programas y métodos, ganancia no tan apreciable, si se advertía que la escuela primaria no trataba de enseñar "todo lo que era posible aprender, sino sólo lo que no era permitido ignorar." Por otra parte, el hecho de poder el gobierno federal retribuir mejor a los maestros y atender a los gastos de material escolar no justificaba la centralización, pues buena parte de tales cantidades provenían de los estados (*Diario del Hogar,* mayo 13 de 1912).

En entrevista con el doctor Terrés, puntualizó éste con habilidad el asunto de la federalización de la enseñanza. Advertía que no debía llamarse federalización a la centralización del sistema educativo, pues privaba a los estados de efectuarla como a cada uno le pluguiera. Y si el nombre es poco feliz, menos lo es la idea, pues si en el Distrito Federal y Territorios la educación tenía graves defectos, no se explicaba el afán de extenderlos a los estados, donde crecerían aquéllos por razón de atender a mayor número de necesidades. Por otra parte, el gobierno federal no podía estar seguro de que sus métodos fueron los mejores, o los hombres que los aplicaban los más idóneos. Por tanto, debía ser cauto al pretender que sus disposiciones fueran aceptadas en toda la República. La uniformidad ganaría con la federalización, mas ésta podía obtenerse con la evidencia de los buenos resultados (*Diario del Hogar,* mayo 21 de 1913).

El tema de la instrucción rudimentaria reaparecía frecuentemente en la prensa de estos meses. Se le alababa, se le recomendaba y se sugería que también los estados colaboraran con el gobierno federal en tan magna empresa. Agudamente se indicaba que, al no ser obligatoria, debía hacerse mucho más atractiva a los alumnos y sus familias (*El Imparcial,* enero 13 de 1912).

El Diario del Hogar (marzo 14 de 1912) mencionó que la creación de escuelas rudimentarias por el gobierno federal era un indicio de federalización en cuanto que aquél establecía por su cuenta un número proporcional de escuelas para cegar las fuentes de la ignorancia. Añadía el editorial que debía darse preferencia, en la instalación de las escuelas, a las poblaciones más abandonadas. Lo importante ahora era desterrar el analfabetismo, y efectuar una verdadera cruzada. La ignorancia era la raíz de todos los males públicos del país y, por tanto, debía esperarse que éstos se redujeran a su más simple expresión, cuando México tuviera sólo un 10 u 8% de analfabetas, como los belgas o suizos. Y concluía el artículo: "Esta es la campaña que con más apremio reclama el patriotismo y el esfuerzo de los buenos hijos de la nación."

El mismo periódico (*Diario del Hogar,* abril 30 de 1912) relata que, a raíz de la celebración del Congreso Indianista, tomó cuerpo la idea de procurar la regeneración de la raza indígena mediante la ilustración. El gobierno federal se hizo cargo de la tarea de regenerar con las escuelas rudimentarias la raza nativa. A este fin se nombraron instaladores de escuelas rudimentarias, nombramiento desacertado, pues se sabía que algunos eran personas ajenas al arte de enseñar. Además, en muchos lugares no hubo instalación de escuela propiamente hablando, sino traspaso de dueño, es decir, del Estado la escuela pasó a la Federación; el Estado se reservó sólo las mejores escuelas, y así logró disminuir sus egresos, pero se relevó el gobierno local de la obligación de impartir la instrucción con sus propios recursos.

La Nación (agosto 14 de 1912) tildó el proyecto de las escuelas rudimentarias de utópico con base en el citado estudio de Pani (1912). La numerosa población analfabeta, la pluralidad de idiomas —se mencionaban sesenta— la repartición de alimento y vestidos volvía irrealizable el proyecto no sólo desde el punto de vista económico sino desde el pedagógico, ya que se señalaba un plazo no mayor de dos años para que los indígenas analfabetos aprendieran a hablar, leer y escribir español y las operaciones usuales en aritmética. El diario sugería la alternativa de valerse de los misioneros católicos que tanto habían trabajado en la instrucción popular; eran capaces de enseñar, desinteresados, movidos por un espíritu superior, y se contentaban con pequeñas subvenciones. Estudiarían la lengua de la región, como lo hicieron en el pasado, y buscarían ayuda para sus alumnos. La misma idea volvía a aparecer en las páginas del diario *La Nación* (agosto 22 y octubre 3 de 1912). Este cita a Rodolfo Menéndez quien

proponía que los estados fundaran también escuelas rudimentarias; el programa se ampliara a tres o cuatro años; la iniciativa privada secundara el esfuerzo del gobierno; y de momento se eliminara a los adultos del programa.

Ejemplar fue la iniciativa presentada por la diputación de Oaxaca sobre este asunto (Comas, 1953, p. 82). Subrayaba la obligación del gobierno federal de ayudar eficazmente a la educación elemental de la raza indígena. Aquella incluiría la educación física, moral y cívica para alumnos de uno y otro sexo, y la complementaria versaría sobre los conocimientos de la vida práctica, según las necesidades de la respectiva localidad. Duraría tres años y sería obligatoria de los seis a los 11 años. La complementaria se haría en sólo un año. Cada escuela debería tener jardín donde se hicieran cultivos. Las escuelas se organizarían según el método simultáneo, con grupos homogéneos y con profesor por cada 50 alumnos (*El Imparcial,* noviembre 19 de 1912). El proyecto se debía en gran parte a Abraham Castellanos. Poco después (*El Imparcial,* enero 2 de 1913) citaba el informe de Manuel Brioso y Cantiani, quien, en un recorrido por el estado de Oaxaca, aseguró que el establecimiento de las escuelas rudimentarias era un hecho y se iban logrando los objetivos de las mismas.

Era de temerse que, al subir Madero a la presidencia y respirar el país un aura democrática, hiciera su aparición la vetusta disputa sobre el laicismo y la libertad de enseñanza. En efecto, *La Nación* (julio 25 de 1912) lanzó el tema al ruedo con un artículo que acusaba a la escuela laica de hablar contra la religión, y le adjudicaba los calificativos de inmoral, corrupta, traicionera y anarquista. Citó como ejemplo el caso de Francisco Ferrer Guardia (1849-1909), el anarquista catalán acusado de instigar los disturbios de julio 27 y 28 de 1909 en Barcelona, donde fue ejecutado. Su muerte suscitó grandes protestas en Londres, París y Latinoamérica. Ferrer proclamaba en 1905: "No nos interesa hacer buenos obreros, buenos empleados, buenos comerciantes... queremos destruir la sociedad desde sus fundamentos." El artículo hacía notar un fenómeno digno de consideración: los librepensadores no solían mandar a sus hijos a las escuelas laicas.

En un artículo de septiembre 13 del mismo año *(La Nación),* se trató de nuevo el tema y se señaló que la escuela laica no hablaba a los jóvenes de lo que les interesaba: de dónde vienen y a dónde van, sino que, al omitir esta enseñanza, se les daba a entender su poca importancia y, consiguientemente, se fomentaba en ellos de modo negativo la incredulidad. Finalmente, el asunto volvió a aparecer (*La Nación,* enero 16 de 1913) a propósito de una afirmación de un ministro español: "El estado no puede imponer la religión ni a los maestros ni a los discípulos; pero tampoco suprimir su enseñanza como la de ninguna otra materia." La religión debía enseñarse como otras disciplinas. El creer ya era otra cosa. Las creencias eran las que no se imponían.

El Diario del Hogar (mayo 21 de 1912) citó al doctor Terrés, a propósito de la libertad de enseñanza, quien señalaba que aquélla, como todas las libertades, era útil o dañosa según se comprendiera o ejercitara. Si en nombre de ella se lastimaban los derechos de otros, se hacía un mal que el gobierno debía evitar. Si se fomentaban odios, so pretexto de dar educación religiosa o laicas y se predicaba la intolerancia, esa libertad debía regularse; pero, Si en una u otra enseñanza se acostumbraba el educando a ver las creencias ajenas con respeto, la libertad de enseñanza sería buena. Y el autor mencionó que el atraso intelectual y moral de los mexicanos les impedía entender la libertad y, mientras por un lado, en las escuelas religiosas se inculcaba el odio a los gobiernos y sus disposiciones, por otro lado, algún profesor exaltado faltaba a su deber en las escuelas laicas con ataques a la religión.

La preparatoria para la clase media —que tropezaba frecuentemente con dificultades económicas— sería útil o nociva según se realizara. Si era para hacer a los estudiantes fatuos y engreídos, sería dañina, si los ayudaba a conocer mejor el mundo y a ellos mismos, sería benéfica (*Diario del Hogar,* mayo 21 de 1912).

La prensa trató también otros temas de índole pedagógica. *El Demócrata Mexicano* (diciembre 10 de 1911) mencionó una disputa sobre los métodos de Rébsamen, Torres Quintero y Matte (Claudio) para aprender a leer. La Dirección General de Educación Primaria proponía que para lograr la debida uniformidad y unidad de criterio hubiera un solo texto, el Matte, cuyo fundamento era el método analítico-sintético-fonético. La iniciativa de dicha dirección afirmaba que los resultados de los distintos métodos eran casi idénticos y recomendaba el Matte como más sencillo y más barato. El autor del artículo observó: 1) no se adoptaron por vía de ensayo los métodos mencionados, sino se dejó a los maestros elegir entre los tres; 2) nadie escogió el Matte; 3) el Rébsamen venia usándose; 4) el Torres Quintero se puso en práctica sin preparación ninguna y, sin embargo, se anotaba que los resultados fueron casi idénticos. No se dice de qué lado estuvo la ventaja. Lo admirable era la conclusión de Miguel F. Martínez, antiguo director de educación primaria, de adoptar el Matte.

En una nota de *El Imparcial* (agosto 29 de 1912) se hablaba de la importancia del juego para el desarrollo integral del niño, y se atribuía aquélla a dos factores: el ejercicio físico y la alegría. Se recomendaban los juegos no violentos al aire libre, por ejemplo: la pelota, la carrera y el salto a la cuerda.

En breves líneas, *El Imparcial* (septiembre 24 de 1912) notificó que e} secretario de Instrucción Pública "no había abandonado el proyecto de federalizar la enseñanza en la República". Aparecieron, por tanto, desde estos meses, dos tendencias diametralmente opuestas: una, de entregar el cuidado de la educación a los municipios (aplicada en tiem-

po de Carranza) y otra, de encomendársela al gobierno federal, puesta en práctica por Obregón.

El tópico de la obligatoriedad aparece en un enérgico artículo de *El Diario del Hogar* (mayo 8 de 1912), que acusa a los padres de morosidad o indiferencia por la educación de sus hijos o criminal apetito de lucrar con el trabajo de los pequeños. Se alega que no hay fondos para incrementar el número de escuelas, pero, ¿por qué no se suprimen ciertos gastos innecesarios? Y si no puede aumentarse el número de escuelas, algo podría hacerse por la puntualidad con la supresión de días de asueto, "que se multiplican con aterradora frecuencia." El diario recuerda la sanción pecuniaria a los padres que descuidan la obligación de enviar a sus hijos a la escuela.

Un importante suceso cultural —el Primer Congreso Científico Mexicano— recibió puntual y amplia atención de *El Imparcial* (diciembre 12 y 14 de 1912). Se mencionaron especialmente dos temas del Congreso: el primero, por Manuel Velázquez, "la educación indígena", base del engrandecimiento del país y "uno de los factores de la educación", y el segundo, la ilustración de la madre (sin la cual sería imposible que el niño adquiriera ciertos conocimientos). Digno de especial mención fue el estudio intitulado: *La instrucción rudimentaria en la República,* de Gregorio Torres Quintero (México, 1913).

La preocupación por la preparación del obrero no estuvo ausente de la opinión pública. Así, *El Imparcial* (enero 22 de 1913) refería que la Dieta de la Gran Confederación de los Círculos de Obreros Católicos trató sobre la educación del obrero mediante escuelas apropiadas (no se dice cuáles), y aprobó las materias de éstas: aritmética elemental, lengua nacional, historia patria, dibujo y catecismo.

El gobierno no se quedó atrás en la empresa, y así el licenciado Antonio Ramos Pedrueza, director del Departamento del Trabajo, envió un proyecto a la SIPBA para la creación de una nueva enseñanza en las escuelas de artes y oficios: la de obreros oficiales, maestros e ingenieros en las fábricas de hilados y tejidos. El artículo —dato curioso— señalaba que la cuestión del salario no era la principal causa de conflictos sino las fricciones entre administradores, maestros y obreros, debida en buena parte a la falta de instrucción (*El Imparcial,* enero 29 de 1913).

Finalmente, las noticias periodísticas sobre educación durante este régimen se cerraron con la de la Gran Liga Pacificadora de Maestros,[9] cuyos objetivos eran: primero, trabajar por cuantos medios materiales, morales y sociales pudieran emplearse para restablecer la paz nacional; segundo, no

[9] La Mesa Directiva estaba formada por el Prof. Abel Ayala, presidente; Prof. Julio S. Hernández, vicepresidente; Prof. Manuel Vázquez Andrade, secretario; Profs. Joaquín Roa Zenit y Francisco Escudero Hidalgo, vocales.

mezclarse en política mientras durara la propaganda pacifista; tercero, procurar incrementar el número de afiliados a la Liga (*El Imparcial,* enero 5 y 20 de 1913).

8. VICTORIANO HUERTA Y LA EDUCACIÓN (*EL NACIONAL,* OCTUBRE 29 DE 1945)

8.1 *Jorge Vera Estañol y su cruzada por la Educación rural*

Victoriano Huerta nombró secretario de la SIPBA a Jorge Vera Estañol (1873-1957), oriundo de la capital, donde cursó sus estudios hasta titularse de abogado, profesión que ejerció con brillantez. Colaboró también como escritor en las obras *México y su evolución social y Ensayo sobre la reconstrucción de México; y* a su pluma se debían: *El partido evolucionista* (1911), *Al margen de la Constitución* (1917) y *Carranza and his Bolshevik régime* (1920). Tomó parte en la política de la época, aunque lo hizo de forma ambigua, unas veces en pro de la dictadura y otras en contra. Desempeñó la cartera de Instrucción Pública, de febrero 20 de 1913 a junio 13 de 1913 (tres meses), durante el gobierno del dictador. Luego de la caída de éste se desterró a Europa y Norteamérica. Regresó al país en 1931, y publicó entonces *La Revolución Mexicana, orígenes y resultados* (1954) (Barbosa, 1972, p. 125).

Huerta dio a conocer sus planes sobre la educación en mayo de 1913, al comparecer él secretario de Instrucción Pública ante el Congreso. Vera Estañol denunció en elocuente discurso, un sistema educativo que abandonaba, en el más completo olvido, a 11 millones de mexicanos, cuando en las ciudades se atendía preferentemente a los ricos. Y en prueba de su afirmación, increpó a los diputados sobre los jardines de niños de la ciudad de México, cuyo costo era de $100 000, para atender a 1 000 niños, y con el agravante de ser utilizados, si no exclusivamente, sí al menos en su mayoría, por las clases acomodadas, es decir, por los menos necesitados. ¿Por qué no establecer los jardines de niños en las goteras de la ciudad? Vera Estañol pedía cuatro y medio millones de pesos, que se aprobaron (García Naranjo, [s.f.], 7, p. 179), para construir 5 000 escuelas rudimentarias y rescatar así a los aborígenes para el país. Sin embargo, después de la renuncia de Vera Estañol a la SIPBA, por desacuerdos políticos con el presidente, éste dio oído a quienes le decían que las escuelas rudimentarias entrañaban un plan político, calumnia que originó se suspendiera más adelante la enseñanza rudimentaria (García Naranjo, [s.f.] 7, pp. 179-180).

El Congreso aceptó la propuesta del secretario y, además, se votó un aumento del 25% en los sueldos de los maestros, medio indispensable para levantar la dignidad del profesorado y compensarlo por sus servicios. El secretario prometió que se trataría también de asegurar la estabilidad en su

empleo, y se crearía una Legión de Honor del Magisterio junto con el establecimiento de pensiones (*DO,* abril 1° de 1913).

Consecuentemente con sus planes, Huerta dividió el país en 36 zonas educativas con un total de 500 distritos escolares. Cada distrito tendría 10 nuevas escuelas rudimentarias. El plan recibió firme apoyo de parte de la sociedad y estimuló a algunos particulares a donar fondos para incrementar el presupuesto gubernamental, al paso que muchas comunidades indígenas proporcionaron la mano de obra para construir las escuelas (Vera Estañol, 1957, pp. 321-322). Se logró así construir 181 escuelas rudimentarias con una concurrencia aproximada de 10 000 estudiantes, 1 500 de los cuales eran adultos. Huerta deploró que la asistencia fuera tan exigua comparada con el objetivo de 5 000 escuelas para 250 000 alumnos, con un costo de cuatro millones y medio. Deseaba también el dictador hacer obligatoria la asistencia a dichas escuelas (*DO,* abril 1° de 1913).[10]

La iniciativa más importante de la dictadura en materia de educación fue aprobar un presupuesto de $13 926 600.12 para el año fiscal 1913-1914, o sea, el *9.86%* del presupuesto total de la federación que era de $141 156 331.82 (*DO,* junio 23 de 1913; Cano, 1941, p. 13), cifra más alta que la asignada por los regímenes de Madero y Carranza.[11] Se señaló explícitamente que $4 545 356.25 se destinaban a las escuelas rudimentarias.

M. Meyer (1983, p. 177) afirma que se desconoce el gasto real del gobierno de Huerta para programas sociales, cuya información fue destruida intencional o inadvertidamente, al apoderarse los constitucionalistas de la ciudad de México en el verano de 1914 (*El Imparcial,* abril 28 de 1914).

En lo tocante a la primaria, Huerta lamentó que no fuera posible realizar el quinto año de elemental por las circunstancias del erario y aun por la discutible necesidad de aquél. Se aumentó, en cambio el número de cursos en las escuelas industriales: niquelado, esmaltado, carpintería, tornería, talabartería, realzado en piel, sastrería y corte y dibujo industrial.

En el orden cultural, el país estuvo representado en numerosos congresos: Latino Americano de Lima; Actuarios de Amsterdam; Higiene Escolar de Buffalo; Antialcohólico de Milán; Medicina de Londres; Educación Escolar de Madrid y de Mónaco; y en varias exposiciones: la Internacional de Higiene, en Lima; la de Arquitectura, la del libro y la de Artes Gráficas, en Leipzig (*DO,* abril 1° de 1913).

[10] En tiempo de Huerta se fundó el Instituto L´tnográfico, primer organismo que, apoyado por el gobierno, desarrolló y protegió a los indígenas (M. Meyer, 1983, p. 182).

[11] Cano (1941, p. 13) indica también la partida para educación en 1914-1915, $9 656 473.65. o sea, un 6.875% del presupuesto federal de $140 466 211.10. Evidentemente, la guerra requería fondos que se sustraían a la educación.

Por las suspicacias de Huerta respecto de Vera Estañol, de quien se rumoreaba querer lanzar su candidatura a la presidencia (*La Nación,* mayo 3 y junio 14 de 1913), el dictador designó, para la SIPBA, a Manuel Garza Aldape (1871-1924) (*La Nación,* junio 14 de 1913), originario de Múzquiz, Coah., donde hizo también sus estudios. Se recibió de abogado en la capital, y allí ejerció su profesión. Estuvo relacionado con Félix Díaz, quien le procuró varios cargos de mediana categoría. En la administración de Huerta, fue, primero, secretario de Instrucción Pública (agosto 14 de 1913 a agosto 29 del mismo año), luego de Fomento, Colonización e Industria, y, finalmente, de Gobernación. Huyó con el usurpador a la caída de éste, residió luego en Norteamérica y regresó a México durante el régimen de Obregón (Barbosa, 1972, p. 126).

Garza Aldape tampoco duró, y Huerta nombró a un tercer secretario en seis meses, José María Lozano (1878-1933), quien se comprometió a lograr el progreso de la educación nacional "bajo una base de disciplina y amor" (*El Imparcial,* agosto 14 de 1913). Lozano nació en San Miguel el Alto, Jal., hizo sus estudios en Guadalajara y la carrera de leyes en la capital. Se tituló de abogado en 1901. Fue notable orador, y uno de los tribunos del "Cuadrilátero", junto con Querido Moheno, Francisco M. Olaguíbel y Nemesio García Naranjo. Fungió como secretario de Instrucción Pública de julio 30 a octubre 15 de 1913, cuando pasó a la Secretaría de Comunicaciones. Después de la caída de Huerta, emigró a Norteamérica (Barbosa, 1972, pp. 127-128).

Después de Lozano, Huerta nombró para la SIPBA a Eduardo Tamariz (1882-1957), sin conseguir que la Cámara de Diputados aprobara su designación, por una doble razón: era diputado y, en este caso, el Ejecutivo debía solicitar licencia de la Cámara para nombrarlo secretario, y además, pertenecía al Partido Católico, característica que lo hacía sospechoso de pretender modificar el laicismo en la educación (*El Imparcial,* septiembre 19 y 21 de 1913). Permaneció en el cargo dos días (agosto 18 a 20 de 1913), (Vera Estañol, 1957, pp. 337-338). Tamariz inició sus estudios en Puebla y los prosiguió en México, D.F., donde recibió su título de abogado en 1905. Fue diputado en 1911-1912 y luego secretario de Agricultura. Huyó a Norteamérica en 1915, de donde regresó en 1920 (Barbosa, 1972, p. 129).

En vista del fallido intento del nombramiento de Tamariz, Huerta designó a Nemesio García Naranjo (1883-1962) secretario de la SIPBA (septiembre 21 de 1913 a julio 14 de 1914) (*La Nación,* octubre 7 de 1913). Orador, literato y hombre de vasta cultura, García Naranjo nació en Lampazos, N.L., e hizo sus primeros estudios en Encinal, Tex. En la capital del país cursó la carrera de leyes y se tituló en 1909. Escribió en diversos periódicos y fue diputado en la XXVI Legislatura durante la presidencia de Madero. Atacó a éste en el Congreso y en un diario de su propiedad, *La Tribuna,* incendiado por los maderistas en la "Decena Trágica". Emigró a

Norteamérica en 1914 y se radicó en San Antonio, Tex., donde impartía clases y escribía en la *Revista Mexicana* que allí fundó. Fue académico de la lengua (1938).

En el informe de septiembre 16 de 1913 (*DO,* septiembre 16 de 1913), Huerta mencionó que funcionaban 200 escuelas rudimentarias con asistencia de 10 000 alumnos, o sea, 20 más que las reportadas en el informe anterior. Se establecieron en la capital dos nuevos jardines de niños y 52 cursos subprimarios (preprimaria) repartidos en 11 escuelas de distintos rumbos de la ciudad para hacer más eficaz la educación de la niñez. Se introdujo nueva organización en los comedores escolares, convertidos más bien en centros de reparto de alimentos. Eran ya 17, seis en la capital y 11 en las municipalidades del Distrito Federal. En ellos se distribuyeron 10 813 raciones a los alumnos de 179 escuelas.

Se establecieron cuatro escuelas primarias superiores, tres en la capital y una en Tacubaya, y se atendieron las escuelas nacionales primarias de los territorios federales. Se instalaron, en la escuela industrial "José M. Chávez", talleres de imprenta, encuadernación, litografía y fotograbado, y en la "Vasco de Quiroga" se ampliaron los de carpintería, modelado, dibujo industrial y mecánica; además se estudió la organización de las academias nocturnas de arte industrial, y la organización de la educación física tanto para las escuelas oficiales como para las particulares.

8.2 *Los jardines de niños*

En enero 28 de 1914 se publicó una ley de los jardines de niños. La educación que se impartiera en éstos tendría por objeto el desenvolvimiento armónico de las buenas cualidades de los niños, física, moral e intelectualmente considerados, y la corrección de sus defectos físicos, psíquicos y sociales; despertaría los sentimientos estéticos de los educandos; fomentaría el amor a la patria mexicana; sería neutral respecto a las creencias religiosas, y se impartiría gratuitamente; sería sobre todo moral; guiaría la propia y espontánea actividad del niño por medio de experiencias personales, de suerte que todos los ejercicios del jardín de niños contribuyeran a la formación de la propia personalidad.

Tal educación se efectuaría por medio de la observación de la naturaleza y el amor a ella, los juegos de las madres y otros parecidos, las marchas, rondas y los ejercicios rítmicos, los cantos, la observación de estampas, las conversaciones y representaciones; los dones, trabajos en arena y cuidado de animales. Los jardines admitirían a niños de tres a seis años de edad, y recibirían niños y niñas (*DO,* febrero 4 de 1914).

Ya días antes se había expedido un decreto sobre la educación moral de las escuelas (*El Imparcial,* enero 14 de 1914), el cual autorizó a los padres de familia a colaborar en la inspección moral de las escuelas mediante una comisión de cinco personas, elegida por ellos mismos en la

junta de inicio de curso. Estas podrían entrar libremente a toda hora, juntas o separadas, y asistir a clases y recreos para informar al director, por oficio únicamente, cualquier hecho contrario a la moral. Aquél citaría a las personas afectadas por la inspección.

8.3 *La enseñanza primaria*

A pesar de los hechos de armas, el gobierno huertista se preocupaba por los problemas educativos. La Dirección General de Educación Primaria publicó un documento de orientación sobre los libros de texto y restringió su uso a la clase de lectura. Se exhortó a los maestros a presentar, según la técnica pestalozziana, el objeto como está en la naturaleza, de suerte que alentase al niño a observar, analizar, experimentar, inferir y poner en actividad todas y cada una de las funciones de su inteligencia. Se recomendó asimismo se repartieran las cuestiones propuestas a los niños a fin de que ellos hicieran, en sus cuadernos, un resumen de los puntos tratados, que valía aun para los maestros carentes de la suficiente preparación (*BIP,* 1913, 21 (Nos. 3 y 4), pp. 271-273). Una norma semejante se repitió en abril 5 de 1913. Se emplearían libros de texto sólo para la lectura en las primarias elementales, y en las superiores se haría uso de aquellos libros de texto que se consideraran estrictamente necesarios (*DO,* abril 17 de 1913).

La preocupación por los profesores era constante, como lo manifestaba un acuerdo de Vera Estañol, de impartirles academias de química y física, en las cuales ellos mismos hicieran sus experimentos con el propósito de capacitarlos para dar una mejor enseñanza (*DO,* abril 22 de 1913).

Con el deseo de proporcionar a los niños libros de lectura para segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto años de primaria se convocó a un concurso por el cual la SIPBA se comprometió a mantener al ganador como texto durante tres años. Este debería caracterizarse por su corrección literaria, aptitud pedagógica y amor a la patria (*DO,* mayo 3 y 28 de 1913).

Entre las iniciativas de Huerta sobresalía la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales.

La instrucción se consideraría un medio de educación y las características de ésta serían: ser nacional, es decir, desarrollar el amor a la patria mexicana y sus instituciones y el propósito de contribuir al progreso del país; integral, o sea, tender al desarrollo físico, intelectual, estético y moral de los estudiantes; y laica, a saber, ser neutral respecto de toda creencia religiosa; y finalmente, ser gratuita. La ley describía a grandes rasgos el contenido de la primaria en cinco años para niños de seis a 14 años.

> Art. 6°. La educación primaria elemental comprendería: Lengua nacional, por medio de ejercicios orales, y de lectura y escritos.
> Operaciones sencillas de aritmética, las más importantes formas geométricas y valoración de las magnitudes de cosas concretas.

Conocimientos intuitivos, elementales y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que estén al alcance de los niños. Los rasgos más importantes de la geografía de México, relacionada en cuanto sea posible con la geografía general. Los sucesos principales de la historia patria, referidos a la vida de personajes de primera importancia.
Los deberes de los habitantes de la República y los rasgos salientes de la organización social.
Dibujo y trabajos manuales y ejercicios de la voz y cantos corales.
Se enseñaría también: A las niñas, economía doméstica práctica y cultivo de plantas, y a los niños que concurran a las escuelas rurales, trabajos agrícolas.

Art. 11°. En todo caso la educación primaria superior incluiría

Lengua Nacional	Aritmética y geometría
Conocimiento de la naturaleza	Geografía
Civismo	Historia
	Dibujo y trabajos manuales y canto

así como, para las niñas, economía doméstica, práctica y cultivo de las plantas, y para los educandos que concurran a las escuelas rurales, trabajos agrícolas .
Los ejercicios físicos salvo prescripción médica en casos especiales, serán obligatorios para todos los alumnos.
(*Colección de Leyes y Reglamentos,* 1914, pp. 12-14).

Se cuidaría el aspecto físico con un servicio higiénico. Habría campos de juego, baños, etcétera. La instrucción sería obligatoria y se sancionaría con multas de $500 a los padres o tutores que dejaran de cumplir con la obligación de hacer que los niños asistieran a la escuela. Un inspector y sus auxiliares cuidarían el cumplimiento de la ley. Habría escuelas especiales para niños con desarrollo deficiente.

Complemento de la anterior ley fue el Reglamento de Inspección General de Educación Primaria en del Distrito Federal (enero 15 de 1914), cuyo propósito era cuidar de la observancia de la ley de educación primaria, sus reglamentos y programas y los acuerdos relativos de la SIPBA. Se cuidaría de los asuntos técnicos del ramo, procurando a todo trance la unificación de las tendencias de todas las primarias. La inspección evitaría destruir la iniciativa individual de los inspectores de zona, directores y profesores. Las visitas a las escuelas, las conferencias pedagógicas y publicaciones destinadas a directores y profesores, serían los medios para lograr el objetivo de la inspección. Se cuidaría además de lograr una equilibrada distribución de las escuelas en relación con el censo escolar y una dotación adecuada de mobiliario y material de enseñanza, así como colaborar con el Servicio Higiénico

Escolar para que los edificios llenaran los requisitos necesarios. De este conjunto de objetivos y metas fluían las obligaciones y derechos del inspector y sus delegados. Un punto interesante de la ley era el referente al Cap. VII sobre la biblioteca general, destinada a los empleados de la misma y al personal docente de las escuelas primarias del Distrito Federal. La biblioteca debía contar con todas las obras indispensables o útiles y la suscripción de revistas pedagógicas nacionales y extranjeras que ayudaran al maestro en el desempeño de sus labores (*DO,* enero 23 de 1914).

En otro documento importante de la SIPBA (febrero 3 de 1914), se señalaron los libros de texto para las escuelas primarias, con la salvedad de que, al determinarse varios textos para una sola materia, se dejaría en libertad al maestro de elegir el preferido con la condición de no cambiarlo en el resto del año escolar.[12]

El deseo de informar, meta de la inspección, adquirió estructura en el

[12] Los libros de lecturas suplementarias serán usados incidentalmente, y sólo habrá de ellos dos ejemplares en cada uno de los establecimientos de enseñanza.
Lengua nacional, primer año elemental. *Método de escritura y lectura*, por Enrique C. Rébsamen. *La lectura por medio de la escritura* (primero y segundo semestres), por Gregorio Torres Quintero.
Nuevo método para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, por Claudio Matte.
Como textos complementarios: *Libro primero de lectura natural*, por Heath. *Libro primero de lectura*, Sarah Luisa Arnold.
Segundo año elemental (para niños y niñas). *Libro segundo de lectura*, por Sarah Luisa Arnold. *Rosas de la Infancia*. Libro primero por María Enriqueta. (Para niños) *El lector infantil mexicano*, por Gregorio Torres Quintero. (Para niñas) Primera parte de las *Memorias de una niña*, por María Luisa Ross. Tercer año elemental (para niños y niñas). *Libro tercero de Lectura*, Por Sarah Luisa Arnold.
Rosas de la Infancia. Libro segundo por María Enriqueta. (Para niños) Benito por Abraham Castellanos. *Libro primero de Lecturas Infantiles*, por Oscoy y Jiménez. Trabajo, por Benito Fentanes.
(Para niñas) segunda parte de las *Memorias de una niña*, por María Luisa Ross. Cuarto año elemental.
(Para niños y niñas) Primera serie de las *Lecturas Mexicanas graduadas*, por Amado Nervo.
(Para niños). *Un viaje a través de México,* por Lucio Tapia.
(Para niñas). *Rafaelita. Libro tercero de Lectura*, por Ana Ma. Valverde.
Primer año superior. (Para niños y niñas) segunda serie de *Lecturas mexicanas graduadas*, por Amado Nervo.
Segundo año superior. *Robinson Crusoe*, por Daniel Defoe.
Lecturas literarias, por Amado Nervo. *Antología Mexicana*, por Alberto A. Esteva. Lecturas complementarias para los tres primeros años.
Traducciones correctas de los *Cuentos* de Perrault, las *Historias* de Anderson, explicadas a los niños, por Mary Mac Gregor, y los *Cuentos de Grimm*, relatados a los niños por Amy Steedman.
En el cuarto elemental y el primero superior.
Los Héroes de Kingley explicados a los niños por Mary Mac Gregor, *La Odisea* relatada a los

Reglamento Interior de las Escuelas Primarias del Distrito Federal (febrero 3 de 1914). Normas dignas de mencionarse eran: prohibición a los directores y maestros de emplear a los alumnos en ocupaciones ajenas a las labores escolares; de convertir en objeto de explotación los trabajos y obras de los niños; de dar clases particulares a sus alumnos; hacer regalos a sus superiores y recibirlos de sus subordinados y alumnos. La lista de funciones o deberes del director era impresionante, y surgía la pregunta de si sería posible cumplir con todas en un día ordinario. Se les prohibía explícitamente, así como al personal docente, tratar asuntos políticos de actualidad dentro de las escuelas

Llama la atención el hecho de que el reglamento no registra ningún derecho de los ayudantes, alumnos y sus padres. La lista de obligaciones era numerosa y, en el caso de un conflicto, ¿qué defensa posible le quedaba al inferior? (*DO*, febrero 14 de 1914).

El secretario de Instrucción Pública no sólo atendió al aspecto académico de su cargo, sino llevó a cabo una revisión del aspecto administrativo, la cual resultó en la supresión de la Dirección General de Educación Primaria (noviembre 18 de 1913), supresión que se efectuó después de un

niños por J. Lang. *Cuentos escogidos* de Tolstoy, las *Historias de Shakespeare*, por J. Lang, *La canción de Rolando* H. E. Marshall y la *Historia de Guillermo* Tell, por H. E. Marshall.
En el primer año superior. *Cuentos de hadas,* por Gertrudis Segovia, *Cuentos y leyendas argentinas*, por Manuel Ugarte, *Los Bocetos Californianos*, por Bret Harte y las *Aventuras de Don Quijote*, por Cervantes (de la Colección de Obras Maestras al alcance de los niños).
En el segundo año superior. *Paisajes, Tradiciones y leyendas*, por don Ignacio M. Altamirano. *Tradiciones y leyendas*, por Juan de Dios Peza y Vicente Riva Palacio, a propósito de los nombres de las calles de México. *La Ilíada* relatada a los niños, por J. Lang.
Las Historias de Calderón de la Barca, relatadas a los niños por Manuel Valle; el *Plutarco* de los niños y la *Apología de Sócrates*, por Jenofonte.
Geografía. Tercer año elemental. *Geografía del Distrito Federal*, por J. J. Barroso.
Cuarto año elemental. *Geografía elemental de la República Mexicana*, por Ezequiel A. Chávez.
Primero y segundo año superiores. *Geografía elemental*, por Frye. *Atlas de la República Mexicana*, por Delgadillo.
Historia. Tercer año elemental. Primer Ciclo de la *Patria Mexicana* por Gregorio Torres Quintero.
Primero y segundo años de *Historia Patria*, por Guillermo A. Sherwell.
Cuarto año elemental. Tercer ciclo de la *Patria Mexicana*, por Gregorio Torres Quintero.
Primero y segundo años de *Historia Patria*, por Justo Sierra.
Primero y segundo Curso de *Historia Patria*, por Guillermo A. Sherwell.
Primer año superior. Undécima edición u otra igual de la *Historia General de México*, por R. Aguirre Cinta. *Historia del Pueblo Mexicano*, por C. Pereyra. *Historia de México*, por J. Zárate.
Segundo año superior. *Compendio de la Historia de la Civilización*, por Seignobos. *Plutarco de los niños. Diálogo de Platón y Jenofonte*. (Estos dos últimos como textos suplementarios de lectura).
México, a 8 de febrero de 1914. Por el C. secretario, el subsecretario. Rubén Valenti.

largo y concienzudo examen y consulta hecha a prominentes pedagogos. La Dirección era de poca utilidad y, más bien, entorpecía el despacho de los asuntos. La Sección de Educación Primaria desempeñaba con toda facilidad y ventaja los mismos oficios (*El Imparcial,* noviembre 19 de 1913). Se creía que la supresión de dicha Dirección significaría un ahorro de $200 000, rapidez en el despacho de los asuntos y conocimiento inmediato de los mismos por las autoridades de la Secretaría. En esta línea de reformas administrativas se anunció que la antigua Dirección de Educación Primaria se convertía en inspección general, de acuerdo con la ley y la creación de tres nuevos departamentos: de ejercicios físicos, música y dibujo, y trabajos manuales (*La Nación,* diciembre 4 de 1913).

La instrucción primaria en el Distrito Federal contaba en el año de 1913, con:

CUADRO 7

Escuelas	*Profesores*	*Alumnos*	
	413	1 975	92 495

De los cuales concurrieron a las cátedras 53,613 el último mes, o sea, un 78% de asistentes.

Se examinaron	*Aprobaron*
54 167 alumnos, el 79%	34 404 alumnos, el 72%

Terminaron la primaria 8 180 alumnos

Cada escuela tenía 175 alumnos y cada profesor 35 educandos (El Pueblo, marzo 18 de 1914).

Huerta volvió sobre las escuelas rudimentarias con una ley de enseñanza rudimentaria (mayo 1° de 1914). Dichas escuelas tenían por objeto impartir a los analfabetos de la República, en el menor tiempo posible, la instrucción más indispensable y desarrollar en ellos las facultades intelectuales y morales para convertirse en ciudadanos útiles (Art. 1°). El programa se desarrollaría en tres años (Art. 2°) y comprendería lengua nacional, aritmética y nociones de geometría, estudio de la naturaleza, nociones de geografía e historia patria —como medios de educación moral y cívica—, dibujo y trabajos manuales, ejercicios físicos y labores femeniles. Se enseñaría también a cantar el Himno Nacional. Persistía la no obligatoriedad, la donación de alimentos y vestido, y la coeducación (*DO,* mayo 5 de 1914).

Otra ley prescribió la fundación de cajas de ahorro, departamentos de comercio y bancos, museos escolares y otras instituciones de índole seme-

jante cuya administración y gerencia estarían a cargo de las escuelas comerciales designadas por la SIPBA (*DO,* febrero 14 de 1914).

En otras actividades del régimen huertista deben registrarse el aumento concedido a los maestros y las pensiones que dejaban de ser "gracia" para convertirse en "derecho" (*El Imparcial,* junio 10 de 1914) y la institución de la "Cruz al Mérito Cultural" para premiar a las personas que hubieran prestado servicios eminentes en la institución pública o en la cultura (mayo 1° de 1914) (*DO,* mayo 5 de 1914).

En la Memoria rendida a la Cámara (mayo 1° de 1914), García Naranjo repasó los logros de su administración: 17 leyes, de las cuales se comentaron las principales; el énfasis en la labor nacionalista de la educación; mayor atención al aspecto humanista —historia, literatura, arte y moral— y la urgencia, ante el progreso incontenible de las ciencias, de dar a la enseñanza un carácter eminentemente práctico; la introducción en las escuelas rudimentarias del elemento educativo para evitar que se convierta en un instrumento peligroso; la atención a la enseñanza industrial y mercantil y, sobre todo, la reforma de la ENP con un plan más equilibrado que, sin descuidar la imprescindible preparación científica, atendiera la formación humana del estudiante (*DO,* mayo 1° de 1914).

Desde el punto de vista educativo, la labor de los secretarios de Instrucción Pública de Huerta fue benéfica. La presencia de Vera Estañol, autor del proyecto de escuelas rudimentarias en el porfiriato, aseguró que éstas se expandieran con la ayuda de un cuantioso presupuesto. La labor de García Naranjo, bien orientada en sus objetivos, mereció todo encomio. Su obra se enlazaba armoniosamente con la de aquel otro gran secretario de Instrucción Pública, Justo Sierra.

La administración de Huerta dirigió su atención a otro renglón bastante olvidado: la enseñanza industrial y mercantil. Una ley de esta enseñanza, promulgada en diciembre 17 de 1913, prescribía establecer las escuelas de esta índole necesarias en el Distrito Federal y Territorios. Tales planteles estarían destinados a formar obreros y empleados de comercio, aptos para ser utilizados en el taller o establecimiento mercantil. La enseñanza impartida en dichas escuelas sería nacional, con el fomento del amor a la patria, el deseo de mejorarse a sí mismo y de mejorar también los factores de producción, laica o neutra y gratuita. Las escuelas perseguían los fines de despertar y desarrollar las especiales aptitudes y facultades motoras y constructivas del alumno de acuerdo con su idiosincrasia y las necesidades del medio económico y social, y aumentar y perfeccionar los medios de producción, manufactura, transporte y distribución de los artículos industriales. Los estudios durarían máximo cuatro años, y comenzarían en las escuelas industriales, al fin de la primaria elemental y, en las mercantiles, al término de la primaria superior. Se ofrecerían en dichas escuelas cursos de preparación. La enseñanza tendría dos aspectos: el académico y el técnico. Las escuelas serían distintas para niños y niñas. Las destinadas a

estas últimas incluirían artes domésticas, solfeo, canto coral y ejercicios de cultura física.

En el ámbito cultural se impartió ayuda para celebrar en Puebla el Segundo Congreso de Estudiantes. México estuvo representado en los Congresos Internacionales de Saneamiento y Salubridad Doméstica, Farmacia, Medicina e Higiene Escolar, celebrados respectivamente en Amsterdam, La Haya, Londres y Buffalo.

En el último informe rendido al Congreso (*DO,* abril 1° de 1914), Huerta señaló que, para uniformar (en primaria) la enseñanza de la música, dibujo, trabajos manuales y labores femeniles, así como también la educación física y moral, se habían creado cinco inspecciones generales. Se inauguraron nueve escuelas primarias en el Distrito Federal y algunos (no dice cuántos) jardines de niños, y se abrieron al público el Museo Nacional de Historia Natural y el Museo Científico Escolar. El gobierno federal prestó ayuda para la IV Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria en San Luis Potosí.

La disciplina de la ENP mejoró con la introducción de un régimen militar, parte integrante de la educación y obligatorio para todos los estudiantes en caso de tener que servir a la patria (*DO,* septiembre 4 de 1913). Con este objetivo en mente se estableció una brigada de enfermeras escolares. Asimismo, se publicaron nuevos planes de estudio para la ENP (*DO,* agosto 12 de 1913).

8.4 *La reforma de la Escuela Nacional Preparatoria. El destierro del positivismo*

Un informe sobre la ENP describía que funcionaba normalmente. La inscripción para 1913-1914 fue copiosa: 1 782 alumnos y 45 alumnas con un total de 1 827. Se efectuó un cambio de director por renuncia del ingeniero Valentín Gama, y quedó en su lugar el licenciado Miguel V. Avalos. La dirección resolvió que, en vez de computar las faltas de asistencia, se contaran las asistencias con el objeto de obligar a los alumnos a ser más puntuales. Se mencionaba el proyecto de establecer una organización disciplinaria semejante a la militar (julio 1° de 1914), proyecto que estuvo a punto de suscitar una huelga. La Secretaría de Guerra y la de Comunicaciones y Obras Públicas contribuyeron con armas, uniformes, caballos y aparatos de comunicación para dicha organización disciplinaria. Asimismo, la Cruz Roja tomó a su cargo la enseñanza del cuerpo de ambulancias (*BENP,* 1913 *4* (octubre), pp. 65-69; 73-79).

El problema de los métodos despertó la atención de un profesor quien publicó en *El Independiente* (octubre 3 de 1913) un artículo reproducido en el *Boletín de la ENP* (1913, *4* (noviembre), pp. 153-168).

El autor mencionó dos proposiciones aparecidas en otros artículos periodísticos: primera, los alumnos de primer año de preparatoria no podían

cumplir con los programas, especialmente el de matemáticas, por insuficiente preparación de parte de los maestros de primaria elemental y superior; segunda, los alumnos de primer año de preparatoria tampoco podían cumplir con el curso, aun cuando estaban bien preparados en sus estudios primarios, pues los nuevos profesores no los hacían progresar, en atención a que carecían de orden y método.

El artículo, firmado por "Un viejo profesor", estimaba que las dos opiniones eran injustas y denunciaba la mala organización general y distribución de los programas de la escuela preparatoria como responsables del problema. Reprobaba las clases de 25 ó 30 alumnos donde el número dificultaba sostener la atención. La distribución de los programas le parecía también defectuosa. El programa de matemáticas, por ejemplo, era excesivamente largo: comprendía toda la aritmética teórica, los ocho libros de geometría elemental y toda el álgebra elemental. Con tal atiborramiento de materias, los alumnos no comprendían nada. Por tanto, era urgente y necesario reformar los programas.

El interés de García Naranjo (Farías, 1971, pp. 2-6), a diferencia del de Vera Estañol, se centró en la reforma de los programas de la educación secundaria. La lectura de la obra de Henri Bergson, *L´evolution créatrice* (1907),[13] lo había impresionado hondamente, y vislumbró la ocasión de aplicar el demoledor ataque de Bergson al materialismo y positivismo comtiano, dominante en la ENP desde el tiempo de Gabino Barreda, 46 años hacía (García Naranjo, [s. f.], 7, pp. 181-182). En el plan de August Comte, adoptado por Barreda, las matemáticas formaban la base del primer año, y de allí partía el estudiante para enfrascarse en el estudio de cosmografía, física, química, mineralogía, botánica, geografía, zoología, anatomía y fisiología humanas, lógica e historia. García Naranjo no era un enemigo de las ciencias, pero creía que el pensamiento científico de la época y su determinismo consiguiente descuidaban muchos aspectos igualmente importantes de la experiencia humana.

García Naranjo y el director de la ENP, Genaro García (1867-1920), abogado, escritor e historiador zacatecano, implantaron (diciembre 15 de 1913) un nuevo plan de estudios que rompía la tradición positivista del pasado. El objetivo de la ENP sería impartir educación física, moral, intelectual y estética de un modo uniforme, gratuito y laico (Art 1°). La educación toda sería fundamentalmente práctica y, siempre que fuere posible, se referiría a México. Se incluyeron cursos de historia, filosofía y literatura en los primeros años sin abandonar las ciencias, y se estableció un equilibrio razonable entre la concepción educativa de los científicos y las humanidades (*Colección de Leyes y Reglamentos expedidos por la SIPBA,* 1914,

[13] *La evolución creadora* (1912).

pp. 78-85; *El Nacional,* octubre 29 de 1945; Larroyo, 1960, pp. 81-103).

Puede apreciarse en el cuadro siguiente el equilibrio entre ciencias y humanidades del plan de estudios de la ENP.

CUADRO 8

Primer año

Educación física, 6 clases por semana. Primer curso de matemáticas (aritmética y álgebra hasta ecuaciones de primer grado inclusive), 3 clases a la semana. Primer curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana. Número total de clases 16. [*Sic*].

Botánica y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 de academia por semana. Primer curso de lengua española, 3 clases por semana. Primer curso de francés, 3 clases por semana

Segundo año

Educación física, 6 clases por semana. Segundo curso de matemáticas (álgebra, desde ecuaciones de segundo grado y geometría), 3 clases a la semana.
Segundo curso de lengua española, 3 clases por semana. Segundo curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana .
Número total de clases 17. [*Sic*]

Nociones de anatomía y fisiología humanas, higiene y ejercicios prácticos relativos, 2 clases y una academia por semana
Primer curso de historia general, historia antigua y de la edad media, 3 clases a la semana.
Segundo curso de francés, 3 clases por semana.

Tercer año

Educación física, 6 clases por semana. Cosmografía descriptiva, precedida de simples nociones de mecánica, 2 clases y una academia por semana.
Segundo curso de historia general (historia moderna y contemporánea), 3 clases por semana.
Tercer curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana.
Número total de clases 19. [*Sic*]

Zoología y ejercicios prácticos relativos, una clase y una academia a la semana .
Tercer curso de matemáticas (trigonometría rectilínea y simples nociones de las funciones y su representación gráfica, así como de derivadas e integrales), 2 clases por semana.
Raíces griegas y latinas, una clase por semana.
Primer curso de literatura (literaturaespañola, estudio crítico de obras selectas), 3 clases por semana.
Primer curso de inglés, 3 clases por semana .

Cuarto año

Educación física, 6 clases por semana.
Primer curso de geografía (geografía física general y geografía política del viejo continente), 3 clases por semana.
Segundo curso de inglés, 3 clases por semana.
Cuarto curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana.
Física y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 academias por semana.
Primer curso de historia patria (desde la época precortesiana hasta 1808), 2 clases por semana.
Segundo curso de literatura (literatura patria sudamericana. Estudio crítico de obras selectas), 2 clases por semana.
Conferencias sobre Arte (ilustradas), una por semana.
Conferencias sobre educación cívica, una por semana.

Quinto año

Educación física, 6 clases por semana.
Segundo curso de geografía (geografía física y política del nuevo continente y en especial de México), 2 clases por semana.
Conferencias sobre resoluciones de Química y simples nociones de mineralogía y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 academias por semana .
Segundo curso de historia patria (desde 1808 hasta la época actual), 2 clases por semana.
Psicología, 3 clases por semana.
Lógica, 2 clases por semana.
Conferencias de Biología, una por semana.
Ética, 2 clases por semana.
Tercer curso de literatura (literatura general, lecturas comentadas selectas y con preferencia las clásicas), 3 clases por semana.

(*Colección de Leyes y Reglamentos,* 1914, pp. 79-85).[14]

El currículo comprendía cinco años con un máximo de 30 horas semanales de clase para cada año (Art 2°). El director y los profesores y

[14] Véase *BENP*, 1914, *4* (febrero), pp. 230-236. Programas que regirán el año escolar de 1914.

empleados enseñarían la educación moral con el propio ejemplo y se impartiría también en clases especiales (Art. 6°). La educación intelectual se daría por medio de clases y excursiones periódicas al campo, museos, institutos, fábricas, etcétera, bajo la dirección de los correspondientes profesores (Art. 7°); la educación estética se enseñaría especialmente en las clases de dibujo y trabajos manuales, en las de literatura y conferencias de arte (Art. 9°). Se restringió asimismo el número de alumnos de cada grupo a 50 y se estableció que desde la fecha de la presente ley la ENP dejara de formar parte de la Universidad Nacional de México.

Al comparar este plan de estudios con el de 1907 (Fernández Villarreal y Barbosa, 1909, 39, pp. 53-54) se observa lo siguiente: el número de años es el mismo (cinco), las materias 26, en vez de 28 en el de 1907; se reducen las horas de ciencias y matemáticas, una en cada materia; se suprimen el 2° y 3° cursos de inglés; la psicología queda con una hora a la semana; se recortan el dibujo y trabajos manuales de cuatro a cinco a dos horas, y se introduce la educación física con 30 horas a la semana.

La parte novedosa del plan era la humanística con dos cursos de historia general de seis horas; dos de historia patria con cuatro horas; uno de geografía con cinco horas; dos de lengua nacional con seis horas; tres de literatura en ocho horas; uno de ética de una hora, y conferencias semanales de arte, educación cívica y problemas filosóficos.

García Naranjo rechazaba el aserto de Barreda de que la educación moral no correspondía al Estado sino a las familias, pues el secretario señalaba la dolorosa circunstancia de que en el pueblo ¾salvo honrosas excepciones— la constitución del hogar era defectuosa y, por tanto, el Estado debía intervenir subsidiariamente (*El Imparcial,* enero 4 de 1914).

Las reformas de García Naranjo no tuvieron un impacto tan decisivo en la educación como las de Vera Estañol. Este vinculó claramente el futuro de la nación con el de los indígenas mexicanos. Trataba de encontrar una nueva definición del nacionalismo mexicano, enraizada profundamente en el elemento indígena. Se percataba de que la unidad nacional era una ilusión, cuando millones de indígenas se encontraban apartados, por el lenguaje y sus costumbres, dieta y esperanza de vida, del resto de la población (M. Meyer, 1983, pp. 182-183).

8.5 *Cuarta reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, (San Luis Potosí)*

En Jalapa se tomó la determinación de celebrar la cuarta reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria en San Luis Potosí, octubre 1° de 1913, cuya convocatoria se había publicado en el *Diario Oficial* de agosto 14 de 1913. Un artículo (*El Imparcial,* septiembre 23 de 1913), firmado por el profesor Epigmenio S. Preciado, informaba del Congreso, sobre el cual el presidente de la Cámara había hecho algunos comentarios,

al contestar al informe del Ejecutivo.

> En San Luis Potosí van a reunirse profesores de toda la República para estudiar cuestiones concernientes a la instrucción primaria, y esto es alentador y esto es hermoso, porque un pueblo que, en medio del horrible fragor de los combates, analiza el proceso del desarrollo natural del niño para educar su espíritu, debe tener confianza en su destino; ha de ser un gran pueblo (*DO,* septiembre 17 de 1913).

El autor deploró que la asistencia se restringiera sólo a los delegados estatales y demás representantes oficiales, y propuso se ampliara con la participación a otros profesores, ya personalmente, ya por escrito. De esa guisa, el Congreso nada perdería, antes al contrario, se enriquecería con las aportaciones de muchas otras personas entendidas. Preciado citaba a continuación los temas del Congreso.

I. De qué medios debe valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia mexica na.
II. La inamovilidad del profesorado.
III. Los fines, programas y organización de la escuela rudimentaria.

De cada uno de los temas ofrecía un breve comentario. La unión normal de toda la familia bien constituida llevaba ordinariamente a defender a cada uno de los miembros, y así se lograba el progreso moral e intelectual de la misma. De ahí se deducía la necesidad de trabajar asiduamente para que los niños comprendieran la importancia de la educación cívica, basada en el respeto a los derechos ajenos y a los propios, la indulgencia para con las faltas ajenas y la conveniencia de aprovechar tal conocimiento para corregir las propias. El autor del artículo apelaba a la desastrosa división que impulsaba a los mexicanos a despedazarse unos a otros sin piedad, sin justicia y sin razón.

Respecto de la inamovilidad del profesorado, recordó una resolución del Congreso Pedagógico-Jaliciense (1910) en el sentido de sostener a los profesores al menos un curso en el mismo puesto. Los cambios frecuentes impulsaban a los profesores a *trabajar al día* [subrayado en el original] sin formarse un plan, por carecer de la seguridad de permanecer en su puesto el tiempo que necesitaran para ello.

Del tercer tema dijo que el fin de la escuela rudimentaria era educar las facultades físicas, morales e intelectuales de los niños y, para conseguir este objetivo, se requería un estudio de la niñez en todos sus aspectos: físico, psíquico, intelectual y moral. La instrucción debía estar de acuerdo no sólo con las necesidades presentes sino también con las permanentes.

La redacción del periódico añadió una nota aclaratoria: el profesor Preciado confundía el objetivo de la primaria elemental —desarrollo de las facultades del niño, o sea, la educación integral con la escuela rudimental, la cual, como su nombre lo indicaba, no podía aspirar a educar integral-

mente (*El Imparcial,* septiembre 23 de 1913).

El Congreso se inició en octubre 1° de 1913 en el Teatro de la Paz con asistencia de 25 delegados.[15]

Se procedió en seguida a la elección de la Mesa Directiva y, recogida la votación, resultó electo presidente el ingeniero Miguel F. Martínez; vicepresidente, el profesor Leopoldo Kiel; secretario, Bartolo Guardiola; y prosecretario, Benigno Colín. Fueron además designados el presidente y el vicepresidente honorarios del Congreso: Nemesio García Naranjo, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes y, el general Francisco Romero, gobernador del estado, respectivamente.

Al día siguiente, octubre 2, se efectuó el nombramiento de las comisiones que habían de dictaminar sobre cada uno de los temas y resultaron formadas de la siguiente manera:

> Primer tema: ¿De qué medios debe valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia? Juan Rentería, Emilio Rodríguez, Mateo de León Ochoa, Pablo Livas y Francisco P. de León.
> Segundo tema: Inamovilidad del profesorado.
> Leopoldo Kiel, Clemente Beltrán, Herculano Cortés, Atenedoro Monroy y Luis M. Vega.
> Tercer tema: Los fines, programas y organización de la escuela rudimentaria. Ponciano Rodríguez, José María Bonilla, Leopoldo Rodríguez Calderón, Albarrán y Francisco José Zamora.
> (*Periódico Oficial,* octubre 28 de 1913).

Acto seguido, el presidente, Miguel F. Martínez, exhortó a los miembros de las comisiones a presentar su dictamen lo más pronto posible, en vista del poco tiempo que quedaba para despachar los asuntos del Congreso. Mientras las comisiones preparaban su dictamen, los delegados presentaron los informes de los estados.

En la sesión del 4 de octubre, a propuesta de Miguel F. Martínez, presidente del Congreso, se efectuaron algunas modificaciones en los Esta-

---

[15] Aguascalientes: Eugenio Alcalá.
Chiapas: Manuel Fuentes A.
Distrito Federal: En representación de la SIPBA, Leopoldo Kiel, Guillermo Sherwell, Francisco de la Llave, Profa. Genoveva Cortes, Miguel F. Martínez, Benigno Colín y Clemente Beltrán. Para representar al magisterio oficial, Leopoldo Kiel; por las escuelas particulares, Francisco José Zamora y Pablo Montalvo. Guanajuato: Martín Muñoz. Jalisco: José Encarnación Amador y Salvador M. Lima.
Morelos: Manuel Pérez.
Michoacán: Francisco P. de León.
Oaxaca: Manuel Pereyra Mejía.

tutos del Congreso: se creó el puesto de suplente para el caso de que el propietario fuera incapaz de asistir o debiera separarse del Congreso durante los trabajos del mismo; se determinó que los informes se presentaran impresos en cuarto menor y se leyeran en la primera reunión, y se propuso que los delegados señalaran su opinión sobre cada uno de los temas que deberían discutirse y que lo hicieran en forma de conclusiones, cuyo número no pasara de cinco, propuesta que se desechó (*Periódico 0ficial,* octubre 10 de 1913).

La tercera comisión fue la que inicialmente presentó su dictamen, luego la primera y, finalmente, la segunda.

Las resoluciones finales, que contienen los puntos principales de discusión, fueron:

El primer tema: ¿De qué medios debe valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia mexicana?

1) Procurar que haya unidad lingüística en la nación.
2) Modificar la enseñanza de la historia patria, dándole una misma orientación y un carácter esencialmente educativo, desde el punto de vista moral y práctico.
3) Dar a la instrucción cívica, en los programas escolares, una importancia mayor de la que tiene actualmente y en consonancia con la materia anterior.
4) Enseñar la geografía en una forma que lleve realmente al conocimiento del país y sus habitantes, valiéndose de todos los medios posibles: cartas ilustradas, proyecciones luminosas, excursiones, etcétera.
5) Enseñar la moral perfectamente hermanada con la historia nacional, en *to*do aquello que tenga conexión con la idea de la patria.
6) Fomentar el intercambio de ideas y sentimientos entre maestros y alumnos, por medio de revistas escolares infantiles.
7) Establecer correspondencia epistolar entre los niños de los mismos cursos es colares de las escuelas de distintas poblaciones, con el fin de pedir noticias acerca de la fauna, la flora y la geografía locales.
8) Gestionar ante quien proceda qué tanto esta correspondencia, como la de todos los maestros, quede libre de franqueo, llevando únicamente el sello de la escuela.
9) Solicitar el descuento que hacen a los empleados federales las empresas ferrocarrileras y navieras, para todos los profesores de la República, con el objeto de que éstos puedan visitar, durante sus vacaciones a otros compañeros.

Querétaro: Ing. Luis M. Vega.

San Luis Potosí: Juan Rentería, Bartolo Guardiola; Profa. Mercedes Vargas y Profa. Angela Martínez, como delegados de las escuelas particulares por el mismo estado. Guadalupe Vázquez Castillo; Eufemio Cervantes; como delegado del magisterio oficial, Herculano Cortés.

Veracruz: Delfino F. Valenzuela y Dr. Eduardo R. Coronel. Se presentaron después, durante el curso de la sesión y se tomó nota de sus nombres.

Nuevo León: Serafín Peña, Leopoldo Rodríguez Calderón, Emilio Rodríguez y José García, como representantes del magisterio oficial del mismo estado; Pablo M. Livas.

Coahuila: Mateo de León Ochoa y Pompeyo Mier.

Hidalgo: Dr. Ruperto Cerna.

10) Pedir este mismo descuento para que grupos de niños de idéntico curso al que visiten, sean huéspedes de otros de distintas poblaciones, durante corto tiempo, para conocerse personalmente y estrechar los vínculos de la confraternidad que la correspondencia epistolar inició.
11) Señalar un día para toda la República, con el fin de rendir culto especial a la bandera.
12) Fomentar de un modo especial en los niños, el hábito de respeto mutuo, sea cuales fueren sus ideas y aun sus defectos.

El segundo tema: inamovilidad del profesorado de primaria tuvo las siguientes resoluciones:

1) No es de aceptarse el principio absoluto de la inamovilidad de los profesores de educación primaria.
2) El IV Congreso Nacional de Educación Primaria recomienda y encarece a los gobiernos de los estados y al del centro que, cuanto antes y, en uso de la facultad de iniciar una vez ante sus respectivos Congresos, propongan la forma legislativa necesaria, a fin de que ningún profesor del servicio público sea destituido del puesto que desempeñe, sincausa justificada expresa y previa la formación de un expediente inquisitivo, en que se le oiga en defensa propia.

El tercer tema: fines, programas y organización de la escuela rudimental, tuvo las resoluciones siguientes:

Fines de la escuela rudimental

1) El objeto de la escuela rudimental es difundir en las regiones del país, en las que las autoridades locales no hayan podido establecer la educación elemental, los rudimentos de esta enseñanza en tales condiciones que inicien el desenvolvimiento integral de las facultades del individuo.

Programa

2) Enseñanza de la lengua nacional, por medio de ejercicios intuitivos que tiendan a despertar ideas sobre los seres y los fenómenos que rodean a los educandos mediante estos ejercicios se procurará que los niños lleguen a entender y a hablar el castellano, a leer y a escribir en el mismo idioma.
3) Enseñanza intuitiva de las operaciones fundamentales de la aritmética y su aplicación a casos sencillos de la vida, incluyendo el conocimiento de las pesas y las medidas más usuales.
4) Conversaciones familiares, que tengan por objeto llamar la atención de los alumnos hacia la configuración y productos de la nación, particularmente de la localidad; los hechos y los personajes más notables de nuestra historia y las obligaciones de todos los individuos para con la familia y las autoridades, moral, práctica, entendiéndose por esto, el hecho de aprovechar los incidentes de la vida de la escuela para crear hábitos morales.
5) Nociones elementales de dibujo, en relación con toda la enseñanza.
6) Ejercicios físicos y canto, considerando como obligatorio el aprendizaje del himno nacional.

Organización

7) La escuela rudimental se organizará según el modo simultáneo.
8) El programa de las escuelas rudimentarias se desarrollará en tres años, siendo el primero de preparación.
9) La duración de las lecciones será la misma de la escuela elemental, en los años y en las materias correspondientes, y se procurará alternar los ejercicios mentales con los físicos y el canto.
10) El año escolar será de 10 meses, incluyendo los reconocimientos de fin de curso. La semana escolar será de cinco días.
11) Las escuelas rudimentarias se establecerán de preferencia en las comarcas pobladas por individuos de raza indígena.
12) No se establecerán escuelas de este género en donde las autoridades Locales hayan establecido ya una equivalente, aun cuando por circunstancias accidentales se encontraren temporalmente clausuradas.
13) En los lugares escogidos para implantar esta enseñanza, se establecerá una escuela mixta, o una para niños y otra para niñas, según el censo escolar y las condiciones especiales del lugar. Si la escuela es mixta, será de medio tiempo. Por ningún motivo se admitirán simultáneamente niños y adultos en una escuela.
14) Para la educación de los adultos se fundarán, donde el medio sea propicio, escuelas nocturnas o dominicales, unisexuales, que estarán a cargo de los mismos profesores de las escuelas diurnas.
15) Se procurará la impresión de un manual en que se dé la idea de cómo debe funcionar la escuela rudimental. Asimismo, se fundará un periódico pedagógico destinado a la difusión de la doctrina y el conocimiento de la vida escolar rudimentaria.
16) Se suplicará a los gobiernos de los estados, den el carácter de obligatoria a la enseñanza rudimentaria.
17) Si la escuela es mixta, estará a cargo de una profesora; si es unisexual, la enseñanza será impartida por maestros del sexo correspondiente.

San Luis Potosí, octubre 11 de 1913. El presidente: Ing. Miguel F. Martínez. El secretario: Bartolo Guardiola.

(*Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí,* octubre 28 de 1913).

A propósito de la necesidad del lenguaje, se presentó en el Congreso la cifra de la población del país para ese año: 15 103 542 habitantes; con 9 142 464 analfabetos a los cuales habría que restar aproximadamente a 2 000 000 de niños pequeños. El Congreso usó el término "analfabeto", por vez primera para referirse a esa ingente muchedumbre.

Desafortunadamente, no se proporcionaron los datos de la situación global de la educación en el país, a diferencia del Congreso de Veracruz. Unicamente se dieron los del estado de San Luis Potosí.

El Congreso terminó sus labores en octubre 11 de 1913 (*Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí,* octubre 10, 14, 24 y 28 de octubre de 1913), penúltima reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria antes de la supresión de la SIPBA.

9. LA PRENSA Y LA EDUCACIÓN EN EL RÉGIMEN DE HUERTA

La opinión pública siguió con interés el desarrollo de las escuelas rudimentarias. Se informaba que eran ya 200 (*La Nación,* septiembre 17 de 1913) con 10 000 alumnos y provistas del material necesario.

Al lado de esta noticia aparecía otra sobre la reanudación de las labores del Consejo Superior de Educación (*El Imparcial,* diciembre 26 de 1913), formado con los antiguos miembros y otros nombrados por García Naranjo. Unos eran "ex officio" y otros nombrados por dos años.[16]

La Nación (junio 9 de 1913) alabó al gobierno por atender el problema indígena; pero sus esfuerzos resultarían estériles, si no pusiera los medios conducentes. Hasta ese momento empleó los medios basados en las leyes de reforma de maestros laicos y enseñanza neutra. Ya que México era un país de imitadores, por qué no imitar a otras naciones. Sus gobiernos, cansados de los malos frutos del liberalismo, acudieron a los salesianos y los apoyaron para fundar escuelas agrícolas y de enseñanza rudimental. Los resultados fueron sorprendentes.

A mitad del año 1913, empezó a circular el rumor de que se suprimiría la instrucción rudimentaria de reciente creación y entusiastamente implantada por Vera Estañol. Algunos periodistas inquirieron del secretario José M. Lozano la verdad del rumor, y éste contestó que al iniciarse el año fiscal no se había inaugurado ninguna escuela rudimentaria, pero sí se había nombrado a casi todo el personal de inspectores y empleados subalternos así como arrendado locales y efectuado gastos. Ahora bien, en vista de que no se creaban dichas escuelas, le pareció al secretario un despilfarro gastar en empleados carentes de función alguna. Las escuelas ya establecidas seguirían funcionando, y se crearían más cuando hubiera presupuesto. El personal ya contratado sería distribuido en otros departamentos, mientras pasara la crisis financiera, y el gobierno no pudiera cumplir sus propósitos (*La Nación,* septiembre 4 de 1913).

Un rumor semejante circulaba respecto de los jardines de niños —se

[16] El gobernador del Distrito Federal; el presidente del Consejo Superior de Salubridad; Ing. Miguel F. Martínez, director de la Escuela Primaria para Maestros; Profa. Genoveva Portes, directora de la Escuela Primaria para Maestras; Profa. María Oropeza, inspectora de los Jardines de Niños; Lic. Ezequiel A. Chávez, rector de la Universidad Nacional; Manuel Auza, director de la Escuela Superior de Comercio y Administración; Arq. Carlos Lazo, director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres; Profa. Sara Manzano, directora de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Mujeres; Luis Urbina, director de la Biblioteca Nacional; Alfredo Ramos Martínez, director de la Academia Nacional de Bellas Artes; Prof. Julián Carrillo, director del Conservatorio Nacional de Música y Declamación; Dr. Alfonso Pruneda, jefe de la Sección Universitaria; Prof. Juan Mancilla, jefe de la Sección de Educación Normal y Especial; Prof. Guillermo Sherwell, jefe de la Sección de Educación Primaria; Prof. Ponciano Rodríguez, jefe de la Sección de lnstrucción Rudimentaria; Prof. Miguel E. Schultz, jefe de la Sección de Archivo,

suprimirían. La verdad era distinta. El gobierno se percató de que los jardines de niños servían a las clases altas y medias y trató de proporcionar el mismo servicio a la clase baja. Creó entonces secciones subprimarias en muchas escuelas elementales. Con tal disposición, muchas maestras de jardines quedaron bajo la jurisdicción de una directora sin experiencia en jardines de niños. Las educadoras se mostraron inconformes y se disponían a protestar haciendo ver que no todos los niños que asistían a los jardines eran ricos y que por tanto la disposición del secretario era precipitada (*El Imparcial,* mayo 28 de 1913).

El tema que levantó más polémica en la prensa durante la administración huertista fue el de la militarización de la Normal y de la Preparatoria.

La ENP debía militarizarse con otras escuelas oficiales, y la prensa (*El Imparcial,* mayo 9 de 1913) afirmó que la noticia se había comentado favorablemente, pues se creía que el nuevo sistema imprimiría a la ENP un sello de mayor seriedad en la educación de sus alumnos. Así lo manifestó el director, licenciado Miguel V. Avalos. Poco después se anunció (*El Imparcial,* junio 13 de 1913) que en la instrucción y mando de los estudiantes se tendría en cuenta el carácter civil de la escuela, y se suprimiría el rigorismo militar. Se habrían presentado ya los uniformes y habían sido aprobados y alabados. Eran tipo dragón.

Según *El Imparcial* (septiembre 5 de 1913), esta militarización se hacía en preparación para prestar servicio en caso de alguna agresión extranjera. En noviembre 9 de 1913 *(La Nación)* se publicaron las condiciones para inscribirse en la Preparatoria militarizada.

Las protestas no tardaron en brotar. Los estudiantes se quejaron de ser impropia la militarización de la ENP por su condición de externado. Estaban de acuerdo que se militarizaran el Internado, la Escuela de Agricultura y otras semejantes y se ajustaran a esta disciplina. Es más, hasta les servía de distracción a los alumnos. En la ENP no encajaba tal régimen. Estaban dispuestos a protestar y a hacer ver mediante una comisión que la militarización era incompatible con la ENP (*La Nación,* mayo 23 de 1913). En

Estadística e Información; Lic. Alfredo Cristerna, jefe de la Sección de Administración y un representante de cada uno de los Ministerios de Guerra, Fomento y Gobernación.

Los consejeros recién nombrados por un periodo de dos años son los siguientes: Lic. Miguel Macedo, Dr. Fernando Zárraga, Dr. Manuel Uribe y Troncoso, Prof. Luis Murillo, Sotero Prieto, Prof. Arturo Pichardo. Lic. Eduardo Tamariz, Gustavo E. Campa, Lic. Delorme y Campos, Dr. Rafael Martínez Freg, Lic. Eduardo Pallares, Laura Méndez de Cuenca, Margarita Quijano y Carmen Ramos. Fueron nombrados igualmente consejeros los directores de instituciones educativas que siguen: Presb. Camilo Labadie, director del Instituto Franco-lnglés; Presb. Pablo Montalde, director de los Colegios Salesianos, Natal Bulnes, S.J., director del Instituto Científico, Max Dobreske, director del Colegio Alemán, Eustolia García, directora del Colegio Mary Keener, y Laura Temple, directora del Colegio Sara L. Kean.

junio 6 (1913), *La Nación* informó que amenazaba una huelga de los inconformes. No se equivocaba el diario (*La Nación,* junio 13 de 1913), pues los mayores estaban dispuestos a protestar como lo hicieron (*La Nación,* julio 2 de 1913) con una manifestación a mediodía como de 510 estudiantes, la cual lanzó "mueras" al régimen militar y al director. Las autoridades del colegio acordaron la expulsión de tres estudiantes, los autores de la protesta, y a uno de ellos lo inhabilitaron por un año para ingresar a cualquier plantel oficial.

La causa del descontento nacía porque los estudiantes no podían disponer del tiempo libre para realizar trabajos con que se ayudaban en sus estudios. A los dos días hubo un conflicto entre los mismos alumnos, unos partidarios de la militarización y otros opuestos a ella (*El Imparcial,* julio 4 de 1913), que afortunadamente no llegó a mayores porque el grupo antimilitarista abandonó el sitio del encuentro.

El Imparcial (septiembre 5 de 1913) desmentía la noticia de que reinaba el descontento por la militarización de la escuela. Relataba a los pocos días (*El Imparcial,* septiembre 11 de 1913) la entrega de la bandera al cuerpo militarizado de la Normal y un simulacro de defensa de la misma escuela. Más adelante (*El Imparcial,* diciembre 31 de 1913) informaba que se había creado la brigada escolar sanitaria del Distrito Federal, formada por alumnas de la Normal, la de Artes y Oficios, Corregidora, Miguel Lerdo y Gertrudis Armendáriz de Hidalgo. Las 800 enfermeras desfilarían ante el presidente después de la entrega de la bandera.

La militarización no era el único objetivo de las autoridades en ese momento. En vista de las deficiencias manifestadas por los alumnos (*La Nación,* julio 4 de 1913), se estudiaban métodos de enseñanza para corregirlas, y se estaba trabajando en la unificación de los procedimientos para evitar que de seis profesores de una misma materia todos aplicaron un método distinto (*El Imparcial,* agosto 8 de 1913).

El mismo diario (*El Imparcial,* febrero 28, diciembre 16) relató el cambio del director de la ENP, el licenciado Miguel V. Avalos en sustitución del ingeniero Valentín Gama. Aquél tenía a su cargo la clase de historia general. En diciembre fue nombrado el licenciado Genaro García en lugar del licenciado Miguel V. Avalos.

Un artículo de Gregorio Torres Quintero (*El Imparcial,* junio 19 de 1913) encendió la disputa sobre el laicismo, que el autor consideraba una consecuencia de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza. Todos entendían las características de obligatorio y gratuito; pero no todos querían entender la de laica, es decir, a la cual tenían acceso todos los credos, todos los cultos. No se podía obligar a asistir a una escuela mahometana al católico o viceversa. La escuela laica no era irreligiosa, porque no atacaba ninguna religión, tampoco era inmoral porque la excluía. Al contrario: la enseñaba.

> La enseñanza laica no predica ninguna religión; pero tampoco ataca a ninguna, La escuela laica es neutral, porque recibe indistintamente a los niños de todos los cultos; la escuela laica no se encarga de llevar a los niños a las fiestas y ceremonias religiosas; pero tampoco pone obstáculos; da el tiempo suficiente para que los niños hagan, a la vez que su educación científica, su educación religiosa (*El Imparcial,* junio 19 de 1913).

No se hizo esperar la respuesta (*La Nación,* junio 20 de 1913) y ésta le recordaba a Torres Quintero que, entre el extremo de concurrir a una escuela donde se le enseñaba al niño una religión contraria a la suya, existía un término medio admitido en muchos países: cada alumno asistía a la clase de su credo. Le recordaba también al articulista que su principio: el Estado no podía imponer a nadie alguna religión, no era lo mismo que dar al alumno la enseñanza religiosa que sus padres le impartían, ni tampoco era imponerle alguna religión, ni atentar contra su conciencia.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN DESDE LA CAÍDA DE HUERTA HASTA LA SUPRESIÓN DE LA SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1914-1917)

1. VENUSTIANO CARRANZA, JEFE DEL GOBIERNO, Y SUS SECRETARIOS FÉLIX F. PALAVICINI, ALFONSO CRAVIOTO Y JUAN LEÓN

Del interés del presidente Carranza por la educación nos hablan unas declaraciones hechas a la prensa extranjera en Piedras Negras (noviembre de 1915).

> México tendrá dentro de poco tantas escuelas como les sea posible edificar a las autoridades municipales y del estado. Tengo a orgullo poder asegurar a ustedes que el país cuenta actualmente con más escuelas de las que había al iniciarse la Revolución. Hay actualmente más edificios escolares de los que existían hace un año en los estados dominados por el gobierno constitucionalista (*BE,* 1915, *1* (No. 2), p. 4).

El encargado de la Instrucción Pública en el primer gabinete de Carranza fue Félix F. Palavicini (1881-1952), oriundo de Teapa, Tab. (marzo 31 de 1881). Su padre falleció cuando Félix era aún pequeño y su madre hubo de ganarse la vida cosiendo para otras personas. Palavicini terminó su educación primaria en 1892, y cursó luego, en el Instituto Juárez de Villahermosa, sus estudios profesionales, hasta alcanzar el titulo de ingeniero topógrafo (1901). En 1903 abandonó la provincia, y se trasladó a la capital del país. Entró a trabajar a la SIPBA en tiempo de Sierra, quien lo envió a Europa y Norteamérica (1906) a estudiar el sistema de escuelas industriales. Participó en la campaña de Madero, perteneció al Partido Constitucional Progresista, y formó parte, en calidad de diputado de Tabasco, del Congreso de 1911. Después del asesinato de Madero, permaneció en el Congreso como miembro del Grupo Renovador de diputados (antiguos maderistas), circunstancia que, al legitimar el mandato del usurpador Huerta, suscitó la desconfianza y hostilidad del grupo de Obregón y Múgica.

Huerta encarceló a Palavicini, en octubre de 1913; pero éste logró evadirse de la prisión y escapar de la capital para ir a ofrecer sus servicios al grupo constitucionalista. El primer jefe lo acogió bien —vio en él un valioso auxiliar— y lo nombró encargado de la SIPBA (agosto 25 de 1914-septiembre 26 de 1916).

Estaba dotado de incansable iniciativa; fundó los periódicos *El Precursor, El Partido Republicano* y *El Antirreeleccionista;* fue diputado dos veces, en 1912 y en 1916, al Congreso Constituyente; integrante de la Comisión de Instrucción Pública en 1913, fundador, con autorización de Carranza, de la sección de legislación social, junto con Juan N. Farías, José Natividad Macías, Luis Manuel Rojas y Manuel Andrade, sección que formuló el decreto de adiciones al Plan de Guadalupe (diciembre 12 de 1914) sobre el municipio libre, el trabajo, accidentes del mismo, el salario mínimo, el comercio y la tierra. Palavicini sugirió a Carranza convocar el Congreso Constituyente y, elegido para éste, defendió la libertad de enseñanza y de conciencia, la igualdad de derechos políticos y civiles del hombre y la mujer, el reparto agrario sin extremismos y la incorporación de las garantías sociales a la Constitución.

Palavicini fue miembro de la Asociación Indianista Mexicana, de la Academia Nacional de Historia y Geografía, de la Sociedad Mexicana de Eugenesia, presidente del Ateneo de Artes y Ciencias de México, presidente del Primer Congreso Bibliográfico, Doctor Honoris Causa en Letras por la Andhra Research University [sic] (India), embajador de México en Bélgica, España, Francia, Inglaterra e Italia. Escribió sobre temas educativos: *Problemas de educación,* 1916; *La patria por la escuela,* 1920; *Las escuelas técnicas* (1919) (Barbosa, 1972, pp. 137-141; Becerra, 1924, pp. 42-91; Morales Jiménez, 1960, pp. 281-286).

El concepto que Palavicini tenía de la Revolución era semejante al de Carranza: restaurar la Constitución de 1857. Aceptó sólo a regañadientes en la plataforma revolucionaria los derechos de los obreros y la reforma de la tenencia de la tierra. Vio en estas normas un medio para mantener el control sobre la Revolución. Buscaba el poder, la respetabilidad y la riqueza. No era un hombre capaz de engendrar lealtades, ni tenía el trato cálido ni la generosidad de otros educadores. Sus ideas educativas eran repetición de las de Sierra, Chávez y Pani. Sostenía que una tercera parte de la población, la clase alta, debía afrontar y educar a las otras dos terceras partes, a las cuales tachaba de peso muerto, y cuyas expresiones de salvajismo se escuchaban en los plantíos de caña de azúcar de Morelos y en las abruptas montañas de Guerrero. No tuvo en cuenta que ese peso muerto ayudó a hacer la Revolución (Palavicini, 1910, p. 86).

Palavicini definía la civilización en términos de la conducta decorosa: el hombre decente, de ademanes correctos, postura adecuada y gestos nobles (Palavicini, 1910, p. 212). En sus escritos aparecía el deseo de civilizar a las clases bajas para uso de las altas. Afirmaba que si los niños de las clases

trabajadoras seguían sin educación, estallarían las pasiones incontrolables de avaricia, odio y envidias, y el anarquismo y el comunismo se apoderarían del país (Palavicini, 1910, p. 215). Admitía los derechos del trabajo; pero en el supuesto de que éste se resignara a las necesidades del capital y obedeciera sus leyes. Era básicamente un defensor de la economía del "dejar hacer". Deseaba vivamente activar los recursos humanos en cada clase social para el proceso del desarrollo. La educación tendría como objetivo crear hombres idóneos para el ejercicio de la ciudadanía y para la lucha por la vida. La competencia individual sería la base del progreso nacional (Vaughan, 1973, pp. 71-73).

Como otros educadores revolucionarios, anteriores y posteriores a él, pregonó la necesidad de la aplicación práctica de los conocimientos en todos los campos (Palavicini, 1910, p. 36), e insistía en adaptar la educación profesional a las necesidades del desarrollo nacional. A imitación de otros educadores del siglo XIX, pero con pleno conocimiento de las fallas de la educación positivista, trató de apartar a la clase alta de las carreras literarias y orientarla a los estudios prácticos relativos a la ciencia y a la sociedad (Palavicini, 1916, pp. 14-17). Sostenía como una doctrina primordial que no había peligro más amenazador para las personas y mayor riesgo para la propiedad que la ignorancia de los ciudadanos. La primera obligación del gobierno era prevenir, mediante la educación, este peligro. "La mayor y más noble conquista de la revolución social que encabeza don Venustiano Carranza ha sido el conocimiento general de la utilidad preferente de la escuela" (Palavicini, 1916, p. 90). Las clases bajas deberían persuadirse a aceptar la nueva tarea del progreso nacional a la par que los ricos deberían moralizarse para admitir la obligación de trabajar por el país mediante el incremento de la riqueza nacional y la justicia social para con las clases populares. Aquí se encontraba la simiente de la ética de una nueva sociedad en la cual el capital y el trabajo deberían tener tanto derechos como obligaciones (Palavicini, 1916, pp. 87-88).

Palavicini, lo mismo que Sierra, sufría de un sentimiento de vergüenza respecto de su propio país, reflejado en las inseguridades personales de un hombre aspirante a la clase media. Mostraba también su propia vergüenza ante el espectáculo bárbaro del revolucionario, vergüenza compartida por muchos intelectuales. Palavicini, como Sierra, quería desesperadamente que México entrase en el concierto de las naciones civilizadas, y su idea de un país civilizado era precisamente el vecino del norte, símbolo de riqueza, poder y cultura. Envió maestros a Norteamérica para que aprendiesen el secreto de ser fuertes y ricos por la constancia y el trabajo (Palavicini, 1916, pp. 80-81). Buscaba la experiencia extranjera para adaptarla a las circunstancias de México (Palavicini, 1910, p. 25).

Palavicini hizo poco por la educación primaria mexicana. Como un liberal clásico, creía en el federalismo del Estado, libre del control centralizado (Palavicini, 1919, pp. 26-32). Cuando llegó a México en 1914 (Llinás, 1978,

p. 72), comenzó a desmantelar la Secretaría de Instrucción Pública, y lo hizo así por razón de que ésta, con jurisdicción limitada al Distrito Federal y Territorios, no merecía la condición de Secretaría Federal. Aseguraba que había sido creada sólo para Justo Sierra y había degenerado en un nido de corrupción y favoritismo (Palavicini, 1920, pp. 44-46). Todavía más: afirmó que un solo sistema educativo era socialismo de Estado, y México debería imitar los sistemas federales de Norteamérica y de Suiza (Palavicini, 1916, pp. 103-105; 1910, p. 22). Insistió tesoneramente en la necesidad de entregar la enseñanza primaria a los ayuntamientos. Así dejaría ésta de ser servidora del favoritismo oficial (Palavicini, 1916, pp. 160-162).

Dispuso que las escuelas rudimentarias fundadas por el Gobierno Federal pasaran a depender de los gobiernos de los municipios y de los estados (*BE,* 1914, *1* (No. 1) (septiembre), pp. 4 y 5). Las escuelas de arte y música, los museos, la Biblioteca Nacional y la Inspección de Monumentos se agruparon en una nueva Dirección General de Bellas Artes (*El Liberal,* octubre 29 de 1914). La SIPBA continuaría dividida así hasta su supresión en 1917. Por otra parte, buscó mantener, en forma un tanto contradictoria, la uniformidad nacional por medio del sistema de Congresos Educativos concebido por Sierra (Vaughan, 1973, pp. 74-81).

Al separarse Palavicini de la SIPBA, el primer jefe designó para sucederlo, en calidad de oficial mayor, encargado del despacho, al licenciado Alfonso Cravioto (1883-1955) (septiembre 27-noviembre 18 de 1916). Este duró poco en su cargo, pues fue también elegido diputado al Congreso Constituyente.

Alfonso Cravioto nació en Pachuca, Hgo., e hizo sus primeros estudios en el Instituto Científico y Literario de su ciudad natal y después en la Escuela de Jurisprudencia de la capital. Fundó la revista *Savia Moderna,* en unión con el escritor Luis Castillo Ledón, y supo de persecuciones y cárcel por sus sátiras periodísticas contra Díaz. En 1903, junto con Enrique y Ricardo Flores Magón, Juan Sarabia y otros fundó el grupo político "Círculo de la Hoz", opuesto a la última reelección de Don Porfirio. Perteneció al Ateneo de la Juventud y fue secretario del Ayuntamiento de México, de donde pasó a la SIPBA. Al mes y días de su gestión como secretario, fue elegido diputado al Congreso Constituyente, en el cual se mostró elocuente orador, luego senador y presidente del Senado y embajador en Bolivia, Cuba, Guatemala, Holanda y otros países. Perteneció a las Academias de la Lengua y de la Historia (1939). Publicó los siguientes libros: *Eugenio Carriere, Germán Gedovius, El alma de las cosas viejas y Aventuras intelectuales a través de los números.*

Con la elección de Cravioto para el Congreso Constituyente de Querétaro, quedó de nuevo vacante el cargo de oficial mayor de la SIPBA (noviembre 19 de 1916), y Carranza nombró al Prof. Juan León encargado

del despacho hasta febrero 28 de 1917, cuando desapareció aquélla (Barbosa, 1972, pp. 142-143).

Juan León (1875-1963) era oriundo de Tantoyuca, Ver., donde estudió la primaria. En Jalapa cursó la normal y allí se tituló de profesor en 1895. En 1898 prestó sus servicios en la primaria anexa a la Normal y fue luego ascendido a subdirector de esa escuela. En 1902 se trasladó a León, Gto., para dirigir la Escuela Modelo, y en 1905 Justo Sierra lo envió a Boston a capacitarse en enseñanza industrial. A su regreso a México, se le designó director de la Escuela Industrial José M. Chávez y organizador de cursos de artes manuales de las escuelas normales. En Veracruz desempeñó tareas educativas al lado de Carranza y, de vuelta en la capital, ocupó la Dirección General de Enseñanza Técnica hasta noviembre 19 de 1916, cuando recibió del primer jefe el nombramiento de encargado del despacho de la SIPBA. En mayo 1° de 1917, al desaparecer ésta, fue nombrado director de la Escuela de Comercio y Administración; en 1919, fue miembro de la Comisión de Instrucción Pública y, después, inspector técnico administrativo. Al crearse la Secretaría de Educación Pública (SEP), se convirtió en inspector de escuelas especiales y, en 1930, impartió cursos de posgrado en la Escuela Nacional para Maestros (Barbosa, 1972, pp. 144-146).

2. Quinta reunión del Congreso Nacional de EDucación Primaria (Pachuca, Hgo.)

Apenas se había definido la situación política del país con la victoria de Carranza sobre Villa, cuando se lanzó la convocatoria para la quinta reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, en Pachuca, Hgo., octubre 1° de 1914.

El documento recordaba que, a dicha reunión, concurriría al menos un representante de cada estado y, además, los que designara libremente el magisterio, ya oficial, ya particular. Los delegados presentarían un informe sucinto sobre la situación de la educación en sus respectivos estados con los datos del número de escuelas, clasificación de las mismas, número de maestros y su clasificación, sueldo máximo y mínimo de que disfrutaban y el total de gastos. Señalaba también noviembre 10 como fecha para el inicio de labores.

De parte de la SIPBA asistirían los profesores: Eliseo García, Juan León, María Arias Bernal, Armando Padilla, Lucio Tapia, Julio S. Hernández, Leopoldo Camarena y Eulalia Guzmán (*BE,* 1914, *1* (No. 1) (septiembre), pp. 143-144).

La asamblea trataría los temas acordados por el propio Congreso y cuya selección efectuó la Mesa Directiva. Estos eran: 1) ¿Conviene dar unidad a los planes de estudios de las escuelas normales primarias en toda la República? Puntos esenciales en que debe consistir esa unidad. ¿Cuál

sería el mejor plan de educación normal primaria, y cada cuándo debe procederse a su revisión?; 2) El trabajo manual en la escuela primaria. Carácter general que trataría de dársele en las escuelas de la República Mexicana. Cuál era además la organización de dicha asignatura. Programas; y 3) ¿Era conveniente el empleo de textos en la escuela primaria? En caso afirmativo, de qué manera?

La organización del Congreso se sujetaría a las bases constitutivas acordadas por el mismo en su segunda reunión, modificadas en la cuarta y que oportunamente se comunicarían a los estados.

Los gastos que erogaran los delegados con motivo de su representación serían por cuenta de los estados que los nombraran. Se expidió la convocatoria en la ciudad de México, en junio 17 de 1914. La firmaba el subsecretario Rubén Valenti.[1] (*DO,* agosto 10 de 1914).

Manzano (1950, p. 53) escribió respecto del Congreso:

> El 20 de octubre recibió el gobierno del estado un oficio de la SEP [sic] en el que se le avisaba que se transfería la apertura del Congreso para el 8 de diciembre.
>
> Y concluía:
>
> Al fin no pudo reunirse el Congreso porque en esos días el gobierno del señor Carranza tuvo que salir de la Ciudad de México para el puerto de Veracruz.

3. LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS ESTATALES

Los Congresos Nacionales de Educación Primaria, iniciados en 1910, dejaron de celebrarse por la decisión de suprimir la SIPBA y responsabilizar a los estados de la educación, según lo prescrito por la Constitución de 1824 (Tena Ramírez, 1978, p. 174). Empezó, entonces, para sustituir aquéllos, una serie de Congresos Pedagógicos Estatales en Veracruz, Yucatán, Coahuila, Guanajuato, Sonora e Hidalgo.

3.1 *El Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa*

Se recordará que en Jalapa se había celebrado la segunda reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (1912). A los tres años escasos de aquel evento, las autoridades educativas y el magisterio del estado de

[1] Rubén Valenti (1879-1915), encargado del Despacho de la SIPBA, durante la breve presidencia de Francisco S. Carbajal, era oriundo de Comitán, Chis. y abogado de profesión. Huyó a Guatemala a la entrada de las tropas constitucionalitas a la capital y se suicidó en aquella ciudad, al sentirse repudiado por sus paisanos por haber servido al huertismo (Barbosa. 1972, p. 132).

Veracruz consideraron necesario convocar un Congreso Pedagógico Estatal. De nuevo el estado de Veracruz tomaba la iniciativa de la educación del país, como lo había efectuado con el Congreso Higiénico Pedagógico (1882), la Escuela Modelo de Orizaba (1883) y la Normal de Jalapa (1886). La simiente sembrada por Carlos A. Carrillo, Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen estaba produciendo preciados frutos.

Según Herrera Moreno (1923, p. 214), asistente al Congreso, el objetivo general implícito de la asamblea era vincular la enseñanza primaria superior con la preparatoria —se percibía un abismo entre ambos niveles— para evitar la numerosa deserción registrada entre éstos. El propósito de hacer accesible la escuela secundaria era el comienzo de la popularización de la enseñanza o su socialización,[2] que se obtendría plenamente cuando la escuela hubiese llegado a todas las clases sociales en su triple aspecto: primario, secundario y especial, con adecuada subordinación entre cada uno de ellos y adaptación cuidadosa para satisfacer las necesidades de la vida contemporánea.

La escuela del siglo XIX nunca fue popular por estar ausente de los campos y aldeas, haberse cerrado a las clases menesterosas y mantenerse semejante a la del siglo XVIII, es decir, idónea solamente para una sociedad colonial.

El general Cándido Aguilar, gobernador y comandante militar del estado de Veracruz, convocó el Congreso (enero 23 de 1915) y éste se reunió de febrero 15 a marzo 9 del mismo año, justamente por la época en que el primer jefe residía en el puerto jarocho.

Los delegados fueron numerosos y pertenecientes a diversas profesiones, como puede verse por la lista correspondiente.[3]

---

[2] Obviamente, el término no se toma en el sentido moderno.

[3] Veracruz: los profesores Julio S. Montero, Clemente L. Beltrán, Abraham Mortero, José L. Garyzurieta, Gerardo Rivero, Manuel Velázquez Andrade, Juan León y Rafael Baeza Reyes, Estefanía Castañeda, los doctores Agustín García Figueroa y Enrique Herrera Moreno.

Jalapa: los profesores Delfino F. Valenzuela, José Abraham Cabañas, Luis Martínez Murillo, Atenógenes Pérez y Soto, Herminio Cabañas y Juan Sánchez Peredo, los doctores Manuel F. Nájera y Carlos E. Romero, el licenciado Manuel Aparicio Guido, farmacéutico Amado F. Rangel e ingeniero Dionisio Murillo.

Orizaba: los profesores Joaquín Balcárcel y Juan Zusolotto e ingeniero Justiniano Aguillón de los Ríos.

Córdoba: el profesor Antonio Quintana y los doctores Manuel Galán Rico y Manuel Suarez.

Tlacotalpan: los profesores Avelino Bolaños y Cayetano Rodríguez Beltrán.

Cosamaloapan: los profesores Benito Fontanes y Luis Beaureguard y como delegados especiales Carlos García y el profesor Alfonso Caparroso.

Igualmente estuvieron presentes, como invitadas de honor, las profesoras Francisca Moll, Sofia de la Torre, Guadalupe Uhartt y Elvira Ruiz, maestras en escuelas del puerto (Reyes, Rosales, 1959, pp. 123-126).

En la sesión inaugural se designó la mesa directiva, menos al presidente, que fue el jefe de la sección de Justicia e Instrucción Pública, licenciado Manuel García Jurado. Los vicepresidentes elegidos fueron, primero, doctor Enrique Herrera Moreno, segundo, profesor Delfino F. Valenzuela; primeros secretarios: profesores Cayetano Rodríguez Beltrán y Atenógenes Pérez y Soto; segundos secretarios: profesores Benito Fentanes y Avelino Bolaños.

La tarea asignada al Congreso era amplia, como puede verse por la enumeración de los temas: Reforma y perfeccionamiento de la enseñanza primaria, que implicaba la organización y clasificación de las escuelas; los programas generales de enseñanza; la limitación del tiempo en la enseñanza escolar, conforme al desarrollo físico de los niños y a la naturaleza de la enseñanza; el reconocimiento y exámenes; el material de enseñanza; el mobiliario; los edificios escolares; la inspección médica; la deontología del magisterio, y la inspección escolar. Además, la normal, la secundaria, la enseñanza agrícola, comercial, de artes y oficios, profesional y de otras clases (Reyes Rosales, 1959, p. 125).

Las comisiones designadas al efecto se dedicaron con ahínco al estudio de sus respectivos temas y sus trabajos se leyeron y discutieron en sesiones matutinas y vespertinas, prolongadas algunas veces hasta la noche. La asamblea llegó a las siguientes conclusiones en el primer periodo de sesiones: la educación popular quedaría a cargo del gobierno del estado bajo la dirección general, con su correspondiente consejo superior de enseñanza, y con los siguientes niveles de enseñanza: educación froebeliana (preparatoria) para niños de cinco años, con dos años de duración; educación primaria elemental (para niños de siete a 15 años) urbana, rural y suplementaria; primaria superior y escuela complementaria. Se dedicarían cinco años a la elemental y dos a la superior.

CUADRO 9

Plan de estudios de la primaria elemental

Nociones de lengua nacional Nociones prácticas de geometría Observaciones, lecturas, ejercicios y explicaciones de geografía de México, aspecto general de los continentes y sus grandes divisiones políticas Ideas y sentimientos cívicos sobre los deberes de los habitantes y de la República, de los mexicanos y de los ciudadanos. Relación entre esos de-	Nociones de cálculo aritmético Conocimiento elemental directo y coordinado de los más notables fenómenos de la naturaleza Ideas y sentimientos patrios relativos a los periodos principales de la historia nacional Dibujo Trabajos manuales propiamente dichos

beres y los derechos constitucionales
Bases de la organización política del municipio, el estado y la federación

(*GO*, marzo 13 de 1915, p. 3).

Ejercicios prácticos de agricultura, horticultura y floricultura, economía doméstica Escritura
Canto coral
Cultura Física

CUADRO 10
Plan de estudios de escuelas rurales
(enseñanza rudimentaria)

Nociones de lengua nacional	Nociones de aritmética y geometría
Estudio elemental de la naturaleza	Nociones de educación cívica
Nociones de geografía	Nociones de historia

(*GO*, marzo 13 de 1915, 3-4).

El curso escolar cubriría 10 meses con dos de vacaciones, y se concedería a los niños instruidos en sus hogares examinarse en alguna escuela oficial, previa solicitud de los padres.

El estado unificaría la educación, según las tradiciones nacionales, con una buena formación del carácter y del espíritu democrático y cívico. Aquélla no seria uniforme, sino se adaptaría a las condiciones locales y sociales. Los dueños de haciendas, ranchos, etcétera, se encargarían de cooperar en la creación y sostenimiento de las escuelas rurales. Las escuelas especiales —instituto agronómico y escuelas prácticas de agricultura, comerciales, industriales y de bellas artes— quedarían a cargo del estado.

Se prescribió que las características propias de la enseñanza primaria fueran las siguientes: esencialmente educativa; nacionalista, es decir, tendería a desarrollar y a fortalecer el amor a la patria mexicana, estrechar los lazos de solidaridad y procurar el progreso y bienestar del país; integral, o sea, apta para lograr el desarrollo físico, intelectual, ético y estético de los escolares; laica [no se describe el término]; y obligatoria en la primaria elemental. Se recomendó establecer grupos especiales para atender a los niños cuyo desarrollo les impidiera seguir los cursos regulares. Se crearon asimismo tribunales especiales a cargo de jueces que fueran maestros y médicos y, cuando los recursos del estado lo permitieran, se fundarían establecimientos de regeneración moral para niños.

Los congresistas no descuidaron la atención al mobiliario y útiles escolares. Aquél debería ajustarse a la estatura y demás medidas antropomórficas del alumno a fin de evitar las deformaciones somáticas y problemas de la vista; los útiles serian en número suficiente; el sitio de estudio, adecuado al número de estudiantes, tendría asignado un terreno cercano para las prácticas de agricultura.

Se establecieron normas para los profesores: no remover a nadie sin justa causa; cuidar del nombramiento de maestros, función a cargo del Consejo Superior de Educación que tendría en cuenta la hoja de servicios de cada uno; fijar las condiciones para el nombramiento de directores: poseer título de normalista, cinco años de práctica al menos y buena conducta; y las condiciones para ser profesor de grupo escolar: título o suficiencia demostrada ante un jurado. Se señalaron, además, quiénes no podrían ser profesores en escuelas oficiales: ministros de culto y personas que dependieran de alguna asociación religiosa; los que tuvieran algún defecto físico que los incapacitara para desempeñar su cargo o menoscabara el respeto debido al profesor; una enfermedad contagiosa; alguna sanción más grave que el arresto menor, la mujer casada o divorciada o viuda con hijos pequeños.

Se atendía asimismo a la equidad de los sueldos: $150 a $200 para los directores y $140 a los profesores. Se establecieron también premios, prestaciones y jubilaciones.

La enseñanza normal quedó asignada a dos escuelas, una para varones y otra para señoritas, y estas escuelas formarían profesores para primaria elemental y superior con cuatro y seis años respectivamente. Unas materias del currículo se dedicarían a la preparación general de los profesores y otras a la profesional.

Algunas de estas conclusiones ya se habían mencionado anteriormente. El punto realmente novedoso del Congreso fue la creación de la enseñanza secundaria, cuyo objetivo sería completar el ciclo iniciado en la primaria elemental y superior. El proyecto de la secundaria, presentado por la comisión respectiva, compuesta por el ingeniero Justiniano Aguillón de los Ríos, profesor Julio S. Montero, doctor Enrique Herrera Moreno y doctor Manuel F. Nájera, ofrecía el plan de estudios que aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 11
Plan de estudios de la secundaria

Nociones de aritmética y álgebra (simultáneamente) y teneduría de libros Idioma francés (curso exclusivamente práctico)	Lengua y literatura españolas
Física y química experimentales	Geografía general y de México
Dibujo Nociones de botánica, zoología; especialmente anatomía y fisiología humanas e higiene individual	Nociones de geometría elemental
Economía doméstica (para mujeres) Trabajos manuales	Casos prácticos de trigonometría rectilínea Historia general y patria
	Nociones de mecánica.
	Elementos de cosmografía y meteorología
	Psicología, lógica y moral
	Cultura física
	Instrucción cívica. Economía social

Puericultura y nociones elementales de pedagogía (especiales para las secundarias de niñas)

(Herrera Moreno, 1923, p. 204).

Por medio de este plan de estudios, la cultura intelectual en la escuela secundaria comenzaría con la educación que proporcionaran las ciencias abstractas o de observación simple (matemáticas), seguiría con la de las ciencias experimentales (física y química), continuaría con las de clasificaciones o inductivas (química y biología) y terminaría con las ciencias enteramente concretas (sociología).

La cultura moral se daría con un curso especial, cuyas enseñanzas se derivaran de principios sociológicos. Se procuraría que en la escuela imperara un ambiente moral.

La cultura física se proporcionaría con el ambiente higiénico que debería reinar en la escuela, por medio de ejercicios apropiados, sobre todo al aire libre, para desarrollar armónicamente el organismo del educando (Nota. Se recomendaba la creación de parques especiales para ejercicios físicos).

La cultura estética se obtendría con el ambiente estético de la escuela, por medio del dibujo, los trabajos manuales, el lenguaje, los ejercicios físicos, etcétera. El dibujo y los trabajos manuales, además de servir para la cultura física y estética, tendrían un carácter utilitario (Herrera Moreno, 1923, p. 206).

El plan de estudios se dividió en dos tipos: "A", en tres años, y "B", en cuatro años, y se daba libertad para seguir los cursos en la forma y con las materias que se eligieran, excepto en el caso de las seriadas:

CUADRO 12
El plan de estudios de la secundaria "A"

Aritmética y álgebra	Geometría elemental, casos prácticos de
Nociones de mecánica	trigonometría rectilínea
Física	Cosmografía
Química y mineralogía	Botánica
Zoología, anatomía y fisiología humanas (incluida la higiene individual)	Psicología
	Lógica
	Sociología
Aritmética	Moral
Teneduría de libros	
Lógica	Algebra
Sociología	Primero y segundo cursos de lengua y

Moral	literatura españolas
Primero y segundo cursos de francés	Historia general y patria
	Geografía general y de México
	La cultura física y el dibujo son obligatorios para todos los alumnos

(Herrera Moreno, 1923, p. 207).

Puede advertirse un germen del sistema electivo, menos en el caso obvio de las seriadas.

La escuela secundaria "B" desarrollaría sus programas con mayor extensión que la "A", sin perder su característica educativa. Se adaptaría a la legislación sobre la materia en el Distrito Federal, con el objeto de que los educandos no encontraran obstáculo para ingresar en las escuelas profesionales del mismo Distrito (Herrera Moreno, 1923, p. 207).

Como las labores del Congreso reunido en Veracruz no alcanzaron a cubrir la amplia agenda que se había fijado, se acordó reanudarlas en Jalapa, desde junio 1° hasta fines de agosto (Reyes Rosales, 1959, p. 125).

A propósito de la reunión del Congreso en Jalapa, se suscitó una controversia: ¿Fue éste continuación del de Veracruz o se trataba de otro? Herrera Moreno (1923, p. 212) afirmó que fue otro: primero, fueron distintos los asistentes en uno y otro caso (no se conoce la lista de los de Jalapa); segundo, se descartaron algunas de las conclusiones de Veracruz tales como la coeducación y la supresión de dos categorías de estudios en la secundaria de varones. Zilli, por su parte (1966, pp. 280-281), considera que fue una mera continuación. En efecto, no hubo nueva convocatoria; se reunieron en Jalapa con el acuerdo unánime de los propios congresistas; fungieron los mismos miembros de la mesa directiva y se elaboró una sola *Memoria*.

Fruto del Congreso fue la Ley de Educación Popular del estado de Veracruz (octubre 4 de 1915) (Herrera Moreno, 1923, pp. 212-216) que entraría en vigor en enero 1° de 1916. La ley presentaba características dignas de estudio. *Primera,* se intituló "Ley de Educación Popular", y se desechó la expresión "instrucción pública", indicio evidente de un cambio fundamental en la función de la escuela y el maestro. No se trataba de impartir conocimientos, sino de promover los órganos del cabal desarrollo del niño: ayudarlo a desenvolver sus actitudes y disposiciones innatas y adquirir otras. El maestro dejaba de ser preceptor o instructor y se convertía en educador. Se pusieron en vigor las ideas centrales de los grandes pedagogos veracruzanos: Carrillo, Laubscher y Rébsamen. *Segunda,* se buscó la educación integral del niño, según la idea de Spencer, y se añadió la estética y la social. *Tercera,* prescribió normas precisas sobre la educación secundaria y la desligó de la preparatoria (destinada a los estudios

profesionales). La formación del hombre era el fin de la secundaria, con la educación integral iniciada en la primaria o el jardín de niños. Veracruz fue así el creador de la escuela secundaria. Cuando se creó la secundaria en México (1925), varias secundarias reformadoras funcionaban en Veracruz desde 1916. Así, el éxito más lisonjero del Congreso de 1915 fue la creación de la secundaria, cuyo autor fue el doctor Enrique Herrera Moreno (Zilli, 1966, p. 282). *Cuarta,* la nueva ley instituyó los órganos gubernamentales responsables de la administración de las escuelas: el Consejo de Educación Popular y la Dirección General de Educación Primaria y sustrajo así la educación de los vaivenes de la política, aunque, por desgracia, esta medida resultó utópica. *Quinta,* creó el curso de educadores con miras a multiplicar los jardines de niños, establecerlos sobre bases prácticas y distribuirlos, especialmente, en zonas de la población donde se requirieran más estos servicios: los sectores de escasos recursos económicos (Zilli, 1966, pp. 281-283).

Otro aspecto novedoso de la ley es la mención de la educación social que se conseguiría —según las conclusiones del Congreso de Veracruz— por cursos especiales (no se menciona ningún programa de los mismos), la formación de ligas de acción social y el fomento de instituciones tales como museos y bibliotecas (Herrera Moreno, 1923, p. 217).

3.2 *La escuela racionalista, el Congreso Pedagógico de Yucatán (1915) y el socialismo de la península*

Mientras la asamblea de Querétaro suprimía la SIPBA y la educación declinaba por falta de recursos en casi todos los estados, la Península Yucateca emprendía una revolución social y educativa.

Su autor fue un general afiliado al grupo de Carranza, Salvador Alvarado (1880-1924), oriundo, según parece, de Culiacán, Sin. Alvarado emigró a Potan, Son. Allí conoció a Adolfo de la Huerta, quien lo envió a Hermosillo para concluir sus estudios. Alvarado perteneció al Partido Liberal de Camilo Arriaga y los Flores Magón y absorbió todas sus inquietudes revolucionarias, se levantó en armas contra Huerta y marchó al centro para incorporarse al ejército carrancista. Al producirse la escisión entre éste y la Convención, Alvarado optó por Carranza. Este lo envió a Yucatán, sacudido entonces por la rebelión del coronel Abel Ortiz Argumedo contra el gobierno constitucionalista. Alvarado inició en Campeche la campaña contra los argumedistas, fue en su búsqueda, los derrotó y entró triunfalmente en Mérida en marzo 19 de 1915. Restablecida la paz en la península, se dedicó, como gobernador y comandante militar, a destruir el arraigado feudalismo yucateco y a suplantarlo por un nuevo régimen social (Moreno, 1960, pp. 307-309; Morales Jiménez, 1960, pp. 223-228; Núñez Mata, 1962, pp. 422-430). Promulgó, entre mayo y junio de 1915, las siguientes leyes relativas a la educación:

1) Ley de enseñanza rural con su respectivo reglamento (mayo 26 de 1915)
2) Ley general de educación pública (junio 21 de 1915)
3) Ley de educación primaria (julio 21 de 1915);[4] y el
4) Reglamento de esta ley (julio 22 de 1915) (*BE,* 1915, 1 (No. 2), p. 240).

La ley de la enseñanza rural convirtió en realidad la idea de la redención de la raza indígena con el establecimiento de las escuelas rurales, cuyo objetivo era educar a los hijos de las familias que habitaban en las haciendas o fincas rústicas, según reza el artículo primero de la ley. Las escuelas serían de dos clases, la primera, para niños de siete a 12 años, y la segunda para individuos de 13 a 21, con excepción de las madres de familia. Se establecieron cerca de 1 000 escuelas, la mejor prueba de lo que podía hacer el entusiasmo aliado a una voluntad firme.

En dos años Alvarado fundó la Casa del Obrero Mundial; organizó el primer congreso pedagógico y el primer congreso feminista; estableció la normal, las escuelas de artes y oficios y la "República Escolar", donde los estudiantes practicaban los deberes democráticos; la escuela nocturna, un conservatorio de música, numerosas bibliotecas y un museo. Promulgó una ley del trabajo con elementos de inspiración del Art. 123° de Querétaro y la ley agraria por la cual arrebató la' tierra a los latifundistas para dársela a los campesinos.

La Constitución de 1917 impidió a Alvarado participar en las elecciones para gobernador por no ser nativo del estado. Se fundó entonces el Partido Socialista del Sureste (junio de 1917) con el objeto de mantener vivos los ideales socialistas. Felipe Carrillo Puerto fue el primer presidente del PSS (Morales Jiménez, 1960, pp. 223-228).

Alvarado simpatizó con el Plan de Agua Prieta y recibió de Adolfo de la Huerta, en galardón, la Secretaría de Hacienda. Al estallar la rebelión delahuertista (1923) se lanzó de nuevo a la lucha, esta vez contra Obregón y Calles, sufrió varias derrotas y cayó en una odiosa celada (junio 9 de 1924). Era admirador de Claude Henry de Rouvroy (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) y Robert Owen (1771-1858) —los socialistas utópicos— y de Samuel Smiles (1812-1904),[5] quien le interesó de modo especial (Pompa y Pompa, en el prólogo de Alvarado, 1976, pp. 15-16). Escribió varias obras, entre las cuales sobresale: *La reconstrucción de México* (un mensaje a los pueblos de América) (1913) (Morales Jiménez, 1960, pp. 223-228; Moreno, 1960, pp. 307-309).

De hecho, Alvarado sembró en terreno anteriormente abonado tanto en el aspecto social como en el aspecto educativo. En el primero, el Partido Socialista Yucateco había lanzado en junio de 1915 un programa de gobier-

[4] Véase *El Universal,* mayo 16 de 1917, que comentó esta ley.

[5] Escritor escocés que trata de las industrias.

na para los ayuntamientos con algunos preceptos de tipo social (Paoli y Montalvo, 1977, pp. 128-129). En el segundo, existía ya una vigorosa corriente de la escuela racionalista o racional representada por José de la Luz Mena y otros maestros de la península.[6] Aquélla no era ti una secta ni una invención yucateca, sino que se consideraba inspirada en Reddie, Ferrer, Dewey y Aguayo (Mimenza, 1916, p. 1). Se la llamó también escuela de trabajo, de la iniciativa personal y escuela experimental, por reconstruir el proceso histórico del hombre y enseñarle a valerse por sí mismo para vencer en la vida.

La escuela racional presentaba las siguientes características:

1) Tener una orientación filosófica de los principios de la razón pura (no dice cuál es ésta). Por tanto, el nombre de escuela racionalista le convenía.
2) Impartir enseñanza basada en los principios bio-sociológicos de la doctrina evolucionista de Ernest Haeckel (1834-1919): la ontogénesis es recapitulación de la filogénesis.
3) Ser no sólo neutra o laica sino esencialmente antirreligiosa. Unicamente esta escuela podría liberar a la humanidad del yugo de los prejuicios religiosos.
4) Formar generaciones libres y fuertes. Este era su objetivo (Mimenza, 1916, pp. 13-14).

La enseñanza, en el primer grado, consistía en clasificar objetos sencillos y conocidos, usando pocas palabras y muchos hechos, y en la exhibición y neta observación de la naturaleza. Las clases vocacionales se desarrollaban conforme a las preguntas del niño, sugeridas por el ambiente que lo rodeaba. La enseñanza debía ser práctica. Por eso, la escuela contaba con los siguientes departamentos: primero, cocina; segundo, sala de juego, música, dibujo, modelado y trabajos manuales; tercero, museo de galerías; cuarto, cámara fotográfica; quinto, cinematógrafo; sexto, un cuarto de taquigrafía y mecanografía. Además, la escuela estaría rodeada de jardines, una de cuyas secciones contendría árboles frondosos, frutales, etcétera, y serviría para el recreo; la otra estaría dedicada a trabajos de jardinería y cultivo de horticultura para que cada uno de los alumnos cultivara su parte de terreno (Mimenza, 1916, pp. 67-68).

La escuela no educaba según un programa preconcebido y suministrado en forma serial, pues hacerlo así equivaldría a aceptar, por una parte, la enseñanza dogmática y tener sumiso el espíritu del niño a la voluntad del maestro y, por otra, mecanizar la enseñanza, o pretender inculcar conocimientos en un momento en que el espíritu del niño se abría para adquirir otros (Mimenza, 1916, p. 54).

[6] La primera escuela racionalista se estableció en la capital del país (octubre 13 de 1915) (Huitrón, 1980, p. 289). Para más datos, véase Iscar Costa y B. Cano Ruiz. *La enseñanza laica ante la racional.* México: Editorial Tierra y Libertad, 1958, pp. 29-30.

Los planes anuales estaban concebidos en términos generales y partían de las necesidades del hombre en relación con la familia: la sociedad; los animales; las plantas; la tierra, agua, suelo y el sol (Mimenza, 1916, p. 49).

La escuela racional o racionalista era un derivado de la escuela biológica de Jean B. Lamarck (1744-1829) y de la escuela socialista y revolucionaria de Charles Fourier y de Robert Owen, aplicada a cada medio social diverso y modificada por las circunstancias especiales del ambiente. Owen, uno de los socialistas utópicos más insignes y defensor del feminismo, usó por vez primera el término de educación racional (Mimenza, 1916, pp. 57-58). No coincidía con la escuela de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909),[7] pues sólo tomaba de ésta su radicalismo respecto de las convenciones sociales y creencias religiosas. En cambio, seguía a la escuela de María Montessori (1870-1952) en la libertad y el amor a la enseñanza y a la de J.F. Eislander (1904)[8] por el método natural e histórico de enseñar. El primer objetivo de la escuela racional consistía en educar por el ambiente y acabar con los dogmas de la escuela cárcel (Mimenza, 1916, pp. 56-57).

La escuela racional tenía planes o programas que se subdividían en periódicos hasta el detalle mensual, sin desperdiciar las observaciones del niño (Mimenza, 1916, p. 67). Respetaba la voluntad física, intelectual y moral de éste. Entendía por voluntad física la tendencia natural hacia una determinada forma de movimientos, por ejemplo, la agilidad, la brusquedad y la laboriosidad. El respeto a la voluntad orgánica evitaba educar físicamente con igual criterio a todos los niños. Más bien trataba de adaptarse a la tendencia que manifestaba. La voluntad intelectual era la tendencia del ser hacia un determinado tipo de estudios y se le respetaba no violentándola sino favoreciéndola. La práctica mostraba que era completamente inútil querer forzar la libertad intelectual de un hombre. Tarde o temprano seguía su camino. La voluntad moral era la tendencia hacia un orden de actos buenos o malos (Mimenza, 1916, pp. 65-66). Había niños congénitamente

[7] Francisco Ferrer Guardia propuso "La escuela moderna" (Barcelona), una alternativa al sistema de enseñanza pública. Ferrer opinaba que ésta era un sustituto de la iglesia para asegurar obediencia a la autoridad y sancionaba un monopolio de riqueza de unos cuantos privilegiados explotadores de la masa de los pobres. Ferrer sostenía que debía enseñarse a los niños a obedecer, creer y pensar de acuerdo con los dogmas sociales que nos dominan. El principio de Darwin de la lucha por la vida, comparada con la igualdad y bondad originales del hombre, estaba fabricado para justificar la hegemonía de la clase dominante, la más apta. Lo natural, según Ferrer, era la cooperación de grupo que podía cultivarse por la educación. Su escuela de Barcelona era anticlerical y antiautoritaria y acentuaba la acción de grupo en una atmósfera de trabajo y descubrimiento en la cual el maestro actuaba de guía. Había suprimido los premios y los exámenes, pues estimulaban la competencia y el individualismo. Predicaba la necesidad de la igualdad social y la reafirmación de la clase trabajadora. Eliminó las distinciones artificiales entre trabajo manual e intelectual. Francisco Ferrer Guardia. *La escuela moderna.* Barcelona: Imprenta Elseveriana, 1912.

[8] Aparece también, erróneamente escrito, como Slander y Eslander.

buenos y otros malos. La ética social era una gran mentira. Su dinamismo descansaba en la hipocresía y en el principio de que en el fondo del corazón humano sólo existía el egoísmo (Mimenza, 1916, p. 46).

El periodo de inquietud reformadora culminó en 1915 con la celebración del Primer Congreso Pedagógico Yucateco, gracias a la iniciativa de un grupo de maestros entusiastas que halló eco en el general Alvarado (Urzaiz, 1944, p. 207).

Figuraban, en la comisión organizadora, los iniciadores de la idea y algunos otros distinguidos profesores, entre los cuales se contaban José de la Luz Mena, Agustín Franco, Vicente Gamboa y el doctor Urzaiz. El profesor Rodolfo Menéndez fue presidente de esta comisión y más tarde del Congreso.

Maestros de todas las categorías acudieron en gran número al Congreso. Llegaron desde las más apartadas regiones del estado, obedeciendo al llamado del jefe del gobierno, y se reunieron fraternalmente para hablar de educación, para conocerse, tratarse y, sobre todo, intercambiar ideas, criterios y esperanzas (*BE,* 1915, *1* (No. 2), pp. 242-244).

Los temas puestos a discusión fueron de trascendencia y agitaron el sedimento de pasividad existente desde la época colonial. Los relativos a la escuela racionalista y a la coeducación sobresalieron por el vivo interés que despertaron y por levantar, al mismo tiempo, una ruda oposición. Los partidarios de la escuela racionalista afirmaron públicamente que la enseñanza racional no era una teoría semejante a la de Laplace, como algunos cándidos habían creído, ni se parecía al anarquismo, cuya implantación no podía patrocinar el Estado, so pena de socavar sus propios cimientos. La enseñanza racional tampoco se identificaba con la escuela de Francisco Ferrer Guardia (Urzaiz, 1944, pp. 207 y 210). La Comisión sometió al Congreso las siguientes conclusiones:

1) El sistema de organización de las escuelas primarias en el estado debía tener como principio básico la libertad. Era necesario, para conseguir esta libertad, que el niño estuviera colocado en medios que satisficieran las necesidades ingénitas de su desarrollo psíquico y físico.
2) Los medios normales que favorecían este desarrollo eran: la granja, el taller, la fábrica, el laboratorio, la vida.
3) Se necesitaba, para poder cumplir con estas finalidades, que la escuela primaria actual se transformara por los medios anteriormente mencionados.
4) El maestro debía sustituir su misión instructiva por la de un hábil excitador de la investigación educativa que conducía a la educación racional.
5) El niño transformaba, por la libertad y el interés del trabajo, su egoísmo en amor a la familia, la raza y la humanidad y se convertiría en factor del progreso (Mimenza, 1916, p. 73).

Gregorio Torres Quintero, asistente al Congreso, publicó *(El Pueblo,* diciembre 5 de 1916) una reseña sobre aquél. Escribió: "[...] cuando se les pregunta [a los congresistas] qué entienden por su escuela [racionalista], sólo abren la boca para decir disparates." Y añadió que los partidarios de la escuela racionalista intrigaban en las elecciones para obtener mayoría.

Las resoluciones del Congreso favorecieron tanto a la escuela racional como a la coeducación (Urzaiz, 1944, p. 269), si bien la resolución quedó por lo pronto en el terreno de la teoría, pues las escuelas continuaron unisexuales. No era fácil desechar antiguos temores, ni enfrentarse abiertamente contra el viejo prejuicio social. Además, el jefe del departamento, Gregorio Torres Quintero, no era partidario de la idea. Los acontecimientos se precipitaron por sí solos y el generoso impulso de la juventud estudiantil realizó la coeducación (Urzaiz, 1944, p. 210).

El entusiasmo por la escuela racional fue tan intenso en Yucatán que los representantes yucatecos ante el Segundo Congreso Nacional de Maestros (México, 1920) la propusieron a éste. Más adelante, el Tercer Congreso Nacional de Maestros (Guadalajara, 1922) la aceptó en las conclusiones.

Entre tanto, el gobierno preconstitucional de Alvarado se granjeaba el apoyo de las alianzas indispensables para su candidatura como gobernador constitucional. Calculó mal. La Constitución promulgada en mayo de 1917 estipulaba que para ser gobernador de un estado se requería ser nativo o tener una residencia de cinco años en él. Alvarado apenas tenía dos años y, en consecuencia, hubo de declinar la candidatura. Ante este cambio, el PSS se convirtió en el Partido Socialista de Yucatán, con Felipe Carrillo Puerto (1872-1924) como presidente. Alvarado se las arregló todavía para retrasar casi dos años las elecciones, a pesar de las órdenes de Carranza. No abandonaba la idea de ser gobernador (Paoli y Montalvo, 1977, pp. 53-56).

Como Alvarado no pudo elegirse democráticamente por carecer de los requisitos leales, llegó al gobierno un civil: Castro Morales, de extracción obrera. Alvarado permaneció como jefe de operaciones militares en Yucatán. El nuevo gobernador carecía del carisma de Alvarado o de Carrillo Puerto, líder del partido. Ante este vacío de poder el partido se convirtió en foco de poder paralelo al del Estado. Así fue como la legislatura local concedió (abril de 1918) personalidad jurídica a las ligas de resistencia del PSY para ejercer los derechos civiles y las reivindicaciones laborales correspondientes (Paoli y Montalvo, 1977, p. 94).

Al pedir licencia del cargo Castro Morales, Felipe Carrillo Puerto asumió el gobierno de Yucatán, e inició la realización de sus postulados sociales: supresión de los latifundios; creación de la comisión local agraria; reconocimiento de los derechos cívicos femeninos; admisión del derecho de huelga.

Durante el gobierno de Carrillo Puerto, el espíritu renovador y progresista siguió avanzando, y se reflejó en la educación. Se formó un departa-

mento de educación primaria con un consejo, compuesto de tres miembros, uno de los cuales, José de la Luz Mena, representaba al gobierno federal, y con tal carácter tomaba también asiento en el consejo universitario; los otros dos eran Vicente Gamboa y Edmundo Bolio. Mena hizo una intensa campaña de propaganda en pro de la reforma escolar y sugirió al gobierno la expedición de una ley que se llamó ley de la enseñanza racionalista. Por esta ley y sus reglamentos se hacían mixtas todas las escuelas primarias elementales y superiores; se suprimían en ellas las direcciones y se las reemplazaba por consejos de maestros, cuya presidencia éstos ejercerían por turnos, y se preconizaba la pedagogía científica basada en observar al niño en plena libertad. Finalmente, se recomendaba la escuela de la acción y la escuela del trabajo (Urzaiz, 1944, pp. 229-230; Morales-Jiménez, 1960, pp. 229-233; Moreno, 1960, pp. 311-314).[9]

3.3 *Congreso Pedagógico de Coahuila*

El Congreso de Coahuila, convocado (septiembre 6 de 1915, Manifiesto No. 7) por Gustavo Espinosa Mireles, gobernador de Coahuila (Villarelo, 1970, pp. 312-317), se inauguró (enero 6 de 1916) en Saltillo, presidido por el secretario de gobierno y con la siguiente mesa directiva:

Presidente efectivo: Prof. José Rodríguez González
Primer vicepresidente: Prof. Apolonio de Avilés
Segundo vicepresidente: Prof. Praxedis Sánchez
Primer secretario: Profa. Severa Uresti
Segundo secretario: Prof. Rafael Castro
(*El Pueblo,* enero 9 de 1916).

Los temas fueron: 1) la duración de la primaria. Los mejores resultados instructivos, educativos y útiles se obtenían con cuatro años de educación obligatoria. De otra suerte el niño salía demasiado temprano a la vida; 2) la conveniencia de hacer depender la educación primaria directamente del gobierno del estado. Se trataba de dilucidar si ésta mejoraría al depender directamente del gobierno estatal, en vez de seguir dependiendo de las autoridades municipales. Después de un estudio de los intereses escolares, llegó a una conclusión afirmativa a la pregunta. El grupo dictaminador opinó que, en vez de depender del gobierno del Estado, la educación

[9] Felipe Carrillo Puerto fue aprehendido por Ricárdez Broca (de las fuerzas delahuertistas). según Paoli y Montalvo (1977, pp. 75-78), el enviado de De la Huerta trató, durante los días del juicio, de que le entregaran a Carrillo Puerto, pues el mismo De la Huerta no quería se sacrificara a los dirigentes socialistas; pero los intereses locales habían dominado la escena y Carrillo Puerto fue fusilado en enero 3 de 1924.

Véase: *Segundo Congreso Obrero de Izamal.* México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1977, pp. 82-87. El Congreso adoptó la escuela racionalista.

primaria debería apoyarse en sí misma. Tenía derecho a ser libre; 3) el modo de despertar el interés del pueblo a favor de la escuela dependía de las causas que determinaban su desinterés y eran el mismo pueblo, el gobierno, el maestro y la sociedad. El pueblo era el principal responsable del atraso de la educación; el gobierno fallaba por no hacer cumplir a las autoridades municipales la ley de instrucción, así como por no subsanar sus deficiencias; el maestro, por el hecho de estar mal retribuido y no ser estimado; y, finalmente, la sociedad, por los prejuicios inmotivados hacia la escuela oficial y los vestigios de menosprecio hacia el peón que fomentaban su ignorancia.

El Congreso adoptó las siguientes resoluciones:

1) Procurar poner en práctica en cada lugar del estado todos los medios viables que fomentaran e hicieran atractiva la educación popular.
2) Implantar los procedimientos necesarios a fin de vulgarizar los principios rudimentales de la pedagogía y los preceptos legales de la educación.
3) Intensificar en la ley el carácter obligatorio o forzoso de la enseñanza.
4) Reclamar enérgicamente ante quien correspondiera las buenas retribuciones para los profesores.
5) Fijar en la ley castigos severos para los que dificultaran la educación popular.
6) Crear el mayor número posible de escuelas oficiales y estimular las particulares (*BE,* 1916, *1* (No. 4) (agosto), 427-434).

3.4 *Congreso Pedagógico de Guanajuato*

El Pueblo (enero 1° de 1916) relató la inauguración del Congreso Pedagógico de Guanajuato (diciembre 9 de 1915), con la asistencia de 600 personas. El gobernador del estado, doctor José Siurob, dirigió a los congresistas un discurso con frases alentadoras para los maestros. Les auguró un futuro lleno de satisfacciones por gozar del apoyo oficial y ser considerados verdaderos apóstoles en la tarea educativa. El diario no registró los temas ni las discusiones de la asamblea, pero sí aparece en él la lista de los participantes.[10]

[10] Librado Acevedo, Luis Acevedo, Lauro Aguirre, G. Aranda, María Araus, Fausto Barajas, Estanislao Barrón, Roberto Belmonte, Luis P. Bustamante, Jesús Castorena, Jesús Cortina, C. Marina, Abraham Delgado, Juan B. Diosdado, María Concepción Dovalina, Alfonso M. Del Castillo, Pablo Del Río, Agustín de Escurdia, Isaac Esparza, Ruth Esparza, Francisco de P. Fernández, Medardo Gasca, Dora Gladden, Francisco Gómez, Dolores González, Joaquín González y González, Nicéforo Guerrero, José Hernández de la Garza, Reynaldo Lazcano, Paz López, Benito Mejía, Julia Morales, Martín Muñoz, Arturo Oropeza, Eufrasia Pantoja, Antonio Puga, Leonel Puga, Rodolfo R. Ramírez, María Luz Rangel, José Encarnación Reyes, César A. Ruiz, Moisés Sáenz, Sara de R., Emilio Siurob, Enrique Tajil, José Torres, Francisca Ulloa, Vicente Valtierra, Toribio de Velasco (*BE*, 1916, *1* (No. 4) (agosto), pp. 456-457).

El Congreso llegó a las siguientes conclusiones:

1) Creemos que es indispensable el libro de texto para el curso de lectura en todos los años escolares.
2) Es de recomendarse el uso de los libros llamados de texto, desde el tercer año de la enseñanza elemental, previa reglamentación.
3) Es de recomendarse la formación de una biblioteca escolar de ampliación para cada curso.
4) En concepto de la comisión, podrían usarse los libros de texto en las siguientes asignaturas: aritmética, lengua nacional, geografía, historia, ciencias físicas y naturales y geometría, distribuidos según reglamentación en los cursos a que se refiere la conclusión primaria.
5) Se recomienda la formación de una junta consultiva permanente, cuya labor será la selección de los libros llamados de texto y la reglamentación del uso de ellos en las escuelas.
6) Esta junta estará integrada por los profesores de metodología de las escuelas normales de la capital, por los directores de las escuelas primarias de la misma, de siete maestros ayudantes, uno por cada curso, y de dos representantes de la Dirección General.
7) La comisión que suscribe es de opinión que se acepte la formación de resúmenes en las escuelas primarias.
8) Los resúmenes deben ser breves, claros y completos.
9) Los resúmenes deberán ser formados por los alumnos, ayudados por el maestro .
10) Los resúmenes se emplearán como un medio para facilitar la retención de las ideas que contienen, pero nunca deberán ser aprendidos al pie de la letra. (*BE,* 1916, *1* (No. 4) (agosto), pp. 455-456).

Además el Congreso formuló las recomendaciones siguientes:

1) Establecer bibliotecas en cada población. Pedir al gobierno les facilite a los profesores los medios de ilustrarse y los estimule, con la promoción de los más aptos.
2) Conservar por ahora el sistema en vigor para verificar los exámenes. En éstos se requiere averiguar el grado de desarrollo de las facultades intelectuales .
3) Formar una junta para estudiar la relación entre la primaria y la secundaria. Se necesita una educación que unifique los programas y fije los principios pedagógicos de los maestros de primaria y secundaria. Dar a la instrucción preparatoria el carácter de formar hombres y buenos ciudadanos.
4) Adoptar la marcha concéntrica en general. El estudio de las ciencias tiene un carácter eminentemente práctico, si se ejercita a menudo la inventiva de los alumnos.
5) Transformar la enseñanza memorista en educación experimental.
6) Hacer intuitiva la metodología para la enseñanza de la aritmética. Acostumbrar al alumno a buscar por sí mismo las verdades o resultados.
7) Señalar como único objetivo en la enseñanza cívica de las escuelas rudimentarias que el niño comprenda y ame la patria.

8) Seleccionar por oposición al profesorado y encomendar a un solo maestro las diversas clases, a no ser que resulte demasiado extenso el número de éstas. Entonces se nombraría a profesores auxiliares.
9) Respetar la inamovilidad y jubilación del profesorado. Los cargos son inamovibles y solamente pueden ser removidos los profesores por falta de cumplimiento de las obligaciones, enfermedad, incompetencia, inmoralidad, radicar lejos de la escuela.
10) Hacer efectivos los trabajos manuales en las escuelas primarias.
11) Introducir la coeducación en las escuelas de párvulos, en las rudimentarias y en los dos primeros años de la enseñanza primaria elemental, en las normales y preparatorias, organizar para hacerla más efectiva fiestas, reuniones y certámenes escolares con alumnos de ambos sexos.
12) Señalar la conveniencia de que las profesoras enseñen en las escuelas de niños. No hay problema que lo hagan en los "kindergarten" [sic] y en el primer y segundo año elementales de las escuelas de niños. Tampoco en los cinco años elementales, pero el sexto y séptimo sean servidos de preferencia por varones.
13) Encarecer a los padres de familia su asistencia a conferencias a fin de que cooperen en la educación moral. Dar mayor importancia a la lucha contra el alcohol y el tabaco (*BE,* 1916, *1* (No. 4) (agosto), pp. 458-475).

3.5 *Congreso Pedagógico de Sonora*

Poco después, *El Pueblo* (abril 28 de 1916) anunciaba que los gobernadores de Sonora e Hidalgo habían convocado, con el deseo de dar mayor impulso a la instrucción pública, a sendos congresos: el general Plutarco Elías Calles al de Sonora y el general Nicolás Flores al de Pachuca.

El Congreso de Sonora se celebró, de mayo 5 de 1916 hasta el 20, en Hermosillo, con el fin de estudiar los medios más eficaces para mejorar la educación pública en el estado y fijar las bases para que asistieran dos o más profesores por cada entidad. Los temas fueron los siguientes: 1) reformar y mejorar la educación primaria del estado por medio de: a) la organización y clasificación de las escuelas; b) los programas generales de enseñanza; c) los programas detallados; d) la duración del año escolar, tiempo de trabajo diario y semanario en cada categoría de escuelas y periodos de vacaciones; e) la disciplina escolar; f) los reconocimientos y exámenes; g) la educación primaria, ¿debe quedar a cargo del gobierno del estado o de los municipios?; h) los medios para el cumplimiento del precepto de la enseñanza obligatoria; i) la inspección escolar; y j) la inspección médica. 2) Fijar el carácter de la enseñanza privada y determinar la injerencia que el gobierno debe tener en ella (*El Pueblo,* abril 23 de 1916).

3.6 *Congreso Pedagógico de Hidalgo*

El mismo día, mayo 5, se inauguró el Congreso Pedagógico de Pachuca, convocado por el general Nicolás Flores, gobernador del estado de Hidal-

go. En la convocatoria, el gobernador subrayó la necesidad de la educación laica, integral y armónica para salir de la ignorancia, educación basada en los principios psicológicos modernos y en las recientes orientaciones pedagógicas. El gobernador invitaría a las personas que considerara conveniente: el erario estatal erogaría los gastos; el Congreso duraría dos meses como máximo y uno como mínimo, y la sección de educación pública se encargaría de elaborar el reglamento. Habría plena libertad de discusión y deliberación (*El Pueblo,* abril 25 de 1916). Los temas fueron los siguientes:

1) ¿Qué es la escuela nacional y cómo fomentarla?
2) ¿Qué papel debe desempeñar la escuela primaria en la organización del municipio libre?
3) ¿Debe fundarse una escuela normal para maestros rurales?
4) Importancia de la enseñanza agrícola
5) La prensa como medio educativo
6) ¿Cómo debe fomentarse entre los educandos el interés por ésta? Y otras cuestiones de suma trascendencia.

En *El Pueblo* (mayo 13 de 1916), se transcribe el reglamento interior del Congreso.

Según parece, la celebración de congresos se interrumpe desde mediados de 1916 hasta septiembre de 1917 —intervalo en el cual se reunió el Congreso Constituyente de Querétaro que expidió el nuevo Art. 3°. Dejaremos para otro apartado la descripción del Congreso Pedagógico de 1917, reunido en la capital de la República.

El Pueblo (febrero 27 de 1916) observaba que la forma de equilibrar los verdaderos intereses de las entidades estatales de la federación podría ser la creación del Congreso Pedagógico Permanente, uno general en la capital y otros locales en los estados. De esa guisa, la enseñanza pasaría, por vez primera en nuestra historia, a ser dirigida por los que realmente conocían sus necesidades: los maestros de escuela. El Congreso Pedagógico General, auxiliado por los congresos estatales, daría a conocer los nuevos principios político-sociales y la reforma de los métodos de enseñanza, al mismo tiempo que los planes de estudio adecuados a cada lugar. Tal organización no tendría la absoluta libertad de la federalización ni encerraría el procedimiento de la centralización, preocupada de medir todo con un mismo cartabón. Los congresos pedagógicos permanentes vendrían a democratizar la enseñanza por la naturaleza de su formación y por sus integrantes, quienes escudarían del favoritismo y de influjos políticos a los encargados de la educación pública.

Se establecería el principio de igualdad, pues cada miembro obtendría esa investidura en virtud de la elección de los maestros del estado y de sus méritos como educadores. El autor del artículo sugirió la formación de los congresos, de la siguiente manera: el general estaría constituido por un representante de cada estado, territorio o distrito, quien sería designado por

una elección verificada entre los maestros del estado, y duraría en su cargo dos años; los consejos locales estarían compuestos por tres a cinco miembros, también elegidos por los profesores, y aquéllos durarían un año en su cargo. Habría una mesa directiva (*El Pueblo,* febrero 27 de 1916).

4. LAS PREOCUPACIONES EDUCATIVAS DE LA CONVENCIÓN[11]

Simultáneamente al gobierno de Venustiano Carranza, Eulalio Gutiérrez tomó posesión en noviembre 6 de 1914, como presidente provisional designado por la Convención, como un intento de unificación de las diversas facciones de los revolucionarios. Carranza convocó a la Convención. Esta inició sus labores en octubre 1° de 1914 en México, luego se trasladó a Aguascalientes donde las prosiguió. Los zapatistas estuvieron ausentes, al principio.

Eulalio Gutiérrez nombró al licenciado José Vasconcelos secretario de Instrucción Pública (diciembre 7 de 1914-enero 15 de 1915), quien reconoció la necesidad de emprender una vigorosa acción para rehabilitar la educación después de años de anarquía y de olvido del pueblo; propuso que el gobierno federal asumiera la tarea de educar a los niños y jóvenes mexicanos y lanzó este proyecto justamente cuando los partidarios de Carranza abogaban por el abandono absoluto de la educación por parte del gobierno federal. La pugna entre villistas y zapatistas obligó a Vasconcelos a retirarse de la Secretaría de Educación en el momento en que Gutiérrez dejó la presidencia (Quirk, 1953, p. 507; *El Pueblo,* enero 14 de 1915). Palavicini, subsecretario de Instrucción Pública en el gabinete de Carranza, refutó (*El Pueblo,* enero 14 de 1915) los planes vasconcelistas de centralizar la educación, por ser imposible que una escuela nacional carente de fundamento común realizara la unificación de las escuelas.

El radicalismo de la Convención se acentuó, a juzgar por los debates, al incorporarse a ella dos socialistas civiles: Rafael Pérez Taylor (1890-1936) y Antonio Díaz Soto y Gama. Roque González Garza (junio 6 de 1915-enero 16 de 1916) sucedió a Eulalio Gutiérrez, y aquél nombró al licenciado Joaquín Ramos Roa (1875-1929) secretario de Instrucción Pública (enero 16 de 1915-junio 9 de 1915). Ramos Roa, oriundo de Guanajuato, Gto., pertenecía a una familia de desahogada posición económica. Ramos Roa hizo sus primeros estudios en su tierra natal y se trasladó luego a la capital, donde cursó la carrera de leyes y se graduó de abogado en 1899. Varón dotado de clara inteligencia y amplia cultura, se relacionó pronto con personas valiosas de ideas progresistas y contrarias a la dictadura de Díaz. A raíz del cuartelazo de Huerta, Ramos Roa se alistó en las filas del constitucionalismo y, al triunfo de éste, empezó a impartir clases de comercio, para ayudarse a vivir durante los estudios de abogacía. Al producirse

[11] Reservamos el término únicamente para la de México, Aguascalientes y Toluca.

la escisión entre Carranza y Villa, Ramos Roa optó por la Convención y Roque González Garza, presidente elegido por ésta, lo designó secretario de Instrucción Pública (Barbosa, 1972, pp. 152-153).

Precisamente durante la gestión de Ramos Roa, un grupo de delegados presentó a la Convención (febrero 18 de 1915) un programa de Reformas Político-Sociales, cuyo artículo XXIV se refería a la educación en los siguientes términos:

> Atender a las urgentes necesidades de educación y de instrucción laica que reclama el pueblo, elevando la remuneración y consideración del profesorado, estableciendo escuelas normales en cada estado o regionales en donde se necesiten, exigiendo en los programas de instrucción que se dedique mayor tiempo a la cultura física y a los trabajos manuales y de instrucción práctica, e impidiendo a instituciones religiosas que impartan la instrucción pública en las escuelas particulares.

Firmaban el programa Federico Cervantes, Ezequiel Catalán M., Alberto B. Piña, Heriberto Frías, Enrique M. Zepeda, D. Marines Valero, Antonio Díaz Soto y Gama, Otilio E. Montaño y S. Pasuengo (*Documentos Históricos de la Revolución Mexicana,* 1972, *25*, pp. 77-78).

A propósito de este artículo, se entabló un debate, cuyas ideas centrales, resumidas aquí, representaban las de algunos convencionistas.

1° La educación tiene tal importancia para el país que ocupa el segundo lugar después de la cuestión agraria (*DHRM,* 1972, *26*, p. 46).

2° El régimen de instrucción que aparece en el artículo debe suprimirse y dejarse únicamente el de educación. Aquélla es sólo medio para educar (*DHRM,* 1972, *26*, p. 47).

3° La educación es, según la Convención, el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales, resultado de la intención deliberada ejercida por personas mayores sobre los menores con el fin de guiarlos, en su destino, hacia el perfeccionamiento de sí mismos (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 47-53).

4° El factor decisivo de la educación es el profesorado. Urge, por tanto, elegir cuidadosamente a los profesores —no cualquiera puede educar—, formarlos de modo adecuado y pagarles un sueldo atractivo. De ahí se deriva la necesidad de establecer normas regionales en este sentido. Se sugirió también crear escuelas granjas (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 48-49).

5° El objetivo más importante del profesor debe ser la formación del carácter del alumno, el carácter moral, el sello adquirido por razón de las actitudes y los hábitos adecuados (*DRHM,* 1972, *26*, pp. 50-51).

6° El laicismo, no sólo el relativo a la religión católica sino a otras también, debe subrayarse, con el debido respeto a las escuelas privadas. De otra suerte se lesionaría la libertad de enseñanza y de pensamiento (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 51-52).

7° La elevación del salario del maestro equivale a dignificarlo. Débese procurar también esta dignificación en el aspecto moral. Se sugiere un sueldo de $60 al mes (*DHRM,* 1972, *26*, p. 53).

8° La norma de prohibir a los religiosos que enseñen en escuelas públicas debe urgirse (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 107-108).

9° La educación, según lo estima la Convención, fracasó por haber importado teorías de Francia y Norteamérica. Es urgente estudiar el medio nacional para diseñar teorías educativas aptas a nuestra idiosincrasia mexicana (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 54-55, 58-59).

10° La inamovilidad del maestro es de suma importancia y su oficio no es hacer política. Por tanto, no se le debe sujetar a los vaivenes de la política (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 54-55).

11° Abogados, ingenieros y médicos regentearon la SIPBA. Conviene, de ese momento en adelante, nombrar a pedagogos para dirigirla. Aquéllos ignoran las necesidades educativas reales de la nación (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 58-59).

12° La Universidad Nacional de México debe independizarse de la SIPBA. Su rector es agente de cultura; en cambio, el secretario de la SIPBA es agente de política. Es menester suprimir la SIPBA y entregar las escuelas a los ayuntamientos y las normales a la Secretaría de Gobierno o a la de Fomento (proyecto que Carranza realizaría más tarde al convertirse en presidente constitucional) (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 60 y 101; 1972, 27, pp. 463-466).

13° Las horas de labores deben ser 10 semanales, cuya mitad se consagre a los trabajos manuales, o sea, a la educación física (*DHRM,* 1972, *26*, p. 67).

14° Los maestros deben conocer bien al niño mexicano para poder educarlo adecuadamente. Los pedagogos extranjeros conocen a sus respectivos niños, los mexicanos deben conocer a los propios.

15° La educación debe centralizarse[12] respetando la autonomía de los estados. Así habría equivalencia de estudios en todo el país, y el egresado de una normal de provincia no tendría que presentar exámenes para poder enseñar en la capital (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 104-105).

16° La educación es demasiado teórica y poco práctica (*DHRM,* 1972, *26*, pp. 99-100) y este defecto se debe a que los pedagogos no estuvieron al frente de ésta (*DHRM,* 1972, *26*, p. 100).

Las sesiones en las cuales se adoptaron estas normas se celebraron los días 7, 8 y 10 de mayo en la capital y la de septiembre 27 (1915) en Cuernavaca.

Un poco antes de la Convención, Leon Canova [sic] agente especial del Secretario Norteamericano de Estado Bryan ante Carranza, escribía a

[12] No se describe qué se entiende por centralizar y el término parece oponerse a la disolución de la SIPBA.

aquél (noviembre 23 de 1914) que uno de los primeros asuntos que el programa de gobierno de la Convención proponía se refería a la instrucción pública, a la cual se le asignaba un presupuesto de 30 a 40 millones de dólares [sic] para establecer escuelas en todas y cada una de las regiones del país, por más remotas que fueran, incluso en las haciendas, y promulgar la ley de la educación obligatoria. El programa incluía proyectar y crear escuelas modernas de agricultura e internados donde los niños pobres pudieran entrar y obtener buena educación. Se daría a cada municipio el derecho de enviar a un cierto número de niños a estas escuelas, de suerte que se desarrollaran bien en cuerpo y alma bajo maestros entrenados —muchos de los cuales serían probablemente extranjeros— o al menos los directores (N.A. 812.00/13951).

No se sabe si Canova se refiere al mismo artículo del Programa de la Convención o a otra iniciativa de la misma. No hay forma de poder afirmar una cosa u otra.

La Convención, que se creía depositaria del poder del pueblo, siguió funcionando, como se recordará por lo dicho en el Cap. III, hasta enero de 1916. El secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes del último presidente elegido por la Convención, Francisco Lagos Cházaro, fue el profesor Otilio E. Montaño (1880-1917), cuya gestión duró un mes y nueve días (junio 15 a julio 29 de 1915). Montaño era el típico maestro de escuela de pueblo de escasa preparación. Sentía como propio el malestar angustioso de los campesinos morelenses, quienes encontraron en él al redactor del Plan de Ayala, cuyo concepto de reforma agraria sólo era claro en el punto de la necesidad de dar la tierra a los campesinos. Descorazonado por la nula acción agrarista de Madero, engañado en relación con la fuerza de Huerta, se rindió a éste en 1913. Más tarde, cuando el país resonaba con el fragor de las batallas, Montaño volvió a lanzarse a la lucha y figuró en la Convención de Aguascalientes. Sus antiguos compañeros zapatistas jamás perdonaron a Montaño su sumisión a Huerta, motivo para que lo fusilaran en Tlaltizapan (marzo 18 de 1917), al caer accidentalmente en sus manos (Moreno, 1960, pp. 155-156).

5. La reforma del artículo 3°

5.1 *Antecedentes remotos del laicismo del artículo 3°*

El texto del artículo 3° de la Constitución de 1917 no surgió inesperadamente. Los diversos regímenes fueron dando pasos sucesivos para eliminar la educación religiosa de las escuelas oficiales y particulares del país. El primero de éstos se encuentra en los artículos 24° y 25° de la ley de octubre de 1833 que proclama por vez primera la libertad de enseñanza (su independencia de cualquier monopolio de los gremios o del clero) (*Leyes y Reglamentos,* 1834, p. 21), norma consagrada en el Art. 3° de la

Constitución de 1857: "La enseñanza será libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir" (Tena Ramírez, 1978, p. 607). El segundo paso lo dio la ley de diciembre 14 de 1874 que prohibía *explícitamente* [subrayado nuestro] la enseñanza religiosa en todos los establecimientos oficiales (Dublán y Lozano, 1882, *12, p.* 683). El tercero consistió en la ley de mayo 23 de 1888, artículo 1° letra "G": "En las escuelas oficiales no pueden emplearse ministros de culto alguno, ni persona que haya hecho votos religiosos" (Dublán y Lozano, 1890, 19, p. 128). Por fin, la ley de marzo 21 de 1891, Art. 2°, incluía las anteriores prescripciones al introducir el calificativo "laica": "La enseñanza obligatoria que se imparta en las escuelas oficiales será, además, gratuita y laica" (Dublán y Esteva, 1898, *21,* p. 24).

5.2 *Antecedentes próximos del laicismo del artículo 3°*

El programa del Partido Liberal Mexicano (Contreras y Tamayo, 1975, 1, pp. 229-252) (1906) proponía, en los artículos 10° y 12°, clausurar los establecimientos de instrucción pertenecientes al clero y urgir [al Estado] la obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas, oficiales o particulares, de la República.

> 10° Multiplicación de escuelas primarias, en tal escala que queden ventajosamente suplidos los establecimientos de instrucción que se clausuren por pertenecer al clero.
> 12° Obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas de la República, sean del Gobierno o particulares, declarándose la responsabilidad de los directores que no se ajusten a este precepto.

Tal programa influyó en ciertos maderista y zapatistas y penetró así en algunos asistentes a la Convención (*Documentos Históricos de la Revolución Mexicana,* 1972, *25,* pp. 77-78), pues, según el artículo No. XXIV del Programa de Reformas Políticas y Sociales de la misma, se prescribía instrucción laica y se prohibía a instituciones religiosas impartir la instrucción oficial en las escuelas particulares. Dos de los constituyentes de Querétaro, al menos, asistieron a las reuniones de la Convención: Heriberto Jara, representado por Alberto Montaño y Alvaro Obregón, quien lo hizo personalmente. Estas ideas de la Convención fueron probablemente conocidas por algunos de los diputados a la asamblea de Querétaro.

Finalmente, podía señalarse otro antecedente: la Casa del Obrero-Mundial, cuyo anticlericalismo era notorio como podía advertirse por el siguiente comentario sobre un choque entre obreros y un grupo de católicos .

> El clericalismo asqueroso, el repugnante clericalismo especulador que en México trama conspiraciones, fragua movimientos trágicos, que desgarran por lo ignominiosos, por lo

> infames, por lo negros y venales, el domingo retropróximo le hemos visto asomar la cabeza, le hemos visto alargar los tentáculos y pretender arrastrar con su obra infame al pueblo de la capital (Carr, 1976, p. 620) .

Obregón, partidario del grupo de los radicales en la asamblea de Querétaro, apoyaba, en sus demandas de reformas sociales, a los movimientos de la Casa del Obrero Mundial (Carr, 1976, pp. 609-611).

5.3 *La elaboración del artículo 3° en la Asamblea de Querétaro (Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones, 1977, 3, pp. 84-93; Guzmán, 1948, pp. 249-291; Gómez Navas 1968, pp. 81-91; 1981, pp. 116-149)*[13]

El proyecto de la nueva constitución favorecía la tradición liberal clásica, con énfasis en los derechos individuales y las reformas políticas más que en las sociales. El grupo radical de constituyentes buscaba, en cambio, ampliar los derechos sociales del campesino y del obrero y señalar los medios para promover la modernización del país. El debate sobre la educación se centró en la Iglesia Católica por razones históricas. El estudio de los primeros artículos sobre las garantías individuales se encomendó a una comisión compuesta por el general Francisco J. Múgica, Enrique Colunga, el profesor Luis G. Monzón, el doctor Alberto Román y Enrique Recio, pertenecientes al grupo radical y quienes, después de examinar detenidamente el texto del artículo *3°* propuesto por Carranza, rindieron su dictamen en diciembre 7 de 1916.

Una comparación del proyecto de Carranza y el dictamen de la Comisión ayudará para advertir las diferencias.

Proyecto de Carranza	*Dictamen de la Comisión*
Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se imparta en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental que se imparta en los mismos establecimientos.	Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

[13] Sobre la asamblea constituyente de Querétaro, véanse: J. de D. Bojórquez. *Crónica del constituyente.* México: Ediciones Botas, 1938; G. Ferrer Mendiolea. *Historia del Congreso Constituyente de 1916-1917.* México: Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1957; E.V. Niemeyer. *Revolution at Queretaro. The Mexican Constitutional Convention of 1916-1917.* Austin: University of Texas Press, 1973; F.F. Palavicini. *Historia de la Constitución de 1917* [s.p.i.] 1938, 2 vols.; P. Smith. La política dentro de la revolución: El Congreso Constituyente de 1916-1917. *Historia Mexicana,* 1973, 22 (marzo-mayo), p. 381.

Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto, o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse, sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos, y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.

Puntos básicos contenidos en el proyecto de Carranza y el dictamen de la Comisión

1) Habrá libertad de enseñanza
2) Las escuelas primarias oficiales serán laicas
3) La enseñanza primaria oficial será gratuita 1) Habrá libertad de enseñanza

2) Las escuelas primarias oficiales y particulares serán laicas
3) La enseñanza primaria oficial será gratuita
4) Se prohibe establecer, dirigir o impartir clases en escuelas primarias a:
   a) las corporaciones religiosas
   b) ministros de algún culto
   c) personas pertenecientes a alguna asociación semejante
5) El gobierno vigilará las escuelas particulares
6) La enseñanza primaria será obligatoria.

(Cisneros, 1970, pp. 34-35).

El artículo 3° propuesto por Carranza establecía plena libertad de enseñanza y prescribía que fuera laica en las escuelas primarias oficiales, las cuales serían, también, gratuitas. Implícitamente señalaba, por tanto, que las escuelas privadas no serían ni laicas ni gratuitas.[14]

El debate versó sobre si se aceptaba o rechazaba el texto propuesto por Carranza y, en caso de descartarlo, proponer uno nuevo. La Comisión argumentó que, si bien el Art. 3° era parte de la sección constitucional de los derechos individuales, éstos deberían restringirse, cuando su ejercicio afectaba la conservación o desarrollo de la sociedad. La educación era el

[14] Véanse: Espinosa, 1919, [quien omite las intervenciones del grupo liberal] y Cisneros, 1970, [quien las incluye].

medio más eficaz de engendrar ideas; ahora bien, el clero tenía ideas absurdas, incluida su moral, y odiaba las instituciones democráticas de equidad, igualdad y fraternidad. Luego, no podía encomendársele la educación (F. Múgica, DD, 1917, p. 433). El proyecto de Carranza entregaba "el derecho del hombre al clero", "el derecho de las masas" y "algo más sagrado... la conciencia del niño, la conciencia inerme del adolescente" (F. Múgica, *DD*, 1917, p. 486).

La Comisión rechazó, por tanto, el proyecto de Carranza y presentó una alternativa que declaraba laica la enseñanza primaria tanto en las escuelas oficiales como en las particulares, prohibía que los ministros del culto dirigieran las escuelas primarias o enseñaran en ellas, y que las corporaciones religiosas establecieran o dirigieran escuelas de instrucción primaria.

La Comisión prohibía a las corporaciones religiosas y a los ministros del culto establecer escuelas o enseñar en ellas, argumentando que los clérigos no desaprovechaban la ocasión para "infiltrar sus malditas ideas"[15] En el desfile de oradores en pro del dictamen, se atacó al grupo de los liberales. Según el liberalismo, un obrero era libre de matarse trabajando. El constituyente se oponía a esa libertad omnímoda y defendía al obrero. La libertad de aprendizaje también tenía límites, y el niño debía tenerlos en su instrucción. No se le podía enseñar todo lo que se quisiera. Se adujo un argumento de Cravioto: la verdadera educación se verificaba por el contacto personal, y mucho más la educación religiosa; pero como los grupos de alumnos eran numerosos, ésta no podía efectuarse. Las escuelas religiosas se establecían las más de las veces con el fin de ganar adeptos, no de enseñar (Jesús López Lira, *DD*, 1917, pp. 455-456).

Luis G. Monzón, profesor y miembro de la Comisión, agregó una propuesta personal: la religión era un conocimiento abstracto y difícil de entender para el niño. Luego, no debía enseñársele, pues se atentaría contra su desarrollo. El niño no podía asimilar las ideas religiosas y, por eso, éstas se fermentaban y se convertían en sentimientos fanáticos.[16] La historia patria revelaba que los intereses de la Iglesia y los de la patria se oponían. Por tanto, era preciso fomentar un laicismo militante que desenmascarara el error y no se contentara con permanecer neutral. Consiguientemente, el término laico debía sustituirse por el de "racional" pues el niño estaba indefenso ante el profesor. El laicismo permitió al profesor callarse ante los absurdos de la religión y respetar las creencias necias. La ley debía proteger ahora al niño (Luis G. Monzón, DD, 1917, pp. 366-367).

Otro de los constituyentes apoyó a Monzón para implantar la instrucción racional en vez de laica. La enseñanza debía basarse en principios científicos y, en cambio, la religión estaba corrompida y se basaba en leyendas.[17]

[15] Múgica hablaba de una experiencia personal que no debía generalizar.

[16] La proposición es un sofisma: puede impartirse enseñanza religiosa con el método adecuado y sin violentar al niño.

Tan jacobinos eran los que restringían la libertad de enseñanza en el Art. 3° como los que limitaban otras libertades en el 27° y el 130°. Se trataba aquí de limitar la libertad individual en bien de la colectividad (Salvador González Torres) (Espinosa, 1919, pp. 109-113).

A este ataque al proyecto carrancista se añadió otro: el clero pretendía, mediante la educación, levantarse con el poder espiritual, y aducía que así lo comprobaron los casos de Iturbide, Santa Ana, Texas, la Guerra de Tres Años. El clero enseñaba, además, para impedir que se restringiera su libertad, que ésta era don de Dios y limitarla era ir contra Dios. El autor de este ataque afirmó, por su parte, que ir contra el clero no era ir contra la libertad. Tampoco se debía dejar plena libertad de acción al niño (Celestino Pérez) (Espinosa, 1919, pp. 61-71).

El debate se enredó luego en una sutileza legal: la prohibición del Art. 3° no cabía en el Art. 27°. Por tanto, había que incluirla en el 3°. En seguida se reanudó el ataque. Los enemigos del pueblo eran la aristocracia, el clero y el ejército pretoriano [federal] como lo demostraban las matanzas de los judíos, las cruzadas, los husitas, la inquisición, el duque de Alba, la noche de S. Bartolomé, la guerra de 30 años, la condenación de Galileo y la muerte de Campanella. Llevado del entusiasmo, el orador ni distinguía ni matizaba. Endilgó a la asamblea una perorata sobre la libertad que terminaba donde empezaba el derecho ajeno. No existía la libertad absoluta. Mencionó a este propósito el Art. 24° de la libertad religiosa. Engañaba a una persona quien la invitaba a un concierto que resultaba baile. Así sucedía también con el niño que iba a la escuela a estudiar aritmética y en lugar de ésta estudiaba religión. El clero siempre aprovechaba la escuela y las asociaciones para hacer adeptos. El Art. 3° otorgaba libertad, si bien restringida, como ocurría en los artículos 4° y 5° (José María Truchuelo) (Espinosa, 1919, pp. 89-107).

Los radicales aseguraron que había un solo grupo en la asamblea y que ellos no atacaban a Carranza. Por otra parte, las ideas no eran individuales sino colectivas. El Art. 3° de la Constitución de 1857 daba armas al clero para transgredirlo. En cambio, la ley del progreso era crear, reformar y transformar. Por tanto, debía reformarse el Art. 3°. Advirtieron que faltaban puntos esenciales en el texto del proyecto carrancista y que se oponían a incluir las limitaciones del Art. 130° (Iglesia y Estado), en el Art. 3° (enseñanza y Estado). Aclararon que no se prohibía enseñar religión, sino efectuar la enseñanza en la escuela. Consideraban que la amenaza de que el clero se levantara en armas era chantaje o presión moral.

El grupo liberal,[18] compuesto también de anticlericales, protestó unánimemente contra el dictamen de la Comisión por atacar en primer término el proyecto de Carranza y ofender el compromiso primario de la asamblea

[17] La afirmación es gratuita. Revela la ignorancia del autor.

[18] Alfonso Cravioto, José N. Macías, Félix F. Palavicini y Luis Manuel Rojas.

respecto de los derechos individuales. Los liberales afirmaron que en la sección inicial de derechos individuales no debían aparecer límites. Permitir al Estado que limitara la libertad de enseñar y de aprender era característico de la tiranía. A este razonamiento central agregaron otros para reforzar su posición. Un jacobinismo emocional e imprudente como éste provocaría anarquía y guerra civil y suscitaría una intervención norteamericana. Palavicini sugirió que podía incluso producir una invasión del protestantismo en la enseñanza mexicana, la cual sería parte de la conquista yanqui. Apoyándose en un argumento de Ponciano Arriaga en 1857, Cravioto calificó el dictamen de la Comisión de arbitrario, impolítico, imprudente e insostenible, y opinó que "se quería acabar con los curas". Indicó luego que la libertad de enseñanza se derivaba de la libertad de expresión, la más intocable de todas las libertades, frenada únicamente por la lógica y el absurdo. ¿Debía sacrificarse la libertad de expresión por la conciencia social? Debía haber libertad de enseñanza y de aprender. Por otra parte, los niños no pertenecían al Estado. Si el padre tenía la obligación de alimentar a sus hijos, tenía también el derecho de enseñarles, como lo defendían las legislaciones de Bélgica, Bolivia, Norteamérica, Perú y Prusia. La Comisión, en cambio, atropellaba ese derecho y afirmaba que el profesor católico de francés ponía al Estado en peligro, y concluía: débese separar al clérigo del niño. Cravioto señalaba, por otra parte, un dato objetivo: las escuelas clericales ni eran tantas, 586 contra 9 620 oficiales, ni tan numerosos sus alumnos, 43 720 en comparación con 666 723 de las oficiales. Además, no todos los niños que pasaban por las escuelas católicas eran clericales. El foco de la educación era el hogar, no la escuela, y no había un único método de educar. Juárez fue educado por frailes y los autores de la Decena Trágica por los positivistas de la ENP. Cravioto acabó burlándose del argumento de Múgica: "Algunos intervencionistas tienen ideas religiosas, luego el intervencionismo era [sic] producido por ideas religiosas." La política, por el contrario, se movía más bien por intereses. Los constituyentes tenían obligación de respetar a sus enemigos y debían reconocerles los mismos derechos. La Comisión, si era lógica consigo misma, debería penetrar en los hogares a romper santos, destrozar rosarios, cerrarle al cura las puertas, prohibir la libertad de asociación y componer un artículo con este texto: "En la República de México sólo habrá garantías para los que piensen como nosotros." Si la libertad de prensa permitía discutir hasta al mismo Dios, con mayor razón a Juárez. Lo mismo la libertad de asociación, de agrupación, etcétera; pero no por eso se destruirían esas libertades. Si a un individuo le dolía la oreja, no se le cortaba la cabeza. No se debía trocar un fanatismo por otro. El fanatismo no se combatía con la persecución sino con el convencimiento. El verdadero triunfo liberal consistía en multiplicar las escuelas (*DD,* 1917, pp. 448-451).

El dictamen de la Comisión resultaba también, desde el punto de vista

histórico y político, inaceptable a José N. Macías, quien se lanzó, en una alusión histórica, a describir la obra civilizadora del cristianismo respecto del bárbaro. Confundió el Imperio Romano (14 a. C.-476, a. D.) con el Sacro Imperio Romano (962 a. D.);a los borgoñones con los germanos; y situó a Luis XIV (1643-1715) al mismo tiempo que la publicación de la *Enciclopedia* (1751-1772). Macías afirmó que la Iglesia se había aficionado al poder y lo manejaba a su antojo, hasta que llegaron los enciclopedistas, quienes dieron a conocer sus derechos al pueblo. Así sucedió en México. El clero dominó a los indios hasta Juárez, quien quiso conceder derechos políticos a los curas. El dictamen de la Comisión hacía retroceder a los mexicanos 300 años. Por salvar a México se aherrojaba la libertad. Todavía más, el dictamen de la Comisión era contradictorio: la Constitución otorgaba a todo individuo garantías que no podían restringirse ni suspenderse sino en los casos y las condiciones que ella misma establecía; sin embargo, los mexicanos debían, en caso de seguir el deseo de los jacobinos, renunciar a esos derechos para salvar al pueblo. Los jacobinos eran incongruentes. Obregón desterró a los curas, pero efectuó su boda por la Iglesia. Rousseau procedió de modo semejante: afirmaba que Dios era una invención, pero terminó un libro con esta confesión: "Dios eterno, perdóname todas mis palabras", etcétera. Se parecía al Nigromante quien decía: "Soy ateo por la gracia de Dios." Macías concluía: "somos medularmente católicos, y la educación religiosa no nos viene de los curas sino del hogar" (*DD,* 1917, pp . 459 -461).

Otro liberal prefería la esclavitud al indefinido control que quería darse al Estado para dictar lo que debería enseñarse. Debía otorgarse libertad de enseñanza y, al mismo tiempo, pedirle al Estado que cubriera de escuelas la nación. La enseñanza debía ser laica, pero no por ese medio, sino prescribiendo que el gobierno fuera el único que impartiera la educación primaria. La escuela sería así democrática: el niño rico se sentaría junto al pobre. Por tanto, era menester que el gobierno ahorrara y no despilfarrara, pues si ahorraba, podía dedicar fuertes cantidades a la educación. Debía aprenderse de Suiza, cuyo gobierno tenía a su cuidado toda la educación primaria (Pedro A. Chapa).

Según Félix F. Palavicini, el debate estaba flojo. El dictamen de la Comisión era una "jerigonza", por hablar de todo menos de lo esencial, o sea, del principio de la libertad de expresión rechazado por la Comisión. No se sabía si habría o no libertad de enseñanza. La Comisión se había equivocado. No leyó el artículo 27° relativo a las corporaciones religiosas. Todos los constituyentes combatían al clero; pero el asunto no era ése, sino si las garantías individuales se conservaban en el título primero de la Constitución o no y si un individuo no podía enseñar inglés sólo por pertenecer a la Congregación Mariana. La libertad tenía riesgos. No había libertad sin ellos, como tampoco un mar sin tormentas y una vida sin muerte. Ahí no se trataba de propaganda demagógica, sino de labor políti-

ca y sociológica. No podía suprimirse la religión en una Carta Magna, pues aquélla pertenecía a los elementos mismos de la nacionalidad junto con la raza y la lengua. La Comisión tuvo en cuenta el peligro católico. Pero ¿se percató del peligro protestante que se disfrazaba por completo? Era mimetista y tenía dinero en México.[19] ¿Quién autorizó a los protestantes? El mismo Palavicini, quien por tendencia liberal procedió así. Y preguntaba retóricamente: ¿Valía la pena cambiar el artículo 3°? ¿Valía la pena decir que habría libertad de conciencia o no habría libertad? Palavicini señaló que el artículo 27° prohibía sutilmente a las corporaciones religiosas tener a su cuidado la difusión de la enseñanza. Palavicini se oponía terminantemente al inciso que prohibía a los miembros de alguna corporación religiosa impartir clases. Ningún liberal podía exigir tamaña monstruosidad. Propuso se votaran los artículos 3° y 27° juntos y se acabara el debate.

¿Y si el 27° no se aceptaba? Esa era la duda de Esteban Baca Calderón. El orador pidió se retirara el dictamen y se adoptara el de Carranza con las modificaciones en el 27° sugeridas por la Asamblea.

Todas estas intervenciones hicieron que la Asamblea pidiera a la Comisión que modificara el dictamen (*DD,* 1917, pp. 477-488). La Comisión constitucional entró entonces en receso y regresó con una propuesta de transacción que eliminaba la cláusula de la instrucción obligatoria y levantaba la prohibición de enseñar a los ministros del culto. Incluía, en cambio, la prohibición de que la Iglesia dirigiera escuelas primarias, porque sus miembros consideraban que la cláusula del proyecto de Carranza no era clara. El artículo 3° corregido se aprobó por 99 votos contra 58 (Espinosa, 1919, pp. 139-141).

El texto del artículo 3° propuesto por la Comisión y el definitivo, vigente hasta 1934, aparece abajo en dos columnas.

Texto de la Comisión	*Texto aprobado*
Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación; lo mismo la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación seme-	La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción prima-

[19] La alusión de Palavicini sobre la invasión del protestantismo no estaba fuera de lugar. En efecto, Andrés Osuna, ministro protestante y antiguo director de educación de Coahuila, encabezó la Dirección General de Educación Pública durante los años del gobierno constitucionalista; Moisés Sáenz, ministro protestante, fue director de la ENP, durante la gestión de Carranza; más tarde subsecretario de Educación en el gobierno de Calles y los últimos meses secretario. El gobernador Gustavo Espinosa Mireles de Coahuila era, asimismo, protestante. Era evidente que el laicismo no se aplicaba a esa doctrina.

jante podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, [ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio]. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno [la enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos] y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.

ria. Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

(Cisneros, 1970, p. 34).

Como puede advertirse, el artículo 3° de 1917 incluye una prohibición del siglo XIX: enseñar religión en establecimientos oficiales (1874). Prohibe, por su parte, enseñar religión en planteles particulares y niega autorización a las corporaciones clericales y religiosas para establecer o dirigir escuelas primarias, según lo había negado también la Convención de Aguascalientes.[20]

La historia dio la razón a los liberales, al llamar provocativo y exagerado el anticlericalismo de los radicales. El gobierno utilizó más adelante el tema del anticlericalismo y el artículo 3° (1926) con el fin de dividir y, consiguientemente, distraer la atención de obreros y campesinos de los temas importantes de reforma social y los empujó a una cruenta batalla por la religión.

Se cree fundadamente, habida cuenta de la forma como se votó en la Asamblea Constituyente, que los liberales y radicales estaban divididos por el asunto del poder central del gobierno. Los radicales no sólo querían aumentar aquél, en un esfuerzo por garantizar los derechos del campesino y del obrero, sino juzgaban que el Estado debía jugar un papel importante en el desarrollo económico.

La Asamblea Constituyente abolió la SIPBA sin dejar en claro qué entidad dirigiría, en adelante, la educación pública. Tal vez supuso que el decreto de Carranza de encomendar la educación a los municipios subsanaba esta omisión. Se verá más adelante que la municipalización de la enseñanza fue funesta, y así lo reconoció honradamente Cravioto en los debates sobre la creación de la SEP en el año de 1921.

El Art. 3° de 1917 infligió honda herida a la educación mexicana. Cuando México padecía aún 73%, de analfabetismo, el Congreso Constituyente decidió poner obstáculos a la tarea educativa de la Iglesia Católica. Esta, despojada de sus bienes, jamás habría podido competir con el Estado en el servicio educativo, ni lo pretendía como bien lo indicó Cravioto. Sin embargo, se prefirió tomar, por razones de índole política, una decisión

[20] Véase Gómez Navas, 1981, p. 148.

nociva a los intereses de la nación, tan urgida de educadores.[21]

A propósito del texto del artículo 3° de 1917, dice Vera Estañol (1957, p. 552):

> Las resoluciones de la asamblea de Querétaro relativas a la cuestión religiosa, particularmente a la abolición del catecismo en las escuelas primarias, es [sic] uno de tantos fenómenos de psicología colectiva, al que la ignorancia de la pasión [y] los desbordamientos de las épocas revolucionarias sólo sirvieron para darle caracteres vesánicos.

El episcopado católico, por su parte, protestó en los siguientes términos por las restricciones que los artículos 3°, 27°, fracción 11 y 130° imponían a la Iglesia.

> El Código de 1917 hiere los derechos sacratísimos de la Iglesia Católica, de la sociedad mexicana y los individuales de los cristianos, proclama principios contrarios a la verdad enseñada por Jesucristo, la cual forma el tesoro de la Iglesia y el mejor patrimonio de la humanidad, y arranca de cuajo los pocos derechos que la Constitución de 1857...reconoció a la Iglesia como sociedad y a los católicos como individuos.
> No pretendiendo inmiscuirnos en cuestiones políticas, sino defender, a la manera que nos es posible, la libertad religiosa del pueblo cristiano, en vista del rudo ataque que se infiere a la religión, nos limitamos a protestar contra el atentado enérgico y decorosamente... 1° Que conforme con las doctrinas de los Romanos Pontífices...y movidos también por patriotismo, nos hallamos muy lejos de aprobar la rebelión armada contra la autoridad constituida, sin que esta sumisión pasiva a cualquier gobierno signifique aprobación intelectual y voluntaria a las leyes antirreligiosas o de otro modo injustas, que de él emanaren, y sin que por ella se pretenda que los católicos, nuestros fieles, deban privarse del derecho que los asiste como ciudadanos, para trabajar legal y pacíficamente por borrar de las leyes patrias, cuanto lastime su conciencia y su derecho; 2° Tenemos por único móvil cumplir con el deber que nos impone la defensa de los derechos de la Iglesia y de la libertad religiosa... Contra la tendencia de los constituyentes, destructora de la religión, de la cultura y de las tradiciones, protestamos como jefes de la Iglesia católica en nuestra patria.
> Por todo lo dicho protestamos contra semejantes atentados en mengua de la libertad religiosa y de los derechos de la Iglesia, y declaramos que desconoceremos todo acto o manifiesto, aunque emanado de cualquier persona de nuestra diócesis aun eclesiástica y constituida en dignidad, si fuera contraria a estas declaraciones y protestas (De la Torre, González Navarro y Ross, 1974, p. 630).[22]

[21] Véase Bravo Ugarte, 1966a, pp. 144-154.

[22] La Constitución se refiere también a la educación en los artículos 27°, 31°, 73°, 123º y 14° transitorio. Art. 27° fracción IIa: las instituciones cuyo objeto es difundir la enseñanza, pueden adquirir para ello los bienes raíces indispensables; Art. 31°, fracción la: es obligación de todos los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de 15 años concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria elemental y la militar durante el tiempo que marque la

6. EL SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES [23]

Suceso importante en la historia de la educación del país fue el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes, que reveló su pensar y sentir en esos momentos de la reconstrucción de la patria. La iniciativa de convocar el Congreso partió de un grupo de estudiantes de la Escuela Nacional de Profesores de Santa Julia, D.F., ante la SIPBA (*El Pueblo,* enero 27 de 1916), y fue remitida al gobernador del D.F. Pedían a la SIPBA que, bajo su patrocinio, se convocara a un Congreso Nacional de Estudiantes en el cual estuvieran representadas todas las escuelas profesionales del país, con objeto de formar un Ateneo Nacional de Estudiantes cuyas tendencias principales serían: 1) procurar la ilustración de las masas por medio de conferencias que darían en todo el país estudiantes asociados, y que siempre y en todo tenderían aquéllas a formar el alma nacional, apenas naciente, y el sentimiento de la raza; 2) impulsar asimismo, por cuantos medios fueran posibles, el progreso intelectual amorfo todavía en nuestro país, con la formación de una verdadera ciencia y arte nacionales; y 3) procurar finalmente el mayor acercamiento posible con todos los países latinoamericanos, cuya suerte, por abolengo, estaba íntimamente ligada con los destinos de la patria. Los estudiantes creían que les estaba reservado un papel importante, por llevar dentro el entusiasmo, la fe, la energía, la audacia y la ilusión, elementos del progreso de las sociedades (*El Pueblo,* febrero 17 de 1916).

Poco después (*El Pueblo,* abril 14 de 1916), se informó que el primer jefe había recibido a una comisión estudiantil a la cual ofreció dar todo el apoyo incondicional del gobierno y fijar la fecha del periodo de sesiones del Congreso Estudiantil. El comité organizador se encargaría de disponer

ley de instrucción pública de cada estado; Art. 31°, fracción IIa: tienen obligación de asistir, en los días y horas designados por el ayuntamiento del lugar en que residan, para recibir instrucción cívica y militar; Art. 31°, fracción IVa: expresa la necesidad de cooperar para el sostenimiento de las instituciones educativas: Art. 73°, fracción Vla: confiere al Congreso de la Unión la facultad de legislar en todo lo relativo al distrito y territorios federales, e incluye, por tanto, la legislación en materia de educación; Art. 73°, fracción XXVII: otorga al mismo Congreso las atribuciones necesarias para establecer en cualquier punto del país escuelas profesionales, de investigación científica, de bellas artes, de enseñanza técnica, de agricultura y de artes y oficios, así como otras instituciones educativas, entretanto dichos establecimientos puedan sostenerse por iniciativa privada, y sin que estas facultades sean exclusivas de la Federación; Art. 115°: instituye el municipio libre, como base de la organización política y administrativa, al cual se confió la instrucción primaria; Art. 123°, fracción XII: en toda negociación agrícola, industrial, minera o de cualquiera otra clase de trabajo, los patrones tendrán la obligación de establecer escuelas; Art. 130°: no se dará validez en los cursos oficiales a estudios hechos en establecimientos destinados a la enseñanza profesional de ministros de los cultos; finalmente, el Art. 14° transitorio: declara suprimida la SIPBA.

[23] El Primer Congreso Nacional de Estudiantes se reunió en septiembre de 1910. (Véase Meneses, 1983, p. 615).

todo lo conducente a la recepción de los delegados: festivales, orden interior del congreso, etcétera. Los secretarios de Justicia y Gobernación prometieron su protección moral y pecuniaria. Los estudiantes de todas las escuelas secundaron la idea, y "pretendían que en el extranjero se supiera con toda claridad cómo vibraba el alma mexicana".

En la primera sesión del Congreso Local de Estudiantes, presidido por Jorge Prieto Laurens, se discutió el proyecto presentado por el Internado Nacional para cooperar a la amortización de la deuda interior. Se resolvió pedir a cada uno de los estudiantes contribuir con un óbolo personal ($1); invitar a las casas comerciales, bancos, empresas, y a los empleados en general, a cooperar; suplicar a las señoritas estudiantes organizar fiestas para recaudar fondos. En otra sesión, el bloque estudiantil poblano delegó sus derechos de organizar el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes en favor del Congreso del D.F. (*El Pueblo,* junio 21 de 1916).

Los temas del Congreso fueron:

1) Formar la Confederación Nacional de Estudiantes y procurar el mejoramiento de la clase estudiantil en la República, congregando a los estudiantes, cualquiera que fuere su credo político o religioso y uniendo a los individuos aislados en sociedades, como medio de obtener el primer objetivo y preparar la verdadera democracia mexicana.
2) Realizar una labor nacionalista en pro de la educación popular a cargo de los estudiantes, de la extensión universitaria y la participación activa de los estudiantes en la vida de la nación por el ejercicio de las virtudes cívicas.
3) Realizar una labor panamericanista mediante la alianza internacional de estudiantes del continente, y la reunión en México de un Congreso Internacional de Estudiantes Americanos (*El Pueblo,* agosto 25 de 1916).

En otros artículos de la prensa (*El Pueblo,* marzo 12 de 1917, mayo 25, julio 1° de 1918) se informó que la Federación Nacional de Estudiantes era un hecho, pues los congresos locales respectivos de Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz se adhirieron al Congreso Local del D.F., y se trabajaba por fundar los de Chihuahua y Yucatán. Se trataba de lograr que, antes de la celebración del Congreso Nacional de Estudiantes, estuvieran organizadas las federaciones locales estudiantiles. Se discutió si el Congreso debía inmiscuirse en política, tema que suscitó acalorado debate; defendió la afirmativa Jorge Prieto Laurens, a quien impugnó Vicente Lombardo Toledano, partidario de que el Congreso ensanchara su radio de acción y se valiera de medios políticos para educar a las masas y hacer que éstas conocieran sus derechos. Prieto Laurens precisó entonces que el Congreso no debía aprovechar la política para conseguir prerrogativas de carácter personalista. Se concluyó por dejar a los miembros en libertad de tomar parte en la política de la forma que mejor les conviniera.

Desgraciadamente, no vuelven a aparecer noticias sobre el Congreso.

7. LA ENSEÑANZA, LA FEDERACIÓN Y LOS MUNICIPIOS

Desde mayo 19 de 1896 (Dublán y Esteva, 1898, 26, pp. 174-175) un decreto de Díaz prescribió que la instrucción oficial primaria en el D.F. y Territorios dependiera exclusivamente del Ejecutivo de la Unión. En otras palabras, la federación se responsabilizó de las escuelas municipales que desde tiempo inmemorial dependían de los ayuntamientos. Estos mantuvieron en los estados su control de la enseñanza primaria.

Carlos A. Carrillo opinaba (1907, p. 302), con otros educadores, que la escuela primaria:

> [...] debe sostenerse con los recursos del municipio, no con los generales del estado; esto es un principio de justicia estricta ¿Por qué los vecinos de Cosamaloapan, v. gr., han de trabajar para pagar la educación de los hijos de los vecinos de Jalapa y Córdoba?

Por otra parte, después de la caída de Huerta (julio 15 de 1914), cuando Carranza parecía tener a la mano el triunfo de la causa constitucionalista, empezó éste a manifestar su propósito de fortalecer la autonomía del municipio y convertirlo en piedra angular de la democracia mexicana. Así lo confirmaba el decreto de diciembre 25 de 1914, expedido en Veracruz (Fabela, 1963, pp. 118-119), el cual añadía que la autonomía municipal, además de moralizar la administración y hacer más efectiva la vigilancia de sus intereses, "impulsaría el desarrollo y funcionamiento de la enseñanza primaria en cada una de las regiones de la República [...]".

A este deseo de fortalecer el municipio, se añadía otra razón señalada por Andrés Osuna, uno de los educadores más sobresalientes de esa época: la experiencia favorable en Coahuila del funcionamiento del municipio libre, del cual dependían las escuelas aun en el aspecto económico. La Dirección General de Instrucción Pública del Estado se entendía directamente, o por medio de los inspectores, de los sueldos y otras partidas de las escuelas y negociaba con las autoridades municipales. El nuevo procedimiento resultó tan efectivo que llegó a darse el caso de poblaciones que dedicaron más de tres cuartas partes de su presupuesto a la educación. Los constituyentes de Querétaro, impresionados favorablemente por el éxito de la organización coahuilense con el municipio libre, juzgaron que ésta podría imponerse a todo el país (Osuna, 1943, pp. 83-84).[24]

[24] Para una historia del municipio, véase la excelente obra de Moisés Ochoa Campos. *La reforma municipal* México: [Edición Privada], 1955.

Carranza había devuelto a los municipios, durante su mandato de gobernador, el control de la enseñanza tanto en el aspecto financiero como en la contratación y despido de maestros. La Dirección General de Educación Primaria Estatal tenía derecho de inspeccionar las escuelas y conservaba el control sobre la dirección técnica.

El gobernador Gustavo Espinosa Mireles creó, por su parte, la Junta Central de Educación del Estado (Coah.), a la cual encargó de las contrataciones, despidos y otros aspectos de la enseñanza. La Junta Central de Educación incluía representantes de la Dirección General de Educación Primaria del Estado, del Ateneo Fuente, la Escuela Preparatoria Estatal, de la Escuela Normal y de las municipalidades. El propio gobierno estatal dotaba de fondos a las municipalidades. Sin embargo, José Rodríguez González, director de Instrucción Pública en Coahuila y constituyente en Querétaro, sostenía que la experiencia de la municipalización de la enseñanza no era tan buena. Desde que las escuelas habían pasado a depender de los municipios, los maestros estaban sometidos, de parte de las autoridades locales, a presiones políticas indebidas (Richmond, 1980, p. 53).

Los resultados de la municipalización en otros estados eran peores. En 1920 las autoridades escolares de Durango informaron que de las 277 escuelas, sólo funcionaban 97, 37 de ellas eran de la capital por haberse despedido a muchos maestros y no pagarse a otros como resultado del favoritismo político en el ambiente local. En Michoacán, el gobernador Pascual Ortiz Rubio solicitó autorización para volver al control estatal sobre las escuelas a causa de la nociva influencia de los caciques y jefes políticos locales (Raby, 1973, pp. 551-553). En Sonora, por el contrario, el gobierno del estado nunca cedió el control a los municipios, razón que le permitió lograr aumento en el número de escuelas, de inspectores escolares y de sueldos de los maestros (Quiroz, 1920, pp. 5-10). La situación en Tlaxcala era tal vez más típica. La bancarrota municipal había obligado al gobierno del estado a pagar los salarios de los maestros que los municipios se negaban a cubrir; pero, como el propio gobierno estatal estaba quebrado, hubo de recortar en forma drástica al profesorado. Sólo 11.15‰ de la población en edad escolar, 7 780 niños de 40 000 aproximadamente, asistía a la escuela y únicamente las escuelas de las capitales de distrito se encontraban equipadas de forma adecuada (Apanga, 1921, *AGN*, A.P. Exp. 816-T-35, p. 14).

Al imponerse la municipalización de la enseñanza, no se advirtió que las rentas de los municipios eran muy desiguales, y pronto surgieron agudos problemas debidos a la incapacidad económica de aquéllos para sufragar los gastos de la educación. Ya desde entonces un grupo de maestros, conocedores de las posibilidades económicas de los ayuntamientos, opinaron que éstos no contaban con los recursos suficientes para cumplir con las tareas educativas (Quirk, 1953, p. 520).

En 1916 se promulgaron otros decretos más explícitos sobre la respon-

sabilidad de los municipios respecto de la educación, idea que aparece en los Congresos Pedagógicos Estatales como se ha visto más arriba (Cap. IV). De esta guisa, Carranza hacía retroceder al país al régimen educativo vigente por el decreto de mayo 19 de 1896.

A raíz de la promulgación de la Constitución (mayo de 1917), entró en vigor el Art. 14° transitorio de la misma: "Quedan suprimidas las secretarías de Justicia y de Instrucción Pública", y la educación pasó a depender de los municipios en casi todo el país. Este precepto fue confirmado y explicado por la Ley de secretarías de Estado (abril 13 de 1917) (*DO,* abril 14 de 1917), cuyo Art. 16° decía: "Dependen de los ayuntamientos del lugar de su ubicación: las escuelas de instrucción primaria, elemental y superior que, en el Distrito y Territorios Federales, dependían de la Secretaría de Instrucción Pública." Y el Art. 17°, II prescribía: "Las escuelas que estaban a cargo de la Dirección General de Enseñanza Técnica, dependientes de la Secretaría de Instrucción Pública; así como la Escuela Preparatoria, el Internado Nacional y las Escuelas Normales" [dependerán de los ayuntamientos].

La educación primaria pasó por tres situaciones diferentes en la nación: 1) dependía de los municipios tanto en la capital como en los estados; 2) pasó, a partir de mayo de 1896, a depender del Ejecutivo Federal y, más adelante, de la SIPBA (1905) en el D.F. y Territorios. En los estados permaneció dependiente de los municipios; 3) volvió, con Carranza, a la antigua situación, confirmada en 1917 por la desaparición de la SIPBA .

En un primer momento, la opinión pública (*El Demócrata,* noviembre 18 de 1915) se opuso categóricamente a la decisión de Carranza, y abogó por la federalización de la enseñanza. El diario atribuía el 80% de analfabetos al hecho de que la instrucción primaria dependía de los gobiernos de los estados y municipios y señalaba las siguientes razones: 1) los gobiernos de los estados no asignaban, en los presupuestos locales, recursos suficientes para atender con eficacia a todos los grados: primaria, preparatoria y normal; atendían a unas enseñanzas y descuidaban otras; 2) los municipios no contaban con recursos económicos adecuados para organizar la enseñanza; 3) las escuelas de los poblados pequeños carecían de buenos educadores, pues éstos emigraban a donde pagaban mejor. El mismo diario citaba a este propósito unas palabras del profesor Manuel Velázquez y Andrade en el Congreso de Veracruz (1915):

Los delegados de las conferencias expresaron, con toda franqueza, por la experiencia adquirida en la práctica profesional, conocer la vida precaria de las escuelas primarias que han atendido, sujetas a las autoridades municipales. Se quejan de amargas experiencias... y que han sido en gran parte la causa del estado de decadencia escolar.

El Pueblo (febrero 18 de 1916) publicó un editorial de apoyo a la decisión de Carranza. A la consulta de algunos gobernadores de los esta-

dos sobre la forma en que las autoridades locales debían colaborar en la educación nacional, sin menoscabo de los ayuntamientos, el primer jefe respondió que "los gobiernos de los estados formularán y expedirán la ley de instrucción, el programa de estudios, y nombrarán a los inspectores necesarios a fin de estar informados continuamente de la marcha y el progreso de las escuelas." Y el diario comentó que, fuera de toda duda, el porvenir de la educación del pueblo estaba definitivamente asegurado. Se evitaría la imposición de maestros.

Ya en 1917, después de la promulgación de la Constitución, un redactor de *El Pueblo* (mayo 17 de 1917) entrevistó al profesor Andrés Osuna y le preguntó su opinión sobre la disposición de que la instrucción primaria dependiera de los municipios. Osuna respondió: "La organización democrática exigía que las escuelas dependieran del municipio aun en el D.F." y aducía el ejemplo de Europa y Norteamérica. El entrevistador preguntó entonces a Osuna en concreto sobre el nombramiento de maestros, y aquél respondió que habría peligro de nombrar a personas allegadas a los miembros del ayuntamiento o de ignorar el parecer del inspector, y señalaba además el problema económico: los recursos municipales no eran suficientes.

Poco después, se volvió sobre el tema (*El Pueblo,* julio 18 de 1917), y esta vez Julio S. Hernández comentó la decisión de hacer depender las escuelas de los municipios y dijo: "Compadezco a los municipios, pero más que a ellos, compadezco a la nación". Hernández se oponía al sistema por razones poderosas: falta de dinero de los ayuntamientos; falta de recursos e imposibilidad de establecer uniformidad escolar con los demás municipios; situación propicia para impedir la creación del alma nacional.

En otro artículo (*El Pueblo,* julio 26 de 1917), Julio S. Hernández volvió a insistir sobre el tema de la incapacidad de los municipios de hacerse cargo de las escuelas. Atribuía esta política a la tradición española de impedir que el pueblo se cultivara para evitar a los políticos perder el poder. La SIPBA no resolvió el problema, pues sólo tuvo a su cargo las escuelas del D.F. y Territorios.

> Para realizar esta obra colosal e inmensa de la revolución, que entraña nada menos que la formación del alma nacional, urge que el departamento, encargado de la educación nacional y sugerido por Julio S. Hernández, tenga dominio federal en todo el territorio, pues está comprobado que los estados no podrán hacer más de lo que han hecho por falta de aptitudes, de dinero y patriotismo.

A los pocos meses reaparecía la noticia de las dificultades financieras del ayuntamiento del D.F. Necesitaba $60 000 decenales para el pago de la instrucción pública. El presidente del ayuntamiento, Carlos B. Zetina, se entrevistó con el presidente de la República a fin de obtener ayuda, y añadía que, en caso negativo, se vería precisado a renunciar.

Por esta época iba a reunirse un Congreso de Ayuntamientos en la capital. El profesor Eliseo García, director general de Educación Pública, envió un proyecto de 20 artículos para reglamentar la ayuda de los ayuntamientos en el ramo escolar, y 16 de aquéllos trataban exclusivamente de la Dirección General de Educación Pública en sus relaciones con el ayuntamiento (*El Pueblo,* octubre 25 de 1918).

El diputado Alejandro Velázquez López comentó el dictamen y lo refutó. Era falso que estuviera peor la educación en manos de los municipios. Disminuyó el número de escuelas, no de alumnos; se podía mejorar la atención de la educación con la cesión del impuesto predial a los ayuntamientos; la falta de pago a profesores era la única razón válida y tenía fácil remedio. Todo se reducía a no haberse resuelto el conflicto entre los ayuntamientos y el gobierno federal respecto de los recursos económicos necesarios.

El diputado Velázquez, en respuesta a la objeción de la falta de preparación de los regidores en cuestiones educativas, respondía que toda ciudad tenía un Consejo Escolar, compuesto de personas competentes de carácter inamovible, excepto en casos de incapacidad. Por otra parte, el Ejecutivo no estaba obligado a sostener la educación. La tendencia centralista mataba el principio de la división del trabajo. Por el proyecto presentado no se federalizaba la educación sino se centralizaba. El ejemplo de la SIPBA mostraba que nada se había obtenido respecto de la formación del alma nacional. Los estados siguieron decretando los programas y ejercían la vigilancia. En conclusión, el municipio era el indicado para hacerse cargo de la instrucción con los recursos adecuados que se le pudieran dar y, en ese sentido, se propuso un proyecto de ley, cuyo artículo 1° decía: "Queda a cargo de los ayuntamientos del Distrito y Territorios Federales la instrucción primaria obligatoria, los kindergarten [sic] y las escuelas nocturnas para obreros." Y el artículo 2°: "El ejecutivo... decretará desde luego. .'. los ingresos suficientes para cubrir los gastos destinados a la enseñanza" (*DD,* diciembre 1° de 1919). Poco después *(DD,* diciembre 9 de 1919) se aprobó la ley por 120 votos en favor y 12 en contra.

En la proximidad del Congreso de Ayuntamientos, Hernández (1918) preparó una ponencia, impresa después, cuyo título era: *Los ayuntamientos deben renunciar políticamente a inmiscuirse en la educación del pueblo mexicano.* Reiteraba las razones ya propuestas: los ayuntamientos, en su gran mayoría, no estaban capacitados para dirigir la educación en sus municipios —razón técnica—; tampoco contaban con recursos para cubrir los gastos de la enseñanza razón económica. Ambas razones se confirmaron en la práctica. Hernández argumentaba que el ideal antiguo era instruir, actividad que cualquiera podía desempeñar. El ideal de la Revolución era educar, tarea rodeada de condiciones delicadas, como el conocimiento de las razas del país. Ahora bien, }a educación significaba cultivar todo lo bueno y deprimir todo lo malo, y los ayuntamientos, dada

su enorme diversidad, no podían cumplir con la tarea educativa unitaria. No formarían una patria sino un conglomerado. Por tanto, convenía que renunciaran a esta labor por su propia libertad, que les impedía esa tarea unitaria .

Sugería, además, suprimir el precepto de la enseñanza gratuita y sustituirlo por otro de enseñanza libre obligatoria a fin de que se educaran con la ayuda de la iniciativa, no sólo el 10% de los mexicanos, como había venido sucediendo, sino todos. Varios bienes se seguirían de esta táctica: el padre de familia se acostumbraría a subvenir a la educación de sus hijos; ningún niño en la República se quedaría sin escuela por la sanción pecuniaria impuesta a los padres; se crearía una profesión de educadores inexistentes ahora. Eran asalariados, el erario aumentaría sus ingresos con las multas impuestas a los infractores. Se lograría en menos de 10 años educar a toda la población. Hernández recalcó que la función educativa no correspondía única y exclusivamente al Estado; era una función eminentemente social, es decir, correspondía su ejercicio a los padres de familia y educadores bajo la dirección e inmediata vigilancia del Estado. Estas debían concentrarse en un Consejo Nacional de Educación —en el cual estuviera representado el país— cuya función fuera, preferentemente, de orientación tanto para la sociedad como para el magisterio; pero, en el fondo, debía ser una institución docente y de estudio intenso para plantear y resolver todos los problemas educativos del país. Estas ideas se propusieron en el Congreso de Educación.

La última noticia de este largo debate sobre quién debía responsabilizarse de la educación, si los ayuntamientos o la federación, apareció a fines del año 1919 (*DD,* diciembre 1° de 1919). El diputado Francisco César Morales presentó una moción para que la educación, hasta ese momento dependiente de los ayuntamientos, quedara definitivamente a cargo del Ejecutivo. La Liga de Profesores pidió que se promoviera la reforma de la Ley Orgánica del D.F. en el sentido de que la enseñanza dependiera del Ejecutivo Federal. La Liga invocó las siguientes razones: la educación significaba una carga económica grande para los ayuntamientos; no podían ni medianamente atenderla como lo había probado la clausura de escuelas; la situación económica de los ayuntamientos no satisfacía las necesidades de la enseñanza; las fluctuaciones en pagos provocaban intranquilidad en los maestros, la frecuente remoción de munícipes impedía que adquirieran experiencia educativa; la necesidad de crear el alma nacional era tarea propia del Ejecutivo; por último, era menester separar la educación y la política.

8. El Congreso Pedagógico de México, D.F.

La celebración de los Congresos de Educación había cundido por el país durante los años difíciles de la Revolución. Un nuevo artículo 3° sobre la

educación nacional se había promulgado, cuando *El Pueblo* (febrero 19 de 1917) informó que el mayor Adolfo Cienfuegos sugería, en una reunión de profesores revolucionarios, la idea de organizar un Congreso Nacional de Maestros, cuyo cometido sería estudiar los problemas educativos del país para formular proyectos que, llevados a la práctica por el gobierno, resolvieran los problemas educativos nacionales.

Los profesores aceptaron la idea y, en seguida, se procedió a designar una junta directiva provisional, a cuyo cargo estaría encauzar los trabajos preliminares e impulsar los esfuerzos de los interesados por la educación. La junta quedó integrada por el general Jesús Garza, presidente; el profesor Serafín Mercado, secretario, y el profesor José Rivera, tesorero.

La junta empezó a trabajar, y pronto (*El Universal,* mayo 23 de 1917) apareció la noticia de que, para obtener los objetivos del Congreso, se necesitaba contar con tres clases de elementos: hombres de ciencia —que investigarían los caracteres biopsicosociales normales y anormales de las razas en México: indígena, criolla, mestiza—; educadores idóneos, para inquirir los medios adecuados de impulsar la buena herencia de las razas y frenar la mala; y hombres prácticos que asentarían las bases fundamentales de la ley de educación nacional. Por tanto, la Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional procedió a invitar a todos los hombres de letras para integrar dignamente el Congreso: científicos, educadores, normalistas, técnicos y miembros del Consejo de Educación. Firmaba el artículo Julio S. Hernández.

Entre tanto, la prensa seguía caldeando el entusiasmo del público respecto del Congreso, al responsabilizar a los maestros de hacer efectiva la evolución de la raza. Se apelaba a ellos como maestros y políticos: lo primero, para orientar esa evolución, lo segundo, para hacerla efectiva (*El Pueblo,* julio 3 de 1917). Hoy más que nunca, decía el diario, al término de una destructora revolución, se necesitaba actuar en la educación. La provincia había respondido con entusiasmo. Lo mismo se esperaba del público de la capital, deseoso de asistir al Congreso. Ojalá este fuera el principio de una serie anual de congresos con programa definido de antemano (*El Pueblo,* julio 6 de 1917).

El Universal (mayo 24 de 1917) publicó los temas del Congreso. Se trataría de:

I. La herencia biológica y psicológica normal y morbosa de las razas indígena, criolla y mestiza y sus caracteres sociológicos.
II. La influencia del medio ambiente, en cada raza.
III. Los medios pedagógicos para impulsar el desarrollo de la buena herencia de cada raza y deprimir la mala.
IV. Las instituciones docentes que deben establecerse para la educación de cada raza.
V. La enseñanza general, especial, normal y universitaria de cada raza.

VI. La pedagogía naturalista aplicada a cada raza.
VII. Las bases de pedagogía nacional para cada raza y su legislación correspondiente .
VIII. EI departamento de estado de la educación nacional y su organización en México, en sus relaciones con cada una de las tres razas.

Resueltos estos problemas fundamentales e implantadas sus soluciones de un modo eficaz y patriótico, se habrá dado fin para siempre a nuestra vida crónicamente revolucionaria, y México y la América indolatina entrarán desde luego en plena evolución.

Unas semanas después, *El Universal* (junio 9 de 1917) describía la pedagogía naturalista mencionada en los temas, como una pedagogía que no es tradicionalista, ni metafísica, ni normativa; no enseñaba el "debe ser" sino "enseñaba hechos que nuestros cerebros definen, ordenan y clasifican". Los objetivos del Congreso se publicaron poco después *(El Pueblo,* junio 22 de 1917):

1) El estudio biopsicosocial de las razas de México, asunto de carácter puramente científico.
2) El estudio de los medios para impulsar la buena herencia de las razas y deprimir la mala, asunto de carácter esencialmente pedagógico.
3) El estudio de las bases fundamentales de la ley de educación nacional que se fundará en la pedagogía de las razas, asunto de carácter eminentemente práctico

En agosto, *El Pueblo* (agosto 17 de 1917) comunicaba los nombres de los intelectuales de la época que asistirían al Congreso. Poco después se anunciaba la junta preparatoria (*El Pueblo,* junio 30 de 1917), el proyecto de reglamento (*El Pueblo,* julio 19 de 1917), los candidatos para la mesa directiva (*El Pueblo,* agosto 27 de 1917) y la aprobación de los acuerdos para la celebración de la asamblea (*El Pueblo,* septiembre 15 de 1917).

El discurso inaugural (*El Pueblo,* septiembre 19 de 1917) versó sobre la necesidad de organizar un departamento nacional de educación, que decidiera el destino futuro del país, y repitió los objetivos del Congreso.

Sugirió, además, clausurar las normales, pues ni Barreda ni Alcaraz ni Carrillo pisaron jamás una escuela normal. Urgía más bien reorganizar la formación del magisterio con un Instituto Universitario de Ciencias donde se cultivaran las útiles a las profesiones científicas, a la escuela de altos estudios y la normal superior y postulaba también federalizar la inmensa acción educadora, no intentada hasta hoy, de crear el alma nacional (*El Pueblo,* septiembre 28 de 1917).

El Universal (septiembre 21 de 1917) informó de los trabajos presentados al Congreso, como el del profesor Francisco González Méndez sobre el tema "La herencia biológica normal y morbosa de la raza indígena" y el del profesor Julio S. Hernández sobre 'La educación del patriotismo", para infundir, en las inteligencias infantiles, la noción de los deberes cívicos,

alejando a los niños de los falsos conceptos de patriotería que tantos males originaban a las naciones, y enseñarles, por otra parte, la verdadera noción de patria, libre de todo egoísmo, base fundamental del bienestar colectivo y de la independencia material y espiritual de los pueblos.

El Pueblo (septiembre 22 de 1917), al alabar a los organizadores y ponentes del Congreso y decirles lo mucho que se esperaba de su labor, les pedía una resolución adecuada respecto de la enseñanza y difusión de la historia universal y, especialmente, de la historia patria, y mencionaba las paradojas y aberraciones inculcadas a los niños mexicanos y los matices legendarios o fabulosos en la historia general. Finalmente, encomendaba que se dieran a conocer los sistemas didácticos y técnicos de la pedagogía.[25]

[25] La prensa no vuelve a tratar del tema del Congreso.

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE CARRANZA

1. GENERALIDADES

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

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

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

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

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

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

1.1 *La educación primaria*

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

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

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

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

CUADRO 13

Primer año

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

Segundo año

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

Tercer año

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

Cuarto año

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

Primaria Superior

Primer año

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

Segundo año

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

(*El Demócrata,* octubre 20 de 1914).

Se ofrecían también dos planes de primaria suplementaria en tres años; uno que seguía, en los dos primeros años, la primaria de los niños y en el tercer año añadía aritmética, geometría, ciencias físicas, Geografía, canto coral y dibujo; y otro de primaria complementaria, en cuyo primer año se estudiaba lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias físicas, Geografía, historia, canto coral, dibujo e inglés (*El Demócrata,* octubre 20 de 1 914).

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

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

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

CUADRO 14
Calendario Atmosférico

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

Vida animal

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

Vida vegetal

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

Fisiología e higiene

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

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

[2] La prensa de esos días no publicó más que ésos, de geografía, trabajos manuales y de dibujo. No se sabe, por carencia de fuentes, si los señalados fueron los únicos o hubo otros.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[4] Ve conmigo o manual.

1.2 *La enseñanza normal y los maestros*

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

CUADRO 15

Plan de estudios para profesores de educación primaria elemental (Artículo 1°)

Primer año

	Clases por semana
Primer curso de lengua castellana	4
Lectura y declamación	2
Escritura	2
Primer curso de matemáticas	
Aritmética	3
Botánica	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Dibujo	2
Trabajos manuales	2
Moral práctica y elementos de ética	3
Música vocal	2
Ejercicios físicos	3
Ejercicios militares	1
	30

Segundo año

	Clases por semana
Segundo curso de lengua castellana	3
Primer curso de inglés	3
Zoología	3
Segundo curso de matemáticas	
Álgebra, nociones de contabilidad	3
Elementos de Psicología pedagógica	3
Física	3
Primer curso de Geografía (fisiografía y Geografía general de Europa, Africa, Asía y Oceanía)	3
Dibujo	2
Trabajos manuales	3
Música vocal	2
Ejercicios físicos	3
Ejercicios militares	1
	32

Tercer año

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

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

CUADRO 16

Cuarto año

	Clases por semana
Literatura castellana	5
Primer curso de francés	3
Matemáticas (segundo curso de álgebra y elementos de mecánica)	3
Cosmografía	2
Historia general	3
Psicología	2
Ciencia de la educación	3
Organización, administración y legislación escolar	2
Dibujo	2
Trabajos manuales	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos y militares	4
	33

Quinto

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

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

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

CUADRO 17

Estudios de las obras de Froebel y de otras semejantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[5] Así solía pagarse el sueldo por esa época.

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

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

1.3 *La enseñanza tecnológica*

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

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

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

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

Las carreras eran:

CUADRO 18

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

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

CUADRO 19

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

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

CUADRO 20

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

Pocos días después se aprobaba otro plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes Gráficas "José María Chávez" (*DO,* septiembre 1° de 1 916).

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

CUADRO 21
Enseñanza preparatoria

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

CUADRO 22
Enseñanza general

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

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

CUADRO 23
Instrucción teórico-práctica

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

(*DO,* septiembre 1° de 1916).

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

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

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

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

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

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

CUADRO 24
Sección preparatoria

Por la mañana

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

Por la tarde

Carpintería
Ajuste*
Ebanistería*
Cobrería

Segundo año

Por la mañana

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

Por la tarde

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

Tercer año

Por la mañana

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

Por la tarde

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

Cuarto año

Por la mañana

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

Por la tarde

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

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

CUADRO 25
Sección comercial

Primer año

Por la mañana

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

Por la tarde

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

Segundo año

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

Tercer año

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

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

(*DO,* noviembre 25 de 1919).

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

CUADRO 26
Primaria anexa a la escuela politécnica

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

(*DD,* noviembre 25 de 1919).

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

1.4 *La Escuela Nacional Preparatoria*

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

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

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

CUADRO 27
Plan de la Escuela Nacional Preparatoria

Primer año	*Clases por semana*
Ejercicios físicos	6
Aritmética y álgebra	5
Lengua castellana y ejercicios de lenguaje (primer curso)	3
Primer curso de francés	3
Geografía general	3
Raíces griegas y Latinas	2
Dibujo y trabajos manuales	2
	24

Segundo año

	Clases por semana
Ejercicios físicos	6
Geometría plana y en el espacio y trigonometría rectilínea	5
Lengua castellana y ejercicios de lenguaje (segundo curso)	3
Segundo curso de francés	3
Geografía del país	3
Elementos de cosmografía	2
Dibujo y trabajos manuales	2
	24

Tercer año

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

Cuarto año

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 28
Plan de estudios del Internado Nacional

Primer año

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

Segundo año

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

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

Primer año

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

Segundo año

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 29
Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria
(Consejo Superior de Educación Pública,
noviembre 6 de 1918)

Primer año

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

Horas requeridas, 28; de estudio 20.

Segundo año

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

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

Materias electivas

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

Tercer año

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

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

Para las profesiones (materias electivas)

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

Para las ocupaciones diversas

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

Cuarto año

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

Para las profesiones (materias electivas)

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

Para las ocupaciones diversas

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

Quinto año

Cursos para graduados que pasan a la Universidad

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

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

Para profesiones (materias electivas)

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

Ingeniería

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

Medicina

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 30

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

(La lista incluye las electivas)

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

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

Materias vocacionales

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

(*Excélsior,* enero de 1920).
Nota: La lista está copiada tal cual del diario.

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

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

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

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

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

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

2. UNA SOCILOLOGÍA MEXICANA DE LA EDUCACIÓN

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

Julio S. Hernández publicó[6] un amplio estudio sociológico de la educa-

[6] Julio Hernández, S. *La sociología mexicana y la educación nacional.* México: Librería de la Viuda de Bouret, 1916.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. EL PROBLEMA FUNDAMENTAL DE MÉXICO

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

[7] BU, 1921, Epoca IV, 2 (No. 4) (marzo), pp. 344-371; *2* (No. 5) (julio), pp. 285-331. En conferencia pronunciada en 1917.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. UNA VISIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

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

[8] Paulino Machorro Narváez. *La enseñanza en México.* México Imprenta de M. León Sánchez, 1916.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. EL PENSAMIENTO DE MANUEL GAMIO[9]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. UN INTENTO DE RECTIFICACIÓN TARDÍA Y NUGATORIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Y continuaba así el artículo:

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

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

7. LA HUELGA DE LOS MAESTROS EN EL DISTRITO FEDERAL

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

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

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

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

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

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

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

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

Y añadían

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

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

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

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

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

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

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

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

[12] Secretario de Educación Pública (diciembre 1° de 1940-noviembre 12 de 1941) en tiempo del presidente Manuel Avila Camacho.

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

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

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

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

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

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

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

[13] La Constitución, Art. 123° incisos XVII y XVIII (Tena Ramírez, 1978, p. 872).

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

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

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

[14] Dar aviso con 10 días de anticipación (Art. 123°, inciso XVIII) (Tena Ramírez, 1978, p. 872).

[15] Puede argüirse que el obrero es un simple asalariado y el magisterio es una vocación remunerada.

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

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

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

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

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

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

8. LOS MAESTROS DE PRIMARIA Y LA REVOLUCIÓN

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

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

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

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

Larga es la lista de los maestros comprometidos con la Revolución. Mencionaremos aquí a los más conocidos: Esteban Baca Calderón (18761957), promotor de huelgas, encarcelado en San Juan de Ulúa, candidato al gobierno de Nayarit y elegido constituyente en 1917; David G. Berlanga (1884-1914), fusilado estúpidamente por orden de Villa por haber reprendido la conducta disoluta de unos militares (Vasconcelos, 1957, *LT, p* 903), director de enseñanza primaria en San Luis Potosí; Alberto Carrera Torres (1887-1917), seguidor de la causa constitucionalista y consejero de los hermanos Cedillo, asesinado por órdenes de Carranza en 1917 debido a su asociación con Villa; Manuel Chao (1883-1924), general y gobernador de Chihuahua; Plutarco Elías Calles (1877-1945), maestro de escuela en Guaymas, Son., general de división, gobernador de Sonora y presidente de la República (1924-1928); Federico Gurrión; Braulio Hernández; Otilio Montaño (1880-1917), general y asesor de Emiliano Zapara; Luis G. Monzón (1872-1942), magonista y escritor, director de la normal de Sonora y diputado al Constituyente (1917), autor de obras de tendencia radical; Cándido Navarro (1868-1913); José Obregón (hermano de Alvaro); Librado Rivera (1864-1932), miembro del grupo magonista; Graciano Sánchez (1890-1957); Luis Toro; Antonio F. Villarreal (1879-1944), general y gobernador de Nuevo León. La mayoría no buscó prominencia local ni menos nacional sino volver a sus clases al mismo tiempo que cultivaba otras actividades (Cockcroft, 1967, pp. 565-566).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Después del asesinato de Madero y Pino Suárez dejó la enseñanza para alistarse en el ejército contra el huertismo; fue de nuevo encarcelado y, durante el encierro, escribió un opúsculo sobre la Psicología de la guerra de regeneración. Durante la crisis de Sonora, se afilió con Calles y Obregón, fundó y dirigió la Escuela Normal del Estado (1915) y, al sitiar los villistas Hermosillo, sirvió bajo las órdenes del general Manuel M. Diéguez. Restaurado el orden, retornó a las clases, su ocupación predilecta. En 1917 fue elegido diputado por Sonora al Congreso Constituyente de Querétaro. Desempeñó un papel importante en los debates sobre el Art 3° (fue miembro de la Comisión) y presentó un dictamen personal en el cual abogaba por la educación racionalista para acabar con todos los fanatismos, pues el laicismo no le parecía suficiente. Fue inspector escolar técnico en el D.F. (1918), representó a San Luis Potosí en el Senado (19221925) y promovió especialmente los asuntos de reforma social, la expulsión de extranjeros indeseables, la jubilación de los maestros y las escuelas sostenidas por patronos. En 1924 escribió sobre el comunismo; en 1930 sobre la organización de la escuela revolucionaria; luego, sobre la escuela obrera y campesina y, finalmente, publicó *Detalles de la Educación socialista im-*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[18] Archivo Chávez, CESU.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. La militarización de las escuelas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. REAPARICIÓN DEL TEMA DE LA EDUCACIÓN RUDIMENTARIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 31
Estadística del analfabetismo

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

[21] Se adopta el criterio de 12 años, por ser el más aceptado. No puede hablarse de analfabetismo de niños de siete años.

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

12. La Ley Orgánica de Educación del Dsitrito Federal

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

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

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

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

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

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

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

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

> Los trabajos [en la Dirección General de Educación Pública] se han llevado a cabo conforme a los principios pedagógicos más adelantados entre los que figuran los siguientes:
>
> 1) La escuela primaria y preparatoria debe preparar debidamente al niño y al joven para que ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad.
> 2) La instrucción debe ser considerada como medio para obtener la educación .
> 3) Los estudios deben ser fundamentalmente educativos.
> 4) La enseñanza será laica, demostrable y práctica.
> 5) La formación del carácter, en el que ha de figurar como factor importante el dominio propio y la conciencia íntima del cumplimiento del deber, será el objeto supremo de la educación (desde enero 29 de 1915) (*Informe,* abril 15 de 1917; *México a través*... 1976, p. 129).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 33[22]
Número de Escuelas

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

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

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

Y al día siguiente:

> La decadencia de la enseñanza es uno de los espectáculos más dolorosos que ha presenciado la República en los últimos años. Tal es por lo demás el clamor que se levanta de todos los confines del territorio nacional, y nuestro diario, como siempre, no hace más que recogerlo y exponerlo.
>
> [...] La situación por que pasa en esta época la enseñanza es lamentable, tanto por su organización deficiente como por su falta de elementos para encarrilarla (*El Universal,* enero 9 de 1920).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 34[23]
Presupuestos

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

[23] (Cano, [1941], p. 13).

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

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

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

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

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

14. LA REVOLUCIÓN Y LA EDUCACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TERCERA PARTE

LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA POSREVOLUCIONARIA. CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA POPULAR

CAPÍTULO VII

EL PARÉNTESIS DE ADOLFO DE LA HUERTA Y EL INICIO DE LA ESTABILIZACIÓN. LA PRESIDENCIA DE ALVARO OBREGÓN

1. ADOLFO DE LA HUERTA, PRESIDENTE INTERINO

Venustiano Carranza murió en mayo 20 de 1920 y, cuatro días después, salía Adolfo de la Huerta (1881-1955), el jefe supremo del Ejército Liberal Constitucionalista, con destino a México. A la altura de Culiacán le entregaron un lacónico telegrama que decía:

> Con esta fecha [mayo 24] las Cámaras de Gobierno, diputados y senadores, se honran en comunicar a usted que le ha sido conferido el interinato como Ejecutivo de la Nación (Moncada, 1982, p. 36).

Así estaba establecido en el Plan de Agua Prieta (Contreras y Tamayo, 1976, 2, pp. 373-374), Art. X al XIII. La elección no había sido precisamente fácil por el ascendiente de que gozaban otros revolucionarios, como Pablo González y Jacinto Treviño. De la Huerta obtuvo 224 votos a su favor, Pablo González sólo 28. El presidente provisional iniciaba su periodo con una importante ventaja:

> Después de la solemnidad de Don Porfirio Díaz, la seriedad de Don Francisco 1. Madero, la terquedad de Victoriano Huerta y la imponente soberbia de Venustiano Carranza, era un alivio contemplar en la presidencia un rostro joven y una expresión simpática y humana (Moncada, 1982, p. 40).

Su semblanza era reflejo de un hombre sereno, conciliador, "El carácter sencillo y generoso del presidente interino De la Huerta había contribuido admirablemente a unirnos a todos en el olvido de las disidencias y la ambición de lograr algo en beneficio de la patria" (Vasconcelos, 1957, p. 1239).

El gabinete de De la Huerta estaba formado por:

Plutarco Elías Calles (Guerra y Marina)
Salvador Alvarado (Hacienda y Crédito Público)
Gilberto Valenzuela (Subsecretario, Gobernación)
Pascual Ortíz Rubio (Comunicaciones)
Antonio 1. Villarreal (Agricultura y Fomento)
Jacinto Treviño (Comercio y Trabajo)
Celestino Gasca (Gobierno del Distrito Federal)
José Vasconcelos (Rector de la Universidad Nacional de México y Jefe del Departamento de Bellas Artes) (junio 4 de 1920).

El presidente interino realizó una labor pacificadora en el agitado país: Baja California estaba en poder del coronel Esteban Cantú, al modo de ínsula propia; Francisco Villa gobernaba Chihuahua como si fuera feudo personal; Félix Díaz incursionaba en Veracruz. Todos estos cabecillas tenían mando de numerosas tropas. Chiapas y Jalisco, con Alberto Pineda y Pedro Zamora, respectivamente, seguían en pie de guerra. Las Cámaras Federales, compuestas por grupos antagónicos, eran un polvorín a punto de estallar. La muerte de Carranza, motivo de horror e indignación, pesaba como un fardo sobre la cabeza de los vencedores; la economía estaba en bancarrota como consecuencia de la pérdida de gran parte del tesoro nacional durante la huida del presidente Carranza; el sostenimiento de un numeroso ejército gravitaba sobre una población saqueada y maltrecha; y el recién nombrado presidente debía realizar comicios para elegir a su sucesor y a senadores y diputados federales.

Allende el Río Bravo se cernía la persuasión de que México era un país bárbaro y violento a cuyo gobierno no convenía reconocer, opinión atizada por los petroleros norteamericanos, quienes de esa guisa esperaban conseguir del gobierno de México tratos preferenciales y privilegios.

De la Huerta acometió los problemas con habilidad y firmeza. Obtuvo la rendición de Pancho Villa, un innegable peligro por su experiencia y popularidad; el destierro de Felix Díaz; la eliminación de Pablo González, acusado de intervención en el asesinato de Zapata. González, condenado a la última pena, recibió del presidente la condonación de su sentencia. Mediante la amenaza de una fuerza de 6 000 hombres al mando del general Abelardo Rodríguez y las gestiones diplomáticas en Washington sobre la necesidad de eliminar a Cantú para moralizar la frontera, consiguió De la Huerta que aquél entregara el gobierno de la península. Exitos similares obtuvo en las rendiciones de Manuel Peláez y Alberto Pineda. Empezó asimismo a tramitar astutamente el problema de los petroleros, de quienes logró, por lo pronto, que depositaran las rentas y regalías debidas a la nación y depusieran su actitud hostil para llegar a un arreglo (Moncada, 1982, pp. 39, 42 y 47; Matute, 1980, pp. 135-136).

2. LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE HUERTA

El presidente De la Huerta designó, en junio 4 de 1920, a José Vasconcelos (1882-1959), rector de la Universidad Nacional de México. Con el nombramiento de Vasconcelos, un nuevo entusiasmo se apoderó de los intelectuales mexicanos, quienes, haciendo a un lado los viejos rencores y las actitudes partidistas, se entregaron a la urgente tarea de crear la nacionalidad mexicana. Las dos antiguas corrientes, americano-europeizante e hispanista, estaban desprestigiadas y, en consecuencia, ninguna de las dos podía representar la nueva realidad mexicana surgida avasalladoramente de la Revolución. Parecía a todas luces evidente que los millones de analfabetas no respondían a la tendencia americana-europeizante de desarrollo y, por otra parte, era inútil suponer que México volvería a ser una Nueva España.

El gobierno de De la Huerta encontró caótica la situación del magisterio nacional, reflejo fiel del maltrecho estado del cual luchaba por salir. Se buscaba diligentemente una alternativa a la municipalización de la educación; pero no se la encontraba de inmediato como era necesario. El regidor de Instrucción Pública, Rubén Vizcarra, pidió en junio 14 de 1920 que se le informara el monto que los ayuntamientos adeudaban a los maestros. Este sumaba $87 000. Se les debían, además, la tercera decena de mayo y la primera de junio de ese año. Por otra parte, el adeudo de rentas de edificios para escuelas —que se encontraban en completo abandono, presentaban un decrépito aspecto y amenazaban derrumbarse— era de $150 000 (*El Demócrata,* junio 15 de 1920). En casi todas faltaban enseres y libros. El ayuntamiento de Tlalpan, por su parte, suspendía a 11 maestros y dos directores por razones económicas. Estos quedaban a merced de la benevolencia del presidente de la República (*El Universal,* noviembre 26 de 1920). Este panorama era la herencia del desastroso periodo de la educación durante el régimen de Carranza.

De la Huerta designó director general de Educación Pública del Distrito Federal al profesor Moisés Sáenz, nombramiento desfavorablemente recibido por los maestros, quienes decidieron celebrar en julio 24 una junta para nombrar en forma democrática al nuevo director. Aquélla, según *El Universal* (agosto 17 de 1920), se convirtió en un motín, reflejo de la incultura de los maestros. Con todo, pudo integrarse una terna formada por el diputado Francisco César Morales, Benito Pérez Verdía y el mismo Sáenz. La junta decidía finalmente que éste, a pesar de la elección fraudulenta, continuara en el desempeño de su puesto (*El Universal,* agosto 17 de 1920).

El problema de la supresión de la SIPBA seguía pesando en la educación del país. Se concedía que si una Secretaría de Educación Pública sin jurisdicción federal habría sido ilógica, era ahora lógico y adecuado, ante

las apremiantes necesidades del presente y del porvenir, reformar la Constitución y federalizar la enseñanza. Así se daría un paso adelante en la creación de la efectiva Secretaría de Instrucción Pública que nunca había existido. De la Huerta señaló en su informe a las Cámaras (septiembre 1° de 1920, XXIX Legislatura) que se estudiaba el proyecto de federalización de la enseñanza (*México a través de...* 1976, p. 147).

Un acontecimiento importante, ocurrido en el gobierno de De la Huerta, fue que los planteles de primaria y algunos otros, dependientes hasta ese momento del gobierno del Distrito,[1] quedaron bajo la jurisdicción de la Universidad (*DO,* septiembre 12 de 1920). Tales establecimientos, según las siguientes disposiciones, fueron:

> Art. 1°. La Dirección de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las Escuelas Normales y las de Enseñanza Técnica que actualmente dependen del Gobierno del Distrito pasan a depender directamente del Departamento Universitario.

En cambio:

> Art. 2°. Las escuelas de Instrucción Primaria, existentes en los establecimientos penales y correccionales, quedarán a cargo del Gobierno del Distrito, económica y administrativamente; pero la Dirección Técnica de las mismas dependerá del Departamento Universitario.
>
> Art. 3°. El pago de los sueldos y honorarios, que corresponden a los profesores y empleados de los establecimientos a que se refiere el Art. 1° y todos los demás gastos, que originen, serán a cargo del Erario Federal.

Con estas disposiciones se pretendía asegurar, de una parte, la mejor atención académica de las instituciones escolares por su dependencia de la Universidad y, de otra, evitar, en el aspecto administrativo, las impopulares suspensiones o retardos en los pagos. Era un remedio aplicado directamente a la raíz de la enfermedad.

Los afanes de Vasconcelos para crear la SEP y las luchas que hubo de arrostrar en la consecución de sus metas pertenecen de lleno al régimen del general Alvaro Obregón.

3. El panorama político. La elección de Álvaro Obregón: el hombre y el gobernante

Una de las responsabilidades más delicadas del presidente interino, De la Huerta, fue el convocar a elecciones presidenciales. En ellas (septiembre 15 de 1920), resultó elegido el general Alvaro Obregón (1880-1928), sono-

[1] El gobierno del Distrito Federal abarcaba los ayuntamientos foráneos tales como Coyoacán, Tlalpan, etcétera.

rense también, como su antecesor. El nuevo presidente nació en la Hacienda de Siquisiva, Municipio de Navojoa. Hizo sus primeros estudios en Huatabampo y Alamos y se dedicó luego a la agricultura. Elegido alcalde de Huatabampo en 1911, organizó un grupo de 300 hombres para combatir el orozquismo, y empezó su ascenso en las filas militares con una serie de victorias cuidadosamente planeadas y hábilmente ejecutadas hasta alcanzar el nombramiento de jefe del ejército del Noroeste. Se afilió al constitucionalismo y fue leal al primer jefe, por quien combatió a Villa y lo derrotó en Celaya, León y Trinidad. Al triunfo de Carranza, fue designado secretario de Guerra hasta mayo 1°, cuando renunció para dedicarse a sus tareas agrícolas, aunque ya con el ánimo de presentarse como candidato presidencial para el cuatrienio 1920-1924. Algunos partidarios de Carranza lo hostilizaron y le promovieron un proceso; pero Obregón logró escapar y se encaminó a Chilpancingo, donde firmó un Manifiesto en franca rebeldía contra el gobierno (Aguilar Camín, 1981, pp. 221-223; Hansis, 1971, pp. x -xxi).

En noviembre (1919), Obregón inició su campaña electoral, la primera desde la de Madero, 10 años hacía. Se dirigió a la capital por la costa occidental y encontró en todas partes una entusiasta acogida, a pesar de la constante y evidente oposición de Carranza, quien hizo lo imposible por obstruir la campaña del sonorense. La descabellada elección que efectuó Carranza de Ignacio Bonillas como candidato oficial, le había enajenado a aquél la buena voluntad del pueblo, resentido por el falso constitucionalismo, arbitrariedad y oportunismo de Carranza, así como por el incumplimiento de las promesas y su alejamiento de los campesinos y obreros. Obregón, por el contrario, entabló alianzas con los militares que lo idolatraban como invicto caudillo; cortejó a los obreros (CROM) mediante concesiones, y trató de ganarse a los campesinos manejados por los zapatistas. De esa forma preparó su gestión presidencial, iniciada en diciembre 1° de 1920 (Hansis, 1971, pp. x-xxxi, 1-52; Matute, 1980, pp. 25-68; 109-122).

La fama de Obregón como indiscutible caudillo de la Revolución y su habilidad conciliadora entre las diversas facciones políticas, le ayudaron a iniciar la reconstrucción del país. El régimen de Obregón se convirtió en el gobierno más estable desde la caída de Díaz, y este orden, tan deseado y por tanto tiempo tan elusivo, permitió a la nación realizar progresos notables en varios frente a la vez.

Obregón formó su primer gabinete con los siguientes secretarios:

Cutberto Hidalgo (Relaciones Exteriores)
Plutarco Elías Calles (Gobernación)
Pascual Ortíz Rubio (Comunicaciones)
Adolfo de la Huerta (Hacienda y Crédito Público)
Benjamín Hill (Guerra y Marina)
Antonio 1. Villarreal (Agricultura y Fomento)

Rafael Zubarán Capmany (Industria y Comercio)
José Vasconcelos (Educación Pública)

En el curso de su mandato, Obregón efectuó 13 cambios en todos los ramos, de suerte que al concluir su cuatrienio ninguno de los secretarios quedaba en su puesto inicial.

El régimen de Obregón fue de franco desarrollo para el país: las exportaciones ¾55 000 toneladas entre 1906 y 1910— se elevaron a 143 000 (Calcott, 1931, p. 310). Se inició en 1923 el pago de la deuda de $669 467 826 (M.N.) (Bazant, 1968, p. 182) al gobierno norteamericano, con 30 millones ese mismo año, a los cuales se añadirían cinco anualmente. Este fue el precio del reconocimiento otorgado hasta 1923.

Se inicié la reforma agraria, según el Art. 27° de la Constitución, con la distribución de 1 228 048 hectáreas a las aldeas y a los jefes de familia (Simpson, 1937, pp. 8.7 y 609); se puso en vigor el derecho de los obreros a iniciar una huelga y se obligó a los empresarios a indemnizar a los obreros y sus familias en caso de accidente o muerte durante el trabajo (Calcott, 1931, p. 306).

Con todo, la decisión más brillante y acertada de Obregón durante su cuatrienio fue la designación de José Vasconcelos como secretario de Educación Pública, a quien el presidente encomendaba una hercúlea tarea: rescatar de las ruinas el sistema educativo nacional. Obregón dio muestras de la visión del verdadero estadista al reconocer a la educación su indiscutible importancia para la nación: la adecuada preparación de las futuras generaciones. El nuevo secretario de Educación Pública acometió su labor con una lúcida visión del momento que vivía el país, un entusiasmo arrollador y contagioso y una certera respuesta a las necesidades básicas de la educación nacional. ¿Quién era este hombre extraordinario en cuyas manos estaba tamaña empresa?

4. JOSÉ VADCONSELOS. SEMBLANZA DE UN AUTÉNTICO MEXICANO. FUNDADOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIMER SECRETARIO

Su vida fue una madeja de paradojas: al inicio de su actividad profesional, fue paladín de la democracia; simpatizó, en el atardecer de su vida, con regímenes totalitarios; seguidor decidido de la Revolución en su juventud, se convirtió en reaccionario al fin de sus días; propagandista entusiasta del hispanismo, defendió siempre a los indígenas con solicito interés; ferviente admirador de los clásicos greco-latinos, promovió simultáneamente el arte popular. El deseo de "despertar el alma de la nación o crearle un alma a la pobre masa torturada de los mexicanos", de unir un país, cultural, geográfica, lingüística, racial y socialmente escindido, impulsó siempre a

Vasconcelos. Esta proeza de reconstruir o recuperar la nacionalidad mexicana, de crear un "nacionalismo mestizo" —nuevo ideal de individuo y sociedad, diferente del modelo europeo—, constituye su obra más valiosa, la aportación que le hizo merecer la gratitud de la patria. La historia lo recordará, por encima de todo, como el paladín de la identidad nacional, el hombre que combatió con la cultura el servil colonialismo.

Nadie anteriormente había mostrado una visión tan lúcida, igual valor y parecida inventiva. Todavía nos enardece, al leer sus arengas, la convicción con que incita a la noble cruzada de rescatar a México de la ignorancia y la pobreza, "nuestros peores enemigos".

Vasconcelos nació en Oaxaca (febrero 27 de 1882), el segundo de nueve hermanos (el primogénito y el quinto murieron pequeños) del primer matrimonio de su padre. Su madre ejerció en el niño hondo influjo no sólo por su religiosidad sino por la afición a la lectura y a la propia introspección. Cuando ella murió, Vasconcelos comenta: "Perdí lo. mejor de mi mismo." De su madre heredó una fina sensibilidad y la tendencia al propio análisis. La ocupación de su padre, oficial de la aduana, obligó a la familia a frecuentes cambios de residencia: Sásabe (Son.), enclavada en el austero desierto norteño, guarida de la soledad y del silencio; Piedras Negras, ciudad fronteriza, cuya carencia de escuela obligó a Vasconcelos a asistir a la de Eagle Pass, Texas. Allí se percató de su nacionalidad, conocida antes sólo imaginariamente y la defendió a puñetazos contra sus condiscípulos norteamericanos, orgullosos de su superioridad física ante el "semisalvaje mexicano"; Toluca, donde terminó su educación primaria; Campeche, risueño rincón de la llanura costeña, donde conoció a algunos autores de la literatura francesa: Fenelon, Chateaubriand, Lamartine, Víctor Hugo, Loti...; finalmente, México, en cuya Escuela Nacional Preparatoria, no sólo positivista sino "remedo de cuartel" por la opresión que ejercía sobre los alumnos, cursó los estudios que le abrirían las puertas de la Universidad. Se inscribió en jurisprudencia por eliminación, pues las carreras de médico o ingeniero le repugnaban y no existían aún estudios de filosofía. Obtuvo el título de abogado en 1905.

En 1908 Vasconcelos funda, al lado de otros jóvenes intelectuales, el Ateneo de la Juventud,[2] una de las instituciones de más relieve en la historia cultural de México, que le ayuda a cultivar su afición a la filosofía, con la lectura de Platón, Plotino, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, Boutroux, etcétera, y también le despierta una ilimitada admiración por la Grecia clásica. Elegido presidente del Ateneo, reacciona contra la goethiana complacencia de sus miembros y su culto del arte por el arte. Su viva conciencia social lo impulsa a transformar la Institución en Ateneo de México. No sería ya una juvenil asociación de aficionados a la alta cultura,

[2] Véase Meneses, 1983, pp. 642-643.

sino una institución nacionalista con la misión social de crear la Universidad Popular Mexicana (1912-1918), dedicada a la educación de los obreros mediante cursos, conferencias, conciertos, etcétera. Fue éste un anticipo de su brillante gestión, primero, como rector de la Universidad Nacional de México, cuando inicia la gran campaña alfabetizadora, y después, como secretario de Educación Pública, al lanzar las misiones culturales, impulsar el arte popular, apoyar a los primeros muralistas, ordenar la edición de incontables volúmenes —"la primera inundación de libros que conoce nuestra historia"—, y promover la educación tecnológica, indispensable para el progreso nacional. La redención del pueblo mediante la educación exigía el esfuerzo coordinado del maestro, el artista y el libro. Un doble mesianismo lo inspiró: arrancar al pueblo de la barbarie, que lo convertía en blanda arcilla en manos de tiranos y hacendados, y rescatar la cultura del anquilosamiento de la clase media, admiradora del utilitarismo sajón. La publicación de la *Raza Cósmica* marca el momento más brillante de Vasconcelos como ideólogo del continente latinoamericano: la culminación de su juvenil anticolonialismo, encarnado ahora en una meta trascendente.

A los 30 años, dice Blanco (1977, pp. 57-58), Vasconcelos había desarrollado todos los rasgos principales de su personalidad y quedaría cercado por ellos. Representaba una generación y una mística superadas, como el propio maderismo, antes de poder definirse y perpetuarse en obras sólidas. La mística populista desplazó a la liberal: los partidarios de Carranza, Villa y Zapata sustituyeron a los opositores de la reelección. Vasconcelos, en cambio, quedó atrapado en el maderismo y modificó poco sus teorías después de los 23 años. Con todo, nombrado secretario de Educación Pública (octubre 12 de 1921) realizó una obra admirable en muchos sentidos, con una riqueza de energía difícil de obtener con ideas concebidas en una época distante.[3] Su designación fue celebrada jubilosamente por la prensa (cf. Cap. VII, No. 8).

Vasconcelos renunció (julio 4 de 1924) a la SEP en protesta por no haber procedido el gobierno contra los asesinos del senador Francisco Field Jurado (1882-1924) (*Excélsior,* julio 8 de 1924).

Ese mismo año, ávido de empresas más altas, lanzó su campaña para gobernador de Oaxaca con un programa fundamentalmente maderista —¡en el régimen de Calles!— y fracasó por completo. Luego de un breve ensayo como columnista del diario *El Universal,* se exilió voluntariamente y recorrió Cuba, España, Francia, Italia, Portugal, Turquía, etcétera y, desde esos países, envió artículos y crónicas. Entre 1926 y 1928 enseñó sociología en las Universidades de California y Chicago.

[3] Respecto de Vasconcelos como conferencista o profesor dice Daniel Cosío Villegas (*Memorias,* México: Joaquín Mortiz, 1977, pp. 109-110): "Era un espléndido conversador o más bien renovador que, con un donaire sin igual, saltaba de un tema a otro. Pero sentarse quieta, calladamente ante una mesa de trabajo para idear el programa de un curso e ir preparándolo... lo hacía rebelarse contra esa pequeña y necesaria disciplina".

Entre tanto, el asesinato de Obregón, presidente electo para el periodo 1928-1932, precipitó una serie de conflictos políticos en el país. La relativa unidad del ejército se quebrantó; algunos generales se levantaron en armas contra Calles, y la rebelión cristera cundió por varios estados. En medio de tan tempestuosa atmósfera política, Vasconcelos decide entrar al juego democrático prometido por Calles a la muerte de Obregón —México dejaría de ser país de un solo hombre para convertirse en país de instituciones— y trató de agrupar las diversas fuerzas de la oposición. Su campaña fue una lucha sin tregua contra el ejército y el gobierno, la Confederación Regional Obrero Mexicana, el Partido Nacional Revolucionario y la Embajada de los Estados Unidos. El vasconcelismo llegó a ser sinónimo de idealismo, juventud y también locura contra la corrupción de poderes siniestros. La campaña, que osciló entre señalados éxitos y fracasos rotundos, hubo de lamentar numerosos motines con el saldo sangriento de muertos y heridos. El programa de Vasconcelos prometía moralidad en el gobierno, legalidad, redención de la enseñanza, pago de la deuda externa y restablecimiento de la democracia. El día de las elecciones, el fraude fue escandaloso: el PNR impidió, en muchos lugares, votar a los vasconcelistas o robó las urnas. El cómputo oficial dio a Vasconcelos apenas el 5% de los votos contra el 95% del candidato oficial, Pascual Ortíz Rubio.

De nuevo salió Vasconcelos al exilio con el alma llena de amargura y el sarcasmo por escudo. Participó en los intentos de grupos insatisfechos para iniciar otra rebelión; hizo las paces con Calles, exiliado por Cárdenas en 1936, y maquinó con éste —su verdugo en 1929— una conspiración nunca consumada. Cárdenas lo invitó a volver al país y, desde 1939, residió en México. En 1940 se reconcilió con la Iglesia Católica y se dedicó a escribir y a dirigir, primero, la Biblioteca Nacional, y luego, la Biblioteca de México, a la que en poco tiempo convirtió en una de las mejores de la capital. Desde 1940 hasta su muerte (1959), Vasconcelos fue sólo una sombra de lo que había sido y un fantasma de lo que habría llegado a ser.

Algunos críticos acusaron a Vasconcelos de megalomanía. Azuela (1959, pp. 34-35) opina que éste es uno de los juicios más erróneos sobre Vasconcelos. Se confundió el prurito con que éste defendía sus acciones e ideales con un deseo de renombre y poder. De hecho, poco lo inquietaba su reputación, como lo muestra su autobiografía y el desdén por los honores recibidos: doctorados honoris causa, el título de maestro de la juventud (1923), el nombramiento de miembro fundador del Colegio Nacional (1946).

La labor de Vasconcelos como escritor abarca dos periodos divididos por su fracasada campaña presidencial: el primero, la década de los 20, cuando publicó: *La raza cósmica* (1925); *Indología* (1927) y el *Tratado de metafísica* (1929); el segundo comprende las tres últimas décadas de su vida, 1929-1959. En esta aparecieron: *Ulises criollo* (1936); *La tor-*

menta (*1937); El desastre* (1938); *El Proconsulado* (1939) y *La Flama* (1956), un ciclo autobiográfico. *De Róbinson a Odiseo* (1935), sobre la educación, *La Breve historia de México* (1936). En la línea filosófica publicó: *Etica* (1931); *Estética* (1935); *Historia del pensamiento filosófico* (1937); *Manual de Filosofía* (*1940*); *Lógica orgánica* (1945) y la *Todología o filosofía de la coordinación* (1952). Además, innumerables artículos, diligentemente registrados por Carlos J. Sierra (1965) en *Hemerografía de José Vasconcelos: 1911 -1959.*

La autobiografía de Vasconcelos no es un mero relato de su vida enmarcada por los hechos importantes de la época. Tampoco es una obra de análisis e introspección, al modo de los diarios de Henri Frederic Amiel o André Gide, para citar sólo algunos. Forma un género peculiar. Es, en palabras de Blanco (1977, p. 175), una alegoría profética o una biografía heroica, semejante a las que escribieron Carlyle, Emerson o Romain Rolland sobre Goethe, Shakespeare, Dante y Beethoven, con la peculiaridad de que Vasconcelos es tanto el biógrafo del genio como el genial biografiado. Esta característica le permite ser extraordinariamente franco y relatar sus errores y flaquezas todas: el yerro de su matrimonio "que nos había de pesar toda la vida"; las aventuras extramaritales; su amargura y rabia por el fracaso de su obra.

Eduardo García Máynez (1960, p. 115) resume así la personalidad de Vasconcelos: "Abogado y filósofo, místico y político; escritor y maestro, es, sin disputa, la figura intelectual y humana más apasionante que ha producido México." No podría pensarse en ningún epitafio más adecuado a su memoria.[4]

---

[4] García Máynez (1960) se lamentaba de que el libro sobre Vasconcelos no se había publicado todavía. Su afirmación sigue siendo válida hasta la fecha, aunque existen algunos estudios. He aquí una lista:

Barbosa, A. *Cien años en la educación de México.* México: Editorial Pax-México, 1972.

Bar-Lewaw Mulstock, Itzhak. *José Vasconcelos. Vida y obra.* México: Editorial Continental, 1965.

Basave y Fernández del Valle, A. *La filosofía de José Vasconcelos.* México: Editorial Diana, 1970.

Blanco, J.J. *Se llamaba Vasconcelos.* México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

Crowley, F. *The conservative thought of José Vasconcelos.* (Doctoral dissertation, University of Florida) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

*De Beer, Gabriella. *José Vasconcelos and his world.* New York: Las Americas Publishing Company, 1965.

Gaos, J. *Filosofía mexicana de nuestros días.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1945.

— . *Pensamiento de lengua española.* México: Editorial Stylo, 1945.

— . Cinco años de filosofía en México. *Revista de Filosofía y Letras,* 1945, (No. 20) (octubre-diciembre) .

García Bacca, J. D. *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas.* Caracas: Imprenta Nacional, 1947, Vol. 11.

García Máynes, E. *Homenaje del Colegio Nacional a Samuel Ramos y José Vasconcelos.*

5. El Segundo Congreso de Maestros (México, D.F)

Excélsior (noviembre 12 de 1920) anunciaba que se había expedido la convocatoria para celebrar el Segundo Congreso Nacional de Maestros, como lo había acordado el Congreso de La Piedad, Mich., declarado Primer Congreso Nacional de Maestros. La convocatoria daba a conocer las bases de la asamblea e informaba que el Comité Ejecutivo estaba formado por el licenciado Ezequiel A. Chávez, licenciado José Vasconcelos, doctor Alberto Oviedo y profesores Higinio Vázquez Santana y Gildardo Avilés.

El Universal (noviembre 17 de 1920) refería, por su parte, que el número de delegados de todos los estados, la presencia de la Universidad Nacional de México y la de otros representantes auguraban interesantes datos sobre el estado de la educación en la República.

Además:

México: El Colegio Nacional, 1960.

Gómez Orozco, Alicia. *El joven Vasconcelos* (del positivismo al antiintelectualismo). Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1965.

Haddox, J.H. José Vasconcelos: Mexican philosopher, *The personalist,* 1962, 43 (No. 4), pp. 453-465.

Ivie, S.D. *The educational philosophy of José Vasconcelos.* (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1965.

Larroyo, F. *La Filosofía americana.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1958.

Partin, E.M. *The Iife, educational ideas and work of José Vasconcelos* (*1882-1959).* (Doctoral dissertation. Stanford University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1973.

Phillips, R.B. *José Vasconcelos and the Mexican Revolution of 1910.* (Doctoral dissertation. Stanford University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1953.

Pineda, *H. José Vasconcelos, político mexicano 1928-1929.* (Doctoral dissertation, George Washington University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

Ramos, S. *Historia de la Filosofía en México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1943.

Robles, O. Filósofo de la emoción creadora. *Revista Mexicana de Filosofía y Letras,* 1947, 26 (No. 2).

Romanell, P. *La formación de la mentalidad mexicana* (*Trad*. de Edmundo O'Gorman). México: El Colegio de México, 1954.

Salmerón, F. Los filósofos mexicanos del siglo XX. En *Estudios de Historia de la Filosofía en México,* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

Sánchez Villaseñor, J. El sistema filosófico *de José Vasconcelos.* México: Editorial Polis, 1939.

Sierra, C.J. *Hemerografía de José Vasconcelos 1911-1959.* Boletín Bibliográfico de la Secretarla de Hacienda y Crédito Público, 1965, No. 311.

Skirius, J. *José Vasconcelos y la cruzada de 1929.* México: Siglo XXI Editores, 1978.

Vera y Cuspinera, Margarita. El concepto de la filosofía de José Vasconcelos. México: Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México, 1972.

Villegas, A. La filosofía de José Vasconcelos. *Revista Mexicana de Filosofía,* año 11, No. 3.

* Contiene la bibliografía completa de los artículos de Vasconcelos, pp. 387-405.

En las sesiones respectivas se principiará, por tanto, por tratar de formar conciencia pública en lo que se refiere a la situación real en esta materia y en seguida se estudiarán las siguientes cuestiones:

1) Debe encomendarse la educación del pueblo al gobierno de la federación, uniformarla en otro sentido, y dado que esto se considere conveniente, en qué términos y con qué limitaciones es de recomendarse hacerlo.
2) Conviene aceptar nuevas orientaciones para la reorganización de las escuelas normales de la República y, si así es, cuáles deben ser dichas orientaciones.
3) Qué medios son de recomendarse para facilitar la educación del pueblo en la República, por lo que se refiere a la agricultura, industria y comercio.
4) Qué garantías conviene que tenga el personal docente para que efectúe de la manera más satisfactoria sus funciones y cuál es el mejor medio de asegurar esas garantías (*El Universal,* noviembre 17 de 1920).

Se anunciaba asimismo que el Comité Ejecutivo seguía recibiendo adhesiones de maestros de toda la República, y que, a esa fecha, contaban con 2 634, distribuidas de la forma siguiente: de Jalisco, 235; de Chihuahua, 897; de Tlaxcala. 96; de Colima, 75; de Durango, 136; de Coahuila, 52; de Aguascalientes, 73; de Zacatecas, 16; de Guanajuato, 45; de Michoacán, 137; de Tamaulipas, 24; y buen número de los demás estados del país (*El Universal,* diciembre 12 de 1920).

La prensa de los estados, principalmente la de Jalisco, Coahuila, Durango, Guanajuato y Chihuahua, hacía hincapié en la trascendencia del Congreso para el país. La prensa de la capital no se quedó atrás, como lo demostraban las informaciones de *Excélsior* (diciembre 6, 8, 9, 13, 14 y 15 de 1920).

Se siguió el reglamento (*Excélsior,* diciembre 13 de 1920), cuyas principales cláusulas eran las siguientes: registro de credenciales la víspera de la inauguración del Congreso; entrega de informes sobre los temas del propio Congreso; elección de la mesa directiva, y lectura de los informes de los estados. Las sesiones serían diariamente, con la excepción de los domingos, de 9 a 12 de la mañana. En cada sesión, cada delegado podría hablar hasta dos veces y, a lo sumo, 10 minutos, con excepción de los miembros de las comisiones. Las votaciones serían nominales por delegaciones de los estados, del Distrito y Territorios Federales y de ayuntamientos y delegaciones. Las resoluciones del Congreso se considerarían como recomendaciones del mismo ante quien correspondiera. El presidente del Congreso haría una relación de las recomendaciones. La prensa subrayaba el entusiasmo creciente de los miembros del Congreso que empezaban a llegar.

En diciembre 16 (*Excélsior)* tuvo lugar la inauguración del Congreso en el Teatro Esperanza Iris. Por aclamación se eligió presidente efectivo del mismo al licenciado Ezequiel A. Chávez y se aceptó como patrono al ministro de Comunicaciones y Obras Públicas, ingeniero Pascual Ortíz Rubio. El rector de la Universidad Nacional, licenciado José Vasconcelos, fue nombrado presidente honorario, y vicepresidente honorario el gobernador

del Distrito Federal, Celestino Gasca. Los asistentes eran cerca de 2 000.

Se procedió también a elegir la Mesa Directiva (*Excélsior)* diciembre 15 de 1920) que quedó constituida de la siguiente forma:

Presidente: Lic. Ezequiel A. Chávez
Primer vicepresidente: Toribio Velasco
Segundo vicepresidente: Emilio Rodríguez
Secretario: Higinio Vázquez Santana
Primer prosecretario: Luis Vargas Piñeiro
Segundo prosecretario: Genoveva Cortés

El día 19, Antonio I. Villarreal propuso que para defender los intereses del magisterio, se formara un sindicato. El profesor Luis Vargas Piñeiro respondió que ya existía la Liga de Maestros de Mexicali, con varias sucursales en diversos lugares de la República y un periódico: *México Lustral.*

En seguida se procedió a nombrar la gran comisión encargada del estudio del primer tema del Congreso: la federalización de la enseñanza.

Luego, se inició la lectura de los informes de los estados. El de Aguascalientes causó una triste impresión. Apenas había en toda la entidad 56 escuelas oficiales y 14 particulares, servidas casi exclusivamente por profesoras, las únicas que se avenían a ganar un miserable sueldo. Los profesores emigraban o se dedicaban a otras actividades. En cambio, el informe del estado norte de Baja California presentó un cuadro bastante distinto: los sueldos de los maestros eran aceptables y los edificios se encontraban en bastante buenas condiciones (*Excélsior,* diciembre 19 de 1920; Urzaiz, 1921, p. 5).

La Liga de Maestros propuso a su vez (*Excélsior,* diciembre 21 de l920) celebrar, en septiembre 27 de 1921, el centenario de la Consumación de la Independencia Nacional, con generosa dedicación del segundo ciclo de nuestra vida independiente a la enseñanza y con festejos apropiados.

Se discutió el tema de la jubilación de los profesores ancianos y se enviaron recomendaciones a varios gobernadores en ese sentido. Se presentaron distintas solicitudes de jubilación, como la del profesor Pedroza, con 55 años de servicios, quien afirmaba que con $ 3 diarios no era posible sostenerse.

Siguieron escuchándose los informes de Guerrero, Michoacán, Jalisco y Oaxaca. En el de Michoacán, llamó la atención el impulso que el gobierno había dado a la instrucción pública desde hacía cuatro años. Por el contrario, el informe de Oaxaca reveló que la instrucción estaba lamentablemente atrasada: existía la mitad de los establecimientos que en 1912 y los maestros ganaban sólo la mitad (*Excélsior,* diciembre 22 de 1920). Los informes de las delegaciones de Coahuila, Sinaloa, Zacatecas, Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala, Yucatán, Veracruz y Puebla eran halagüeños. El comentario general sobre estos informes fue que la instrucción pública progresaba en la mayor parte de esos estados, en comparación con la de 1912. Se

contaba con mayor número de escuelas y se empleaban sistemas pedagógicos más modernos. El delegado de Yucatán habló de las escuelas racionalistas, que habían tenido éxito en su estado.

En la tarde del 22 se dio lectura al dictamen de la Gran Comisión sobre el asunto de la federalización de la enseñanza (*Excélsior,* diciembre 23 de 1920), que acordaba lo siguiente:

1) No debe encomendarse únicamente al gobierno de la federación la educación del pueblo.
2) No debe uniformarse la educación del pueblo.
3) Los gobiernos de la federación, de los estados, y de los municipios tienen la obligación de desarrollar una acción conjunta, a fin de realizar la educación nacional, respetando la legislación escolar de cada estado.
4) Se instituirán consejos nacionales y consejos regionales integrados por maestros en cada estado, encargándose los primeros de fijar las bases, medios, tendencias y demás finalidades de la educación del pueblo, y los segundos de llevar al cabo las decisiones de aquéllos y del estudio y resolución de los problemas (*Excélsior,* diciembre 24 de 1920; Urzaiz, 1921, pp. 6-7).

Proposición novedosa fue la del profesor José de la Luz Mena (Yuc.) sobre el respeto a los derechos de los niños (*Excélsior,* diciembre 26 de 1 920).

La discusión del primer tema se prosiguió y se mencionó de nuevo la necesidad de que los padres de familia estuvieran presentes en los congresos, pues eran educadores como los maestros. Acto seguido se leyó el dictamen reformado. Dice así:

> Se instituirá un congreso nacional y congresos regionales pedagógicos, encargados el primero, de indicar las bases, medios, tendencias y finalidades de la educación del pueblo, y los segundos, de adoptar las conclusiones de aquél y del estudio de resolución de sus propios problemas (*Excélsior,* diciembre 26 de 1 920).

La cláusula se aprobó sin el exclusivismo de que sólo los maestros podrían pertenecer a las agrupaciones.

Extenso fue el dictamen del segundo tema sobre la orientación y reorganización de las escuelas normales de la República. Quedó en los términos siguientes:

1. Las escuelas normales, sin perder de vista la educación manual de los talleres y campos de cultivo, deben reorganizarse a base de ciencia experimental, desechando todo el bagaje de la pedagogía, y los caminos ya formados por la llamada metodología aplicada, que coarta la libertad y mata la iniciativa de maestros para crear nuevas orientaciones educativas.
2. Todo el programa educativo de las escuelas normales deberá tener la biología como base, la metodología como medio y la sociología como fin.

3. Para aprovechar las innegables ventajas de la educación y dar mejor preparación social a los maestros, las escuelas normales deberán ser mixtas.
4. La disciplina y organización de las escuelas normales deberá fundarse sobre el principio básico de la libertad, tanto para los alumnos como para los maestros; sin más sanción que el sentimiento de la propia responsabilidad.
5. La práctica profesional en las escuelas normales se hará convirtiendo a las escuelas primarias anexas en verdaderas clínicas, en que el proceso evolutivo de cada niño sea estudiado como caso.
6. Las escuelas normales procurarán por todos los medios la cooperación de médicos e higienistas para formar por medio de textos la psicología nacional .
7. Todas las materias que sean objeto de estudio en las escuelas normales deberán orientarse desde un principio en el servicio profesional.
8. La educación normal se desarrollará por lo menos en 5 años. En sus planes no se descuidará la evolución histórica de las ideas educativas, ni la cultura estética, ni el desarrollo corporal de los alumnos que se realizará preferentemente por medio de los deportes y el trabajo manual.
9. Para atender a la ingente necesidad actual de combatir el analfabetismo, en nuestra patria, se establecerán, en las poblaciones de menor importancia, cursos prácticos y teóricos de educación en el sentido de formar maestros para las escuelas rurales. Estos cursos se desarrollarán en dos años como una extensión de las propias escuelas normales.
10. Los cursos de educadoras de párvulos y maestros de niños anormales deben considerarse como especialidades. Por consiguiente, sólo podrán seguirlos los maestros graduados.
11. Dada la constante evolución educativa, es indispensable establecer bibliotecas de otras especialidades modernas para las escuelas normales, así como organizar anualmente para los maestros: cursos de vacaciones de posgraduados, excursiones, conferencias y viajes de observación por el país y el extranjero.
12. La escuela normal debe ser la institución más representativa del ideal nacional, a la vez que el órgano más adecuado de la educación popular (Ex*célsior,* diciembre 26 de 1920).

El tercer tema no llegó a discutirse; pero las conclusiones de la comisión respectiva se repartieron profusamente entre los congresistas, muchos de los cuales las recibieron con agrado y las suscribieron:

Los medios que son de recomendarse para facilitar la educación del pueblo en la República, por lo que se refiere a la agricultura, industria y comercio son los siguientes:

1. Recomendar que la enseñanza se realice por el trabajo basado en la libertad.
2. Multiplicar las escuelas primarias rurales y urbanas en toda la Nación y orientarlas en el sentido agrícola, industrial y comercial, según las necesidades de cada región.
3. Establecer en toda la República escuelas especiales de agricultura, artes y oficios, industria y comercio para uno y otro sexo, así como estaciones agrícolas experimentales y consejos para la promoción de la enseñanza agrícola, industrial y comercial.

4. Fomentar la formación de maestros especialistas para las referidas escuelas industriales, comerciales y agrícolas (Juan León, Eduardo Urzaiz, José de la Luz Mena y José Manuel Ramos) (Urzaiz, 1921, pp. 12-14).[5]

La comisión responsable del cuarto tema no presentó dictamen; pero un grupo de maestros, conscientes de la trascendencia del asunto, presentó algunas conclusiones, rechazadas por inadecuadas y por predominar en la asamblea la opinión de formar un sindicato de maestros que se aliara con las agrupaciones obreras. Se nombró a Higinio Vázquez Santana y Luis Vargas Piñeiro para organizar la liga, quienes a su vez nombrarían delegados en los estados (Urzaiz, 1921, pp. 14-15).

El Congreso se clausuró el días 29 (*Excélsior,* diciembre 29, 1920) y el diario informaba que los profesores iniciaban el retorno a sus provincias, más unidos y esperanzados. La sesión última se efectuó con la mitad de asistentes, pues muchos se habían ido, convencidos de que, a la postre, no podría hacerse nada útil para la enseñanza en México. El deseo de unificación, cifrado en la Liga Nacional de Maestros y cuyas bases podían revisarse, quedó flotando en el ambiente.

El Congreso trató dos temas de suma importancia: la creación de la SEP, en vista del desastre de la municipalización de las escuelas, pero sin merma de los derechos de los estados, y la conveniencia de reorientar la enseñanza normal, asuntos que merecían toda la atención de los educadores.

Por otra parte, el Congreso fue parco en fijarse cuatro temas. La experiencia del Primer Congreso de Maestros (1917) enseñaba que era inútil asignar muchos temas. Hubo en esta asamblea un eco del Congreso de la Piedad sobre la educación en agricultura, industria y comercio, que en este último se diluyó en varios puntos. Sin embargo, el tiempo no alcanzó para considerar este asunto, tan vital para el país. Omisión lamentable, pues seguramente, entre tantos delegados de tan diversas regiones, se habrían presentado sugerencias constructivas (Urzaiz, 1921, pp. 3-16).

6. LOS PROYECTOS DE LA CREACIÓN DE UNA SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Desde antes de su llegada a la rectoría, Vasconcelos abrigaba el propósito de fundar una Secretaría de Educación, con poderes en toda la República,

[5] Delegados que firmaron su aprobación: M. Quiroz Martínez (Son.); Fausto Ayala, J. Maurilio Méndez (Coah.); Adolfo González (Tacuba); F. González (Tlax.); José L. Pedroza (Ags.); M.B. Alatorre (Jal.); Rafael Valenzuela (ver.); M. Quiroz (B.C. Sur); Eugenio León Puig (Tab.); R. R Ramírez (Gto.); J. Ignacio Soto (Dgo.); Estefanía Castañeda (Tams.); Abel Ortega (D.F.); E. Bustamante (s c Norte); Higinio Vázquez Santana (Chis.); A. Rodríguez, Rafael Jiménez, C. Miranda (Guan.); José Leal Garza (N. L.); Jorge Casahondo (Chis.).

para hacer progresar la obra de la educación mexicana. De sobra sabía que el Departamento Universitario, tal como estaba organizado, no podía servir eficazmente a la causa de la educación nacional.

> Afirmo que esto es un desastre, pero no por eso juzgo a la Universidad con rencor. Todo lo contrario, casi la amo, como se ama el destello de una esperanza insegura (Vasconcelos, 1958, *CD,* p. 773).

La empresa no era tan fácil como podría parecer. Justo Sierra había experimentado parecidas dificultades, sobre todo en el aspecto económico —falta de recursos— y en el político —temor de que la SIPBA lesionara la soberanía de los estados. A éstas se añadían, en 1920, otras peculiares. Porque, para crear una Secretaría de Educación Pública con poderes en toda la República, no bastaba con expedir una ley que indicara la manera como iba a establecerse, sino que se requerían tres pasos: reformar la constitución; modificar luego la Ley de Secretarías de Estado; y, finalmente, expedir la Ley Constitutiva de la nueva Secretaría. Todos estos pasos implicaban una ardua tarea, cuya parte más difícil, sin duda, era la reforma constitucional del Art. 14° Transitorio[6] y de la fracción XXV, del Art. 73°, que originalmente decía:

> El Congreso tiene facultad: para establecer escuelas profesionales e investigación científica, de bellas artes, de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura, escuelas de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura superior general de los habitantes de la República, entre tanto dichos establecimientos puedan sostenerse por iniciativa de los particulares, sin que estas facultades sean exclusivas de la Federación. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que trata surtirán sus efectos en toda la República (Tena Ramírez, 1978, p. 908).

Este artículo fue aprobado por unanimidad en el Congreso Constituyente de Querétaro, a pesar de no hacer ninguna referencia a la creación de escuelas rurales, elementales o superiores.

Era, por tanto, necesario, para fundar la Secretaría de Educación con los poderes adecuados, que la fracción XXV del artículo 73° se redactara en la forma siguiente:

> El Congreso tiene facultades para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas y demás instituciones concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a las instituciones.

[6] "Quedan suprimidas las Secretarias de Justicia y de Instrucción Pública" (Tena Ramírez, 1978, p. 932).

> La Federación tendrá jurisdicción sobre los planteles que ella establezca, sostenga y organice, sin menoscabo de la libertad que tienen los Estados para legislar sobre el mismo ramo educacional. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata, surtirán sus efectos en toda la República (Tena Ramírez, 1978, p. 908; *El Universal,* marzo 3 de 1921).

Pero antes se requería contar con el proyecto de ley que justificara las reformas constitucionales consiguientes. Vasconcelos, desde el momento mismo de su toma de posesión como rector de la Universidad Nacional, indicó que él y sus colaboradores se proponían elaborar un proyecto de ley que permitiera la educación intensa, rápida y efectiva de los niños y jóvenes de México: "Nuestras aulas están abiertas como nuestros espíritus y queremos que el proyecto de Ley que de aquí salga sea una representación genuina y completa del sentir nacional" (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 1) (agosto), pp. 11-13).

Vasconcelos había dado los primeros pasos hacía la federalización de la SIPBA—restringida su jurisdicción al Distrito y Territorios Federales— cuando era secretario de Instrucción de Eulalio Gutiérrez (diciembre 14 de 1915) y se asesoró en este asunto con Ezequiel A. Chávez, el erudito educador que había sido brazo derecho de Sierra. Chávez (1920, pp. 109111) elaboró un plan para extender la acción de la Secretaría a todo el país; pero la brevedad del gobierno de Gutiérrez impidió la realización del proyecto.[7]

Vasconcelos, desde su designación como rector, había encargado a Chávez redactar otro plan sobre la federalización de la enseñanza. Chávez entregó su proyecto a Vasconcelos, quien lo sometió al Consejo Universitario.

El plan de Chávez era amplio. Describía claramente el papel del gobierno federal en los varios estadios de la instrucción: primaria, secundaria, normal y educación superior y, también, los métodos para elegir a todo el personal educativo, lo mismo que los requisitos y deberes de los funcionarios a cargo de esos puestos. El plan de Chávez extendía los servicios educativos de la antigua Secretaría de Instrucción y Bellas Artes, fundada por Sierra, a todo el país. Constaba de una extensa exposición de motivos para justificar la federalización de la enseñanza y de 7 capítulos con un total de 46 artículos. En la exposición de motivos, Chávez hacía un recuento histórico de la oficina llamada Dirección General de Instrucción Primaria (Ley de mayo 19 de 1896), que llegó a transformarse (decreto de mayo 16 de 1905) en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Mencionaba simultáneamente el presupuesto federal asignado a la instrucción pública. Mientras en 1894 éste ascendía a $900 000, para 1912 había llegado a más de $8 000 000.

[7] Este plan impreso no se encuentra en el archivo Chávez (CESU).

El proyecto de Chávez era bastante complejo y se perdía en pormenores. Establecía una estructura a la cabeza de la cual se hallaba un secretario de Educación Pública, a quien seguían, dentro de la jerarquía, los directores generales de educación primaria y secundaria para cada estado, a los cuales el secretario nombraría de una terna que, para tal efecto, los maestros de educación primaria y secundaria del estado respectivo debían presentarle democráticamente. A los directores generales seguían los inspectores de educación primaria, escogidos por el director respectivo entre los candidatos que tuvieran mayor número de votos en la elección realizada por los maestros del estado. Por otra parte, al director general asesoraba un Consejo Técnico formado de nueve personas, y sin cuya recomendación aquél no tomaría ninguna decisión importante. Los directores generales, conforme al proyecto, tendrían su territorio estatal dividido en distritos de tres clases: consolidados, urbanos y temporales.

En conclusión, el proyecto de Chávez proponía una organización democrática de la educación mexicana, pero sin definir los enlaces de la educación en todo el país, ni ofrecer un perfil claro de la estructura de esa entidad llamada Secretaría de Educación Pública (BU, 1920, Epoca IV, I (No. 1) (agosto), pp. 99-117).

Vasconcelos elaboró, por su parte, un plan, como lo relata en *El Desastre* (1957, pp. 1225-1226).

> [...] Yo tenía mi ley en la imaginación. La tenía en la cabeza desde mi destierro de Los Angeles antes de que soñara volver a ser ministro de educación, y mientras leía lo que en Rusia estaba haciendo Lunacharsky [...] Pero creo que lo mío resultó más simple y orgánico [...] Lo redacté en unas horas y lo corregí varias veces; pero el esquema completo se me apareció en un solo instante, como un relámpago que descubre ya hecha toda una arquitectura.

Una exposición de motivos antecedía también al proyecto de Vasconcelos. Indicaba que, al formularlo, había tenido en cuenta ideas que:

> [...] palpitan en todo nuestro territorio, las necesidades que nos conmueven, los ejemplos de otros pueblos, las opiniones de toda clase de personas y el consejo de los profesores y especialistas, no solamente de los especialistas universitarios sino también de los que han aprendido, en la vida misma, los anhelos y las exigencias de la sociedad (BU, 1920, Epoca IV, 1 (No. 9) (noviembre), p. 129).

Mientras el proyecto de Chávez no presentaba una estructura definida para la Secretaría y era demasiado extenso, el de Vasconcelos ofrecía una excelente organización. Establecía, ante todo, los objetivos de la Secretaría de Educación (Art. 2°): promover la organización y funcionamiento de la

educación pública en todo el territorio nacional, el fomento de la cultura y de las bellas artes. Para el desempeño de esta triple misión, Vasconcelos estructuró la Secretaría en tres grandes departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y Archivos y el de Bellas Artes (*DD,* octubre 22 de 1920, pp. 30-34; *BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), pp. 147-159).

Además, el Estado establecía comedores escolares, pues la ley declaraba que aquél debía reconocer la obligación de alimentar y educar a los niños pobres, y la ley usaba la palabra *deber* para alejar de este servicio toda idea de filantropía, pues no era una merced la que se otorgaba, sino un acto de justicia (*BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), p. 131).

El Departamento Escolar se dedicaría a impartir la instrucción y la educación. Sería el responsable de crear escuelas especiales para la educación de los indígenas, escuelas rurales en todo el territorio del país, preparatorias e industriales, comerciales y universidades federales en México, Guadalajara, Mérida y Monterrey, que, por su carácter, dependerían de la Secretaría.

El Departamento de Bibliotecas y Archivo tendría a su cargo la creación y funcionamiento de bibliotecas populares por todo el territorio del país, el cuidado y administración de la Biblioteca Nacional y de las bibliotecas especiales que crearía la Secretaría así como del Archivo General de la Nación. Se pretendía que existiera una biblioteca en toda población de más de 3 000 habitantes, ya fuera que se constituyera con fondos legales, ya con el subsidio de la federación; estas bibliotecas se formarían con libros de ciencias aplicadas, literatura, moral y artes y oficios, todos en idioma castellano, cuyo cuidadoso cultivo se recomendó (*BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), pp. 136-140).

Finalmente, el Departamento de Bellas Artes estaría compuesto por la Academia Nacional de Bellas Artes, el Museo de Arqueología, Historia y Etnología, el Conservatorio de Música y todos los organismos similares que se crearían en otras partes del país. Y se añadía que el fomento de la educación artística del pueblo se haría por medio de conferencias, conciertos, representaciones teatrales, audiciones musicales o eventos de cualquier otro género. Explícita mención se hacía de la propaganda cultural por medio del cinematógrafo y de otros medios similares (*BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), pp. 140-141).

Una novedad introducida por Vasconcelos en el proyecto fue la formación de consejos de educación, que debían funcionar tanto en el ámbito local —en cada población de más de 500 habitantes—como en los ámbitos estatal y nacional. El consejo de educación de las localidades de más de 500 habitantes estaría compuesto de tres miembros, a saber: un representante de los padres de familia, otro del profesorado y un tercero del ayuntamiento. En cada cabecera de distrito o cantón deberían reunirse cada año todos los miembros de los consejos locales para constituir el consejo de distrito, a cuyo cargo estaría la vigilancia general de todos los

asuntos de educación y podría llegar a tener la dirección de estos asuntos, en caso de que así lo acordaran las autoridades de las cuales las respectivas escuelas dependieran al promulgarse la ley.

Asimismo, en la capital de cada estado y en las cabeceras de los territorios y del Distrito Federal se constituiría, además del consejo local, un consejo de educación compuesto de cinco miembros designados por el voto de los consejeros de los distritos, y a este consejo de educación correspondería promover, ante las autoridades, las escuelas primarias superiores especiales. Los consejos de educación de cada estado deberían, además, elegir dos de sus miembros para que se trasladaran a la capital de la República durante el mes de noviembre de cada año, a fin de constituir el Consejo Federal de Educación, cuyo propósito sería asesorar a la Secretaría de Educación Pública, discutiendo las iniciativas que ella presentara y buscando la unificación de la educación en todo el país (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), pp. 146-149).

Vasconcelos insistía en que su proyecto no estaba en conflicto con los principios de libertad comunal e independencia interior, parte también de los anhelos de la Revolución. Los tres ramos que él proponía para la educación mexicana cubrían todo el campo en que debería intervenir la proyectada Secretaría de Educación: el Departamento Escolar impartía la instrucción y educaba; el Departamento de Bibliotecas, con una sección de traducciones y una casa editorial, se encargaba de difundir la cultura en su forma escrita hasta los últimos confines del país; y el Departamento de Bellas Artes daba a esa cultura el coronamiento que precisaba, ya que la educación artística tenia una trascendental importancia para el desarrollo de las capacidades estéticas, elemento básico de la formación humanista.

El arte, dominio de unos pocos hasta entonces, estaría al alcance de todos. Vasconcelos conoció la obra de Lenin y la de Anatoli Lunacharsky (Holter, 1967), comisario de educación de la Rusia revolucionaria, autor de una vasta campaña para llevar el arte a las masas. Apoyado en la idea de Gorki —la gran literatura no debe ser el privilegio de unos cuantos— Lunacharsky editó los clásicos para consumo popular.

Un aspecto del proyecto de ley, en que Vasconcelos ponía más énfasis, era que las escuelas rurales, las primarias y las técnicas se desarrollaran aun a costa de las escuelas universitarias y profesionales, aspecto patente a cada paso en el proyecto, desde el momento en que sugería la creación de una escuela técnica en cada estado o territorio, es decir, cerca de 30 escuelas técnicas, y, en cambio, sólo se proponía la fundación de cuatro universidades o grandes centros de educación profesional y teórica (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), p. 135).

Vasconcelos y sus colaboradores pensaban así, pues reconocían que la educación tradicional ofrecida en México conducía a hacer del profesionista un parásito social que se incorporaba a la ya numerosa burocracia gubernamental. Ante esta situación, era menester educar al pueblo en las

escuelas técnicas, para que no sólo fuera productivo y suficiente por sí mismo sino contribuyera también a la transformación económica del país, que daba tímidamente sus primeros pasos por la senda de la industrialización.

Vasconcelos agradecía su ayuda en la elaboración del proyecto a los miembros del Consejo de Educación: Ezequiel A. Chávez, Enrique O. Aragón, Alfonso Caso, Alberto Vázquez del Mercado, Manuel Gómez Morín, Genaro Estrada y Mariano Silva.

La Secretaría de Educación concebida por Vasconcelos estaría provista de amplias facultades en todo el país, pero la intención del autor era que ésta se despojara paulatinamente de tales atribuciones en beneficio de las instituciones locales, los consejos de educación y las universidades, hasta que llegara el momento, tras el curso de algunos años, en que el Poder Ejecutivo se convirtiera en simple recolector de los impuestos destinados a educación, y los consejos federal y subsidiario fueran, en cambio, el verdadero poder en materia educativa.

El *Boletín de la Universidad* (1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), pp. 87-90) anunció que el proyecto de Vasconcelos había sido adoptado por el Consejo Universitario en vez del de Chávez. Así terminaba la campaña local, pero empezaba la parte más difícil, la campaña nacional de convencimiento en favor de la creación de la nueva Secretaría.

Ocurre aquí una pregunta: ¿Por qué Vasconcelos pidió a Chávez que escribiera un plan y luego, a su vez, sometió al Consejo Universitario el suyo propio? El rector Vasconcelos (1957, pp. 1225-1233) no responde a esta cuestión al narrar sus gestiones en pro de la federalización. Por tanto, es necesario recurrir a una conjetura basada en los datos disponibles. Había un interés intenso en el tópico de la federalización y diariamente aparecían proyectos parciales, iniciativas incompletas y planes insuficientes del Consejo de la Universidad Nacional de México (*El movimiento educativo en México,* 1922, p. 57). Vasconcelos creyó obviamente que su plan, mejor que el de Chávez y otros planes parciales, ganaría más partidarios y tendría la ventaja de conciliar los distintos intereses sociales (*El movimiento...* 1922, p. 57), entre los cuales el más urgente en esa época era el de la educación del pueblo. El proyecto de Chávez tenia, desafortunadamente, sólo una breve referencia al bienestar educativo de las masas, mientras que esta característica invadía todo el plan de Vasconcelos (*BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 2) (noviembre), p. 105).

7. EL DEBATE NACIONAL SOBRE EL PROYECTO DE VASCONSELOS

A los pocos días de la presentación del plan, se inició una campaña periodística sobre el proyecto de crear una Secretaría de Educación Pública. *El Demócrata* (junio 29 de 1920) optó por emprender una encuesta entre las personalidades más sobresalientes del medio educativo nacional, a

quienes preguntaba: 1) ¿considera usted necesario el restablecimiento de la Secretaría de Educación Pública?; 2) ¿cuál debe ser la extensión de sus facultades y funciones?; 3) ¿debe federalizarse la Instrucción Primaria?; 4) ¿en qué posición deben quedar la Universidad Nacional y los Institutos profesionales de los estados en relación con la nueva Secretaría? El diario añadía que prefería pasar por alto, de momento, la cuestión institucional y la financiera por ser demasiado escabrosas. En la lista de las personas encuestadas se encontraban algunas tan sobresalientes como el filósofo Antonio Caso, el regidor Rubén Vizcarra, Ramos Pedrueza, y el director de la Escuela Normal, Daniel Delgadillo. Todos se mostraron partidarios de la creación de una Secretaría de Educación con poderes federales. Antonio Caso recordó que la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes había acarreado grandes absurdos cuyos malos efectos podían calcularse al hacer el balance del número de escuelas suprimidas, así como el de maestros normalistas acosados por el hambre. El regidor Vizcarra respondió que, paralelamente a la Revolución, había ocurrido el más completo fracaso de la educación pública. El profesor Rafael Ramos Pedrueza señaló tres razones para crear una Secretaría de Instrucción Pública con poderes federales: la primera, al haberse suprimido la antigua Secretaría de Instrucción Pública a fin de evitar que la política afectara la instrucción pública, el resultado había sido que a la amplia política ministerial la sustituyera la politiquería departamental; la segunda razón era la evidente anarquía pedagógica existente; y la tercera que sólo una Secretaría de Instrucción Pública podría llevar al cabo la instrucción rudimentaria nacional. Era preciso percatarse, añadía Ramos Pedrueza con la fe propia de los hombres de su época, que el problema de la educación nacional era el primero y más urgente, "pues una vez resuelto éste, todos los demás se solucionarán de inmediato." Daniel Delgadillo, el último entrevistado, educador de reconocida experiencia, se mostró también partidario de la federalización de la enseñanza e indicó que en los dos Congresos Pedagógicos de los cuales había sido secretario, el de México de 1910 y el de Jalapa en 1912, el tema se había tratado simplemente y se había llegado a la conclusión de que era indispensable una Secretaría de Instrucción Pública con jurisdicción en toda la República, si no en lo económico, al menos en la dirección administrativa de la educación, con el fin de modernizarla.

El mismo *Demócrata* (julio 30 de 1920), uno de los periódicos capitalinos que apoyaba la idea del rector y de sus colaboradores, publicó un artículo sobre "el lastre de la ignorancia", y afirmaba:

> Pocas iniciativas de ley envuelven propósitos tan bellos como la que se contrae a establecer de nuevo la Secretaría de Instrucción Pública... Las democracias se forman de ciudadanos, y éstos se hacen en las escuelas.

El Universal (octubre 5 de 1920), a su vez, tan pronto como dio a conocer el proyecto de ley de Vasconcelos, se apresuró a publicar un artículo intitulado: "La iniciación del indígena en los misterios de la civilización", con alabanzas al rector Vasconcelos por sus actividades y por las características del proyecto presentado por él. Comentaba que los tres departamentos propuestos por el plan de Vasconcelos: el escolar, el de bellas artes y el de bibliotecas, abarcaban en realidad todo cuanto pudiera comprender la instrucción pública en general. Un grupo de maestros pidió se recolectasen todos los comentarios al proyecto para incluirlos en un folleto que serviría en las discusiones venideras en las Cámaras (*El Universal,* agosto 28 y septiembre 3 de 1920).

El Universal (octubre 11 de 1920) vuelve a tocar el tema en un editorial intitulado: "¿Queremos tener luz?, pues encendamos las lámparas." El artículo se refería específicamente al departamento de bibliotecas, incluido en el proyecto de Vasconcelos, e indicaba que dicho departamento extendería su radio de acción por toda la República hasta lograr que se abriera una biblioteca en cada población de más de 3 000 habitantes. Tales bibliotecas estarían dotadas de libros de ciencias aplicadas, literatura, moral, artes y oficios. El artículo subrayaba el reconocimiento que la Universidad hacía del cultivo del idioma nativo, como una de las formas más elevadas del patriotismo, pues tendía a mantener, dentro de recia coraza, las tradiciones, modalidades e ideales del país y de la raza. En otras palabras, la integridad del idioma era uno de los peldaños indispensables para conservar y enriquecer nuestra identidad cultural, uno de los puntos básicos de la Filosofía de Vasconcelos respecto de la educación nacional.

El Monitor Republicano (octubre 6 de 1920), en cambio, se mostró reacio a las ideas de Vasconcelos en un artículo intitulado: "La iniciativa del señor rector de la Universidad". Indicaba que el proyecto de Vasconcelos era Difícil de llevar al cabo, por implicar una amplia reforma constitucional. Vasconcelos no tardó en responder en estos términos:

> Me sorprende que el titán de los días de lucha se muestre ahora timorato y desconfiado... No debo disimular, sino que me complazco en declarar mi más sincero desprecio por los criterios jurídicos y por eso no me importa qué clase de leyes estén en conflicto con los lineamientos generales de mi proyecto (*El Monitor Republicano,* octubre 7 de 1920).

Pronto empezaron a llegar cartas de personalidades sobresalientes de provincia, quienes ofrecían su apoyo al proyecto de ley de Vasconcelos. El *Boletín de La Universidad* (1921, Epoca IV, *1* (No. 3) (enero), pp. 76-79) publica cartas del gobernador de Guerrero, Francisco Figueroa, del Director de la Escuela Libre de Derecho de Veracruz, del gobernador del estado de Veracruz, G. Garzón, y del gobernador del estado de Chihuahua, Ignacio Enríquez, quienes ofrecían su entusiasta apoyo al proyecto de Ley.

Además, el Congreso de Ayuntamientos, reunido en noviembre de 1920, hizo suyo el proyecto en los siguientes términos:

> Primero, el Congreso Nacional de Ayuntamientos hace suyo el proyecto de ley para crear una Secretaría de Educación Pública Federal [que fue] presentado a la Cámara de Diputados por el digno rector de la Universidad Nacional.
> Segundo, diríjase atenta y respetuosa excitativa firmada por todos los presentes a la mencionada Cámara de Diputados, para que sin pérdida de tiempo, ya que lo reclama una imperiosa necesidad nacional, dé carácter de ley al proyecto que hace suyo este Congreso (BU, 1921, Epoca IV, 1, (No. 3) (enero), pp. 77 -78).

La prensa capitalina, exceptuando *El Monitor Republicano* (octubre 7 de 1920), se mostró también partidaria del proyecto de Vasconcelos. El mismo diario (*El Monitor Republicano,* noviembre 7 de 1920) publicó un artículo sobre la "Emancipación de la Escuela Primaria de la tutela del Ayuntamiento", palabras que habían servido de titulo, dos años antes, a un pequeño folleto del profesor y general Esteban Baca Calderón, quien opinaba que la enseñanza popular no debía estar a cargo de los ayuntamientos ni depender de ninguna otra corporación integrada por personas profanas en materia de pedagogía.

Al publicar *El Monitor Republicano* (octubre 6 de 1920) el; artículo citado, el Congreso de Ayuntamientos estaba reunido y trataba de definir cuáles eran las funciones que realmente podían y debían ser objeto de su atención. Según este artículo, la razón más convincente para terminar con la injerencia de los ayuntamientos en la educación era que éstos eran completamente ajenos al arte y la conciencia de educar y, por tanto, resultaban un estorbo más que una ayuda (*El Monitor Republicano,* enero 7 de 1920).

El Demócrata (septiembre 20 de 1920) apoyaba la idea de establecer una Secretaría de Educación, porque hasta en el aire ambiente flotaba la necesidad de crear tal dependencia, ya que en la entraña de los grandes problemas pedagógicos figuraba el de renacer y regenerarnos. Y para regenerarnos y rejuvenecernos se necesitaba resolver no sólo el problema económico y financiero sino también el pedagógico.

Días más adelante, el mismo *Demócrata* (septiembre 23 de 1920) volvía a la carga, e indicaba que se trataba de algo más alto y fatalmente ligado con la vida misma del país: la educación nacional, es decir, la creación del alma nacional, la formación de su conciencia, la generación, casi se diría, la verdadera procreación de México como pueblo unido y civilizado. Volvía a aparecer aquí una idea apuntada por Sierra en el siglo pasado y principios de éste: la escuela es casi una iglesia y la patria una religión. La escuela debía hallar la respuesta a la inquietante pregunta de quiénes somos los mexicanos y cuál es nuestra misión. Por eso, *El Demócrata* concluía que, si Vasconcelos lograba realizar su empeño de crear

una Secretaría de Educación Pública, no sólo sería, en sentido socrático, un partero de almas, sino el forjador de la inmensa alma de toda la nación y su nombre quedaría unido con el de Justo Sierra.

Poco después, el mismo diario, *El Demócrata* (septiembre 28 de 1920), mencionaba que era indispensable pasar de la instrucción local a la educación federal y que se justificaba la creación de una Secretaría de Educación Pública. Una de las razones que volvía difícil el proceso educativo en México era la falta de unidad de un estado a otro y aun de una población a otra. La creación de una Secretaría de Educación Pública con poderes federales era el primer y decisivo paso en la unificación del sistema educativo mexicano. Vasconcelos se mostraba, con su ley, discreto y respetuoso para no herir la sensibilidad regionalista. Bien incrustada estaba ya en la opinión pública la conveniencia de unificar y reorganizar la educación.

El Monitor Republicano (septiembre 3 de 1920) publicó otro proyecto elaborado por el doctor Siurob que trataba de reglamentar la fracción XII del Art. 123°, en relación con el Art. 3° de la misma Constitución, directamente relativo al problema educativo. El Art. 123° versa sobre el trabajo y la previsión social, y su fracción XII indica las obligaciones de cada empresa de proporcionar a los trabajadores habitaciones cómodas e higiénicas. La parte central del proyecto de Siurob era obligar a toda negociación agrícola, industrial, minera o cualquier otro centro de trabajo con más de 300 empleados a establecer una escuela primaria elemental. El proyecto de ley de Siurob contenía 270 artículos en los cuales desarrollaba punto por punto los pormenores de la creación de estas escuelas, propuestas ya desde el siglo pasado. Dicho proyecto quedó, por el momento, en el polvoriento archivo del olvido.

El proyecto de Vasconcelos llegó a la Cámara de Diputados en octubre 22 de 1920, y las comisiones unidas, Segunda de puntos constitucionales, y Primera y Segunda de Instrucción Pública y de la Universidad y Bellas Artes, dictaminaron favorablemente en diciembre 21 (1920) sobre el proyecto de ley y de reformas constitucionales requeridas. Ante tan excelente aceptación, el diputado Pedro de Alba propuso dispensar de las lecturas, imprimir el dictamen y ponerlo a discusión en el primer día hábil.

La discusión de la reforma constitucional para fundar una Secretaría de Educación Pública se inició en febrero 28 de 1921. El diputado Céspedes interpuso inmediatamente una moción suspensiva para diferir la discusión dos o tres días y dar tiempo a la oposición de preparar los argumentos en contra de la reforma constitucional propuesta. Los diputados Chapa y Bojórquez apoyaron la moción, pero al pasar ellos a discutirla, Pedro de Alba se levantó a argüir en favor de la urgencia de la materia. Mencionó que el asunto se había presentado a la Cámara desde octubre del año anterior: se hizo imprimir profusamente en folletos enviados por la Universidad Nacional a cada diputado; se comentó con amplitud, en la prensa y, además, los

interesados tenían la oportunidad de asistir a conferencias sobre el tema.

Por tanto, De Alba juzgaba que no había razón para alegar desconocimiento de la materia. Y en realidad, la moción suspensiva parecía solamente una táctica de la oposición para posponer el asunto. Los opositores, como el diputado Céspedes, temían que la nueva Secretaría, como la antigua SIPBA, funcionara a base de intrigas políticas e inmoralidad. La moción de Céspedes no halló eco entre los diputados. El presidente de la Cámara invitó a la comisión a fundamentar su dictamen, y Pedro de Alba, en representación de ésta, respondió a Céspedes: se trataba de desarrollar una educación, como se decía en esos tiempos, integral, desde el punto de vista de todas las capacidades y facultades del individuo, que antes se desdeñaban, y de todos los problemas filosóficos relativos al hombre en general, a la intuición, a la voluntad, al instinto. Se difundirían, hasta donde fuera posible, las modernas tendencias y medios actuales educativos en todo el país, a fin de que el hombre desarrollara sus conocimientos y su educación en cuanto se refiere a las facultades íntegras del ser humano. Y proseguía:

> Creo sobre todas las cosas que este proyecto de la Secretaría de Educación Nacional es un magnífico proyecto a fin de ir formando una comunidad de tendencias, de aspiraciones, y de ideales dentro de esta gran patria mexicana que bien lo necesita, puesto que ahora estamos disgregados... Esta Secretaría será un 'trait d'union'[8] ... (*DD*, febrero 28 de 1921).

La intervención de Pedro de Alba sobre la orientación pedagógica y filosófica de la escuela mexicana que se trataba de fundar no parecía estar muy clara en la mente de la comisión. Se antojaba una orientación ecléctica. Pero esta característica no era importante por el momento. Vasconcelos se encargaría, con todos sus conocimientos filosóficos, de desarrollar los valores fundamentales de la educación nacional. Digna de notarse en el discurso de De Alba era la actitud de los diputados, quienes percibían, como propósito fundamental de la escuela mexicana, el desarrollar esa elusiva identidad nacional y servir de lazo de unión entre todos los mexicanos. La escuela era la clave del arco de la nacionalidad.

En la siguiente discusión se objetó que Norteamérica, como régimen federal, no tenía semejante Secretaría. Pedro de Alba preguntó a Luis Espinoza si sabía que en Norteamérica existía el "National Bureau of Education"[9] encargado de regularizar los programas, ayudar a los estados débiles y orientar la investigación educativa. Luis Espinoza tomó entonces otra línea de ataque y se lanzó en contra de la publicación de los clásicos que pretendía hacer Vasconcelos. Argüía aquél que si la mayoría de los

[8] Lazo de unión.

[9] Oficina Nacional de Educación.

diputados, personas cultas, no había leído los clásicos, no era necesario que los hombres cultos los conociesen. Además, era un absurdo semejante gasto en vista de que la mayor parte del país era analfabeta. La objeción de Espinoza no encontró eco en la audiencia.

Una vez rechazada la moción de suspender la discusión, la Cámara pasó a estudiar la redacción de los artículos constitucionales, sobre la cual no se logró un acuerdo. Pedro de Alba propuso que se remitiera el asunto a la comisión para que ésta hiciera las consultas necesarias, moción que fue aprobada.

Finalmente, después de tantas faenas y discusiones, el asunto llegó, en febrero 9 de 1921, a feliz término. La Comisión, después de leer el dictamen de la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Ayuntamientos de la República Mexicana, hacía suyo el proyecto de ley para crear la SEP, presentado a la Cámara por el Ejecutivo de la Unión, y pasó a leer la nueva redacción de la fracción XXVII del artículo 73° de la Constitución, cuyo texto se refiere más arriba. Ciento cuarenta y dos diputados votaron en favor del proyecto y dos en contra del mismo.

Todavía hacía falta otro trámite. En marzo 3 de 1921 (*DD,* marzo 3 de 1921) el proyecto de reforma a la Constitución pasó de la Cámara al Senado, cuyos miembros se abstuvieron de objetarlo. Dos senadores, en cambio, hablaron en favor: el profesor Jonás García y el licenciado Alfonso Cravioto. Este último, constituyente de Querétaro, confesó que él había votado en favor de la supresión de la SIPBA; pero explicó al mismo tiempo sus razones, y éstas ayudan a entender las decisiones que se tomaron entonces. El asunto se había tratado en Querétaro en las últimas sesiones y muy a la ligera. Los constituyentes estaban deslumbrados por la institución del municipio libre, que les parecía la solución de todas las dificultades. Además, se quería sustraer la educación de la influencia malsana de la política, pues el secretario en turno estaría siempre sujeto a los manejos del partido en el poder. Cravioto añadió que, habiéndose dado al municipio libre el énfasis que se le dio, era natural que la enseñanza elemental dependiera de esa entidad y, por tanto, resultaba impropio crear toda una Secretaría para administrar las escuelas superiores del Distrito y Territorios Federales.

Con una honradez y sinceridad que lo enaltecen, Cravioto reconoció que, en la práctica, todas estas ideas habían resultado contraproducentes. El remedio fue peor que la enfermedad, y un desastre terrible había arruinado la educación nacional. La misma idea del municipio libre sólo dejó un penoso desengaño, pues cualquier empleado sin cultura alguna podría llegar a regidor y así tener en sus manos la educación y el porvenir de los niños.

El senador José Ortíz Rodríguez objetó que el dictamen estaba mal redactado. Si la idea que se perseguía era federalizar la enseñanza, había que expresarla en forma clara y terminante: queda restablecida la Secreta-

ría de Instrucción Pública. Cravioto se levantó entonces para explicar a Ortíz Rodríguez que la comisión no podía proceder así, pues era indispensable derogar primero los artículos constitucionales, para discutir después la iniciativa del Ejecutivo con respecto a la Secretaría. Añadió que las legislaturas de los estados tendrían que aprobar la reforma constitucional que el Senado estaba discutiendo, y sólo entonces se podría proceder a la creación de la Secretaría. El dictamen fue finalmente aprobado por unanimidad de votos (*El Demócrata,* marzo 3 de 1921).

8. LA CREACIÓN DE LA SCRETARIA DE EDUACIÓN PÚBLICA

Paso esencial para modificar la Constitución era conseguir que la mayoría de las legislaturas estatales aprobasen dicha modificación. Vasconcelos, a diferencia de otros directores, consideró que su deber era hacer una gira por los principales estados de la República para promover la reforma, aprobada ya por el Congreso de la Unión. Vasconcelos y su comitiva salieron directamente para Guadalajara y luego pasaron por Colima, Aguascalientes y Zacatecas a fin de volver a la capital y preparar luego una segunda gira. Vasconcelos era consciente, según lo declaró a *El Universal* (marzo 4 de 1921), de que la necesidad de instruir al pueblo era tan perentoria como ardua y podría efectuarse sólo con la intervención del gobierno. Y si la resolución de la Cámara Alta no bastaba para convencer a los defensores exaltados de la soberanía estatal, visitaría toda la República con el objeto de comunicar el espíritu del proyecto a las legislaturas (*El Universal,* marzo 4 de 1921).

El rector salió en marzo 8 a su gira por los estados. Lo acompañaban su secretario particular, Jaime Torres Bodet,[10] futuro secretario de Educación Pública; el pintor Carlos Montenegro; el senador por Colima E. Arias; y los poetas Carlos Pellicer y Joaquín Méndez Rivas (*El Universal,* marzo 8 de 1921). El gobernador de Jalisco, Basilio Badillo, los recibió cordialmente y la comitiva entregó lotes de libros a la Confederación Nacional Obrera y a la Sociedad Protectora del Preso. En seguida, Vasconcelos y sus acompañantes se dirigieron a Colima y, a medida que el viaje proseguía, los artistas de la comitiva tomaban minuciosa nota de las industrias locales, pues el rector tenia el propósito de mandar artistas cultos a las diversas regiones del país, donde las artes locales estuvieran desarrolladas, a fin de ayudarlas a perfeccionar sus procedimientos y técnicas. Las autoridades de Colima aseguraron también a Vasconcelos su apoyo a la iniciativa de federalizar la enseñanza. Parte importante del viaje a Colima fue la visita de Vasconcelos con su comitiva a los pueblos cercanos a Colima y Manzanillo. Los presidentes municipales cedían la pieza más

[10] Vasconcelos tuvo *dos* secretarios cuando era rector: Julio Torri (como consta en *El Desastre,* 1957, p. 1236) y Jaime Torres Bodet desde febrero de 1921 (Cowart, 1963, p 63).

ventilada y cómoda para salón de lectura, y se comprometieron a comprar mesas y sillas, mientras el rector les dejaba lotes de libros para formar bibliotecas populares. El entusiasmo era desbordante y aun en los pueblos indígenas más humildes se recibió la visita de la comitiva con grande asombro, rayando casi en la incredulidad; mas al ver que, en efecto, aquélla llevaba paquetes de libros y que el ayuntamiento disponía un local para ofrecerlos al público, muchas personas cobraron confianza y se manifestaban satisfechas. La gente pedía libros en la calle. Se establecieron bibliotecas populares en Cuauhtémoc, Comela, Villa de Alvarez y Manzanillo.

Vasconcelos advierte que en la ciudad de Colima no se decidió a dejar los libros a cargo de la biblioteca oficial del estado, cuyas horas de labores eran absurdas: abrían durante las horas de trabajo y cerraban por la noche, de modo que sólo los vagos podían frecuentar la biblioteca. En lugar de ésta, hicieron un donativo de libros a la Sociedad de Educación y Cultura de Colima así como a la Sociedad Obrera (Vasconcelos, 1957, *LT,* pp. 1222-1223; *BU*, 1921, Epoca IV, *2* (No. 5), pp. 7-10).

El viaje fue aleccionador en extremo para Vasconcelos. Se percató, por sus propios ojos, del estado lamentable de las escuelas que visitaron, cuyas condiciones eran verdaderamente ruinosas. Las peores de todas eran las que dependían de los ayuntamientos de las ciudades grandes. Carecían de pizarrones, papel y libros. Los niños se sentaban de a cuatro en fila, en bancos destinados para dos, y los locales eran calurosos e incómodos y, todavía así, la mitad de la población escolar se quedaba fuera por falta de cupo. Vasconcelos declaró en su informe que el estado de la educación primaria era espantoso y que sería preciso un gran esfuerzo por parte de la federación y de los estados para mejorarla. Añadía que, para resolver la bochornosa situación, se necesitaba una paciente labor de meses y de años, y también mucho dinero, pues resultaría inútil la creación de la Secretaría de Educación Pública sin un presupuesto tan amplio como fuera necesario para iniciar la enorme empresa que debía realizarse (*El Universal,* marzo 22 de 1921). Los efectos favorables de esta primera gira no sólo se registraron en el estado que Vasconcelos visitó sino también en otros, donde llegó el eco del rumor de la actividad del rector. El gobernador de Guerrero declaró que daría todo su apoyo a la idea de federalizar la educación: "Manifiesto que dicho proyecto merece toda mi aprobación... con la creación de dicho ministerio quedará sólidamente planteado el importante y trascendental problema de la educación nacional".

Asimismo, la junta académica de la Escuela Normal de Veracruz y el gobernador de la misma entidad manifestaron que aprobaban la idea de federalizar la enseñanza con la creación de una Secretaría de Educación. La junta académica de la Normal distinguía cuidadosamente entre *centralizar:* reunir todos los elementos activos de autoridad en una sola mano,

someter a un solo poder todas las atribuciones de la autoridad: dirección técnica, administrativa y económica, elementos con los cuales desaparecía la autonomía de cada una de las unidades, pues el conjunto absorbía las partes; y *federalizar:* conservar la autonomía de los elementos que sólo cedían una mínima parte de ella en bien del conjunto, es decir, de la federación. Los planteles estatales permanecían como hasta entonces; pero se movían en la órbita de lineamientos de un Consejo Federal. Allí subsistían las partes y daban nacimiento al conjunto.

El gobernador de Chihuahua, general Ignacio Enríquez, prometió a Vasconcelos secundar su idea en el estado que gobernaba. El Congreso Nacional de Ayuntamientos, el Cuerpo de Profesores del Estado de Puebla y la Escuela Normal de Veracruz felicitaron al rector y se adhirieron al proyecto de ley (*El Universal,* marzo 15 de 1921; *BU*, 1921, Epoca IV, *1* (No. 3) (enero), pp. 76-79, 88-94).

Vasconcelos inició la segunda gira, a principios de abril de 1921, a los estados de Querétaro y Guanajuato. El rector se hizo acompañar en esta ocasión de más personas: su secretario particular, Jaime Torres Bodet; el director de la Biblioteca, Carlos Pellicer; el director de la Escuela de Altos Estudios, Antonio Caso; el director de la Revista *El Maestro,* Agustín Loera y Chávez; el director de los Talleres Gráficos, Ezequiel Salcedo; y los diputados Pedro de Alba, Jesús B. González y Francisco Ramírez Luque, además de otros artistas y poetas (*BU*, 1921, Epoca IV, *2* (No. 5), pp. 16-22).

Como en la anterior ocasión, el resultado de la gira fue favorable al proyecto de la federalización de la enseñanza, y algunos estados, como Aguascalientes y Zacatecas, se habían distinguido anteriormente por la aprobación entusiasta del proyecto. Las giras habían producido un fruto ulterior: la necesidad urgente de que el gobierno federal pusiera sus recursos al servicio de la educación de los estados, pues, a pesar de que cada capital de estado contaba con una institución de ciencias o una preparatoria, las escuelas normales se hallaban en el más completo abandono. Bastaba recordar que el sueldo de los maestros en los estados recorridos variaba entre $1.50 y $2 al día —abochornaría a cualquier funcionario público— y que mientras no se lograra, mediante la cooperación del gobierno federal y los gobiernos estatales, elevar ese salario a un mínimo de $3 diarios, todos los esfuerzos en el campo de la educación terminarían en el fracaso.

Como resultado de las dos giras, el apoyo para crear la Secretaría Federal de Educación era cada vez más amplio y sólido. Las declaraciones en favor de la idea eran abundantes y casi todas coincidían en afirmar que la escuela cumpliría la necesidad suprema de formar el alma nacional, cuya esencia —la identidad mexicana— tan ansiosamente buscada, era algo que nadie conocía, pero había la seguridad de que la escuela seria capaz de formarla.

En junio de 1921, el Senado había recibido la respuesta de 16 legislaturas estatales que aprobaban la reforma constitucional necesaria para crear la Secretaría de Educación y, como este número constituía la mayoría exigida por el Art. 135° de la Constitución de la República para poder efectuar la reforma que se buscaba, el Senado aprobó por unanimidad de 41 votos la declaratoria de reforma, y luego la remitió a la Cámara de Diputados para los efectos constitucionales (*El Universal,* abril 28 y mayo 10, 13, 14 y 25).

En agosto 8 de 1921 se publicó por bando en todo el país el decreto firmado en junio 30 de 1921 por el presidente Obregón, que reformaba el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73° de la Constitución, modificación que permitía crear la Secretaría de Educación Pública (*DO,* julio 8 de 1921).

> El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio de la facultad que le confiere el artículo 135° de la Constitución Federal, y previa la aprobación de la mayoría de las Legislaturas de los Estados, declara reformados el artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73° de la Constitución, en los términos siguientes:
>
> Art. 14° Transitorio. Queda suprimida la Secretaría de Justicia.
>
> Art. 73° Fracción XXVII. Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica; escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorio y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación, y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones.
>
> La Federación tendrá jurisdicción sobre los planteles que ella establezca, sostenga y organice, sin menoscabo de la libertad que tienen los Estados para legislar sobre el mismo ramo educacional. Los títulos que se expidan, por los establecimientos de que se trata, surtirán efectos en toda la República. El decreto fue aprobado por los Estados de Aguascalientes, Baja California, Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (*DO,* agosto 4 de 1921).

El 16 del mismo mes y año se inició la discusión del proyecto de decreto para crear dicha dependencia. En el preámbulo del proyecto, la comisión argüía que era imperativo aprobarlo, pues no se podía expedir inmediatamente la Ley de Secretarías de Estado, por requerirse primero estudiar la creación de nuevos organismos tales como la Secretaría del Trabajo y el Departamento de Marina. Por tanto, en respuesta al clamor general, la Comisión separó, del dictamen sobre Secretarías de Estado, el capítulo sobre la SEP, listo para ser discutido en la Cámara y en completo acuerdo con el proyecto de la Cámara de Senadores.

Después de leer el proyecto de decreto, el presidente de la Cámara invitó al diputado Pedro de Alba a fundamentar el dictamen. Aquél desarrolló dos argumentos centrales: el primero, la urgencia del asunto, en lo cual toda la Cámara coincidía y el que, además, era de obvia resolución. Se había empleado un año completo en la tramitación de este asunto que, en agosto 16, podía quedar resuelto. El segundo se refería a las ideas sociales que flotaban en el ambiente y eran la base de las transformaciones revolucionarias. La primera y más importante de aquéllas era que la mayoría de la nación gozara de las conquistas de la civilización. La Secretaría lograría por cinco medios este propósito:

1) Hacer llegar la universidad al pueblo, en lugar de concebirla como una institución al servicio exclusivo de una "élite", con la creación de extensiones populares como las que funcionaban en España, Francia, Inglaterra y Norteamérica. De Alba recordó el ejemplo insigne de extensión popular de la Universidad de Oviedo en España.
2) Lograr que la nueva Secretaría estimulara los trabajos manuales: dar oportunidad a los estudiantes para que comprendieran el esfuerzo del artesano y las aptitudes y educación implicadas en su labor. Se trataba de desarrollar un nuevo concepto del trabajo físico y desterrar el prejuicio con que se lo veía en los países de tradición hispana. Por tanto, la Secretaría apoyaría también las industrias locales.
3) Incluir en el proyecto un departamento especial cuyo propósito fuera encargarse de la educación y la cultura del indio. El diputado José Siurob lo había sugerido para llevar al cabo una cruzada en la enseñanza de la lengua nacional entre los indígenas a fin de incorporarlos a la familia mexicana .
4) Difundir la higiene personal como función especial de la Secretaría, a fin de liberar a nuestro pueblo de sus vicios e incurias, "que por una verdadera desidia" funesta se arraigaban en él. De Alba reflejaba el temor tan común entre los pensadores de que el mexicano adoleciera de una inferioridad innata. De ahí, arguyó él, debería orientarse la educación en un sentido moral, para que nuestro pueblo comprendiera sus deberes dentro de la sociedad.
5) Propagar la cultura estética, unida al esfuerzo de difundir la higiene personal. Para esto se utilizarían espectáculos varios (exposiciones ambulantes, conferencias, cine, conciertos), dirigidos a librar al pueblo de los vicios que a cada momento le asediaban en nuestra organización social. De Alba reconoció las grandes dotes del pueblo mexicano para sentir, crear e interpretar lo bello, virtudes que coronarían con éxito la empresa. Si la Secretaría lograba que este sueño de justicia social se realizara, México estaría más cerca del ideal de Tolstoi: entre los hombres no debe haber ni diferencias ni divisiones de clases privilegiadas y oprimidas.

Este fue el tenor del discurso de Pedro de Alba. Poco después, sin mayor discusión previa, se votó el proyecto de decreto, en lo general, y fue aprobado por unanimidad de 141 votos. La única excepción que se presentó, al examinar los diferentes elementos del decreto, fue su redacción y, al final, los diputados Juan P. Salazar y José Siurob defendieron la creación del departamento de educación y cultura para la raza indígena, si bien nadie lo atacaba (De Alba, 1944, pp. 5-11).[11]

Al proponer la creación de este departamento —según Salazar— no se procedía así para postergar al indígena, sino, por el contrario, para promover su rápido mejoramiento. Existía el arraigado prejuicio de considerar al indio inferior; desde la conquista se le había separado y se habían creado escuelas especiales para indios (precisamente lo contrario de lo que sostenía Vasconcelos). Salazar continuó diciendo que era imposible pensar entonces en separar al indio, pues formaba las dos terceras partes de la población mexicana, según señalaba el censo de 1910. Ahora bien, el indio llevaba una existencia miserable y era preciso enseñarle a vivir. La escuela rural le daría la parcela de tierra para aprender a labrarla, sembrando naranjo u otros cultivos que le dieran sustento y de los cuales pudiera vivir. El aprendizaje de la lectura y escritura estaba subordinado a los imperativos de la vida del indio. Era menester primero ayudarle a vivir, y después darle el libro o, si fuera posible, enseñarle al mismo tiempo a cultivar la tierra y también la lectura y la escritura. José Siurob habló brevemente sobre este punto, luego el asunto pasó a votación y quedó aprobado por unanimidad. Tal fue el procedimiento de la creación de la Secretaría de Educación Pública.

El presidente Obregón firmó el decreto en septiembre 29 de 1921 (*DO,* octubre 3 de 1921), y en octubre 12, en respuesta a un clamor general, José Vasconcelos fue nombrado Secretario de Educación Pública.

La prensa comentaba así el gran acontecimiento:

> Con el nombramiento y protesta del señor licenciado José Vasconcelos, como Secretario de Educación Pública, puede decirse que desde ayer entró en funciones la nueva Secretaría de Estado. Tiene ésta una excepcional importancia dentro del programa que el gobierno se ha trazado. Si mal no recordamos, el presidente Obregón señaló como uno de los propósitos capitales de su administración el de aumentar escuelas y disminuir soldados. En efecto, el ramo de Guerra ha absorbido siempre, en nuestros presupuestos el máximum de egresos; en tanto que el de Instrucción Pública ha ido constantemente a la zaga de los demás (*El Universal,* octubre 13 de 1921).

Y añadió el diario que la ley del progreso exigía extender el radio de la competencia individual. Con falanges de analfabetos no se iba a ninguna parte. La nueva Secretaría, con jurisdicción federal, tendría a su cargo la

[11] Véase Meneses, 198s, pp. 547-548 para comparar los propósitos que tuvo el gobierno en aquel entonces al crear la SIPBA.

dirección uniforme de la educación pública en todo el país y, así, se ganaría en orientación y esfuerzo (*El Universal,* octubre 13 de 1921).

A1 poco tiempo, *El Heraldo* (enero 9 de 1922) podía decir que abrigaba alguna desconfianza de que la SEP dedicara sus energías y recursos a hacer prosperar la alta docencia universitaria, en detrimento de las enseñanzas primordiales que necesitaba el pueblo. Pero la feliz iniciación de las labores desvaneció ese recelo, pues se dirigió a difundir el alfabeto. Y añadía cautelosamente el diario que no se detuviera tal labor en el alfabeto —un mero instrumento para adquirir la cultura— sino se ampliara a los demás conocimientos, indispensables para integrar, sobre todo, a los indígenas al seno de la nación.

Después de su nombramiento, Vasconcelos realizó en lo restante del año dos giras más, no tanto para promover la aceptación de su idea sino para establecer relaciones culturales adecuadas, y para conocer mejor los problemas de la educación en la provincia. La primera gira fue a Puebla, en noviembre, y la segunda, muy bien planeada, a Veracruz y Yucatán, es decir, a los estados del sureste de la República, donde tuvo oportunidad de hablar con el gobernador electo de Yucatán, Felipe Carrillo Puerto,[12] sostener varias conferencias en el Teatro Pedro Contreras de Mérida, visitar las ruinas de Chichén-ltza y Uxmal y conferenciar con el doctor Berzunza, para establecer planes de estudio iguales en toda la República.

Para completar la narración de la creación de la Secretaría de Educación Pública, es preciso añadir que el primer proyecto de ley, publicado por Vasconcelos (*El Demócrata,* octubre 1° de 1920), no corrió con tan buena suerte. Nunca se aprobó. Vasconcelos afirma en *El Desastre* (1957, pp. 1258-1259) que no menos de diez diputados pretendieron lucirse con iniciativas propias sobre la forma de organizar la nueva Secretaría y que él, en desafío a sus vanidades, insistió en que lo único procedente era aprobar los planes sobre los cuales funcionaba ya de hecho un organismo,[13] urgido sólo del espaldarazo de la legalidad para perpetuarse, pero no para funcionar. Señaló además, a las comisiones de la Cámara, los transtornos enormes que cualquier alteración en el texto de la ley acarrearía, pues todos los departamentos funcionaban ya, y los presupuestos provisionales se habían formulado según sus necesidades. Hizo saber, en público, que presentarla su renuncia si no se aprobaba la ley, pues él no era de los que trabajaba con ideas ajenas, ni iba a hacer lo que en otros departamentos estaba haciendo el gobierno, o sea, someterse a la ideología carrancista que formuló la ilegal Constitución de 1917. El no aceptaría la Secretaría que se iba a crear, si eran otros quienes le daban la pauta del trabajo respectivo (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1259).

[12] Fue fusilado en Mérida durante la rebelión delahuertista en enero 3 de 1924.

[13] La misma Secretaría.

La historia verdadera es que no solamente se alteraron los planes de Vasconcelos sino que su misma ley nunca se aprobó, como se dijo arriba. La Secretaría fue creada por decreto en septiembre 28 de 1921 y, de acuerdo con el texto del decreto, se añadió el Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena, en oposición al pensamiento del rector, quien consideraba tal departamento un engendro de las ideas anglosajonas para separar en México al indio y al blanco, como ya se había hecho en Norteamérica. Vasconcelos argüía que debería seguirse la tradición de la colonia, como él la pensaba: sentar al indio, al blanco y al mestizo juntos en el mismo salón de clase a compartir la cultura, para evitar que las razas se separaran.

El hecho es que el proyecto inicial de ley, propuesto por Vasconcelos a la Cámara en octubre 22 de 1920, se ignoró (*El Demócrata,* octubre 1° de 1920). En vez de aquél, se expidió el decreto mencionado arriba. En vista de este cambio tan sensible, Vasconcelos, en su calidad de secretario de Educación Pública (septiembre 5 de 1923), envió a las Cámaras un proyecto de reforma a la iniciativa de ley de 1920 (*DD,* septiembre 5 de 1923).

La SEP estaba fundada. Su labor dependía de los recursos humanos y materiales. Vasconcelos atendió solícitamente a ambos. Consiguió (1922) del presidente Obregón y del Congreso $49 826 716, o sea, el 12.99% del presupuesto federal,[14] cantidad cuatro veces mayor que los $12 296 265 de 1921. En el año de 1923, la SEP disfrutó de la mayor partida que tuvo hasta el año de 1936: $52 362 913.50, un 15.03% del presupuesto federal, $348 847 278.47. Al siguiente año (1924), la guerra (la rebelión delahuertista) mermó nuevamente casi la mitad de la partida para educación y la redujo a $25 523 347.60, o sea, el 8.57% del presupuesto total de $297 982 472.18 (Cano, 1941, p. 13). Estas partidas, sobre todo la de 1923, permitieron a Vasconcelos contar con personas capaces y desarrollar sus planes, como lo veremos en los siguientes capítulos.

Dos características diferenciaban a la SEP de la SIPBA:[15] primera, ésta tenía un radio de acción circunscrito al Distrito y Territorios Federales; la SEP, por el contrario, abrazaba todo el territorio nacional sin lesionar la soberanía de los estados; segunda, la SIPBA carecía de la nítida y eficaz organización de la SEP, dividida en tres grandes sectores de enseñanza, bibliotecas y bellas artes, estructura que le permitía gran agilidad de acción.

Por otra parte, aunque la SIPBA recibió la misión de mexicanizar el saber, se ignoraba entonces qué era el alma nacional. En cambio la SEP, bajo la dirección de Vasconcelos, realizó el descubrimiento de aquélla: México era una nación mestiza, diferente de España, de los otros países europeos y de Norteamérica; México era un país con características propias, cuya identidad había cristalizado en la Revolución.

[14] Este fue de $250 803 142.

[15] Véase *DO* (mayo de 1905) con el decreto de creación de la SIPBA (Meneses, 1983, pp. 545-546).

Por esos años se organizó la Asociación Católico-Nacional de Padres de. Familia y se establecieron, en todos los estados del país, asociaciones independientes en su manejo interno, pero confederadas con la de la capital y sujetas a los estatutos de aquélla (González, 1920-21), con el propósito de defenderse contra el laicismo del Art. 3° de 1917. Los padres de familia debían velar por sus más caros y sagrados derechos sobre la instrucción y educación de sus hijos y cooperar, mediante la ayuda mutua, al mejoramiento de la sociedad, estableciendo escuelas particulares, reconocidas por la Constitución de 1917.

Según González (1920-21, pp. 105 y 106), las escuelas particulares podían establecerse sin más requisito que acatar: 1) el laicismo en la enseñanza de las asignaturas prefijadas y durante las horas reglamentarias de clase, y 2) la vigilancia oficial sobre la higiene de los locales, el orden público y la moral. Todo acto de mayor injerencia de las autoridades debía rechazarse.

La Asociación sugirió establecer cooperativas de producción y consumo para establecer escuelas y, también, una empresa de seguros en beneficio de los empleados.

CAPÍTULO VIII

LA CRUZADA EDUCATIVA DE JOSÉ VASCONCELOS

1. LA CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO

Al mismo tiempo que Vasconcelos llevaba adelante la campaña política para crear la Secretaría de Educación Pública, emprendió otra actividad importante: la cruzada contra el analfabetismo, iniciada en junio 20 de 1920, apoyada con gran entusiasmo por maestros, pero sobre todo por maestras (*El Universal,* julio 23 de 1920) y continuada hasta su salida de la Secretaría en 1924.

Vasconcelos lanzó un llamamiento apremiante a favor de la lucha contra el analfabetismo.

> Los países en vísperas de guerra llaman al servicio público a todos los habitantes. La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras... El país necesita que lo eduquen para poder salvarse (BU, 1920, Epoca IV, 1 (No. 2), p. 99).

La circular No. 1 señalaba las condiciones de la cruzada: crear un cuerpo de profesores honorarios de educación elemental, formado por personas de ambos sexos que hubieran cursado como mínimo el tercer año de la primaria. La Universidad abriría un registro en el cual se inscribirían todos los habitantes del país que reunieran las condiciones establecidas en el párrafo anterior, y que desearan dedicarse a la enseñanza de la lectura y escritura, de modo voluntario y gratuito. Al hacerse la inscripción respectiva, la Universidad otorgaría un diploma en favor del inscrito que lo acreditaría como profesor numerario de educación elemental. Serían obligaciones de éste dar por lo menos una clase semanaria de lectura y escritura a dos o más personas, ya en su propio domicilio ya en cualquier otro local donde fuere posible. De preferencia, esas clases se darían los domingos y días festivos por la mañana. Los profesores honorarios comenzarían, sus clases hablando sobre el aseo y dando consejos elementales sobre la higiene, la respiración, el alimento, el vestido, el ejercicio, etcétera. Poco después, Vasconcelos dirigía la misma llamada a las mujeres, en especial a las

señoras y señoritas de toda la República que no tenían trabajo fuera de sus hogares, y las invitaba a que, dentro o fuera de ellos, dedicaran algunas horas a la enseñanza de niños, hombres y mujeres.

Los profesores honorarios llevarían a sus alumnos, una vez que lo estimaran conveniente, ante los profesores e inspectores oficiales, a fin de que los examinaran y, en su caso, les expidieran certificado de saber leer y escribir. El profesor honorario que hubiera presentado a examen con éxito a más de 100 alumnos, recibiría de la Universidad Nacional de México un diploma que certificara este hecho. Además, dicha institución daría preferencia, para los empleos en todas sus dependencias, a las personas que, en igualdad de circunstancias con otros solicitantes, presentaran el diploma que acreditase que habían enseñado a leer y escribir a más de 100 alumnos. Asimismo, la Universidad procuraría que, en las demás dependencias del gobierno federal y los estados, se diera preferencia a la solicitud de empleo en favor de las personas que hubieran presentado este certificado.

En esos días, Julián Carrillo, (1875-1965) director de la Facultad de Música, que viajaba por el interior del país, averiguó hasta qué grado los estados habían apreciado la importancia de la campaña contra el analfabetismo, y notó con pena que la mayoría de los ciudadanos no había tomado en cuenta un asunto de tamaña trascendencia.

En consecuencia, Carrillo proponía a Vasconcelos: primero, dirigir una serie de oficios a todos los periódicos de la República, con la invitación para hacer propaganda en favor de la campaña; segundo, comisionar a un ciudadano en cada una de las manzanas de las ciudades, villas, aldeas y pueblos, a fungir de director de manzana, y así poder seleccionar a los profesores honorarios; tercero, recomendar que los jefes de manzana fueran los ciudadanos más caracterizados y que el gobernador mismo lo fuera de su respectiva manzana; cuarto, extender nombramientos universitarios a todos los directores o jefes de manzana y quinto, autorizar que en cada manzana, cuando ya no hubiere más analfabetos, el jefe de la misma levantara una bandera blanca (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 2), p. 60).

Vasconcelos autorizó inmediatamente la realización del plan, y se proponía, al mismo tiempo, fomentar el sentimiento nacionalista. Para este fin, Julián Carrillo convocó, con la aprobación de Vasconcelos, a un concurso de producción de libretos de ópera "sobre temas mexicanos inspirados en la historia antigua, la leyenda, la mitología o las costumbres nacionales". Por otra parte, Vasconcelos aprovechó la coyuntura de la celebración del centésimo décimo aniversario de la consumación de la Independencia para alentar el espíritu nacionalista y organizó un acto de jura de la bandera, el primero que se celebraba desde 1910, con 15 000 niños que entonaron, en septiembre 14 de 1920, el Himno Nacional acompañados por tres bandas de 600 ejecutantes y dirigidos por Julián Carrillo. El texto del juramento es particularmente significativo:

> ¡Bandera! ¡Bandera tricolor! ¡Bandera de México! Te ofrecemos con toda el alma procurar la unión y concordia entre nuestros hermanos los mexicanos, luchar hasta destruir el analfabetismo y estar siempre unidos en torno tuyo, como símbolo que eres de la patria, para que México obtenga perpetuamente la libertad y la victoria (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 1), p. 82; *1* (No. 2), p. 97).

Dos preocupaciones fundamentales de Vasconcelos saltan a la vista en este juramento: la búsqueda de unidad, antecedente necesario de la identidad nacional, y la promesa de luchar sin descanso contra el analfabetismo. Para lograr estos objetivos recurrió a la fundación de un Instituto Etnográfico Indígena que, según el acuerdo de la Universidad, tendría por objeto fomentar las artes indígenas, para que sus autores quisieran servir con éstas a las industrias nacionales, de manera propia (*El Universal,* octubre 2 de 1920).

En noviembre 11 de 1920 Vasconcelos publicó la circular No. 5 (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No, 3), pp. 23-25), la cual refería que, en los cuatro meses de establecido el cuerpo de profesores honorarios, se habían inscrito más de 1 500 profesores y 10 000 estudiantes. Insistía en que era necesario esforzarse todavía más, para meditar en el espectáculo de México "reducido a la pobreza y a la ignorancia y teniendo que vivir en competencia diaria con países ricos e ilustrados" (*El Universal,* noviembre 12 de 1920). Al siguiente año, El *Universal* (abril, 14 de 1921) reportaba que, en vista de las alarmantes condiciones de la instrucción en el país, y ante el espectáculo de que el número de analfabetos crecía en vez de disminuir, se decidió a dar un vigoroso impulso a la campaña contra la ignorancia. Se instalaron escuelas rudimentarias en la capital y en las municipalidades y, en vista de la escasez de edificios, se contrató la construcción de 500 tiendas de campaña, que se colocarían en todas las plazas, jardines y barrios populosos. En dichas tiendas se establecerían las escuelas con muebles adecuados y sólidos, se instalaría alumbrado y se daría entrada a todo el que quisiera aprender a leer y escribir. Habría tres cursos: uno en la mañana, otro en la tarde y el último en la noche. La duración de cada periodo sería de tres meses, al cabo del cual se extendería un diploma al alumno que hubiera concurrido con puntualidad y aprovechado en sus estudios.

Vasconcelos describía en su vivido estilo la cruzada de alfabetización:

> El departamento de desanalfabetización, auxiliado por el cuerpo innumerable de los maestros honorarios, extendió sus actividades por todo el país. Eulalia Guzmán, su directora entusiasta y competente, había creado brigadas. Se trataba de un servicio de emergencia patriótica —les habíamos dicho— y había que proceder como en vísperas de guerra o frente a una calamidad como la peste. Peste es la ignorancia que enferma el alma de las masas. La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, y

se dieron clases privadas en que las amas de casa reunían a los criados propios y a los vecinos para enseñarles a leer (Vasconcelos, 1957, *ED,* pp. 1326-1327).

Al crearse la SEP, la campaña alfabetizadora pasó a ser una división auxiliar de aquélla, primero bajo la dirección de Abraham Arellano, y después, de Eulalia Guzmán. Vasconcelos no se contentó con los maestros honorarios adultos y ordenó poco después formar un ejército infantil. Esta unidad de la cruzada, iniciada en febrero de 1922 por Abraham Arellano, estaba formada por niños, alumnos del cuarto, quinto y sexto grados de escuelas públicas y privadas. Los niños que enseñaban a cinco analfabetos a leer y a escribir recibían un diploma que los reconocía como buenos mexicanos, obtenían preferencia en labores dependientes de la Secretaría de Educación y, si solicitaban admisión en la secundaria o en escuelas profesionales dependientes de la Secretaría, tenían preferencia por sus servicios de alfabetización. Los maestros que pudiesen presentar a 20 de sus estudiantes como miembros aprovechados del ejército infantil recibirían también el diploma arriba mencionado y reconocimiento de sus logros en el registro personal (*BSEP,* 1922, 1 (No. 1) (mayo), pp. 83-85).

Además del ejército de los maestros honorarios, la oficina de alfabetización estableció centros y escuelas con maestros a sueldo. Dos tipos de instituciones existían en el Distrito Federal con personal a sueldo: centros culturales diurnos y nocturnos. Estos últimos estaban situados en las secciones pobres de la capital, pobladas principalmente por obreros. Los centros ofrecían dos tipos de instrucción: el primero, consistente en lectura básica, escritura y aritmética para los analfabetos, y el segundo, para estudiantes provistos ya de ciertos conocimientos rudimentarios que podrían aventajar en el dominio de estas actividades (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 629-630).

A semejanza de los centros nocturnos de alfabetización del Distrito Federal, se establecieron otros en los estados. En estos últimos, los maestros de las escuelas rurales de la Secretaría impartían la instrucción y empleaban una hora cada día en enseñar a los adultos iletrados y a los niños. En mayo 23 de 1923, había 99 de estos centros con 4 804 estudiantes (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 459). En cambio, los centros nocturnos habían alfabetizado a 8 617 individuos.

Eulalia Guzmán, quien sucedió a Arellano en la dirección, comenta que la campaña literaria dejaba mucho que desear en este aspecto (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923-primer semestre de 1924), p.633). En primer lugar, por la tenaz resistencia de los iletrados para asistir a la escuela; de otra parte, por el crecido interés de los maestros en las ganancias materiales más que en el desempeño de su tarea, la cual incluía dar a conocer los beneficios del alfabetismo entre los iletrados. Los centros nocturnos de alfabetización disminuyeron de 65 en diciembre de 1923, a 43 en febrero de 1924. Las causas pudieron haber sido las seña-

ladas anteriormente o simplemente reducción del presupuesto por la rebelión de De la Huerta contra el régimen de Obregón.

Vasconcelos trató de compensar, con los centros diurnos de cultura, la carencia de un sistema de salud pública y de asistencia social en las áreas más populosas y pobres de la Ciudad de México. Estos eran no sólo un lugar destinado a impartir conocimientos sino un medio para promover el bienestar socioeconómico y también la salud de la comunidad y de los niños (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923-primer semestre de 1924), pp. 629-630 y 686).

La instrucción en artes manuales y agricultura proveía a los estudiantes de medios para ganarse la vida. Característica de estos centros fue el estudio de la comunidad. El aula dominada por el maestro quedó reemplazada por cooperativas de los estudiantes, que se comprometían a sí mismos a dirigir el grupo, vender los productos de la escuela y, también, realizar proyectos de servicios a la comunidad. A los maestros se les concedía libertad para planear las actividades escolares, en armonía con el principio de que cada centro diurno debería funcionar de acuerdo a las necesidades y características de la comunidad (*Excélsior,* febrero 11 de 1924; *BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 454-466).

Uno de los centros de esta campaña fue la Escuela de la Casa del Obrero de la Colonia de la Bolsa, una de las más miserables del México de aquella época. *El Universal* (marzo 1° de 1921) reportaba la pestilencia de la zona debido a las pésimas condiciones higiénicas y a la suciedad que todo lo invadía y obligaba a los transeúntes a apretarse las narices. Los niños de la colonia eran tan incivilizados que apedreaban a los visitantes. La región era temida por ser guarida de asesinos profesionales (*Excélsior,* febrero 7 y 13 de 1923). La Casa del Obrero fue uno de los primeros centros en responder al llamado de la Universidad Nacional de México para combatir el analfabetismo. Consiguió aquélla que se inscribieran en una semana 400 alumnos a los que dotó de todos los útiles necesarios para sus tareas (*El Universal,* marzo 1° de 1921). El éxito de la escuela de la Colonia de la Bolsa, llamada más tarde escuela Francisco I. Madero, se debió fundamentalmente al entusiasmo de un generoso maestro, Arturo Oropeza, y 10 estudiantes surcalifornianos quienes, en busca de una manera adecuada de celebrar el primer centenario de la consumación de la Independencia, decidieron fundar en esa barriada un centro de alfabetización y preparar a un grupo de personas humildes para que pudieran leer, por vez primera, "ante el altar de la patria como ofrenda de cooperación y amor" (Fuentes Díaz y Morales, 1969, p. 352).

Oropeza y sus colaboradores lograron pronto ser maestros honorarios de la campaña contra el analfabetismo, y se les proporcionaron a ellos útiles y libros y, además, se les instaló luz eléctrica para que pudieran proseguir sus labores durante la noche (*El Demócrata,* agosto 20 de 1921).

La escuela de la Colonia de la Bolsa, iniciada casi como un juego, logró

identificarse de tal modo con la comunidad que se convirtió, además, en centro de vacunación y profilaxis, y ahí mismo se instaló un departamento de salud (*El Demócrata,* agosto 20 de 1921). Los sábados y domingos se proyectaban películas cómicas y serías. La escuela prestaba libros, incluida la revista pedagógica *El Maestro,* a los residentes del área y dejaba abierto el salón de lectura hasta las 22 horas (*Excélsior,* febrero 13 de 1922). Poco después del inicio de actividades de la escuela, la SEP convocó a los padres de los estudiantes y les informó que no se podía educar a sus hijos mientras vivieran en tal estado de suciedad. Se les dijo también que deberían limpiar su colonia, pues el ayuntamiento carecía de medios para hacerlo. La SEP invitó a los residentes a formar cuadrillas que barrieran las calles del área los sábados por la tarde. Se obtuvo una entusiasta respuesta de parte de los adultos y los niños, quienes en esa forma libraron de la basura a la Colonia de la Bolsa (*BSEP,* 1922, *1* (No. 1) (mayo), p. 102; *Excélsior,* septiembre, 3 de 1922).

La escuela Francisco I. Madero tenia en 1923 una matrícula de 300 niños en las clases diurnas y más de 900 obreros en las nocturnas. Su éxito debe juzgarse no sólo por su matrícula sino por la transformación que efectuó en la Colonia de la Bolsa, una de las más sucias y donde proliferaban los vicios. La escuela se convirtió en el centro cultural y educativo para niños y adultos de la vecindad (*Excélsior,* febrero 7 de 1923). El impacto benéfico del centro se debía no sólo a la ayuda material y pecuniaria de la Secretaría de Educación sino sobre todo al apoyo entusiasta de José Vasconcelos, Roberto Medellín y Elena Torres. Los dos últimos visitaban la escuela en forma regular. Arturo Oropeza, el director, poseía habilidad admirable para comprender las necesidades de la comunidad y motivarla hacia su propio progreso. La dedicación de los maestros, unos 12 en 1922, se manifestaba en el hecho de vivir en cuartos improvisados del edificio de la escuela y estar al servicio de ella día y noche. La SEP dio al director y a los maestros plena libertad para planear las actividades del centro. Ciertamente, las comidas servidas a los niños y el trato amable que éstos recibían de los maestros eran incentivos para la buena conducta. Vasconcelos y sus colaboradores, al emplear en la Escuela Francisco I. Madero el principio de mejorar la suerte educativa, económica y moral de los niños y de los adultos de la comunidad, fueron los iniciadores en México de la educación fundamental.

Vasconcelos consideró que el papel de la SEP en la campaña de alfabetización era de catalizador: pagar a los maestros de los centros culturales diurnos y nocturnos, hacer propaganda de la campaña en diarios, circulares y películas, y proporcionar a las escuelas, maestros y niños los útiles escolares necesarios: gises, pizarrones, plumas, etcétera.

En 1924 (*Excélsior,* febrero 11 de 1924) se hablaba aún de que se habían creado ocho centros de educación y cultura social en las barriadas más populosas v necesitadas de la capital. Se alentaría la formación de

grupos de deportistas, de cooperativas, cría de animales, pequeñas industrias y aun "exploradores".

A pesar de la escasa cosecha que levantó la cruzada de alfabetización —apenas hizo mella en el inmenso número de analfabetos—, la campaña cobró una resonancia especial, primero, por ser un ingenioso invento para combatir la ignorancia; segundo, por suscitar un cambio de actitud en muchos de los ciudadanos, al interesarlos en los que no sabían nada, actitud contraria al espíritu individualista, distintivo del porfiriato y, tercero, por adoptar la solución gratuita de combatir la ignorancia por medio de los maestros honorarios.

Los defectos de la cruzada alfabetizadora nacieron de su misma condición de ensayo y error, como lo reportaba Eulalia Guzmán a fines de 1923 (*BSEP, 2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 633). Por otra parte, no existía experiencia previa alguna para combatir la ignorancia a escala nacional. Las deficiencias de la campaña nacían de que el tiempo de servicio de los maestros honorarios era a menudo breve. Eulalia Guzmán informó en su reporte de mayo 23 de 1923 que de 6 341 maestros honorarios registrados en lista, sólo 1 000 trabajaban de hecho en la cruzada contra el analfabetismo. Reportó un número más bajo todavía, en octubre 31 del mismo año, al indicar que, sólo 501 de 5 518 se dedicaban a alfabetizar. La brevedad del trabajo de los profesores honorarios se explica por los obstáculos con que tropezaban: algunos analfabetos no se percataban de los beneficios prácticos de aprender a leer y escribir, y se resistían a hacerlo debido a la apatía o la preferencia por hacer otra cosa, en vez de adquirir habilidades tan indispensables. Los defectos principales de la campaña alfabetizadora provenían de la poca atención a la pedagogía y de la persuasión de Vasconcelos, quien opinaba que un conocimiento rudimentario y el deseo de enseñar bastaban para convertir a cualquiera en maestro. Desgraciadamente, no se entrenó a los maestros, y tal vez este descuido influyó en el poco éxito de la campaña.

Para volver a encender el entusiasmo por la campaña, se efectuó, a fines de 1923, una gran manifestación "pro alfabeto" compuesta por los siguientes grupos: profesores honorarios, niños de las escuelas primarias que formaban parte del ejército infantil; estudiantes de escuelas secundarias y universitarias; profesores honorarios; gremios de obreros que cooperaban con la dirección de la campaña contra el analfabetismo; asociaciones femeniles que la apoyaban; alumnos en trance de alfabetizarse en los centros de la campaña; y profesoras que servían en la campaña (*El Heraldo de México,* septiembre 22 de 1923; *BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 644-645).

En ese entonces, sobrevino por desgracia un corte en el presupuesto dé la SEP. Se le asignaron 35 millones de pesos y Vasconcelos se quejaba de que no alcanzaban para los gastos. La campaña recibió un golpe mortal.

Las cifras existentes sobre la campaña de alfabetismo son: 1 726 profe-

sores honorarios en 1920; 928 en 1921; 1 913 en 1922; y 522 en 1924.

Por otro lado, Eulalia Guzmán proporciona cifras globales: alfabetizados por profesores honorarios, 14 156; por grupos estudiantiles, 4 755; por ejército infantil, 5 445; y, si se añaden 8 362 de los centros de alfabetización, se tendría un total de 32 718.

En 1924, el ejército infantil de 1 199 niños maestros alfabetizó a 2 179; los maestros honorarios a 5 180; y el total (no se sabe de dónde sale) fue [sic] de 15 937 alfabetizados (*BSEP,* 1924, *3* (No. 7) (segundo semestre de 1924), p. 89).

Todavía ese año (*Excélsior,* enero 23 de 1924) se anunciaba que iba a intensificarse la campaña de alfabetización con la creación de siete centros de educación y culturales en barriadas pobres.

2. DESAYUNOS ESCOLARES

Roberto Medellín, director entonces de educación técnica en el Distrito Federal, informó en abril de 1921 a Vasconcelos que, al visitar las escuelas, había observado a numerosos estudiantes con síntomas de extrema debilidad por desnutrición, al grado de desmayarse por asistir a clase sin haber comido. Medellín notaba que muchos niños de familias pobres, deseosos de educarse para mejorar su posición económica, comían, de ordinario, sólo una vez al día. Era imposible, por tanto, que pudiesen prestar debida atención a los cursos ni aprovechar la enseñanza en ninguna forma.

Vasconcelos que, a fuer de auténtico revolucionario, se preocupaba por el bienestar de las masas, se conmovió profundamente por la suerte de estos niños y empezó a pensar la forma de socorrerlos. Para lograrlo, convocó (abril 15 de 1921) al personal de la Universidad y a los maestros de las escuelas públicas bajo su jurisdicción. Vasconcelos se propuso imitar el ejemplo del licenciado Ezequiel A. Chávez, quien, durante el régimen maderista, lanzó la idea de servir desayunos escolares (Hernández Luna, 1981, pp. 99-103; *BSEP,* 1922, *1* (No. 1) (mayo) p. 111; 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 136). Mas como el gobierno debía subvenir a un sinnúmero de necesidades urgentes, el rector juzgó que la iniciativa privada era la indicada para resolver el problema. Y a fin de que el departamento educativo de la nación precediera con el ejemplo, invitó a todo el personal a donar un porcentaje adecuado de su sueldo para este programa.

La respuesta del personal fue en extremo generosa, y se procedió en seguida a hacer los descuentos convenidos (*El Movimiento...* 1922, pp. 379-383).

El rector sugirió al personal de la Universidad elegir una comisión para proyectar y administrar la distribución de los desayunos escolares. Roberto Medellín, como presidente, y Elena Torres y Joaquín Balcárcel, como miem-

bros de la comisión de desayunos escolares, resultaron elegidos. Los desayunos consistían de 300 gramos de café con leche y 80 gramos de pan. El programa se inauguró en la Escuela Miguel Lerdo de Tejada, en mayo 9, con 50 alumnos pobres del establecimiento. En el curso del mes se distribuyeron desayunos en otras instituciones y éstos llegaron a ser 10 000, con un costo total de $1 701.48.

Vasconcelos había presentado su proyecto con la secreta esperanza de que, una vez iniciado el servicio con ayuda particular, las Cámaras se verían obligadas a continuarlo con un presupuesto adecuado. No se equivocó, y la asignación de fondos federales permitió una notable expansión del programa que llegó a distribuir 20 000 desayunos en 1922. Las instituciones favorecidas eran varias decenas de la capital y aledaños (*BSEP,* 1922, *1* (No. 1) (mayo), p. 114; 1923, *1* (No. 3) (enero), p. 497).

La distribución de los desayunos escolares reveló a Vasconcelos y a sus colaboradores el extremo de pobreza de muchos niños. Algunas familias residentes en Ixtapalapa e Ixtacalco subsistían con raíces de cebolla, zanahorias descompuestas y desperdicios por el estilo (*Excélsior,* enero 18 de 1922).

Prácticas reprobables empezaron a manifestarse entre los favorecidos con los desayunos escolares. Algunos de los chicos robaban a sus compañeros las raciones; otros derramaban la leche y el café en las mesas y se metían en la boca enormes trozos de pan. Los miembros de la comisión y los ayudantes de las respectivas escuelas, al observar esta conducta y la falta de limpieza de los estudiantes, empezaron a instruirlos en prácticas higiénicas y en buenas maneras.

Se presentó también otro tipo de problemas: algunos niños de la Escuela Francisco I. Madero, donde 576 de los 700 estudiantes recibían el desayuno escolar, se avergonzaban de aceptarlo. Los encargados de distribuir los desayunos manifestaron a aquéllos que la pobreza de sus padres no era motivo de vergüenza. Por otra parte, se les dio a los niños oportunidad de ganarse el alimento con su ayuda en tareas de limpieza de la escuela y cultivo del jardín contiguo.

En medio de este ambiente de generosidad, no faltó una minoría insignificante de maestros opuestos a donar parte de su sueldo para este servicio, como lo hacia la mayoría de los maestros. Tales individuos cicateros decían a los niños pobres: "Deberían avergonzarse de tomar este desayuno, comprado con el dinero del pan de los hijos de los maestros". La comisión recomendó a estos maestros, por sugerencia de Vasconcelos, que no regañaran a los niños en forma tan injusta. La práctica cesó al poco tiempo.

Las observaciones de la comisión y los informes de los encargados revelaron que la distribución de desayunos escolares beneficiaba académica, social y físicamente a los alumnos pobres. Podían prestar mejor atención a sus estudios, asistían más regularmente a clases y empleaban maneras corteses junto con grado aceptable de limpieza (*El* Movimiento...1922, pp. 512, 516 y 518).

Vasconcelos reconoció, al lanzar la campaña de los desayunos escolares, que la escuela debía compensar las deficiencias físicas y sociales que afectaban el aprendizaje de los menos afortunados. Merece, pues, por este concepto, que se le considere un iniciador en educación fundamental y en la educación de los marginados en México (Partin, 1973, p. 438).

3. LA LABOR EDUCATIVA A TRAVÉS DE SU PRIMER ELEMENTO:

3.1 *Los maestros ambulantes*

El desarrollo de la educación en México había sido, hasta 1911, eminentemente urbano. La escuela mexicana de las ciudades —primaria y preparatoria— poco tenía que envidiar a sus congéneres de otras regiones del mundo. Pero la población del país era predominante agraria, y un 68.95% de ella vivía en el campo, separado por altas y caprichosas cordilleras, carente de caminos y aislado del resto del país. El conjunto de pueblos, aldeas y villorrios constaba de una mayoría indígena, numerosos mestizos y algunos blancos. Por otra parte, la explotación que los indígenas habían sufrido a manos de los blancos impulsaba a aquéllos a aislarse aún más de criollos y mestizos, y a mirar con desdén su modo de vida y su progreso.

A propósito de los orígenes de la educación pública y, en concreto, de la rural, dice Vasconcelos:

> La educación pública como esfuerzo organizado y sistemático se inicia en el continente americano con el trabajo de los misioneros católicos. La orden franciscana, pura de vigor y de fe; la orden dominicana, todavía no manchada de intransigencia; la orden jesuítica, más tarde y en una época en que todavía la sed de dominación no la perdía; he ahí a los precursores de todo lo que entre nosotros es cultura (Vasconcelos, 1958, *IN*, p. 1237). Lo cierto es que la expulsión de los jesuitas marca el término de la labor misionera y que esa labor no fue jamás reemplazada. El clero secular, en general, no merece elogios en sus relaciones con los indios. La administración española, por su parte, mal podía preocuparse de dotar de escuelas a las colonias cuando no las tenía a disposición del pueblo de la metrópoli (Vasconcelos, 1958, *IN*, p. 1235).

Algunas voces se habían levantado, ciertamente, en pro de la educación de los indígenas, entre las cuales se destacan las de Ignacio Ramírez, Ignacio M. Altamirano, Abraham Castellanos, Agustín Aragón, Justo Sierra, Alberto Correa, Francisco Belmar, y el Primer, Segundo y Tercer Congresos Católicos sobre Cuestiones Sociales, de 1903 y 1904 (Adame, 1980, pp. 189-191). Vera Estañol había propuesto en 1911, y luego, con acentos de urgencia, en 1913, el proyecto de las escuelas rudimentarias, el único presentado hasta entonces para instruir a la población rural mexicana a fin

de incorporarla al seno de la patria. Así llegamos a 1920. El panorama que se extendía ante Vasconcelos en los momentos de su nombramiento era desolador. Había que empezar prácticamente desde cero, pues el proyecto de las escuelas rudimentarias había fracasado, según Arellano, por diversos factores: estrechez económica de los campesinos; su apatía e indolencia respecto de la propia conveniencia; el trabajo de los niños en la siembra, cosecha y cuidado de los animales; el poco atractivo de la escuela, más parecida a un cuartel o una prisión; la condición de los maestros, desconocedores del medio (*BU,* 1921, Epoca IV, *3* (No. 6) (agosto), pp. 330-331).

¿Por dónde comenzar entonces? El tiempo era corto ¾cuatro años¾ contra un abandono de siglos; los recursos materiales exiguos, sobre todo después de una revolución que había consumido el erario nacional; los recursos humanos requerían preparación en escuelas normales —dos años al menos— y sumas considerables de dinero para edificios, equipo y su mantenimiento. El rector se preguntaba cuál sería el sistema de educación que pudiera instruir más rápida y eficazmente a las masas y concluyó: el que proporcionara a los maestros una capacitación rápida y económica para impartir los rudimentos de la vida civilizada a la inmensa multitud rural. Y así nacieron, primero, los maestros ambulantes, y luego, las misiones culturales.

Alberto Correa había sugerido la idea de maestros ambulantes desde los Congresos de Instrucción (1889) (Meneses, 1983, p. 392). Vasconcelos la adoptó y la adaptó, con las cualidades recomendadas por Abraham Arellano en carta de agosto 8 de 1921 (*BU,* 1921, Epoca IV, *3* (No. 6) (agosto), pp. 329-330): despertar el interés de la población rural y la conciencia de sus necesidades; ser un buen conferencista; relacionarse bien con los maestros rurales y administrar diligentemente los materiales escolares (*BU*, 1921, Epoca IV, *3* (No. 6) (agosto), pp. 335-339).

El programa general era el siguiente:

> Enseñanza de la escritura y lectura
> Enseñanza de la numeración
> Pláticas de historia y civismo, higiene y alimentación.
> Conversaciones sobre geografía patria y pláticas sociales
> (*BU*, 1921, Epoca IV, *3* (No. 6) (agosto), pp. 333-339).

Vasconcelos volvió entonces sus ojos al pasado, y encontró en los misioneros la inspiración y el modelo de la tarea que se necesitaba.

> La inspiración para la enseñanza de los indios nos vino, como era natural, de la tradición española. Por haberla negado, olvidado, nada logró la República en su siglo de vida independiente. También nos sirvió la tradición de apoyo en contra de la doctrina que ha estado permeando a los maestros de México, llevándolos a la imitación del sistema norteamericano de abordar el problema indígena [...] (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1328).

Y más adelante

> [...] no se nos escapaba que en ningún caso podríamos realizar labor tan eficaz como la de los misioneros españoles porque para ello nos faltaba el personal adecuado. Por competentes que sean los maestros normalistas modernos, cada uno de ellos tiene encima el peso de montaña de una familia. El obstáculo de todo apostolado. La fuerza del misionero consistió en que, libre de mujer, hijos y parientes, se formaba la familia espiritual entre los mismos que civilizaba y salvaba [...] (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1329).

Por eso, dice Carrión (1928, p. 30):

> Sin pedagogías odiosas que requieren palabras extrañas para aparentar grandeza, el civilizador mexicano, inspirándose en Pedro de Gante y Vasco de Quiroga, resucitó la concepción educadora integralista inmensa y fecunda de los misioneros españoles: la escuela fue la casa, el huerto y el taller.

El plan de trabajo del maestro ambulante, egresado de una escuela normal, consistía en convertir una aldea bien situada en centro de operaciones y alistar a los estudiantes de la región (los maestros rurales) a quienes entrenaba para hacerse cargo de las escuelas rurales. Estos deberían tener un mínimo de educación de cuarto año de primaria, ser diestros en alguna habilidad manual, carecer de prejuicios sociales y tener entusiasmo por enseñar a los campesinos. Su educación se haría en tres meses y, si fuera necesario, se prolongaría (*La educación pública en México...* 1922, p. 56).

Los primeros maestros ambulantes fueron enviados a trabajar al campo en noviembre de 1921 (*El Nacional* [suplemento especial], abril 30 de 1948) y, al fin del año, eran 77 maestros ambulantes y 100 rurales.

Los maestros rurales vivían cerca del maestro ambulante, quien vigilaba sus hábitos higiénicos: bañarse, cuidar los dientes y, sobre todo, practicar la moral, aspectos que deberían subrayarse para fomentarlos en la comunidad, particularmente, por la abstención del pulque (*La educación pública en México,* 1922, p. 56). El maestro ambulante enseñaba también agricultura a los futuros maestros y a los miembros de las comunidades circunvecinas. La tarea de los maestros ambulantes no era, propiamente hablando, entrenar maestros, sino alistarlos donde los encontraran, mejorar su preparación y lanzarlos a trabajar. La demanda educativa era tan imperiosa que no se podía esperar un programa elaborado por una normal. El entrenamiento que se daba a los maestros rurales se parecía más bien al tipo de entrenamiento-en-servicio. El maestro ambulante trabajaba al lado del maestro

rural, observaba sus métodos, discutía sus problemas y lo dirigía de acuerdo con los lineamientos de la SEP (Delmez, 1949. pp. 121 -122).

Vasconcelos no perdía de vista, en la campaña de la educación rural, a los antiguos misioneros:

> Lo menos que se puede decir del sistema educativo de los misioneros es que constituyó un esfuerzo cabal. No vinieron a enseñar a leer y a escribir, ni vinieron a propagar un idioma, ni solamente una fe religiosa. La acción de estos maestros en el arte de educar abarcó todo lo ya mencionado y, todavía más, fue una acción social cuya trascendencia perdura (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1231).

El maestro ambulante, además de preparar maestros, debía establecer escuelas; donde sus propios alumnos enseñarían a su vez.

La SEP no tendría que preocuparse de los fondos para la construcción de escuelas. Tarea era del maestro ambulante despertar el interés de las comunidades locales para reunir el material y conseguir los elementos para construir la escuela. Los beneficios obtenidos de la agricultura e higiene servirían para interesar al pueblo en los medios para mejorar su futuro y el de la tierra. Las primeras escuelas eran viejas iglesias, edificios abandonados o simplemente "jacales" improvisados. En 1923, gracias a los esfuerzos de los maestros ambulantes, se fundó la Casa del Pueblo (*El esfuerzo educativo...* 1922, p. 11).

Una vez que la zona contaba con maestros rurales y su escuela, el maestro ambulante la visitaría y la supervisaría, no en el plan de espía, sino de asesor que ofrece críticas constructivas y amistosas, aliento y respeto por los maestros rurales de la localidad (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 401-402).

Se pedía también al maestro ambulante —una de sus primeras tareas— levantar estadísticas completas de la zona: consignar el número de habitantes; el clima, los recursos naturales, los medios de transporte y las artesanías producidas por la población indígena; el nombre e idioma de las tribus; el número de los ladinos; la existencia o carencia de escuela; y el número de la población escolar. El maestro ambulante entregaría al Departamento de Cultura Indígena un reporte mensual de sus actividades (*BU,* 1921, Epoca IV, *3* (No. 6) (agosto), pp. 340-343).

Tarea igualmente importante del maestro ambulante era el alistar a miembros ilustrados de la comunidad como maestros honorarios en la campaña alfabetizadora. El último capítulo de sus deberes consistía en administrar los exámenes finales en la escuela de su distrito (*Excélsior,* diciembre 26 de 1923).

Las cualidades de estos maestros —mejor pagados que los maestros urbanos— deberían ser sobresalientes. Se prefería a los conocedores de

idiomas nativos de la región y también de sus condiciones socioeconómicas (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1330). La cualidad más importante era su capacidad de entrega y olvido propio, pues sin ésta, aun los mejores preparados técnicamente hablando, fracasarían. Los maestros ambulantes eran instructores, entrenadores de otros maestros, supervisores, administradores y promotores del progreso de la comunidad. La imagen del misionero colonial no desaparecía de la mente de Vasconcelos y así exigía en sus maestros el fervor apostólico que permitió a aquéllos, a pesar de no tener un centavo en el bolsillo, establecer después de algunos años de trabajo campos de labranza, templos y tiendas (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1288).

Como no era posible llegar a todas las aldeas desde el principio, una meta era establecer la Casa del Pueblo —nombre de la escuela rural— en localidades donde la población nativa excedía el 60% y no había escuela (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 274).

El maestro rural cuyo entrenamiento había terminado, se hacia cargo de la Casa del Pueblo en la aldea cercana. El currículo de aquélla comprendía leer, escribir, contar, educación agrícola, doméstica y técnica, higiene, moral y educación física (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 397).[1]

El plan de Vasconcelos para el entrenamiento de maestros rurales tenia varias fallas. Se insistió en que el maestro ambulante fuera un buen maestro y hábil expositor sin establecer un procedimiento para evaluar estas destrezas. Además, se esperaba que los maestros ambulantes, egresados de las normales urbanas, enseñaran agricultura e higiene relacionadas con el campo, desprovistos como estaban de preparación técnica o práctica en ese aspecto. Vasconcelos ordenaba a sus misioneros enseñar a los maestros rurales a instruir a sus propios alumnos en la misma forma en que se les enseñaba a aquéllos, sin percatarse de que, ocupado el estudiante en adquirir el dominio de un contenido, encontraría difícil atender a las técnicas pedagógicas de los instructores. Olvidaba también Vasconcelos que los maestros rurales no habían asistido a ningún curso de metodología o teoría educativa que los habilitara para discernir los principios pedagógicos específicos (Partin, 1973, p. 357).

¿Cuál teoría de enseñanza-aprendizaje seguían los maestros ambulantes? La de aprender haciendo e instruir en relación con el ambiente del alumno. En las propias palabras de Vasconcelos:

> Se nos preguntaba algunas veces que si el sistema escolar de la educación por el trabajo nos había sido inspirado por Alemania o por Boston y yo a menudo contestaba que me inspiraba en Xochimilco. En efecto, los graves libros de juguetes manuales que entonces estaban en boga entre algunos pedagogos no daban el germen de una sola industria fecunda y eran como juegos para niños bien, en tanto que las escuelas de Vasco de

[1] Véase el currículo en *BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), pp. 165-171.

> Quiroga, fundadas hace cuatro cientos años en Michoacán, enseñaron industrias de las cuales todavía viven los indios (Vasconcelos, 1958, *IN*, p. 1233).

Este método se empleó mucho antes de la llegada de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez a la SEP. Vasconcelos, Arellano, Lauro Caloca y Enrique Corona conocían el fracaso de la educación verbalista de la escuela rudimentaria,[2] confinada al aula y ajena al medio de los niños del campo. Por el contrario, el éxito de la escuela colonial de Pedro de Gante y Vasco de Quiroga estribó en la enseñanza de la agricultura y de las artesanías para ganarse la vida. La experiencia de los misioneros coincidió plenamente con el punto de vista del secretario: la enseñanza de los campesinos sería eficaz sólo si les comunicaban las destrezas que los capacitarían para aumentar su poder de compra y, por tanto, mejorar su condición de vida. Al mismo tiempo, Vasconcelos era consciente de que la diferencia de tribus indígenas y climas en las diversas regiones de la República exigía que los programas escolares se adaptaran a las condiciones locales. Por tanto, la SEP delineaba el programa en lo general, y el maestro rural, el misionero, llenaba los pormenores de acuerdo con las necesidades particulares (Vasconcelos, 1958, *IN,* pp. 1246-1247).

Las características de la Casa del Pueblo debían ser observación y experimentación. La agricultura incluía sólo el estudio de las plantas regionales y el método para mejorar su desarrollo y cosecha. No se estudiaba el cultivo de la caña de azúcar en un clima frío ni se enseñaba la cría de ganado en regiones desérticas. Se evitaba llenar el cerebro de los niños con nociones inútiles para ellos. La tendencia era ofrecerles conocimientos que mejoraran la producción y la calidad de ésta en el jardín de la escuela y en los campos de labranza de su aldea. La agricultura era el eje en cuyo derredor todo lo demás giraba. Las matemáticas se requerían para calcular la extensión de tierra que un ranchero araría en un día o el costo de transportar la cosecha a la hacienda. Las disciplinas quedaban así estrechamente enlazadas con las actividades diarias del campesino. La escritura era necesaria para iniciar la correspondencia comercial y comunicarse tópicos de mutuo interés local (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 415-427 y 428).

La SEP dispuso que cada escuela rural tuviera anexo un jardín, cuyo cultivo estaba al cuidado de los estudiantes bajo la dirección del maestro, y un corral para criar animales domésticos- caballos, burros, vacas y también pájaros.

Los maestros debían organizar visitas con sus alumnos a los ranchos circunvecinos para observar nuevas formas de levantar la cosecha y de

[2] Castellanos insistió en encontrar una pedagogía para educar a los indígenas. Véase Meneses, 1985, pp. 574-576.

criar animales. Los estudiantes aprendían también la germinación de las semillas por selección de las mejores del área, colocándolas en el germinador de la escuela y llevando un registro de los resultados de cada muestra y, finalmente, con la descripción de cada nueva planta. No se olvidaban las visitas a las industrias locales y artesanías, como curtidurías, plantas jaboneras, etcétera (*Excélsior,* febrero 15 de 1923).

Otra tarea importante del maestro rural consistía en organizar a sus alumnos en una cooperativa. El maestro conseguía, por un lado, gracias a sus relaciones en la comunidad, fondos para formar la cooperativa cuya mesa directiva, compuesta de representantes elegidos por los estudiantes, obtenía al mayoreo productos necesarios para los alumnos, por otro, podía realizar grandes empresas mediante la unión de los esfuerzos de muchos, encaminados a un objetivo común: percatarse de que la vida no era llevadera, si vivían aislados de los demás (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 429-435).

El lema de la Casa del Pueblo era "La escuela para la comunidad y ésta para la escuela". Incapaz, la Secretaría, de sostener más que a los maestros misioneros y rurales, éstos incitaban a la comunidad local a trabajar en pro de la noble y admirable obra de la educación. Y así, entre todos los habitantes construían el edificio de la escuela, los establos, los gallineros, las trojes, etcétera. Durante las vacaciones del maestro rural, un comité de ciudadanos lo suplía en la dirección de la Casa del Pueblo (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 394-405).

Así describía Vasconcelos la obra de estos misioneros:

> Nos inspiramos así en el ejemplo de los misioneros para marcar lineamientos de una escuela útil al pobre y capaz de remover todas las capacidades de una raza. De la labor misionera procede toda esta conciencia indígena semiculta o culta que en medio de infinitos tropiezos ha ido levantando la esperanza (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1233).

La escuela rural servía a toda la comunidad. El maestro no sólo instruía a los niños sino también a los adultos, a quienes se impartían clases de agricultura después de las horas ordinarias. El maestro rural estaba autorizado para reducir el número de horas de clase durante la cosecha, a fin de que los niños pudiesen ayudar a sus papás (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 400, 422-423).

El primer grupo de maestros misioneros inició sus labores en 1921. A fines de ese año eran ya 77 y 100 maestros rurales en el campo, en 1922, 96 y 399 respectivamente, a cargo de 309 escuelas con 17 925 alumnos. Durante ese año se fundó la primera normal rural en Tacámbaro (Mich.), cuyo director fue Germán Parra y Marquina y, a pesar de sus excelentes intenciones, la normal rural resultó una normal urbana absurdamente situada en el campo (Miñano García, 1945, p. 195). Isidro Castillo, su sucesor,

le dio una orientación inspirada en la vida rural y las necesidades de la comunidad, según la filosofía del maestro ambulante; pero la normal rural progresó lentamente por carecer de una pauta que seguir. Tenía tierra, animales y un programa de acción social. De 1922 a 1925 se fundaron las normales regionales de Molango (Hgo .); Atlixco, Tehuacán y Huauchinango (Pue.); Ciudad Hidalgo y Uruapan (Mich.); y Juchitán (Oax.) (Miñano García, 1945, pp. 22-23).

Vasconcelos no olvidó, por encima de todas las preocupaciones prácticas del currículo y de las necesidades materiales, el elemento trascendental en la educación. Por tanto, ordenó a todo misionero distribuir en las escuelas de su región pequeñas bibliotecas compuestas por la SEP, no sólo de libros sobre agricultura, industria ligera y cría de ganado, sino también obras de autores mexicanos y extranjeros que subrayaban el aspecto espiritual del hombre. El secretario de Educación pensaba que era importante dar un sentido de unidad[3] a todos estos campesinos, aislados entre sí, y de las demás ciudades, por barrancos, ríos, desiertos y montañas y, mucho más aún, de otros países. Así ordenó que se enviasen a la Casa del Pueblo los periódicos para que los maestros pudieran leer a sus alumnos las noticias de ese mundo desconocido, cuyas fronteras se extendían más allá de los aledaños de su pueblo o de su aldea (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), pp. 160-161; 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923-primer semestre de 1924), pp. 213 y 599).

Al mismo tiempo, Vasconcelos cuidaba de que no se despojara a los indígenas de su cultura. Por eso prohibía a los misioneros mostrar menosprecio del ambiente que iban a civilizar y los invitaba a conocerlo (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 407).

Debían, sobre todo, conocer el alma indígena.

A pesar de las difíciles condiciones de su labor —eran exploradores solitarios— los maestros ambulantes lograron:

1) Promover la construcción de las primarias rurales.
2) Ayudar a establecer las normales rurales.
3) Mejorar el entrenamiento de los maestros.
4) Efectuar encuestas.
5) Mejorar la vida de la comunidad (Delmez. 1949, p. 126).

Sin embargo, la resistencia de muchos maestros rurales a apartarse de la rutina tradicional del sistema verbalista de enseñanza, limitó las perspectivas de la campaña (Delmez, 1949, p. 127). Otra deficiencia fue la falta de un sistema coordinado de trabajo. La principal debilidad consistió en que

[3] El tema de la unidad nacional era casi un estribillo en Vasconcelos, así como a fines del siglo pasado habla sido en Sierra el de la construcción espiritual de México. Véase Meneses, 1983, pp. 623-624.

el maestro ambulante carecía de conocimientos múltiples, necesarios en la vida del campo. La ingeniosidad de Vasconcelos salió afortunadamente al paso de esta falla del sistema y creó las misiones culturales.

La obra de los maestros ambulantes se encierra en las siguientes frías estadísticas:

CUADRO 36

	1922	1923	1924
Maestros ambulantes	99	104	62
Maestros rurales	399	1 192	1 146
Alumnos	17 925	49 640	65 329
Escuelas	309	587	2 001

(*BSEP,* 1922, *1* (No. 1) (mayo), p. 447; 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 587 y 611; 1925, *3* (No. 8) (enero), p. 253).[4]

La prensa de la época comentó favorablemente la obra de los maestros misioneros. La calificó como labor de gran importancia social (*El Heraldo de México,* diciembre 3 de 1921; *El Universal,* febrero 23 de 1922).

3.2 *Las misiones culturales*

La SEP juzgó oportuno, en vista de las experiencias de los primeros maestros misioneros, organizar grupos de especialistas en diversas disciplinas con el propósito de enviarlos a distintos campos de operación (Sierra, 1973, p. 15). Parece que el autor de esta brillante idea fue José Gálvez, diputado agrarista por Puebla al Congreso de la Unión, a quien Gabriela Mistral, la poetisa chilena y Premio Nobel de literatura (1945), alababa en una carta por su ingenioso plan de trabajo para los maestros misioneros. Vasconcelos reconocía también a José Gálvez, cuando promulgó(octubre 17 de 1923) el siguiente decreto (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 604).

> En vista de las ventajas que reporta el proyecto del C. diputado José Gálvez relativo a la actuación de los maestros misioneros, he tenido a bien disponer que esta Secretaría haga suyo el citado proyecto y se mande imprimir el número de ejemplares para que sea repartido en las dependencias de este Ministerio [sic] de la República.

Los grupos creados como resultado del plan de Gálvez se llamaban misiones culturales y el *Boletín de la SEP* (1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo

[4] La numeración del *BSEP* es inconsistente. En 1925 hay dos volúmenes 3º y 4º. Otro tanto se diga de los fascículos.

semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 603-604) los describía: un cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares. El meollo del proyecto consistía en la creencia de que el grupo de misioneros, al trabajar como un cuerpo y discutir sus problemas comunes, podía definir mejor sus metas, organizar su obra y hacer frente a los muchos problemas de los maestros de la comunidad.[5] La riqueza del grupo excedía el limitado esfuerzo individual. Se prescribía fundar las misiones en las regiones pobladas más densamente por familias étnicas, según su importancia, y en el lugar más adecuado, como centro de acción, con escuelas, talleres, campos de cultivo y demás dependencias (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 599-603).

La primera misión cultural, como se llamaba el grupo ambulante de entrenamiento concebido por Gálvez, llegó a Zacualtipán, Hgo., en octubre de 1923, encabezada por Roberto Medellín, su director. Contaba con miembros expertos en educación rural, fabricantes de jabón y perfume, curtidores de piel, expertos en agricultura, música y arte y, además, un médico encargado de la educación física. Se reunieron en Zacualtipán 147 maestros rurales provenientes de las sierras de Hidalgo y Puebla para recibir, durante sus vacaciones, entrenamiento de los especialistas. El curso más provechoso fue sobre educación rural, impartido por Rafael Ramírez, exalumno de la escuela normal de Jalapa y con 10 años de experiencia docente. Ramírez exploró con esos maestros los objetivos de las escuelas rurales y los problemas de su organización y funcionamiento.

El objetivo original de la misión era atender sólo a los maestros ambulantes y a los rurales. Mas, cuando los campesinos de las villas circunvecinas se enteraron y expresaron su interés en recibir cursos de agricultura y pequeñas industrias, los miembros de la misión accedieron a instruirlos. Los especialistas ofrecieron varias veces al día sus cursos, a fin de facilitar la asistencia de los estudiantes. Aquéllos se ofrecían de 5:30 a.m. a 12 de la noche, para satisfacer a 98 adultos y 74 muchachos de los grados superiores.

Los cursos eran eminentemente prácticos y relacionados con el ambiente. El maestro de curtiduría instruía a los maestros rurales de las curtidurías locales, y les ofrecía sugerencias para mejorar sus técnicas; así procedía el de agricultura sobre poda, injerto y mejoramiento del suelo con abonos. Los maestros rurales y sus estudiantes aprendieron a hacer jabón y distintas variedades de perfumes, y el doctor Ranulfo Bravo vacunó a los habitantes contra la viruela, que empezaba a asolar la región, y enseñó a los maestros rurales a hacerlo ellos mismos.

[5] Cosío Villegas (1977. pp. 89-91) indica que el propósito de las misiones culturales era comunicar el campo con la ciudad, llevando lo que ésta tenía de bueno: la salubridad, la cultura... los libros.

Los habitantes de Zacualtipán quedaron tan agradecidos por la ayuda de la misión cultural que, al terminar ésta, en octubre 29 de 1923, acompañaron a sus miembros hasta las afueras del pueblo para decirles "adiós". Vasconcelos y sus colegas podían sentirse satisfechos: la primera misión había tenido feliz éxito. La calidad del grupo provenía de sus componentes: Rafael Ramírez; Roberto Medellín, capaz educador; Fernando Galbiati, competente maestro de agricultura en la escuela de Molango; Rafael Rangel, hábil curtidor proveniente de la escuela de química. El apoyo y entusiasmo de Vasconcelos y de Bernardo Gastélum, el subsecretario, había sido definitivo, lo mismo que la presencia de José Gálvez (*Las misiones culturales,* 1928, pp. 23-24).

Con los logros de esta primera misión cultural, el personal de la SEP se convenció de la excelencia de este método para entrenar a los maestros en el servicio mismo y promover los proyectos comunitarios. Meses después, se habían enviado misiones culturales a Cuernavaca, Colima, Guadalajara y Nayarit. Tal decisión fue acertada: la misión cultural se convirtió en la espina dorsal de la educación rural mexicana (Sánchez, 1936, p. 71).

Los rasgos básicos de la misión cultural la recomiendan: proporciona al maestro rural contacto con sus colegas de la SEP; le da unidad de propósito para evitar la dispersión de esfuerzos; lo pone en conocimiento de las técnicas más avanzadas; promueve la unidad nacional al llevar ideas de otras partes de la nación a los habitantes aislados de las aldeas dispersas en las montañas; mejora la calidad de la vida rural por la ayuda concedida a los pueblos para conseguir parques, teatros al aire libre, escuelas y fosas sépticas.

Una limitación importante de la escuela rural de Vasconcelos fue la instrucción proporcionada exclusivamente en español, cuando un buen número de estudiantes hablaban sólo los idiomas indígenas. Vasconcelos estaba persuadido de que los niños, expuestos sólo al español en las aulas, lo usarían preferentemente en vez de su idioma nativo. El desconocimiento de la lingüística y su menosprecio de la pedagogía hicieron creer a Vasconcelos de esa manera. La experiencia de años posteriores y la asesoría de peritos puso de manifiesto que los niños aprendían mejor en su lengua nativa. Más adelante empezó a usarse el bilingüismo y se comprobó la necesidad de practicarlo en la enseñanza de los campesinos.

Vasconcelos quería resultados y los deseaba al instante. Cuando se percató de que los maestros misioneros no producían frutos inmediatos los sustituyó con las misiones culturales sugeridas por Gálvez. Esta innovación resultó una característica permanente de la educación rural mexicana que atrajo el interés internacional (Hughes, 1951, p. 5).

La misión cultural resucitó la escuela rural, prácticamente moribunda y en trance de desaparecer después de la supresión de la SIPBA, y que cegó así la fuente que la alimentaba, pues los estados carecían de medios para sostenerla. Al terminar Vasconcelos su mandato en la SEP, había 722 Ca-

sas del Pueblo, 62 misioneros y 1 048 maestros rurales. El sentó los cimientos de un nuevo objetivo básico de la educación fundamental moderna, que incluía el desarrollo de los aspectos sociales y comunitarios del educando, de la siguiente manera (Partin, 1973, p. 380):

1) La escuela ayudaba a niños y adultos.
2) La educación estaba diseñada para mejorar el estado económico de los habitantes del pueblo por un currículo que atendía a la agricultura y a las industrias pequeñas.
3) La participación de la comunidad en la obra de la escuela se consideraba esencial .
4) El programa escolar era suficientemente flexible para permitir su adaptación a las necesidades e intereses de cada poblado.
5) La casa del pueblo alentaba el arte y artesanías locales con la intención de desarrollarlos comercialmente y despertar en los indígenas el orgullo de su pasado .
6) Ya que la educación se concebía como un medio de mejorar la condición física, intelectual y moral de la comunidad, implicaba muchas áreas de la actividad humana y consiguientemente, requería los esfuerzos colectivos de un equipo de especialistas —reunidos en misión cultural— y la cooperación de varias oficinas del gobierno federal [Traducción nuestra].

El país había encontrado la forma de educar e integrar en su seno a las dos terceras partes de su población, hasta entonces prácticamente abandonadas a su suerte.

4. La tarea educativa y su segundo elemento: el artista

4.1 *La educación artística*

"La redención mediante la educación exigía el esfuerzo coordinado de tres misioneros: el maestro, el artista y el libro" (Blanco, 1977, p. 102). En las anteriores páginas hablamos del primero, el maestro. Ahora es menester dirigir la atención hacia el segundo, el artista.

Vasconcelos reconocía que muchas de sus ideas artísticas las había derivado de Anatoli Lunacharsky, primer comisario de educación en bellas artes en la Rusia Soviética. Lunacharsky creía que la creatividad no era independiente de las circunstancias sociales. Consideraba al artista como alguien que expresa emociones y sentimientos surgidos de su formación psicológica particular, dentro de una clase social determinada y en un medio socioeconómico especifico. Lunacharsky juzgaba el movimiento del arte por el arte, de las postrimerías del siglo pasado, como evasión de los problemas sociales en el mundo burgués. El arte debía comprometerse con los problemas sociales o al menos tratar sobre éstos. El futuro del arte residía en la clase trabajadora y su función era expresar los sentimientos y

aspiraciones de esa clase: representar la lucha de clases, definirla y pintar una visión del futuro que los hombres anhelan. Por otra parte, Lunacharsky no aceptaba como arte legítimo las expresiones espontáneas de la clase trabajadora. Pensaba que ésta debía educarse para apreciar el arte. La educación artística elevaría el nivel cultural de las clases proletarias y éste permitiría a los trabajadores crear arte y organizar una nueva sociedad.

Según Lunacharsky, no solamente las masas sino también los artistas, requerían educación. Y aunque ayudó a artistas de origen aristocrático y burgués, no se paraba en barras para criticarlos sistemáticamente a fin de inducirlos a cambiar su punto de vista y su actitud hacia el mundo. Los alentaba a tratar de comprender la Revolución, describir la vida diaria de los lugares de trabajo, de los hogares y de la comunidad para estudiar los problemas que debía afrontar la Revolución. Trataba de profundizar en el análisis de las tareas cultural, socioeconómica y política y ayudar a la clase trabajadora a alcanzar una nueva ética (Holter, 1967, pp. 154, 157, 159-160).

Lunacharsky no desdeñaba el utilizar el arte del pasado, no para civilizar con la exclusión del pueblo, sino para formar un proletariado culto, apto para estimular la iniciativa histórica de su época.

Al preservar los monumentos históricos, su objetivo era proporcionar a los rusos un sentido determinado de su propia historia, para animarlos a crear un futuro. En la elección de obras de arte del pasado, escogía aquéllas de protesta y crítica social. Editó una serie de autores clásicos para ayudar a los incultos a rectificar la preferencia por la literatura barata y eligió sólo los que pudieran trasmitir. un sentimiento de heroísmo encaminado a la acción y al cambio.

En abierto contraste con Lunacharsky, Vasconcelos no tenía una teoría de la relación entre el arte y la realidad social. Como discípulo del Ateneo, pertenecía al movimiento más vago, pero más amplio, del arte por el arte. Para él, el arte significaba desarrollar los poderes creadores del hombre. No debía justificarse por razones utilitarias. En sus propias palabras:

> ¡Canta por la dicha del canto. Dibuja para retener Ia inútil belleza del perfil!
> No hay en arte otra pedagogía (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1558).

Y en otro pasaje decía:

> [...] lo valioso de la experiencia artística es que nos lleva a todos a convivir en una realidad que nos trasciende.
> El método para la enseñanza de las disciplinas del arte puede resumirse en una palabra: comunión [...] El pedagogo artista, por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total y activa, intelectiva, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu (Vasconcelos, 1958, *DRO*, p. 1544).

El arte era el camino real para el periodo estético, porque: "Un pueblo de artistas acaba por ser un pueblo religioso que abordará enseguida el problema fundamental del más allá" (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1664). Para que México llegara a ser el líder de las hermanas repúblicas latinoamericanas en este estadio de la historia, sería menester que el Estado apoyara a los artistas.

Por tanto, en su proyecto de la SEP, Vasconcelos designó el Departamento de Bellas Artes como una de las tres divisiones principales de la nueva dependencia. Al mismo tiempo, afirmaba que el Estado no podría ser juez de las obras de los artistas y, lógicamente les concedió gran independencia bajo la tutela gubernamental. El poeta José Juan Tablada atribuía en 1923 a la actitud de Vasconcelos, en defensa de la libertad artística, la falta de una teoría estética en la SEP, que habría conducido a la opresión del gusto artístico. En lugar de esta posición absurda y dictatorial, Vasconcelos consideró la actividad artística como uno de los logros más altos del hombre.

Vasconcelos se percató de que la instrucción en las escuelas oficiales era la única forma de cultivar los talentos artísticos de la nación. Y un objetivo primario de la educación artística en México debería ser "expulsar la influencia extranjera innecesaria y de mal gusto y devolver al pueblo la confianza en sus dones tradicionales de artista que inventa su propia visión de las cosas [...]» (1958, *DRO,* p. 1678).

Consecuente con esta concepción, Vasconcelos ordenó que los profesores de primaria, responsables de la enseñanza del arte, la música y la educación física, dejaran el lugar a los especialistas, para evitar que aquéllos estimularan, aun en esas áreas, un enciclopedismo atrevido, que engendrara un conocimiento reducido y distorsionado. Introdujo la práctica de que los estudiantes aprendieran a pintar y a dibujar directamente del modelo tomado de la naturaleza. La forma más adecuada de instrucción artística era un método de dibujo decorativo, inventado por el pintor mexicano Adolfo Best Maugard (1891-1964), quien, en 1910, al diseñar unos dibujos de los indios náhuatls para el antropólogo Franz Boas (1858-1942), sintió que se encendía su interés por el arte precortesiano y procedió a estudiar el arte de otras tribus indígenas, lo mismo que las artes populares de su época. Best Maugard concluyó que el arte mexicano consistía en siete elementos básicos: la espiral, el círculo, el medio circulo, la S, la línea ondulada, la línea rota en forma de zig-zag y la recta. Best Maugard desarrolló un sistema encaminado a dominar el dibujo de estos elementos, y proporcionó ejercicios graduados que mostraban al estudiante el modo de usar los rasgos para pintar objetos familiares, cuya complejidad iba desde una flor hasta un ser humano. La ventaja del sistema consistía en entrenar

al estudiante a dibujar figuras tomadas de su propia cultura.

En noviembre de 1921, Best Maugard acompañó en su viaje a Yucatán a Vasconcelos, quien, probablemente en esta ocasión, llegó a conocer el sistema del artista. Más adelante éste expuso sus ideas en dos conferencias a los estudiantes de la Escuela de Bellas Artes de Mérida y se sabe que los resultados fueron excelentes (Best Maugard, 1923, p. 131).

El énfasis en el arte mexicano no era el único aspecto de la teoría de Best Maugard que atrajo la atención de Vasconcelos. El artista incluía también ejercicios relativos a la aplicación del diseño artístico a la cerámica, al bordado y a otras técnicas. Vasconcelos, preocupado por intensificar la educación de las artes manuales y técnicas de las escuelas, descubrió, en la aplicación del sistema a tales áreas, una oportunidad ideal para mezclar sus propósitos prácticos y estéticos (Best Maugard, 1923, pp. 98-129).

Vasconcelos nombró a Best Maugard jefe de la dirección de dibujo de, obras públicas en el Departamento de Bellas Artes. La tarea del artista era supervisar el entrenamiento de maestros de arte e implantar su sistema en las escuelas primarias, normales y técnicas del Distrito Federal. Si bien Best Maugard estaba de acuerdo con Vasconcelos en encomendar la educación artística a los especialistas, se percataba de que era imposible entrenar a suficientes instructores para las 267 escuelas primarias de la ciudad. Tomó entonces la determinación de enseñar él, y también sus colegas artistas, en dos o tres escuelas, donde impartían la teoría a los maestros de primaria regular, quienes daban lecciones de arte a sus estudiantes bajo la supervisión de maestros especializados.

En noviembre de 1923, 75 maestros especiales de arte se empleaban en las escuelas primarias, mientras 71 157 estudiantes y 1 797 maestros recibían instrucción en el método de Best Maugard (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre) pp. 337, 339; *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 primer semestre de 1924), pp. 459-460).

Vasconcelos no se contentó con este esfuerzo. Publicó la teoría de Best Maugard (1923) en forma de libro y lo presentó en una ceremonia en el anfiteatro de la ENP. La edición de la teoría de Best Maugard (15 000 ejemplares) tenía como propósito extender el método a todas las escuelas federales y estatales y, por tanto, iniciar un movimiento verdaderamente trascendental para revivificar el arte nacional en México.

El volumen estaba escrito en lenguaje claro y cada ejercicio iba acompañado de ilustraciones gráficas, muchas de las cuales eran fruto de la destreza de los estudiantes de las escuelas del Distrito Federal, donde el método se había usado.

La popularidad del sistema de Best Maugard entre los estudiantes y maestros se había extendido bastante, y la endeble oposición que suscitó provino principalmente de maestros tradicionalistas, contrarios a todo cambio, o bien, de maestros que temían por sus intereses pecuniarios. Los periódicos alababan el sistema, y alguno de ellos comentaba que, en las

escuelas donde se usaba, los estudiantes se entretenían tanto con sus obras artísticas que rehusaban abandonar el local a la hora del fin de clases (*El Universal,* marzo 9 de 1923).

A propósito de la inauguración del edificio de la SEP, se instaló una exposición (julio 9 de 1922) de muestras de dibujos y objetos que los estudiantes, entrenados bajo este método, habían realizado. La exposición atrajo a numerosos estudiantes y Pedro Henríquez Ureña recuerda que ésta descubrió al público la magnitud del esfuerzo iniciado y los nuevos horizontes abiertos a la inventiva del niño y a su sentido del color y de la forma (Best Maugard, 1923, p. 131). Se realizaron también exhibiciones en Los Angeles (Calif.), donde resultó un éxito la Exposición de Arte Popular patrocinada por la Secretaría de Industria (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 338). Asimismo, en Nueva York (1923) se expusieron obras de arte realizadas por niños mexicanos en la Exposición de Artistas Independientes (Best Maugard, 1923, p. 131). El mismo autor, Best Maugard, informa que de varios países de Europa y de Latinoamérica le pedían autorización para usar las técnicas en la educación artística (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 338). Más adelante, el artista impartió, en la Universidad de San Francisco (Calif.), una serie de conferencias sobre su teoría artística y su aplicación en México (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 460).

Una de las limitaciones del método nacía de su propia naturaleza. La especificidad de la dirección conducía a veces a los alumnos a reproducir mecánicamente los trazos. Sin embargo, la aplicación de la teoría produjo frecuentemente dibujos de gran originalidad y belleza. Ventaja ulterior del sistema fue contribuir al renacimiento del nacionalismo, al reemplazar una educación artística confinada al uso de textos ingleses, ilustrados con representaciones grecorromanas o francesas.

> [...] la sustitución de metodología por el arte mismo produjo en las escuelas mexicanas del novecientos veintitantos un florecimiento artístico que años antes hubiera parecido increíble y que hoy se ha vuelto leyenda (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p . 1560).

Vasconcelos no se contentó con promover la educación artística en escuelas. Consecuente con su concepto de iberoamericanismo en el desarrollo de la cultura mexicana, llegó a la conclusión de que la nación debía crear su propio arte más que imitar el europeo, como lo había hecho hasta entonces.

México gozaba de una rica tradición en pinturas murales que databa desde la época clásica de las culturas azteca y maya, como lo atestiguan los tigres de Chichén-Itza (Charlot, 1963, p. 4).[6] Durante la época colonial,

[6] Habría que añadir los frescos de Bonampak [desgraciadamente casi borrados], los jaguares de Teotihuacán y las pinturas de Tepantitla y Zacuala, etcétera. véanse las obras de Jorge Enciso:

los españoles continuaron la práctica de la pintura mural con temas de índole religiosa. Más adelante, durante el porfiriato, la Academia de San Carlos se dedicó a formar estudiantes cuya labor artística se reducía a copiar objetos, desde mapas del sistema juliano hasta ornamentos y partes del cuerpo, arte desprovisto de espontaneidad y originalidad y favorecedor de un rígido academicismo.

Un cambio completo empezó a gestarse a principios del siglo: el pintor Jorge Enciso, llegado por esos días a México, logró gran éxito con una exposición de pinturas de temas exclusivamente mexicanos, como paisajes. Poco después, Gerardo Murillo (1910), el futuro doctor Atl, organizó en la Academia otra exposición de arte nacional, cuya evidente conciencia racial anticipó la creación de un estilo típicamente mexicano. En 1913, Alfredo Ramos Martínez, director de la Academia, invitó a sus estudiantes a una escuela al aire libre en Santa Anita Ixtapalapa, donde los animó a pintar escenas nativas con la esperanza de fomentar el arte nacional (Charlot, 1963, p. 57).

Casi al mismo tiempo, un grupo de artistas del círculo artístico al cual pertenecían dos futuros colaboradores de Vasconcelos, Gerardo Murillo y José Clemente Orozco, recibió de Justo Sierra, entonces secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, la encomienda de pintar el auditorio de la ENP. Desgraciadamente, apenas se instalaron los andamios, la dictadura apareció y los conflictos de la Revolución obligaron a los pintores a dispersarse por el país (Charlot, 1963, p. 69).

La Revolución mexicana, al despertar la conciencia de la identidad nacional, contribuyó a formar un ambiente más propicio al renacimiento del muralismo. El mismo Adolfo Best Maugard expuso hacia 1919, en otros países, pinturas de temas predominantemente mexicanos. Otro tanto sucedió con Carlos Mérida (?-1985) nacido en Guatemala y futuro muralista de la época de Vasconcelos. David Alfaro Siqueiros, director artístico de la revista *Vida Americana* de Barcelona, urgió a los pintores del nuevo mundo a estudiar las obras de los pintores y escultores indígenas (Charlot, 1963, pp. 62-70).

Vasconcelos aprovechó hábilmente el renacimiento del sentido nacionalista en el arte y lo incorporó a su diseño de un sistema educativo encaminado a promover la identidad nacional de los estudiantes.

4.2 *El muralismo y otras actividades artísticas*

Vasconcelos conquistó a Diego Rivera (1886-1957) y a David Alfaro Siqueiros (1896-1974) para que regresaran a México. Ambos se encontraban

Designs from pre-columbian Mexico. New York: Dover Publications, *1971; Designs-motifs of ancient Mexico.* New York: Dover Publications, 1953, Frederick V. Field. *Pre-hispanic Mexican stamp designs.* New York; Dover Publications, 1974.

entonces en Europa, donde aprendían los secretos del arte europeo (Charlot, 1963, pp. 127-131). De momento, pospuso conquistar a José Clemente Orozco (1883-1949), pues lo consideraba más bien como caricaturista político. Sin embargo, José Juan Tablada (1871-1945), en vísperas de partir a Nueva York, alabó a Orozco como uno de los grandes pintores y recomendó al Consejo de la Ciudad que encargara a Orozco decorar la sala de recepciones del ayuntamiento (Charlot, 1963, pp. 223-224). El Consejo siguió las sugerencias de Tablada, pero Vasconcelos presente en la reunión, pidió a Orozco que pintara en la ENP (Charlot, 1963, pp. 223-224). Aquél ya anteriormente había buscado también a otros artistas para decorar los muros de la ENP. Fernando Leal, también artista, recuerda que Vasconcelos, en una de sus frecuentes visitas sin previo anuncio a la escuela de Coyoacán, se impresionó con las pinturas de zapatistas de Leal y lo invitó a pintar en los muros de la Preparatoria. Al mismo tiempo le rogó reclutar a otros jóvenes artistas, compañeros suyos, quienes fueran a su juicio, aptos para pintar murales. El joven pintor mexicano pasó la invitación a los siguientes, que se convirtieron en participantes en el movimiento mural: Fermín Revueltas (1903-1935), Emilio García Cahero (?-1939), Ramón Alva de la Canal (1892-1985) y Jean Charlot (*El Nacional,* agosto 29 de 1923).

Este último, francés de origen, había llegado a México, la tierra de su abuelo, en enero de 1921. Vasconcelos casi lo rechazó por ser europeo, pues buscaba promotores del nacionalismo en el arte. Diego Rivera y Fernando Leal persuadieron a Vasconcelos que permitiera a Charlot unirse a los pintores mexicanos en la decoración de la ENP (Charlot, 1963, pp. 164-166). El hecho de que Vasconcelos, en vez de contratar a artistas maduros, invitara a jóvenes artistas mexicanos todavía sin fama, se explica, a juicio de Charlot (1963, p. 151), en que el subir escaleras, caminar en andamios y pintar por metro cuadrado, por el salario de un pintor de brocha gorda, era poco atractivo a hombres, cuyos intereses creados pesaban más que la aventura.

Vasconcelos encomendó a Roberto Montenegro (1885-1968) (Charlot, 1963, p. 99) decorar el interior de la capilla de San Pedro y San Pablo del antiguo colegio de los jesuitas, convertida en sala de conferencias. Montenegro ya había conquistado cierta fama en Europa (Rodríguez, 1970, p. 153; Fernández, 1962, p. 12) y era jefe de escuela hasta que Rivera volvió del viejo continente en 1921. Como a Roberto Montenegro no se le ocurría un tema para sus murales, Vasconcelos le sugirió un refrán de Goethe: "La acción es más fuerte que el hado". Montenegro pintó doce mujeres, representación de las horas, que danzan alrededor de un caballero armado, el cual ostentaba prominentemente en español la frase de Goethe. "La danza de las horas" inició el ciclo ininterrumpido de murales patrocinados por el gobierno y todavía es parte de la decoración de la capilla de San Pedro y San Pablo. El mural fue terminado en octubre de 1922.

Para esta época. Rivera ya había regresado a México (julio de 1921). Después del viaje de Vasconcelos a Yucatán, en compañía de Rivera, el rector pidió a éste aprovechar los muros de la ENP para pintar. En el anfiteatro de esta famosa institución, Rivera pintó al encausto[7] su primer mural, "La creación", imagen de la evolución humana, desde la desnudez del hombre hasta las virtudes teológicas de fe, esperanza y caridad y, finalmente, la sabiduría. La pintura representaba también la historia racial de México, pues incluía distintos tipos de la población, desde las tribus nativas hasta el mestizo (Wolfe, 1941, p. 155).

El viaje de Rivera a Yucatán (Vasconcelos, *ED,* 1957, p. 1294) lo ayudó para hacer esbozos del paisaje mexicano, de escenas pastoriles v de los cenotes. Vasconcelos comentó que las figuras del mural del anfiteatro, aunque inspiradas en la realidad mexicana, podían pasar por europeas o asiáticas; deseoso entonces de proporcionar al artista más experiencia de la realidad mexicana, de la tierra y de las personas, lo envió con una de las misiones educativas a recorrer el país hasta Tehuantepec y conocer las nativas más bellas (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1676). Rivera regresó de Tehuantepec sacudido por la sencillez de todo cuanto había visto y experimentado. Los nichos del anfiteatro, todavía sin pintar a su regreso, reflejan el impacto del viaje en su pintura, cargada desde entonces de los colores violentos de la jungla tropical y de su fauna: los felinos, una grulla, un pájaro nocturno, todos ellos asomados entre el follaje crujiente (Charlot, 1963, p. 145).

Mientras Rivera decoraba el anfiteatro, algunos de los muralistas jóvenes preparaban la entrada y la escalera de la ENP. La ayuda que algunos de estos artistas, tales como Charlot y Amado de la Cueva, prestaron simultáneamente a Rivera en la creación, mientras continuaban sus propias pinturas, permitió a muchos visitantes concluir que todas las obras de la ENP pertenecían a Rivera. Sin embargo, tan superior era la calidad de este último, a quien reconocían como el maestro, que los artistas más jóvenes recibieron el apelativo de "dieguitos" (Charlot, 1963, p. 152).

Con todo, estos artistas jóvenes, mediante sus pinturas en la ENP, dejaron una impronta en el movimiento muralista mexicano. Fueron éstos quienes usaron por vez primera los tipos folklóricos mexicanos, las costumbres y, especialmente, los temas indígenas. Fermín Revueltas, en su devoción a la Virgen de Guadalupe, representó primero al indígena hierático, vestido de blanco y a la mujer envuelta en rebozos estilizados, rasgos típicos más tarde del muralismo mexicano (Charlot, 1963, p. 154). "La fiesta de Chalma", por Fernando Leal, simbolizaba la supervivencia de las costumbres nativas en lo intimo de los ritos católicos, así como en peregrinaciones, festivales folklóricos y danzas rituales, con énfasis evidente en las costum-

[7] Técnica de pintura preparada con pigmentos secos (tierras de colores), batidos en cera de abeja, refinada y caliente (derretida), más una cantidad variable de resina. Se usa en una paleta caliente y sobre superficie calentada.

bres nativas y las vestiduras características de los murales posteriores de la SEP (Fernández, 1964, p. 154).

Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco constituyeron el triunvirato del renacimiento muralista mexicano. Los dos últimos, como Rivera, pintaron sus primeros murales en la ENP. A Siqueiros pertenece el lienzo del tercer patio, intitulado "Espíritu de Occidente", símbolo de la cultura europea en forma de una figura femenina alada que desciende sobre México. Suyo es también el "Entierro de trabajador" con dos figuras nativas monumentales que cargan un féretro (Fernández, 1964, p. 103; Charlot, 1963, p. 202). Siqueiros pintó, además (1924): "La monarquía y la democracia", Dios y Satanás que aletean sobre dos figuras supinas, símbolo de la monarquía y la democracia (Charlot. 1963. pp. 206-207).

Siqueiros era una figura tan inquieta, y tan descontento de su propio trabajo, que lo borraba de un día para otro para comenzar de nuevo. Por eso, el de la ENP parece estar sin concluir. Sin embargo, sus hercúleas figuras producen un efecto dramático y su acento en el indigenismo le ha granjeado el honor de ser una de las mayores figuras en el renacimiento del muralismo en México (Charlot, 1963, pp. 202-203).

José Clemente Orozco (1970), al empezar a pintar los murales en 1923, se apartó por completo del énfasis que los artistas, sus antecesores. ponían en las costumbres folklóricas, los vestidos y los temas. El primer lienzo de Orozco, titulado "Primavera" (1923), representa un atleta corredor. símbolo del sol, acompañado de dos individuos desnudos. En el mismo año reemplazó el mural con Tzontemoc, un dorso invertido, elemento de una mitología náhuatl, símbolo del ocaso. Estos dos hombres, lo mismo que el estrangulador de los guerrilleros (1923), incorporan la esencia de la filosofía artística de Orozco, quien se sirve de los cuerpos para indicar el tema, "la humanidad", con énfasis en la emoción. Orozco llegó a ser el primer pintor que cubrió los muros de los edificios públicos de México con temas sociales (Charlot, 1963, pp. 230-234).

De toda esta exuberante producción, los murales más famosos de la época de Vasconcelos fueron los de Diego Rivera en la SEP. Este se percató, después de terminar su creación, de que no era el tipo de pintura que debería pintar en el futuro o que le gustaría hacer. El tema era demasiado abstracto y alegórico para la comprensión de las masas. Aunque en él aparecían referencias ocasionales a temas mexicanos. Rivera creía que el propósito principal de sus obras debería ser pintar el país y su reciente Revolución (Wolfe, 1941, pp. 156, 158).

Rivera inició la decoración del edificio de la SEP en marzo de 1923. En sus primeros lienzos, situados a la entrada del elevador, el artista recurrió de nuevo a sus notas del viaje a Tehuantepec y pintó mujeres de aquella región que cargaban en sus cabezas canastos llenos de frutas o flores. En el patio menor del edificio de la SEP, Rivera pintó los trabajos industriales y

agrícolas de México: hilandería, teñido, agricultura y minería. La suerte u del trabajador aparece bien sugerida en la escena de los mineros que salen de la mina con expresión de agotamiento. Al lado de estas representaciones del trabajo, dos retratos sugieren cómo una nación puede obtener su redención: un maestro rural efectúa su misión, mientras los campesinos armados le hacen guardia y unos guerrilleros luchan por liberar a los mismos campesinos. En el patio principal del edificio, Rivera pintó los famosos festivales de sus compatriotas: "La quema de los judas", "La danza del venado", "La danza de las tehuanas" y "La danza de los listones". A lo largo de la escalera reprodujo el paisaje mexicano, desde las corrientes subterráneas hasta las montañas coronadas de nieve. Las figuras alegóricas en esta sección simbolizan la evolución social de México, que avanza por medio de la agricultura y la industria, desde una sociedad primitiva hasta la revolución proletaria y la construcción de un nuevo orden social bajo el gobierno de los obreros (Wolfe, 1941, pp. 192-193; Rodríguez, 1970, pp. 204-225).

Los murales de Rivera en la Secretaría son 124 y fueron terminados en 1927, cuando Vasconcelos ya había dejado la SEP. La serie empujó a Rivera a la fama en el mundo occidental y atrajo la atención de América y Europa hacia México como centro del arte (Wolfe, 1941, p. 190). Otros muralistas decoraron parte de la SEP y de los edificios contiguos. Carlos Mérida, cuyo mural sobre "Caperucita Roja" en la Biblioteca Infantil ostentaba las leyendas de Gabriela Mistral, representó también en las paredes de la Hemeroteca la vegetación tropical de su Guatemala nativa; Jean Charlot pintó en el patio de la SEP un mural con el tema de "Las lavanderas" (Charlot, 1963, p. 269).

La teoría del iberoamericanismo de Vasconcelos —clamor por la unidad cultural de Latinoamérica basada en el espíritu— aparece evidentemente en algunos de los murales y en otras obras de arte. El secretario comisionó los escudos de los 28 estados de la República, que fueron pintados en el segundo piso, por Jean Charlot, Amado de la Cueva y Xavier Guerrero. Cirilo Almeida Crespo pintó el retrato de Simón Bolívar que adorna la sala de espera de la oficina del secretario (*Edificios construidos,* [s.f.], pp. 3-4).

En la Biblioteca Iberoamericana, contigua a la SEP, especializada en libros de los países latinoamericanos y tenida por un modesto museo del continente, Montenegro pintó en las paredes el mapa de Latinoamérica con sus héroes nativos: Cuauhtémoc, Caopolicán, Atahualpa y los Monjes Españoles, Virreyes y Soldados. Vasconcelos encargó al muralista un retrato de Fray Servando Teresa de Mier en el instante de pedir, durante su discurso, que el Primer Congreso Constitucional de México declarara a Bolívar ciudadano mexicano (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1418).

Vasconcelos hubo de afrontar reacciones contrarias al muralismo que había promovido. Ciertos elementos de la sociedad reprobaron los colores fuertes, como bárbaros, y el uso de temas indios, como primitivos. Los

pintores académicos y los profesores de arte censuraron también representar a mujeres indias en el acto de dar de mamar a sus hijos, la opresión de los obreros así como los mensajes revolucionarios, y encerraban todo esto en una frase: el culto de la fealdad en los murales.

El Demócrata (julio 2 de 1923) se hacía eco de estas opiniones y añadía que había oído muchos pareceres de personas de buen juicio y sano criterio, quienes en su mayoría consideraban que tales pinturas eran bromas de mal gusto, manifestaciones de error artístico y un absurdo tan grande que obligaría a añadir, cuando llegara el tiempo de encalar los muros, el salario de los albañiles a las sumas pagadas a los pintores (Charlot, 1963, p. 267).

Por los relatos de los muralistas debe concluirse que las relaciones entre ellos y su patrón, Vasconcelos, eran armoniosas (Vasconcelos, 1957, *ED,* pp. 1464-1465). Las dos partes estaban, ciertamente, de acuerdo en dos principios básicos del movimiento muralista: el énfasis en los temas latinoamericanos y la idea de dedicar el arte a las masas.

Nada está más lejos de la verdad que la acusación de Vázquez (1924), uno de los críticos más severos de Vasconcelos. Dice aquél que el secretario de Educación Pública se declaró árbitro del arte. De hecho, los pintores atestiguan que Vasconcelos les otorgó gran libertad en su obra. Aquélla, sin embargo, no impidió a Vasconcelos expresar su desaprobación y disgusto por algunas de las pinturas. En algunos casos, consiguió borrar leyendas ofensivas para el público; pero en otros, apoyó completamente al artista en su proyecto. En una ocasión rogó al pintor Emilio Amero que dejara de pintar tantos indios y, en caso de querer continuar la obra sobre las razas de Latinoamérica, aprovechara algún tema importante como *La Ilíada* de Homero y el *Don Quijote* de Cervantes. Este incidente refleja el temor de Vasconcelos de menguar, por un énfasis excesivo en la herencia india, la importancia de las culturas hispana y latina que habían relacionado a México con las ideas europeas (Charlot, 1963, p. 271).

Vasconcelos no solamente apoyó el muralismo; se interesó también por otras técnicas artísticas tales como los vitrales, como lo comprueba la obra que encomendó a Roberto Montenegro en la antigua capilla de San Pedro y San Pablo: un vitral con la escena del "Jarabe Tapatío" y otro con la de "El vendedor de abanicos".

> Al descubrirse la obra de Montenegro, alguien la comparó con una vidriera que por esos mismos días había estrenado El Palacio de Hierro en su nuevo edificio, encomendada a ingenieros y artesanos traídos de Francia. Es muy superior —convinieron todos— por el colorido del dibujo y aun por la solidez, la obra de Montenegro (Vasconcelos, 1957, *ED*, p. 1287).

En esta línea de actividades artísticas de vitrales es preciso incluir a Jorge Enciso y Pablo Fernández Ledesma.

Vasconcelos siguió la misma política al tratarse de la escultura. Empleó a escultores nativos para crear obras en el edificio de la Secretaría, decisión que debía servir como modelo para invertir la tendencia de encargar estatuas a los artistas de Italia y Francia, e iniciar así la tradición de encomendárselas a los mexicanos. Como se evidenció en el caso de Ignacio Asúnsolo (1890-1965), a quien Vasconcelos comisionó tallar las estatuas de Apolo, símbolo de belleza, y de Dionisio, representante de la fuerza. En el centro, la figura de Minerva, Diosa de la Sabiduría, aparecía conciliadora y luminosa como la conciencia del que ha logrado resolver un conflicto profundo. Asimismo, Vasconcelos encargó otras cuatro estatuas de personajes que, a su juicio, habían ejercido gran influencia en México: Sor Juana Inés de la Cruz, Amado Nervo, Justo Sierra y Rubén Darío. Todas fueron talladas por Ignacio Asúnsolo y dedicadas en 1924 (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1677).

En los tableros superiores el edificio de la SEP, frente al patio, el escultor Manuel Centurión labró unos relieves que incorporan la profecía de Vasconcelos: las labores del espíritu latinoamericano eventualmente crearían una cultura universal.

Asúnsolo esculpió también la estatua de la poetisa chilena Gabriela Mistral; Manuel Centurión talló una estatua de Bartolomé de las Casas y el escudo de la Universidad Nacional con su leyenda: "Por mi raza hablará el espíritu", símbolo de la teoría racial de Vasconcelos; Juan Cordero (1895-1960) esculpió varias estatuas en la Academia de Bellas Artes y en otros edificios dependientes de ésta. Los escultores, lo mismo que los pintores, no sólo manejaron el cincel o el pincel, sino que ejecutaron otras obras en favor de la Secretaría: visitaron a los delegados estatales del Departamento de Bellas Artes —donde trabajaban como artistas visitantes de las escuelas— y tomaron parte en el arreglo de los museos locales y de las obras artísticas que emprendían los ayuntamientos (Fernández, 1937, p. 159).

4.3 *La educación musical*

Escribe Ramos (1976, 2, p. 82) respecto de la obra de Vasconcelos en el dominio de la música:

> Vasconcelos no podía descuidar una de las funciones importantes de la escuela: la educación estética. El hizo cantar a todo un pueblo sus propias canciones, antes despreciadas; la dignificación y la boga de la música y del arte popular mexicano se deben a Vasconcelos.

Y el mismo Vasconcelos expresa su meta en la educación musical del pueblo:

> Ambicionábamos descentralizar la cultura sin perjuicio de su calidad, estableciendo en distintas regiones centros de creación y de difusión. Pensábamos que una vez que el

> gusto del pueblo por la música se levantara al conocimiento de Io clásico, el porvenir de la cultura general del país estaría a salvo (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1261; *DRO,* p. 1682).

Vasconcelos nombro a Joaquín Beristáin director de la cultura estética. Este había sido anteriormente responsable de la instrucción musical en las escuelas primarias y técnicas del Distrito Federal dependientes de la Universidad (*El movimiento*... 1922, p. 543). Beristáin había organizado también grupos de canto coral cuando era inspector general de música en las escuelas de la capital. Después de creada la SEP Beristáin permaneció a cargo de la Dirección de Cultura Estética, como una subdivisión del Departamento de Bellas Artes, y expandió su radio de acción hasta incluir las escuelas federales en los estados. Se recordará que, desde tiempos de Huerta, los maestros de primaria enseñaban también arte v música. Vasconcelos suprimió de golpe esta práctica y buscó maestros especializados en música, como lo había hecho en otros dominios del arte. Los maestros de primaria, al percatarse de que se invadía su dominio, se opusieron a la nueva práctica con el argumento de que los instructores de música no conocían metodología. Vasconcelos respondió que prefería las matemáticas a la metodología y cualquier otra ciencia a todas las metodologías del mundo (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 30).

Beristáin y su personal en la Dirección de Cultura Estética no estaban, sin embargo, de acuerdo con el menosprecio de Vasconcelos por la metodología, pues los inspectores de música proporcionaban de ordinario sesiones de entrenamiento en metodología a los maestros especializados en música.

La enseñanza de la música en el aula no le parecía suficiente a Vasconcelos. Ambicionaba preparar a los estudiantes a participar en festivales públicos al aire libre, en los cuales se entonarían canciones y ejecutarían danzas, especialmente aprendidas para estas ocasiones. El secretario deseaba que México cultivara un tipo de espectáculos al aire libre semejante al de la Grecia clásica. Se celebraron, según el deseo de Vasconcelos, festivales al aire libre en la capital, en el Distrito Federal y en los estados: pero los que conquistaron mayor atención, por el gran número de participantes y la importancia del sitio, fueron los efectuados en la tribuna monumental de Chapultepec, donde 2 000 niños de primaria y un número igual de obreros ejecutaban frecuentemente ante un público de 10 000 a 12 000 personas (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 235).

Preocupación constante de Vasconcelos fue la promoción de la música popular mexicana. Beristáin estimaba en 1922 que la invasión de canciones y danzas extranjeras amenazaban con hacer desaparecer la música popular mexicana (*Excélsior,* octubre 13 de 1922).

Para contrarrestar tan sensible amenaza, se subrayó la música mexicana, como consta por los programas de los festivales al aire libre. Los

trovadores yucatecos cantaban frecuentemente canciones de su terruño. Un grupo de obreros cantó la "Violeta" de Castañeda, los estudiantes ejecutaban el "Canto y el Baile Maya" de A. Cárdenas, mientras otro grupo de obreros ejecutaba en sus instrumentos los "Charros" de L. Galindo (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 215). En Puebla, para celebrar el 5 de Mayo, se cantó por vez primera "La mañana", con letra de Pelagio Manjarrez, inspector de la Dirección de Cultura Estética de la SEP. Un autor preferido en esta cruzada nacional en pro de la música autóctona fue, naturalmente, Manuel M. Ponce, autor de las célebres canciones "Estrellita" y "Cuiden su vida" (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 401).

La danza, estrechamente ligada con la música, fue también objeto de atención de parte de Vasconcelos. La asistencia a una fiesta escolar del antiguo tipo le había permitido entender la fealdad inevitable de esos espectáculos, en que niñas indígenas de rostro moreno subido danzaban minuetos con peluca Luis XV (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1261).

A este propósito dice:

> Pensé que cada raza se ve favorecida en el aspecto físico cada vez que se adorna con aquellos artificios que van más de acuerdo con su tipo, su color y su ambiente, y que era por lo mismo una injusticia presentar a nuestras niñas con aquel ridículo disfraz de damas de Versalles.

Los festivales al aire libre reflejaban claramente el énfasis que él ponla en lo autóctono, pues los estudiantes aparecían vestidos con atuendos regionales para ejecutar las danzas mayas, lo mismo que los bailes de Oaxaca (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 215; 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 330).

Con el propósito de promover la mexicanidad de la música, Vasconcelos encomendó formar una orquesta a Manuel Castro Padilla para tocar música popular regional. Deseoso también de que no se perdiese el acervo musical de la nación, contrató a maestros de música para que coleccionaran, en los estados, las canciones regionales (*BSEP,* 1923, *1* (No. 3) (enero), p. 394)

Vasconcelos promovió, como arte medular de la cultura latinoamericana, la propagación de la música de España y de Latinoamérica en las escuelas. Esta música, lo mismo que las canciones mexicanas, solían ejecutarse en los festivales al aire libre, como lo comprueba el programa totalmente español de una ceremonia celebrada en 1922 y dedicada a la Colonia Española en México. Incluía la ejecución de la "Mantilla" de Alvarez y "Mi pobre reja" de Tamayo, a cargo de 2 000 estudiantes y la "Jota Aragonesa", bailada por los alumnos de dos escuelas. Otro tanto se hizo con canciones de Argentina, Brasil y Chile. Vasconcelos, convencido de que la SEP tendría que vigilar la cultura de todos los sectores sociales de

la nación, se preocupó de que se enseñase música en los centros de alfabetización y en los cuarteles militares. Los centros de orfeón eran el medio más ordinario para llegar hasta los trabajadores. Aquéllos se establecieron en México, en regiones donde había grandes concentraciones de obreros, quienes podían recibir durante la noche instrucción gratuita en canto coral, en el montaje de zarzuelas y en el arte de tocar instrumentos musicales, con los cuales acompañaran las canciones y las danzas. En octubre de 1923 había 20 centros de orfeón con una inscripción de 2 788 y una asistencia media de 2 235 (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 449).

Estos centros sirvieron, en muchas ocasiones, de señuelo para que los obreros, inscritos en ellos por el gusto de escuchar música, sintieran deseos de matricularse en los centros de alfabetización. Además, tales centros, destinados a contribuir a la cultura artística, ayudaban a los obreros a su mejoramiento moral: les permitían emplear útilmente las horas de descanso en lugar de irse a las cantinas.

Estos son algunos ejemplos de la actividad incansable que desplegó Vasconcelos por medio de la SEP para extender los beneficios de la educación musical a las distintas clases de la sociedad. El secretario, por otra parte, no era partidario ciego de la música nacional: estaba convencido de que debía enseñarse al pueblo a gustar también las composiciones clásicas de los músicos europeos. Así lo señaló, en la ceremonia de la dedicación del edificio de la SEP (julio 9 de 1922) (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 7). El programa de dicha fiesta contenía una mezcla de música nacional y clásica. La primera parte constaba de "La despedida" de Vaqueiro, cantada por 3 000 niños de las escuelas oficiales. Tres mil obreros de los centros de orfeón, acompañados por orquestas, representaron, a su vez, "Dolores" de Manuel M. Ponce; la parte clásica consistía en la "Marcha Heroica" de Berlioz y el "Tanhäuser" de Richard Wagner (1813-1883), ejecutados por la Orquesta Sinfónica Nacional. Los estudiantes de la escuela "Olavarría y Ferrari" bailaron los "Momentos Musicales" de Franz Schubert (1797-1828).

Las audiciones dominicales en los teatros, dedicadas a los obreros, incluían música clásica, ejecutada por maestros y estudiantes de la Escuela Nacional de Música o el Cuarteto Clásico Nacional. La Orquesta Sinfónica Nacional y otros grupos afiliados a la Escuela Nacional de Música eran los mejores propagandistas de la música clásica. La orquesta, silenciosa desde el tiempo de Justo Sierra, resucitó gracias a un subsidio concedido por Vasconcelos. Bajo la dirección de Julián Carrillo ejecutó conciertos con obras de Johann S. Bach (1685-1750), Ludwig van Beethoven (1770-1827), Héctor Berlioz (1803-1869), Anton Dvorak (1841-1904), César A. Franck (1822-1890), Franz Liszt (1811-1886), Félix B. Mendelssohn (1809-1847), Camile Saint Säens (1835-1921), Franz Schubert, Johann Strauss (1804-1849), Piotr Ilich Tchaikovsky (1840-1893) y Richard Wagner.

Vasconcelos tuvo la feliz idea de celebrar el aniversario del nacimiento de Beethoven con la ejecución, en el patio de la SEP, de la Novena Sinfonía (diciembre de 1923). Una muchedumbre de 4 500 personas escuchó a la orquesta acompañada por un coro de 500 voces (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 393).

La Orquesta Sinfónica no se limitó a ejecutar en la capital, sino que después de la estación de conciertos recorrió las ciudades principales del país y ofreció audiciones en Aguascalientes, Monterrey, Querétaro, San Luis Potosí y Tampico. Además, Vasconcelos ofreció subsidios para las orquestas sinfónicas de Aguascalientes, Guadalajara y Puebla (*El movimien*to, 1922, p. 553).

Al lado de la música clásica alemana, la orquesta sinfónica ejecutó música reciente como la Sinfonía Española de Edouard Lalo (1823-1892) y "La Mer" de Claude Debussy (1892-1918). Un diario (*Excélsior,* noviembre 6 de 1923) comentaba a este propósito que tales eventos artísticos despertaban vivo interés en todas partes, pero era más marcado en México, donde por desgracia se avanzaba lentamente en este terreno.

Vasconcelos (1958, *IN,* p. 1272) deseaba que todos los conciertos clásicos fueran gratuitos, para elevar el gusto de la nación hacia lo clásico. Desgraciadamente, no era posible lograr semejante ganga. El apoyo que Vasconcelos brindó a la música produjo un renacimiento de la música clásica en el país. Si no efectuó un florecimiento de compositores mexicanos, semejante al ocurrido en el muralismo, no se debió a descuido del secretario. Proporcionó a la música el mismo entusiasmo y apoyo financiero que al arte pictórico. Carlos Chávez atribuía el menor desarrollo de la música a la escasez, en esa época, de talentos jóvenes sobresalientes (*El Universal,* abril 25 de 1952). Con todo, el apoyo de Vasconcelos a la música cosechó beneficios importantes: primero, ésta llegó a ocupar lugar destacado en el plan de estudios, a diferencia del pasado, cuando no se la tenía en consideración; segundo, se restituyó el gusto por la música clásica en las aulas del país, convirtiéndola en una experiencia dinámica por medio de las danzas, cantos y ejecuciones de solistas en los festivales al aire libre y las ceremonias para los obreros; finalmente, se expuso a todos los sectores de la población a la música, como auditores o como ejecutores y, por tanto, se invirtió la tendencia de asociar la música con una afición o actividad exclusiva de los ricos. Así lo comentaba Gabriela Mistral en el *Boletín de la SEP,* (1923, *1* (No. 3) (enero), p. 361).

5. LA ATREA EDUCATIVA Y SU TERCER ELEMENTO: EL LIBRO. LA PROMOCIÓN DE BIBLIOTECAS Y PUBLICACIONES

El tercer misionero en la tarea redentora de la educación es el libro, según Blanco (1977, p. 102). Por eso, Vasconcelos le dedicó la tercera división

en la nueva SEP. Su afición a los libros databa de su primera educación, pues su madre lo había iniciado en el gusto por la buena lectura. El Ateneo fortaleció la afición por los libros de los grandes pensadores, desconocidos para la mayoría de los jóvenes que no pertenecían a la institución.

Vasconcelos no concebía una educación sin libros. Al mismo tiempo que se afanaba por extender la educación a las masas mediante la alfabetización, se percataba de que era preciso dotarlas de libros para que progresaran por sí mismas en su educación. Obviamente, la forma más práctica de hacerlo era mediante la creación de bibliotecas públicas.

El secretario de Educación tuvo una excelente experiencia en este sentido cuando asistía a la escuela de Eagle Pass, experiencia que se afirmó durante los años de la Revolución y de su destierro en Norteamérica. En esta segunda etapa de su vida, pudo aprovechar los excelentes servicios de la Biblioteca del Congreso de Washington y los de la Biblioteca Pública de Nueva York, que le permitieron ampliar su lectura sobre filosofía iniciada en el Ateneo. Admiraba especialmente las bibliotecas municipales. La selecta biblioteca de San Antonio, Texas, en 1913, le había proporcionado las obras necesarias para investigar sobre Pitágoras (Vasconcelos, 1957, *LT,* p. 786).

Por eso, Vasconcelos se empeñó en dotar a México de bibliotecas públicas. Cuando se hizo cargo de la rectoría de la Universidad, había sólo 72 bibliotecas en la capital con unos 100 volúmenes cada una. Ninguna de esas podía clasificarse como moderna, es decir, una institución con personal entrenado para atender al público y adquirir, clasificar, catalogar y conservar los libros. La biblioteca es una despensa intelectual que debe permanecer abierta hasta altas horas de la noche e incluso los fines de semana, cuando los adultos que trabajan puedan utilizar sus servicios.

Al iniciar Vasconcelos su campaña educativa, las bibliotecas de la nación no solamente eran pocas sino deficientes. La mayor parte del acervo era de teología y sólo un 50% de asuntos de actualidad. Vasconcelos planteó sin ambages su actitud ante la necesidad de las bibliotecas:

> No podría subsistir la escuela moderna sin el auxilio de una adecuada biblioteca. La actitud de la cultura contemporánea hace del libro un instrumento cuya importancia no sospechó la antigüedad. En ninguna materia se podría hoy avanzar sin material impreso. Por encima de cambios y reformas de métodos, lo que distingue la escuela moderna de la antigua es el caudal libresco de que hoy dispone (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1562).

Y más adelante dice:

> Como complemento y material de cursos, una pequeña biblioteca escolar es imprescindible en cada escuela. Como base de enseñanza general, célula de la difusión de la cultura, no se concibe una comunidad sin biblioteca pública. En todo el mundo la biblioteca es

> anexo forzoso y, más bien dicho, porción integrante de una escuela bien dotada. Entre nosotros, la escasez del libro es máxima. Además, por razón cultural de nuestro idioma, en los últimos tiempos se hace necesario leer en francés o inglés para subsanar deficiencias notorias (Vasconcelos, 1958, *DRO*, p. 1562).

Vasconcelos inició un programa educativo bibliotecario cuando era rector de la Universidad. El Departamento de Bibliotecas de ésta proveyó de libros a los ayuntamientos en el Distrito Federal y en algunos estados, e incluso proporcionó una sala de lectura. Como resultado de la actividad de Vasconcelos, se habían creado (septiembre 1° de 1921) 198 bibliotecas públicas con un total de 20 000 volúmenes.

Con la creación de la SEP, el departamento se expandió y pasó a ser una de las tres principales unidades en la SEP; primero, a cargo de Vicente Lombardo Toledano y luego, de Jaime Torres Bodet, quien se convirtió en la fuerza impulsora de esta división. La SEP se ufanaba (1922) de que cada estado y territorio en la República tenía una biblioteca. Para fines de 1923, el Departamento de Bibliotecas había establecido 1 911 nuevas bibliotecas y distribuido 179 909 volúmenes en todas áreas (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), pp. 278-279 y 307-309; 1923, *1* (No. 3) (enero), p. 313).

Vasconcelos estuvo presente en la distribución de estos libros, uno de sus caros ideales para la reconstrucción de la cultura latinoamericana. Por tanto, cada biblioteca recibía obras de mexicanos y autores españoles que reflejaban la filosofía de la herencia ibérica. Había comedias del siglo de oro, los escritos de Domingo F. Sarmiento (1811-1888), Rafael Alberti (1902-), Sierra y los ateneístas; traducciones de pensadores pasados y presentes del mundo no hispánico; un muestreo impresionante de la tradición filosófica, incluidos Aristóteles (384-322), Henri Bergson (1859-1941), René Descartes (1596-1650); Immanuel Kant (1724-1804) y de escritores célebres como Fedor Dostoyevsky (1821-1881), Maxim Gorki (1868-1936),[8] Henrik Ibsen (1828-1906), Marco Antonio (121-180), Jean J. Rousseau (1712-1778), William Shakespeare (1546-1616), Herbert Spencer (1820-1903), Voltaire (1694-1778).[9] Se podía disponer de un acervo de libros de texto y manuales sobre matemáticas, ciencias básicas, agricultura y, además, según los intereses y necesidades individuales, había seis colecciones especializadas: agrícola, pedagógica, industrial, pequeñas industrias e infantil (*El libro y el pueblo,* 1922, *1* (No. 7) (septiembre), pp. 76-77; *BSEP,* 1922, *1* (No. 8) (octubre), p. 102). No podían faltar, junto a los libros, los periódicos y revistas de México y del extranjero, las publicaciones populares y las de alta cultura, según los intereses de los lectores, reportados por las bibliotecas locales al Departamento de Bibliotecas.

[8] Pseudónimo de Aleksei M. Peshkov.

[9] François Marie Aruet.

Entre las revistas podían obtenerse: *Current History, La Nueva Democracia, Bulletin of the Panamerican Union, The New York Times y Journal of Educational Research.*

Vasconcelos organizó la creación de bibliotecas con atención a tareas en las cuales podría servir al mayor número de personas, especialmente del pueblo. Así, las bibliotecas capitalinas se iniciaron en las zonas más populosas donde había obreros, y en los estados, en las regiones donde aquéllos se encontraban. Las bibliotecas permanecían abiertas por la noche de modo que los adultos que trabajaban y los niños pudiesen aprovechar los servicios bibliotecarios. Para facilitar el uso de los libros a todo mundo, el Departamento de Bibliotecas instituyó un sistema de préstamos a domicilio que permitía al lector tomar prestadas, por dos semanas y mediante un depósito de $5, las obras de la biblioteca pública.

Los maestros misioneros llevaban frecuentemente lotes de libros o bibliotecas ambulantes, a lomo de mula, a través de las cresterías de las montañas o de la espesura de las selvas, a los campesinos indígenas de áreas remotas.

En tiempo de Vasconcelos se inició asimismo la creación de bibliotecas de niños. La Secretaría de Educación insistió en que cada biblioteca establecida en la ciudad de México y en el Distrito Federal tuviese una sección especial para niños. De esa forma se hacía frente al exagerado materialismo con la oferta de la sabiduría desinteresada de todas partes del mundo. Además, por medio de la fantasía, los niños se verían libres de la tensión producida por los intereses físicos y materiales. Por tanto, la biblioteca infantil de la cual los niños sacaban sus volúmenes contenía los clásicos literarios reconocidos, cuentos y narración de viajes. En la colección de una biblioteca se encontraban *Robinson Crusoe, La Cabaña del Tío Tom, Iván y el loco* de Lev N. Tolstoi (1828-1910),[10] los cuentos de Hans Christian Andersen (1805-1875), de Charles Perrault (1628-1703) y de los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm (1785-1863; 1786-1859). Asimismo, *Ivanhoe, Quo Vadis y* una versión de la *Biblia* para niños. Los niños mexicanos podían aprender también de sus antepasados por las leyendas aztecas de Torres Quintero.

La Biblioteca Infantil de la SEP era el modelo de este tipo de bibliotecas. Contenía 2 702 volúmenes, y tenía una asistencia media de 200 lectores. Vasconcelos inauguró, en enero 28 de 1924, además de la Biblioteca Iberoamericana, la Biblioteca de la SEP con 15 000 volúmenes sobre arte, filosofía, literatura, ciencias sociales y naturales y obras en alemán, francés, inglés e italiano. Fue el primer edificio en la historia mexicana construido especialmente para biblioteca. La Biblioteca Miguel de Cervantes tenía 8 000 volúmenes y una capacidad total para 100 000 y podía

[10] Véase la obra de Jaime Torres Bodet. *León Tolstoi. Su vida y su obra.* México: Editorial Porrúa, 1965.

recibir a 180 lectores al mismo tiempo. Vasconcelos, como buen conocedor del ramo, no se contentó con dotar a las bibliotecas de acervos considerables de libros. Insistió, sobre todo, en su función de centros de información, organizados de tal manera que pudiesen proporcionarla rápida y eficazmente. Toda biblioteca, por tanto, debía estar clasificada según el Sistema de Melvil Dewey (1851-1931) y catalogada. Afortunadamente, algunos bibliotecarios mexicanos eran conocedores de dicho sistema y Vasconcelos empleó en las bibliotecas creadas por la SEP, a dos de éstos, Juan B. Iguíniz y Mario Enríquez. Al mismo tiempo, Vasconcelos envió a María Luisa Maldonado a estudiar la organización de la Biblioteca Pública de Nueva York. Aquélla a su regreso a México, en junio de 1923, asumió el puesto de directora de la Biblioteca de la SEP e introdujo el método Dewey de clasificación.

Consciente de que la falta de organización de las bibliotecas era un obstáculo mayor para su buen aprovechamiento, Vasconcelos insistió en que se ofreciesen en el Departamento de Bibliotecas, cursos sobre biblioteconomía, bajo la dirección de Juan B. Iguíniz. Tales estudios duraban 9 meses e incluían cursos sobre bibliografía, biblioteconomía, catalogación y clasificación así como prácticas diarias en la Biblioteca Nacional.

Empezó a exigirse entonces a todos los directores de las bibliotecas públicas y escolares de la capital del Distrito Federal, dependientes de la SEP, tomar estos cursos o perder el empleo. Se requería también del personal de las bibliotecas dependientes de la SEP aprobar un examen de biblioteconomía. Los que fallaban eran reemplazados por individuos que obtenían, una vez aprobado el curso requerido, su constancia correspondiente.

Al mismo tiempo que Vasconcelos intentaba por todos los medios elevar la cultura de la nación, buscaba también proporcionarle material de lectura. El opinaba, a diferencia de los antepasados, que debía exponerse al pueblo a las reflexiones trascendentales de los grandes pensadores del mundo. De esta guisa, se alcanzaría el estadio estético que subrayaba lo espiritual y la hermandad de todos los hombres. El secretario reconocía que un producto secundario del extranjerismo, al cual Latinoamérica era tan adicta, consistía en su dependencia de autores franceses e ingleses. Tan afrancesada estaba Latinoamérica que los universitarios leían a los autores alemanes, ingleses o italianos en traducciones francesas. Había que proporcionarles en su lengua nativa a tales autores.

A fin de preparar en gran número y a precios módicos traducciones españolas, de lo mejor de la literatura mundial, Vasconcelos propuso a Obregón que el Departamento de Bibliotecas tuviese una división de publicaciones. Convencido aquél de la necesidad de una casa editorial, ordenó, en enero 13 de 1921, que los Talleres Gráficos de la Nación, anteriormente dependientes de la Secretaría de Gobernación, pasaran a formar parte del Departamento Universitario. Vasconcelos declaró entonces que la decisión

del presidente había sido uno de los pasos más trascendentales del gobierno para acelerar la educación del pueblo.

Con todo, la demanda de trabajo de los Talleres Gráficos de la Nación era tal, que Vasconcelos se vio precisado a conseguir la aprobación del Congreso para instalar unos talleres gráficos propios del Departamento Editorial de la SEP. Compró equipo norteamericano e inauguró la editorial en abril 14 de 1923. La SEP tenía por fin la suya propia. Vasconcelos inició entonces la edición barata de los clásicos, según lo relata en las siguientes líneas:

> En cafés y modestas fondas pasamos horas largas discutiendo los métodos de Lenin[11] o las novedades introducidas en educación por Lunacharsky; una de ellas la copié cuando me tocó dirigir la educación en México: la edición de los clásicos que ciertos escritores de renombre local me han criticado, suponiendo que se trata de una medida aristocrática... oyen la palabra clásico y caen en la trampa... no, señores despistados, la idea fue de Gorki y la tomé de Lunacharsky... hay que abaratar los clásicos... hay que darlos a los pobres... no es justo que sean privilegios de ricos (Vasconcelos, 1957, *LT*, p. 1187).

La colección de clásicos quedó en manos de un grupo de jóvenes escritores, cuyo nombre había empezado a sonar en el mundo de la página impresa. El objetivo fundamental era ofrecer, en buenas traducciones al español, a los grandes escritores y, además, a precios módicos. Los autores originales constituían una serie encabezada por Homero hasta los escritores actuales.

Fruto de la íntima persuasión de Vasconcelos ante el escándalo nacional por la edición española de los clásicos fue su comentario: "Lo que necesitaba el país es ponerse a leer la Iliada; voy a repartir 100 000 Homeros en las escuelas nacionales y en las bibliotecas que vamos a instalar" (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1252). Además de cientos de miles de libros de textos para escuelas primarias y de manuales y libros de texto técnicos, los clásicos se editaron en gran número, pues "es menester desechar el temor a los nombres que no se comprenden bien: la palabra clásico causa alarma, sin embargo, lo clásico es lo que debe servir de modelo, de tipo, lo mejor de una época. Lo que hoy llamamos genial será clásico mañana" (*Lecturas clásicas para niños* [1924-1925], 1971, *1*, p. xii).

Los editores de libros echaron en cara a Vasconcelos que el Estado, al editar libros, arruinaba a la industria privada mediante una competencia desleal (*Lecturas clásicas...* 1971, p. xii). Aquél les contestó que buscaba en sus ediciones crear hábitos de lectura, con lo cual los editores serían los primeros beneficiados. Otros le objetaron publicar tantos libros en un país analfabeto, y respondió que precisamente para alfabetizar hay que

[11] Vladimir llyich Ulyanov (1870-1924).

imprimir libros y construir escuelas. Por otra parte, no se trataba de alfabetizar para volver más estúpida a la gente, sino para mejorarla. Saber leer cosas tontas era peor que no saber leer en absoluto. Y así fueron apareciendo las obras de Aristóteles, Honorato de Balzac (1799-1850), Calderón (16001681), Antonio Caso (1883-1946), *El Quijote* de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), Descartes, Salvador Díaz Mirón (1853-1928), Charles Dickens (1812-1870), las *Tragedias* de Esquilo (525-456), Sófocles (496-406) y Eurípides (480-406), el *Fausto* de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), Enrique González Martínez (1871-1952), *La Ilíada y La Odisea* de Homero, los dramas de Ibsen; Kant, Lope de Vega (1562-1635), Marco Aurelio, Michel de Montaigne (1533-1592), Amado Nervo (1870-1919), Manuel J. Othón (1858-1906), Blas Pascal (1623-1662), Benito Pérez Galdós (1843-1920), los *Diálogos* de Platón (428-347), las *Enéadas* de Plotino (205-270), las *Vidas Paralelas* de Plutarco (50-125), Guillermo Prieto (1818-1897), Emilio Rabasa (1856-1930), Ignacio Ramírez (1818-1879), Romain Rolland (1866-1944), Rousseau, Juan Ruiz de Alarcón (1581-1639), San Agustín (354-430), Shakespeare, Bernard Shaw (1856-1950), Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), Tolstoi, Luis G. Urbina (1868-1934), etcétera.[12] Como si toda esta colección fuera poco, se publicaron manuales de legislación, psicología, sociología, economía, historia del arte, geografía, sindicalismo, agricultura, pedagogía, ciencia industrial, antología de prosa y poesía mexicanas, españolas y latinoamericanas, historia de México, etcétera. En total, el plan original incluía 124 títulos en cinco colecciones: clásicos, biblioteca agrícola, pedagogía, industrial y biblioteca de consulta para agricultores e industriales. Otras publicaciones de la Secretaría fueron la revista bibliográfica *El Libro, El Pueblo* (1922) y el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (1922).

En palabras de Vasconcelos (1958, *IN,* p. 1254), fue "la primera inundación de libros que conoce nuestra historia".

La venta pública de estas obras a bajísimo precio tenía como misión principal formar las bibliotecas que empezaban a abrirse.

La mejor de todas las publicaciones de Vasconcelos fue la Revista *El Maestro* (1921-1923), planeada como un pequeño manual de cultura general con secciones de información nacional e internacional; historia universal; literatura; sección de niños; conocimientos prácticos; poesía y temas diversos. Por ambos lados de la contratapa aparecían pequeñas leyendas como: "Revista gratuita para lectores de marcada pobreza y para el resto a $5.00 oro", "Cultura es creación de hábitos de acción"; "No cuestionamos en *El Maestro* ningún punto de los que dividen a la familia mexicana y no ventilamos ningún punto de orden moral sino meros tópicos de categórica

[12] Es interesante mencionar aquí el proyecto de Robert Maynard Hutchins (1899-1977), editor (1952) de la colección: *The Great Books of the Western World.* El intento es el mismo que el de Vasconcelos: educar mediante los grandes pensadores de la humanidad.

utilidad" (1,3); "A sus hijos, a sus alumnos o a sus amigos dígales siempre que deben aspirar a dos cosas: la honradez y el trabajo. Lo demás les será dado por añadidura" (I,1), etcétera.

El Maestro traduce o reproduce textos de Gorki, José M. de Heredia (1842-195?), José Martí (1853-1895), José Ingenieros (1877-1925), Giovanni Papini (1881-1956), Rousseau, Miguel de Unamuno (1869-1936), Virgilio (70-19) y otros. Con un tiraje de 75 000 ejemplares estaba pensada en términos de una revista total, útil tanto para el público culto como para los alumnos de las escuelas e incluso como revista familiar.

El Maestro agrupó a casi todos los escritores importantes y jóvenes del México de aquella época: Alfonso Cravioto, Ezequiel A. Chávez, Manuel Gómez Morín, Enrique González Martínez, José Gorostiza, (1901-1973), Agustín Loera, Ramón López Velarde (1888-1921). Carlos Pereira, Salomón de la Selva, José Juan Tablada, Jaime Torres Bodet, Julio Torri v otros. Además, la revista se dedicó sistemáticamente a promover la literatura mexicana e inició la revaloración oficial de Sor Juan Inés de la Cruz.

Era natural que un educador no olvidara a los niños. Vasconcelos sugirió a los maestros que, en vez de libros graduados de lectura, del segundo o cuarto años, usaran a los clásicos. Como los maestros no atendieron a las recomendaciones de Vasconcelos por considerar a los clásicos demasiado avanzados para estudiantes de primaria y, además, por carecer de suficiente número de ejemplares, aquél se lanzó a editar *Las lecturas clásicas para niños,* obra en dos volúmenes, con traducciones simplificadas de los escritos de los grandes autores, para uso de los estudiantes de primaria, a quienes se trataba de ofrecer una visión mundial de la literatura (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1563).

La obra contenía leyendas hindúes, *Las mil y una noches,* mitología griega, *La Ilíada* y *La Odisea,* pasajes bíblicos, *El Cid,* el *Quijote,* leyendas medievales francesas y alemanas; la vida de San Francisco de Asís; el rey Lear y la Tempestad, cuentos de hadas, leyendas prehispánicas, crónicas del descubrimiento y la conquista de América, vidas de los caudillos de la Independencia; tres autores modernos: Marcel Schwob (1867-1905), Rabindranath Tagore (1861-1941) y Oscar Wilde (1854-1900).

Las lecturas clásicas para niños es una obra eficaz, que no trata de ser una mera recopilación sino una verdadera edición, a cargo de un equipo de redactores y adaptadores tales como: José Gorostiza, Palma Guillén, Francisco Monterde (1894-1985), Gabriela Mistral, Salvador Novo (1904-1979), Bernardo Ortiz de Montellano, Carlos Pellicer, Jaime Torres Bodet y Xavier Villaurrutia (1903-1950). Las ilustraciones estuvieron a cargo de Roberto Montenegro y Fernández Ledesma. El objetivo de la obra era reescribir, en forma de relatos sencillos, ciertas leyendas célebres y enmarcar dentro de una prosa sin pretensiones, algunos fragmentos inmortales de la imaginación universal (Torres Bodet, 1961, p. 286). Otra obra excepcional aparecida en 1924 fue: *Lecturas clásicas para mujeres*

preparada por Gabriela Mistral. El libro había sido pensado por Vasconcelos para servir de libro de lectura a las mujeres y, además, de texto escolar. La nueva época del país exigía un cambio en el lugar y las funciones sociales de la mujer, anteriormente, la silenciosa y abnegada esposa del campesino miserable y la callada y desprendida soldadera. En el México de aquella época había una inmensa mayoría de mujeres que había asistido a la campaña de alfabetización. Vasconcelos pensó en el magisterio como el oficio más digno, útil y posible para ellas. El libro tuvo éxito lo mismo como antología literaria que como manual de reflexión. Se divide en cinco grandes secciones: el hogar, México y Latinoamérica, el trabajo, la educación del espíritu y la educación de la sensibilidad. La visión pedagógica de la autora es semejante a la de Vasconcelos: el maestro debía ser un artista, había que acabar con la escuela "Madrastra"; la educación era una imitación de lo clásico y lo grandioso: "no educa nunca lo inferior" (Mistral, [1924], 1967, p. xv).

Por desgracia, la misión personal de la mujer era un feminismo que debía liberar a las mujeres más de las sufragistas de entonces que de la opresión tradicional. La "mujer nueva" europea y norteamericana le parecía a Gabriela Mistral un "triste trueque de firmes diamantes por piedrecitas pintadas" y convocaba a las mujeres a fortalecer, sobre todo, aunque sin perder su individualidad, el espíritu de familia. Decía: "Para mí la forma del patriotismo femenino es la maternidad perfecta" (Mistral, [1924], 1967, pp. xvi-xviii). Las partes importantes de lecturas clásicas para mujeres son las dos últimas: la educación del espíritu y la educación de la sensibilidad. La calidad de los textos se eleva y se aligera la tendencia, común en la época, de hablar a las mujeres como a menores de edad. Se trata de una sucesión de estampas sobre sentimientos y sensaciones. Además de los autores señalados a propósito de El *Maestro,* Gabriela Mistral difunde, entre otros, a John Ruskin (1819-1900): Azorín (1873-1967),[13] Eduardo Barrios, Thomas Carlyle (1795-1881), José Santos Chocano (18751934), Leopoldo Lugones, Antonio Machado (1875-1939), José Martí, Gabriel Miró (1879-1930), Blas Pascal, José Enrique Rodó... e incluye toda la plana mayor de los escritores mexicanos de la época.

Dice Blanco (1977, p. 114):

> A pesar de toda esta visión sentimentalista de la mujer hogareña, el mito de la mujer como maestro o "madre del pueblo" tuvo éxito. Con la madre, la novia y la prostituta, la maestra —nacida entonces— integrará la mitología femenina del México Posrevolucionario.

[13] Pseudónimo de José Martínez Ruiz.

6. La educación física

Vasconcelos no escogió el tipo de educación física propio de Norteamérica e Inglaterra. Más bien prefería al atleta griego como modelo, porque este último cabía dentro de su concepción física de la educación como un arte:

> Desde la cultura física y el deporte, y aun antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por afán de salud, o de equilibrio natural sino por goce de la trasfiguración que se opera en el arte (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1559).

Y recuerda:

> Cuando el atleta griego salía victorioso de la Olimpiada, en seguida, coronado de laurel lo mismo que un poeta, se dirigía al corro de sus amigos para hablar de su hazaña, o se iba al taller del escultor para servirle de modelo en la talla de sus estatuas (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1669).

El entrenamiento físico, concebido en un sentido estético, atiende al mismo tiempo al hombre físico y al espiritual.

Vasconcelos opinó que la verdadera educación física subraya la trascendencia. El concepto de educación física de los antiguos no sobrepasaba la concentración del cuerpo.

> Apenas Diana deja de perseguir al siervo, las caderas se le ensanchan, y surge Afrodita, Diosa de una sensualidad que insensiblemente se sale de los cuadros del arte para volver a la fisiología (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1670).

Al ser nombrado rector Vasconcelos, la educación física en México era deficiente o de plano ausente. Angel Vallarino, un médico, nombrado por Vasconcelos jefe de la Dirección de Cultura Física para las escuelas que dependían de la Universidad, informa en sus reportes (*BU*, 1921, Epoca IV, *3* (No. 6), p. 81), que la educación física se hallaba en un estado deplorable. Los cursos frecuentemente no se exigían y, donde se ofrecían, obtenían una asistencia muy pequeña. Los ejercicios se ejecutaban sin tomar en cuenta la aptitud física de los alumnos o sus limitaciones. Se había introducido una gimnasia "de supuesto estilo sueco, pero desmayada y dirigida a gritos por un profesor que no juzgaba necesario quitarse el fistol de la corbata" (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1665).

Consecuentemente con el fin que se había propuesto promover la educación física en México Vasconcelos inició la construcción de edificios para intensificar la educación física, proporcionar el entrenamiento a los maestros especiales y subrayar el aspecto estético de la misma.

En pos de este objetivo, se encontró con el mismo problema que había

descubierto en las otras artes: la falta de profesores especializados. Las clases eran impartidas por los profesores ordinarios de primaria. Vasconcelos estableció inmediatamente, en la primera semana de febrero de 1923, la escuela elemental de educación física, dedicada exclusivamente a preparar a los instructores para este tipo de educación.

Hacia el fin de su primer año de vida, bajo la dirección de José Escobar, la escuela elemental de educación física tenía inscritos a 255 estudiantes. El currículo constaba de cursos tanto prácticos como teóricos; estos últimos se tenían en el salón de actos de la Escuela Normal de Maestros, y las clases prácticas en el gimnasio de la misma institución (*Excélsior,* febrero 12 de 1923). Además, la instrucción ofrecía, el último sábado de cada mes, entrenamiento físico para los maestros regulares de primaria. A pesar de que se había incrementado el número de maestros de educación física en la SEP, de 83 en 1922, a 147 hacia el fin de 1923, se necesitaba todavía un número mucho más grande para ofrecer educación física en todas las escuelas de la capital y del Distrito Federal (*BSEP,* 1923, *1* (No. 4) (septiembre), p. 443). La situación de los estados corría pareja con la magnitud del problema en el Distrito Federal. Hacia julio de 1923, la única actividad de la Dirección General de Educación Física en los estados era enviar cinco representantes a 7 entidades federales con el objeto de explotar la expansión de la educación física (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 463).

El tipo de educación física que se ofrecía en las escuelas primarias consistía en gimnasia calisténica, gimnasia rítmica y deportes con énfasis en la natación (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 200; 1923, *2*, (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 462). Era evidente el énfasis en el aspecto estético del entrenamiento físico en el currículo. La gimnasia rítmica, acompañada por música, era un elemento esencial en los programas de las niñas; las muchachas en ocasiones efectuaban su entrenamiento ejecutando ejercicios con bastones al son de la música en los festivales al aire libre o en los ejercicios de gimnasia (*Excélsior,* abril 5 de 1924).

Otro tipo frecuente de ejercicios gimnásticos era la formación de pirámides humanas, mientras otros estudiantes ejecutaban figuras y marchas (*BSEP,* 1922, *1* (No. 2) (septiembre), p. 219).

La Dirección General de Educación Física promovió la competencia interescolar en juegos de pelota: básquetbol, vólibol, natación y carreras entre las escuelas secundarias, y patrocinó, asimismo, campeonatos nacionales de natación y de pista y campo. Para este propósito, se rentó el Centro Unión, pues no había campo de juego para las competencias al aire libre.

En mayo de 1923, 15 000 niños de primaria superior usaron este campo para practicar distintos deportes y celebrar exhibiciones gimnásticas (*Excélsior,* noviembre 11 de 1922).

El influjo de la campaña de Vasconcelos en pro de la educación física contrastaba grandemente con el casi abandono en que aquélla había quedado hasta entonces. Se había implantado en las escuelas un programa diversificado de entrenamiento físico y de deportes; los deportes escolares habían recibido una gran atención, y nuevos gimnasios, estadios y albercas se construían a toda prisa. Las niñas empezaron a gustar de los deportes de los cuales habían estado anteriormente proscritas. En adición a la gimnasia rítmica, las alumnas participaban en juegos de pista y campo, natación y gimnasia calisténica en las clases y en la competencia interescolar.

Un periódico comentaba que la participación de las niñas en el campeonato nacional de natación mostraba que en nuestro medio tendía a desaparecer el tonto prejuicio que durante muchos años había impedido a las mujeres participar en competencias que solamente podían beneficiarlas a ellas y a las futuras generaciones (*El Universal,* agosto 6 de 1923).

Y *Excélsior* (julio 23 de 1923) aseguraba que la cooperación de José F. Peralta con Vasconcelos había logrado elevar la educación física a un nivel en el cual se encontraba en la mayor parte de los países del mundo. Tal vez la alabanza sea un poco exagerada; pero de cualquier modo, es preciso subrayar que la educación física gozaba entonces de una primacía hasta entonces desconocida en el sistema educativo mexicano.

Vasconcelos no se contentó con los logros en los ejercicios físicos. Su esfuerzo en este campo culminó en la edificación del Estadio Nacional, una estructura masiva con capacidad para 60 000 espectadores. Desde el inicio de su función educativa, Vasconcelos había comprobado la necesidad de un sitio amplio para los festivales libres. Ya desde 1921 había notado, en un informe de la Universidad, que una de las principales dificultades para mejorar los cuadros de gimnasia era la estrechez de los locales.

La tribuna monumental de Chapultepec, construida en tiempo de Porfirio Díaz, tenia sitio sólo para 4 000 personas. Por tanto, Vasconcelos concluyó que una de las primeras obras indispensables en la ciudad era construir un estadio dependiente de la Universidad con cupo para 20 000 personas al menos (*BU,* 1921, Epoca IV, *3* (No. 6), p. 236).

Vasconcelos anunció en febrero 17 de 1922 que se construiría un estadio en un predio situado cerca del Panteón de la Piedad. “Por el horror a las tumbas y el poco precio del terreno en la región, un vasto lote había escapado a la codicia de los explotadores de los bienes nacionales” (Vasconcelos, 1957, *ED*, p. 1452: *BU,* 1920, Epoca IV, *1* (No. 1), pp. 242-245).

El estadio reflejó la teoría vasconceliana de las Bellas Artes, en cuanto era una estructura al aire libre que servia tanto de teatro como de campo de juego. Vasconcelos ordenó que se construyese la estructura en la forma de un coso, terminado en uno de los extremos por un proscenio. Cualquier espectador podría contemplar y oír en el estadio toda clase de representaciones (*BU*, 1920, Epoca IV, *1* (No. 1), p. 243; Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1455).

El decorado del estadio reflejaba también la filosofía de Vasconcelos, como lo expresa la siguiente cita:

> Por frente del grandioso edificio nuevo se enarboló el día de su inauguración una bandera de fondo blanco y en el centro un escudo estilo azteca de rojos y gualdas y negros y la leyenda: *Alegre, fuerte, sana; Esplende, raza* [subrayado en el original] Un México nuevo comenzaba a surgir (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1269).

En cada lado de la fachada, aparecían las figuras de la Voluntad y la Vivencia [sic], las dos cualidades fundamentales de la naturaleza humana, diseñadas por Diego Rivera (*BSEP,* 1923, *2* (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 53). El escudo, el lema y las figuras eran símbolos de la invitación de Vasconcelos a los mexicanos para entrenar sus cuerpos y educar sus almas con el objeto de construir una cultura en la cual predominara lo trascendente (Partin, 1973, p. 260).

Vasconcelos, decidido ya a abandonar el régimen de Obregón a causa del asesinato de Field Jurado, se apresuró a inaugurar el edificio en mayo 5 de 1924, dos meses escasos antes de su salida de la SEP. Una multitud de más de 60 000 espectadores llenaba el estadio para presenciar la ceremonia y, en el palco de honor, se encontraban el presidente Obregón, Vasconcelos, los demás miembros del gabinete y el cuerpo diplomático. El programa reflejaba claramente el énfasis de Vasconcelos en las bellas artes y el entrenamiento físico, a medida que los estudiantes de los planteles oficiales ejecutaban danzas y gimnasia rítmica y entonaban bellas canciones.

> Un desfile de atletas, hombres y mujeres, jóvenes ágiles consumaron ejercicios acompañados de música. Luego, un coro de 12 000 niños cantó desde uno de los brazos de la enorme gradería. Un grupo de 1 000 parejas en traje nacional bailó en la arena un Jarabe. Otros grupos bailaron danzas españolas, lo único admitido en la ceremonia, lo español y lo mexicano... Obregón, deslumbrado por lo que veía, tuvo un movimiento de arrepentimiento y sinceridad que, a pesar de todo le agradecí: "¡Lástima, licenciado que esta labor se interrumpa...; imagínese lo que esto sería con cuatro años más de dedicación. Si usted quisiera seguir...!" (Vasconcelos, 1957, *ED,* pp. 1455-1456).

Los periódicos en coro alabaron el espectáculo y comentaron que nunca en la historia de México se había organizado otro tan hermoso y grandioso (*Excélsior,* mayo 6 de 1924; *El Universal,* mayo 6 de 1924). Con toda justicia Vasconcelos consideraba la ceremonia como la coronación de su gestión al frente de la Secretaría. En el primer gobierno estable después de la Revolución el país había sido capaz de edificar una estructura de la cual las naciones más avanzadas estarían orgullosas. Se había construido con manos mexicanas, dirección mexicana y mexicanos la habían decorado.

Los maestros habían contribuido con un día de sueldo para financiar la construcción del estadio. Era pues, el testimonio que Vasconcelos dejaba como símbolo permanente de su grandioso esfuerzo para lograr la expresión artística y la educación pública en el México posrevolucionario.

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 estimulo. 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

	Escuelas	*Alumnos*
Municipales	100	45 783
Federales	11	4 520
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

Grado	*Inscripción*
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

Grado	*Inscripción*
Primer año	10 049
Segundo año	7 880
Tercer año	6 252
Cuarto año	4 502
Quinto año	3 050
Sexto año	2 060
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

	Escuelas	
	Oficiales	*Privadas*
Hombres	72	28
Mujeres	64	22
Mixtas	61	53
Total	197	103

	Alumnos	
	Oficiales	*Privadas*
Hombres	22 295	6 789
Mujeres	23 896	6 229
Total	46 191	13 018

	Escuelas	
	Oficiales	*Privadas*
Hombres	257	100
Mujeres	1 138	214
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)*

	Escuelas	
	Oficiales	*Privadas*
Niñas	91	40
Niños	81	39
Mixtas	121	82
Total	293	161

	Alumnos	
	Oficiales	*Privadas*
Hombres	41 069	11 316
Mujeres	40 600	9 605
Total	81 669	20 921

	Maestros	
	Oficiales	*Privadas*
Hombres	564	287
Mujeres	1 302	652
Total	1 866	939

Inversiones en el sostenimiento de la educación

Escuelas	*Inversión*
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 adquiría 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, *1* (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, *1* (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, *1* (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, *1* (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, *1* (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 tenia 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		
	Clase	*Laboratorio*	*Total*
	Primer año		
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
	Segundo año		
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 sememestre 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	2		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	27	5	32

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	2		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	27	5	32

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	3	1	
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	23	4	27

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	18	12	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, venla 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		
	Clase	*Laboratorio*	*Total*
	Primer año		
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	26	4	30

Segundo año			
		Laboratorio	*Total*
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	2		
Total de horas por semana	27	4	31

Tercer año			
		Laboratorio	*Total*
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	6		
Total de horas por semana	32		

(*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 dibjo	Canto y deportes

Segundo año

Geografía e historia universales	Psicología educativa
Principios de educación y organización escolar	Metodología aplicada
	Práctica diaria de enseñanaza 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 Ia 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 semanarias 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) Un oficio (2)	Pequeñas industrias, desde el punto de vista de la química aplicada (4)
Cultura física (2)	Higiene escolar (3)
Música (1)	Cosmografía y elementos de meteorología (3)
Prácticas escolares (4)	Prácticas agrícolas (2)

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

(*BSEP,* 1923-1924, 2 (Nos. 5 y6) (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 movimien*to... 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, *1* (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, *1* (No. 4) (septiembre), p. 100; 1922, *1* (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, *1* (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, *1* (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, *IN,* 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 deseasen, 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, d 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 Torregoza
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 adimento [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 limites 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 practicaran 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 prohiban 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 munícipes 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 constituirla? 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 solicita 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.

Excélsior (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, *1* (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 reprobaran 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 lldefonso 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 0. 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 receptivas 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, *1* (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, *Excélsior* (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 (*Excélsior,* 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 (*Excélsior,* 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 estudiantes[6] 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 Caso[8] 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 tenia, 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 renuncias 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 maestros[9] 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. 1°) (*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. 3° 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*, 1* (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, *1* (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, *1* (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 estudiosa.

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, *1* (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, *1* (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; Gastélum, 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 preparatorianos 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 Valdivieso, 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, Algebra 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, excatedrático de química del Instituto que representaba; lisenciado 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)
Cultura física (6)
TOTAL: 30

segundo semestre (3)
Aprendizaje de un oficio

Segundo año

Geometría plana y del espacio y trigonometría rectilínea y esférica (6)
Segundo año de dibujo (3)
Cultura física (6)
TOTAL: 32

Segundo curso de lengua castellana (5)
Segundo curso de lengua inglesa (5)
Primer curso de lengua francesa (5)
Orfeón (2)
Aprendizaje de un oficio

Tercer año

Elementos de geometría analítica y cálculo trascendente (3)
Geometría general y descriptiva del viejo continente (3)
Orfeón (1)
Cultura física (6)
TOTAL: 33

Etimología greco-latina-castellana (3)
Segundo curso de lengua francesa (5)
Tercer año de dibujo (4)
Cosmografía (2)
Física precedida de nociones de mecánica y academicas 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)
Primer curso de historia general (antigua y media) (3)
Nociones de meneralogía, geología y paleontología (3)
Aprendizaje de un oficio
TOTAL: 33

Historia de Arte (2)
Geografía americana y patria (3)
Química general y academias de química (6)
Botánica y zoología (6)
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)
Historia americana y patria (3)
Biología general (6)
Psicología (3)

Segundo curso de historia general (moderna y contemporánea) (3)
Lógica (3)
Etica (2)

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 academicas de matemáticas, en tres horas semanarias. 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). *Excélsior* (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... Ia 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 abrevar 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 Motilinía (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... Ia 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 VASCONSELOS

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 hacia, 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 trasformarse 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, *1* (No. 4) (septiembre), p. 500).

Educación indígena

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

(*BSEP,* 1923, *1* (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 libresca 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 sería 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 mi... 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 VASCONSELOS[13]

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 prohibe 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 présbita, 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 autómata 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 sajón 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 seudociencias 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, intelectiva 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 Piñeiro (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 Piñeiro 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 sería 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, amenazado, 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 angustiosa 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 les 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 servia 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 venia 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.

CAPÍTULO X

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

1. El panorama político: la rebelión de Adolfo de la Huerta. Plutarco Elías Calles, presidente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dice Arce Gurza a propósito del gobierno de Calles:

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

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

Aarón Sáenz. Relaciones Exteriores
Romeo Ortega. Gobernación
Luis L. León. Agricultura y Fomento
Adalberto Tejeda. Comunicaciones y Obras Públicas
José Manuel Puig Casauranc. Educación Pública
Joaquín Amaro. Guerra y Marina
Alberto J. Pani. Hacienda y Crédito Público
Luis N. Morones. Industria, Comercio y Trabajo

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

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

agrario, que la nación venía arrastrando desde 1917. Los acuerdos de Bucareli (agosto 31 de 1923), precio del reconocimiento norteamericano al gobierno de Obregón, no constituían un tratado ¾nunca fueron aprobados por los Congresos de ambos países— y carecían, por tanto, de validez internacional. El presidente Calles se lo hizo saber así a Washington; incrementó, por el contrario, el ritmo de la reforma agraria e hizo afectar propiedades norteamericanas sin la indemnización convenida . Desde 1925, dispuso se elaborara una ley reglamentaria del artículo 27°, párrafo IV, sobre los derechos petroleros. Según dicho párrafo, las empresas con derechos anteriores a 1917, debían cambiar sus títulos absolutos de propiedad por meras concesiones, duraderas sólo 50 años.

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

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

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

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

2. EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SUS COLABORADORES

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

[5] (Vase la razón de la renuncia más adelante, Cap. XV, 6).

[6] Moisés Sáenz declaró (*Excélsior,* septiembre 4 de 1927) que no era obispo protestante. En ese artículo reseña los pasos principales de su vida.

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

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

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

3. El Congreso de Directores de EDucación Federal en los Estados (México, D.F.)

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

federal en los estados y los representantes de los Distritos Norte y Sur de Baja California.[7]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[9] En 1926, se celebró otro Congreso de Directores Eederales en los Estados con los temas: reclutamiento, preparación, mejoramiento del profesorado: coordinación del sistema federal de educación y las escuelas rurales (*Excélsior,* mayo 25 de 1926).

4. LA EDUCACIÓN RURAL[10]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[11] Vease Ignacio Ramírez. *Las sociedades cooperativas en la escuela rural.* México: SEP, Dirección Editorial, 1925.

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

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

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

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

5. LAS MISISONES CULTURALES

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

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

[12] José M. Puig Casauranc. *El problema de la educación de la raza indígena.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

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

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

Francisco Veyro. *La educación de las razas indígenas.* México: SEP, Dirección Editorial, 1 925.

[13] *Las misiones culturales en 1927.* México: SEP, 1928, es obra básica para conocer el progreso de éstas.

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

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

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

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

[14] El instituto era un programa formado por diversos cursos.

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 48

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[15] Véase *El papel social del maestro rural.* México: SEP, 1925.

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

CUADRO 49

Escuelas en poblados indígenas (1928)

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

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

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

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

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

Y con la sinceridad que lo caracterizaba reconocía:

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

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

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

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

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

6. EDUCACIÓN PREPRIMARIA Y PRIMARIA

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

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

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

[17] Véase Meneses (1983; pp. 555-557) sobre la preprimaria.

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

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

CUADRO 50

La educación en el D.F. 1924-1928)

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

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

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

El documento comprendía cuatro puntos principales:

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

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

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

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

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

> La escuela de la acción, bien entendida y practicada obliga al alumno a la acción para despertar su iniciativa y energías. Lo acostumbra a la observación a fin de que su perspicacia encuentre el aprovechamiento de todo lo que el medio le ofrece para su beneficio. Fomenta los hábitos de trabajo y orden que tanta importancia tendrían en la vida posterior. Lo familiariza con los trabajos manuales industriales y agrícolas.
> Lo introduce a las actividades del medio que rodea a la escuela para que vaya percibiendo los problemas que se le han de presentar y para que se definan sus inclinaciones vocacionales. Socializa su labor para iniciarlo en la práctica de cooperación, de ayuda mutua, de división del trabajo, en una palabra, de encauzador y director de energías dentro del más amplio servicio social.
> (*BSEP*, 1925, *4* (No. 7) (octubre), p. 75).

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

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

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

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

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

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

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

7. LA ENSEÑANZA NORMAL

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 51

(Plan de estudios de la Normal)

	Horas por semana
Primer año	
Literatura general	3
Biología	3
Pequeñas industrias (química aplicada)	3
Higiene escolar	3
Psicología de la educación, primer curso	3
Cosmografía y elementos de meteorología	3
Economía doméstica	2
Música	2
Cultura física	2
Prácticas agrícolas	3
Práctica escolar y técnica	5
TOTAL	32
Segundo año	
Principios de educación, primer curso	3
Psicología de la educación, segundo curso	3
Geografía económica y social	3
Pequeñas industrias	3
Sociología aplicada a la educación	3
Economía doméstica	2
Cultura física	3
Música	2
Prácticas agrícolas	3
Práctica escolar y técnica	6
TOTAL	31
Tercer año	
Principios de educación, segundo curso	3
Organización y administración escolar	3
Historia de la educación	3
Historia moderna	3
Lógica y ética	3
Cultura física	2
Prácticas agrícolas	2
Práctica escolar y técnica	11
TOTAL	30

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[22] Véanse sus obras: *The project method.* New York, 1920; *Foundations of method* (1925).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

CUADRO 52

Primer año

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

Segundo año

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

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

CUADRO 53

Visitadoras de hogar

Primer año

	Horas por semana
Anatomía y fisiología	3
Higiene general y de la infancia	3
Psicología general	3

Enfermería	2
Economía doméstica	4
Pequeñas industrias	4
TOTAL	19
Segundo año	
Biología	3
Sociología	3
Educación en sus relaciones con el hogar	2
Organización del servicio social	3
Psicología aplicada a los niños	3
Técnica de las visitas	3
Etica	3
TOTAL	20

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

8. LA EDUCACIÓN MORAL

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

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

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

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

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

9. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

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

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

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

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

Y en 1927 decía Calles:

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO XI

NUBES EN EL HORIZONTE EDUCATIVO

1. El ambiente político

Los dos primeros años de la administración del presidente Calles fueron de franco progreso educativo, como se ha dicho en el capítulo anterior. Y no cabe duda de que aquél hubiera continuado con ritmo más acelerado de no ser por las pugnas políticas de índole internacional sobre la propiedad del subsuelo en las zonas petrolíferas. Añadiéronse a tales pugnas: el desasosiego nacional por el sucesor de Calles en el poder —se avecinaban las elecciones—; la revuelta que concitó este hecho, con los consiguientes gastos; y, como si tales problemas fueran pocos y de escasa importancia, el inicio del conflicto religioso, con el boicot y el levantamiento de los cristeros. Obviamente, estos acontecimientos frenaron la tarea educativa.

2. LA ESCUELA SECUNDARIA (HOOD, 1954, PP. 24-82)

Se recordará que Gastélum había presentado al Consejo Universitario el proyecto de reorganización de la ENP, con clara distinción de dos partes: la secundaria —los estudios generales— y la preparatoria; la primera como una ampliación de la primaria, con propósitos bien definidos y con enseñanzas sobre los medios de comunicación; naturaleza física, química y biológica; cuantificación de fenómenos, vida social y actividades. Estos estudios duraban tres años y los de la preparatoria propiamente tal, dos años. Sáenz cambió simplemente la secundaria de ubicación y la hizo depender, no de la Universidad (aunque ésta dependía entonces de la SEP), sino de un Departamento de Enseñanza Secundaria (*Memoria de los trabajos...* 1924-28, 1928, pp. 5-91).

La escuela secundaria constituía una especie de puente entre las primarias y las escuelas propiamente universitarias; era una institución con métodos apropiados al periodo de la adolescencia, 13-16 años; ofrecía diferentes métodos, es decir, variedad en sus posibilidades educativas, flexible en sus sistemas; y proporcionaba diversas salidas hacía diferentes campos de la actividad futura. Tales características hicieron imperiosa la creación de un Departamento de Enseñanza Secundaria.

La *Memoria* (1928, pp. 8-11) expone la filosofía de la enseñanza secundaria. Parte del criterio democrático que exige unidad de sistemas educativos: todos los ciudadanos deben recorrer el mismo camino en materia de educación. Pero esta universalidad exige que, para ser flexible, la educación pueda dar oportunidad de que todos se eduquen, aun siendo todos los hombres distintos. Las consideraciones anteriores no impiden que se forme una aristocracia constituida por especialistas en ciencias y artes, como manifestación espontánea de progreso y civilización. Los objetivos de la enseñanza secundaria son: preparar al individuo como futuro ciudadano; miembro cooperador de la sociedad; trabajador en la producción y distribución de riquezas, y disponerlo también para las actividades de desarrollo personal directo (cultivo de la personalidad independiente y libre). Ya que el individuo no puede vivir independientemente de la familia ni realizar las finalidades que se mencionan sin gozar de salud plena ni tampoco prescindir de ciertos instrumentos de trabajo, la escuela debe preocuparse de los siguientes aspectos: salud, dominio de procesos fundamentales, preparación de los individuos como miembros dignos de la familia y de la sociedad (deberes de la ciudadanía), determinación de la vocación, uso adecuado del tiempo libre, y la formación del carácter ético.

Dos decretos presidenciales, uno de agosto de 1925 y el otro de diciembre 22 del mismo año, consolidaron la organización de las secundarias federales, al crear, el primero, dos planteles educativos de esta índole y, el segundo, al dar vida independiente y personalidad propia al llamado ciclo secundario de la antigua ENP.

El plan de estudios era el siguiente:

CUADRO 54

	Número de horas a la semana
Primer año	
Aritmética	3
Castellano, primer curso	3
Botánica	3
Geografía física	3
Inglés o francés, primer curso	3
Dibujo constructivo	3
Modelado	1
Orfeón	1
Oficio (carpintería, encuadernación)	3
Juegos y deportes	2
TOTAL	25

Segundo año	
Algebra y geometría plana	5
Física, primer curso, incluyendo laboratorio	4½
Zoología	3
Geografía Universal y de México	3
Castellano, segundo curso	3
Inglés o francés, segundo curso	3
Dibujo de imitación	3
Orfeón	1
Juegos y deportes	2
TOTAL	27½
Tercer año	
Geometría en el espacio y trigonometría	5
Química, primer curso, incluyendo laboratorio	4½
Anatomía, fisiología e higiene	3
Historia general	3
Historia de México	3
Civismo	3
Literatura castellana	3
Orfeón	1
Juegos y deportes	2
TOTAL	27½

(Memoria, 1928, pp. 28-29).

El plan de la secundaria volvía a la estructuración por años, ausente en los últimos planes de la preparatoria y el de la secundaria de 1923. Conservaba los tres años de ésta; prescribía 80 cursos para la preparación general del alumno; incluía un oficio, como en 1923, pero excluía las materias optativas.

La Dirección de Enseñanza Secundaria contó así con cuatro secundarias: las dos de nueva creación, el ciclo secundario de la antigua ENP y el de la Normal de Maestros. Por el decreto de diciembre 22 de 1927, pasaron a depender de la Dirección de Enseñanza Secundaria, el ciclo secundario nocturno de la antigua ENP nocturna y también el ciclo secundario nocturno de la Escuela Nacional de Maestros. A principios de 1928 se creó una escuela especial para señoritas. Así, para 1928 había seis planteles federales de secundaria, atendidos por 431 profesores, quienes solían ser profesionistas: médicos, abogados, ingenieros, normalistas... Se procuraba tener maestros de planta. En 1927 había 6 553 alumnos (*Memoria,* 1928, pp. 8-28).

Junto con el plan de estudios, se prepararon los programas con la colaboración de distinguidos profesores. A diferencia de los antiguos programas, los nuevos tenían: expresión clara y precisa de las finalidades; los puntos salientes del programa de acuerdo con la naturaleza psicológica del alumno y tiempo y duración de la clase; cuantificación del programa y subdivisión de los diversos capítulos que abarcaba, según sugerencias de la experiencia; direcciones específicas sobre interpretación y aplicación de cada uno de los aspectos y, finalmente, bibliografía amplia y asequible con indicación concreta de los capítulos de los textos.

Se celebraron juntas con los maestros de una sola materia o materias afines para dar unidad al trabajo con los alumnos: explicación de clases, prácticas de laboratorio y ejercicios. Los programas de los cursos se publicaron en el *BSEP* (años 1927 y 1928, vols. 6 y 7).

No se descuidó el aspecto de la higiene y cultura física. Los alumnos se clasificaron de acuerdo a estatura, peso y estado de salud, y se les asignó horario para recibir clases de cultura física, a cuyo término debían tomar el baño reglamentario. Se formaron equipos para practicar distintos deportes. Se completó la cultura física con el examen médico practicado a los alumnos al principio del curso.

La SEP no se contentó con estas providencias. Organizó también las actividades extraescolares de los estudiantes, como son las sociedades estudiantiles científicas, artísticas, literarias, deportivas y cívicas. Se atendió, asimismo, a la disciplina, estableciendo primeramente la siguiente consigna: ningún joven ingresaría a la secundaria, si antes no contraía el compromiso, aceptado por los padres o tutores, de cumplir exactamente con sus deberes. Segundo, se establecieron ciertas providencias, como presentar un frente único ante los estudiantes; la supresión de alumnos irregulares; el perfeccionamiento de métodos de registro para poder informar a los padres de familia; la intensificación del trabajo escolar con tareas fuera de las horas lectivas; el fomento de actividades extracurriculares y, como último recurso, la expulsión. Los resultados fueron halagüeños: en tres años no hubo un desorden colectivo, aunque sí un conato de los alumnos de la Secundaria No. 1, quienes trataron de promover una huelga con el pretexto de la reciente creación de las secundarias. La actitud serena y juiciosa de sus compañeros frustró tal intento.

Respecto de los exámenes y reconocimientos, hubo de resolverse el problema de que los maestros no tenían preparación en la manera de aplicar los exámenes. Las calificaciones sólo reflejaban una apreciación subjetiva en vez de ser una medida, tan exacta como fuera posible, de los conocimientos, habilidades y objetivos logrados mediante cada una de las materias del programa.

Hacia 1926, se abandonó la práctica de los exámenes orales ante un jurado compuesto por tres personas, o en forma escrita, mediante el desarrollo de uno o tres temas del índice del texto. En igualdad de circunstancias las calificaciones distaban de ser semejantes y las decisiones del jurado se prestaban para protestas de parte de los alumnos.

Todos estos inconvenientes desaparecieron con la adopción de cuestionarios de nuevo tipo, cuyos reactivos se dividían en una serie de cuestiones básicas y críticas que podían resolverse en una hora, y que daban como resultado una revisión general de la materia en un tiempo dado. La fijación de objetivos en los programas vino a resolver parte del problema, pues permitía al maestro formular cuestionarios que averiguarían la consecución de dichos objetivos. Hasta donde fue posible, se consiguió que los maestros hicieran sus pruebas objetivas, comprensivas y concretas.

La Dirección de Secundarias emprendió también la tarea de realizar mediciones mentales de los estudiantes, las que ayudarían para conocerlos mejor. Se compararon las calificaciones de los exámenes con los resultados de las pruebas mentales. El propósito era organizar los grupos de acuerdo con sus aptitudes. La *Memoria* (1928, pp. 51-56) señalaba las ventajas de la agrupación homogénea, tan ponderadas en aquellos años. Tildaba de insignificantes las desventajas, cuando éstas resultaron tan graves que la agrupación homogénea se ha abandonado.

En lo tocante al plan de estudios, la ley estableció tres grupos de materias: las obligatorias, las optativas y las electivas. Obligatorias eran: 216 horas/semana de lengua castellana; 216 de matemáticas; 324 de ciencias sociales; 216 de una lengua viva extranjera; 576 de ciencias físicas y naturales, de las cuales 216 deberían ser prácticas de laboratorio; 216 de educación física, y 108 de dibujo libre. Las materias optativas se encontraban especificadas, y el alumno o la escuela deberían optar por una u otra. Se dejó un margen razonable para las electivas, pero se señalaban ciertas reglas para su elección.

La *Memoria* (1928, pp. 56-61) mencionaba también las escuelas secundarias incorporadas (15 en 1928), con 353 profesores y 1 724 estudiantes.

El documento termina con la mención de una preocupación: la articulación entre la primaria y la secundaria, e indica que se investigaba este punto no sólo en México, sino en Latinoamérica.

En el año 1927, las escuelas secundarias se distribuían de la siguiente manera:

CUADRO 55

Escuelas de enseñanza secundaria y preparatoria, oficiales y particulares, inscripción de alumnos y número de maestros que las sirven, año de 1927

Escuelas	*Número de ellas*	*Hombres*	*Inscripció Mujeres*	*Total*	*Número total de maestros*
Oficiales					
Federales	7	4 321	2 616	6 937	436
De los estados	32	5 693	1 457	7 150	725
TOTAL	39	10 014	4 073	14 087	1 161
Particulares					
Incorporadas	19	1 202	331	1 533	244
No incorporadas	17	917	561	1 478	208
Total	36	2 119	892	3 011	452

(Memoria, 1928, p. 79).
Nota: Estos datos se refieren a 75 escuelas de las 79 que había en todo el país. De las 19 escuelas particulares incorporadas, 15 lo estaban al sistema federal y 4 al sistema de los estados.

3. LA ASAMBLEA GENERAL DE ESTUDIOS DE PROBLEMAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PREPARATORIA (MÉXICO, D.F.)[1]

La secundaria llevaba cuatro años de estar funcionando y, con buen acuerdo, la SEP determinó celebrar una Asamblea a fin de buscar el acercamiento de los maestros de secundaria en todo el país, fomentar la mejor interpretación del concepto moderno de esta etapa de la enseñanza y provocar el estudio de los más importantes problemas relacionados con la educación posterior a la primaria. La Convocatoria fijó del 12 al 17 de noviembre de 1928 para la celebración de la Asamblea, e invitó a los gobernadores de los estados a nombrar sus delegados.[2]

[1] *Asamblea General de estudio de problemas de la Educación secundaria y preparatoria*. (Publicaciones de la SEP). México, 1930 (Se anuncia allí que se publicará una Memoria).

[2] Prof. César A. Ruiz, Secretaría de Educación Pública; Prof. Rafael Ramírez, Dir. de Enseñanza Secundaria y de Misiones Culturales; Dr. Alfonso Pruneda, Universidad Nacional de México; Dr. Pedro de Alba, Universidad Nacional de México; Ing. José R. Alcaraz, Dirección de Ens. Secundaria; Prof. Marcelino Rentería, Dir. de Ens. Sec.; Dr. Angel Vallarino, Escuela Nacional Preparatoria; Prof. Marcelino García Junco, Escuela Nacional Preparatoria; Prof. Leopoldo Kiel, Depto. de Ens. Prim. y Normal; Prof. Daniel Huacuja, Depto. de Ens. Prim. y Normal; Ing. Andrés Ochoa, Depto. de Ens. Técnica; Prof. Juan León, Depto. de Ens. Técnica; Dr. Rafael Santamarina, Depto. de Psicopedagogía e Higiene; Dr. Gabriel González Olvera, Depto. de Psico-Pedagogía e Higiene; Profa. Margarita Ruiz S. de Ramírez, Escuela "Etic"; Ing. Jorge Quijano, Escuela Nacional de Ingenieros; Samuel McWilliams, Aguascalientes; Prof. Juan C. Pérez, Aguascalientes; Profa. Rosaura Zapata,

Se envió también, como es usual hacerlo, el reglamento de la Asamblea y el programa de actividades.

Se indicaba que en todo el mundo se debate la naturaleza de la enseñanza secundaria. México no podía sustraerse a esta inquietud mundial. Antes había una sola ENP en todo el D.F. Al fundarse varias secundarias independientes de la ENP se lesionaron intereses creados y particulares. La

Baja California, Distrito Sur; Prof. Arturo Oropeza, Baja California, Distrito Sur Lic. Adalberto Galeana Sierra y Lic. Alberto Perera Castillo, Campeche; Prof. Vicente Falco Treviño y Manuel Mijares V.. Coahuila: Dr. Salvador González y Montana Hastings, Colima: Prof. Marcos E. Becerra y Prof. Mauro Calderón. Chiapas: Lic. Norberto Prieto y Miguel F. Yáñez, Chihuahua: Dip. Liborio Espinosa y Elenes y Prof. Abel Gámiz, Durango: Prof. Arturo Sierra y Lic. José López Lira. Guanajuato: Gonzalo N. Ramírez y Srita. Luz B. Calvo, Guerrero: Prof. Alfonso Herrera y Prof. Raymundo L. Gómez, Hidalgo: Ing. Agustín Basave y Profa. Irene G. Robledo, Jalisco Ing. Ignacio Quiroz Gutiérrez y Lic. Eduardo Vasconcelos, México; Salvador González Herrejón y Manuel Martínez Báez, Michoacán: Prof. Plinio D. Ordóñez y Prof. Salvador Villarreal, Nuevo León; Dr. Ramón Pardo, Prof. César A. Ruiz y Fidel Sandoval, Oaxaca; Dr. Adolfo Márquez y Alfonso Acevedo, Puebla; Ing. Luis M. Vega y Prof. Luis F. Pérez, Querétaro; Dr. Abundio Estrada y Prof. Félix Guerra. San Luis Potosí: Prof. Rodolfo Cosme Lugo. Sinaloa: Prof. Felipe Calderón, Sonora: Carlos González Peña, Dolores Angela Castillo, Dip. Augusto Hernández Olive, Prof. Isías de Dios y Prof. José Ochoa Lobato, Tabasco: Prof. Artemio Villafaña y Profa. María del Refugio Méndez, Tamaulipas: Prof. Luis H. Monroy y Prof. Adolfo Contreras, Veracruz; Dr. Eduardo Urzais y Lic. Max Peniche Vallado, Yucatán; Prof. Salvador Vidal, Prof. Teodoro R. Guerrero, Soledad Anaya Solórzano, Eugenia León Puig y Jovita Elguero. Zacatecas.

Escuelas particulares incorporadas.

Lic. Mariano Silva, Colegio Alemán; Prof. Gerard Monier, Colegio Francés "De la Salle": Prof. José L. Carrigue, Colegio Francés Morelos: Prof. Raúl Cordero Amador, Escuela Central de México; Prof. Alejandro Ojeda, Colegio Francés "San Borja": M. D. Smith, Instituto Mexicano de Maestros; Prof. William G. MacLeap, Escuela Preparatoria. Coyoacán: Profa. Julia Avendaño, Colegio de la Paz, Vizcaínas: Dir. Guilebaldo Murillo. Escuela Preparatoria Libre de Michoacán; Prof. Mateo S. Díaz. Escuela Preparatoria para varones; Profa. Magdalena Portales, Escuela Anglo-Mexicana; Prof. A. Mabel Taylor. Colegio "Sara L. Keen"; Ing. Jesús E. Vera, Instituto Franco-lnglés; Prof. José Paz Camacho, Escuela "López Cotilla"; Profa. Dolores G. de León. Escuela particular "Luis G. León".

Escuelas particulares no incorporadas.

Profa. Miss Etta Nunn, Colegio Inglés; D. Leandro Solana, Colegio Español; Mr. Harry P. Leach y Sra., Colegio Internacional; Miss Margarita Wright. Instituto "Colón", Elma C. Ireland, Colegio Morelos; Modesto Rodríguez, Colegio "Nancy L. Lee"; Feliciana Manríquez, Escuela Normal "Benito Juárez".

Escuelas secundarias y preparatorias oficiales de la ciudad de México.

Esc. Secundaria No. 1, Prof. José Manuel Ramos y Prof. Aurelio Fuentes; Esc. Secundaria No. 2, Prof. Daniel Huacuja y Profa. Ana María Berlanga;; Esc. Secundaria No. 3. Prof. Juan G. Holguín y Prof. Manuel Leopoldo R.; Esc. Secundaria No. 4, Prof. José Calvo y Prof. Manuel Torner; Esc. Secundaria No. 5, Dr. Pastor G. Rocha (Nocturna): Esc. Secundaria No. 6, Profa. Adriana García C. y Profa. Dolores A. Castillo.

(Asamblea General de estudios de problemas de educación secundaria y preparatoria, noviembre de 1928. México Publicaciones de la SEP. 1930, pp. 8-11).

necesidad de la secundaria está patente por su asombroso desarrollo. Deben darse a conocer las bases y los ideales de la reforma, así como los problemas de organización y objetivos comunes a todas las ciudades del país. La Asamblea no es legislativa, sino de sugerencias (*El Universal,* noviembre 13 de 1928).

Los puntos que trataría la Asamblea serían:

1) El contenido y significado de la Educación Secundaria en México, en sus distintas épocas
2) La Educación Secundaria en algunos países extranjeros
3) Problemas relacionados con el Plan de Estudios
4) Postulados
5) Principios
6) Sugerencias

(*Excélsior,* noviembre 11 de 1928)

La primera ponencia trató del contenido y significado de la educación secundaria en México en distintas épocas; se detiene lógicamente en la ENP y revisa los planes de ésta en 1896, 1901, 1907, 1914, 1916, 1918, 1920 y 1922. La segunda describió el plan de Norteamérica; una tercera presentó una comparación entre los planes de las secundarias preparatorias oficiales particulares del país, y la más importante da cuarta), disertó sobre el plan de estudios y sus problemas (profesor Francisco Veyro). Tres postulados de la escuela, considerada como agencia social que refleja la psicología del pueblo, son: 1) subordinarse a las necesidades, posibilidades e ideales de la sociedad donde funciona; 2) formularse de modo que pueda adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos, y 3) armonizar los intereses sociales con los individuales, procurando el desarrollo de la personalidad individual y, al mismo tiempo, la solidaridad con los valores sociales.

El autor formula también varios principios indispensables para orientar la formación de un plan de estudios. Debe preparar a los alumnos para una vida social y económica compleja y cambiante; para ser buenos líderes; para adquirir hábitos, cultivar habilidades y adquirir conocimientos; estimar el trabajo propio y el de los demás; posesionarse de las propias responsabilidades en el hogar y las de ciudadano; hacer buen uso del tiempo y cultivar el carácter ético. No hay ninguna indicación sobre la capacidad de ser crítico (*Excélsior,* noviembre 15 y 16 de 1928).

Asimismo, el autor señala la necesidad de tener en cuenta en la formulación del plan la clasificación de las materias (comunes, optativas, electivas); el tiempo de trabajo (117 semanas en tres años); la finalidad del alumno: si pretende seguir una carrera universitaria o dedicarse a una ocupación artística.

El plan comprende:

CUADRO 56

Materias comunes

234 horas de lengua castellana
234 horas de matemáticas
351 horas de ciencias sociales (geografía, historia patria, civismo)
571 horas de ciencia general (botánica, zoología, anatomía, fisiología e higiene, física y química)
234 horas de dibujo
234 horas de educación física

Materias optativas

Inglés Francés Alemán Italiano	234 horas para la escogida
Literatura castellana Literatura general	117 horas para la escogida
Geometría plana y en el espacio y trigonometría Geometría descriptiva	136 horas para la escogida
Historia general Geografía económica y social Descripción de hechos económicos	234 horas. Pueden tomarse dos 117 horas para cada una
Carpintería Herrería Encuadernación Tornería Talla en madera Modelado y alfarería Corte y confección Electricidad doméstica	117 horas para la escogida

Materias electivas

Química Mineralogía Etica Lógica	252 horas. Pueden escogerse dos: 126 horas por cada una

Prácticas agrícolas

Perfeccionamiento del oficio	112 horas para la escogida
Perfeccionamiento de dibujo	
Música	
Deportes	

(Asamblea General...problemas de secundaria, 1928, [1930], pp. 48-49).

Finalmente, el documento registra las conclusiones:

1a. El plan de estudios y los programas deben ser considerados como medios para preparar a los alumnos para la vida.
2a. Los planes de estudios y los programas deben de constituir un medio para adquirir conocimientos, cultivar habilidades y formar hábitos deseables.
3a. Los diferentes puntos del plan de estudios y de los programas, deben arreglarse de manera que sean útiles y aplicables dentro de lo posible.
4a. Para las modificaciones del plan de estudios, debe oírse la voz de los elementos interesados: a) maestros; b) padres; c) delegados estudiantiles y d) gremios.
5a. El plan de estudios debe ser fraccionado en grados con fines perfectamente definidos hacía metas deseables, en sociedad, y ofrecer la más completa adaptación a tipos particulares de individuos.
6a. Para responder a las particularidades individuales y atender a las necesidades comunes, el plan de estudios debe estar formado por: a) grupo de actividades comunes; b) grupo de actividades optativas; c) grupo de actividades electivas.
7a. Se debe exigir una calidad más elevada de trabajo en los cursos electivos que en los comunes.
8a. Deben fijarse programas tales que estén al alcance del nivel medio intelectual.
9a. Los planes de estudios y los programas deben conectarse con las actividades estudiantiles extra-programa.
10a. El plan de estudios debe tender a la formación del ciudadano y del digno miembro del hogar, así como a la de su carácter ético.
11a. Debe formar hábitos de estudio voluntario e inteligente y dar métodos de trabajo y de vida.
12a. Debe facilitar la exploración, el despertamiento y cultivo de la vocación.
(*Asamblea General...* 1930, pp. 45-46).

La secundaria debe estar conectada con la primaria por un lado y con la preparatoria por el otro, fundarse en la psicología del alumno y ser eminentemente popular. Este asunto dio lugar a las conclusiones siguientes:

I. La conexión entre la escuela primaria y la secundaria ha de ser orgánica, de manera que entre ambas no exista solución de continuidad.

II. La conexión entre ambas escuelas debe ser triple: en programas, en métodos y en control social de los alumnos.
III. La conexión en programas quedará establecida de un modo natural, pues coinciden sus finalidades, guardando solamente la distancia reclamada por la madurez de los alumnos.
IV. La conexión en métodos se establecerá adoptando en la escuela secundaria los que permitan la actividad de los alumnos para su educación.
V. La conexión en control social debe ser efectiva, cualquiera que sea su organización.
VI. La escuela secundaria debe explorar, estimular, fortalecer y cultivar la vocación del alumno.
VII. La escuela secundaria llevará a la realidad la doctrina que la alienta, introduciendo en sus programas contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que la escuela funcione, a fin de establecer la conexión entre ella y la escuela técnica. La escuela técnica agregará por su parte en sus programas contenidos culturales a efecto de atender al mismo propósito.
VIII. La escuela preparatoria debe articularse con la secundaria.
IX. La escuela preparatoria debe proporcionar cultura general y cultura especializada, esta última de acuerdo con la índole de los estudios que va a seguir el alumno.

(*Asamblea General...l930, p.* 77).

Se trató también ampliamente de la forma de estimar el aprovechamiento de los alumnos y se llegó a las siguientes conclusiones:

I. Los reconocimientos o exámenes son indispensables y por consiguiente deben subsistir.
II. Los cuestionarios para los exámenes deben ser objetivos.
III. La escuela de clasificaciones debe tender a determinar de manera clara la situación de cada alumno dentro de su grupo.
IV. En cada reconocimiento, el punto de pase de los alumnos de un mismo grupo debe ser determinado en función del aprovechamiento medio del mismo.
V. El número de reconocimientos debe ser tres.
VI. Es de desearse que: a) las pruebas reglamentarias se realicen mensual y trimestralmente; b) la duración de las pruebas sea de una o dos horas; c) cuando haya grupos similares las pruebas se hagan simultáneamente; d) la calificación mensual tenga en cuenta los cómputos de las pruebas diarias y el de la prueba mensual; e) la calificación trimestral sea el resultado de promediar la media de las calificaciones mensuales con la de la prueba trimestral; f) la calificación final sea el promedio de las trimestrales; y g) a los alumnos reprobados en el último reconocimiento trimestral, no se les considere aprobados aun cuando la calificación final sea igual o mayor que la de pase.

(*Asamblea General...*l930, pp. 116-117).

Otros documentos trataban de las juntas de profesores, indispensables, pues la educación no estaba a cargo, como en la primaria, de un solo maestro, sino de varios —debían ponerse de acuerdo—; de las caracterís-

ticas del profesorado —conocedores de la adolescencia—: de la educación moral del adolescente (Ezequiel A. Chávez), y unas bases para la ley orgánica de la enseñanza secundaria.

> Con el nombre de: "El Problema de la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria", se presentó, por la comisión designada, un estudio dividido en tres partes, a saber: la exposición de motivos sobre la necesidad de que se expida la ley de enseñanza secundaria federal; los fundamentos jurídicos de la ley de enseñanza secundaria federal y las bases generales para su formación; y, por último, cuatro conclusiones resolutivas. En la primera parte se demostró que es urgente expedir la ley orgánica de enseñanza secundaria federal:
>
> a) Por la importancia de dicha enseñanza para el progreso del país.
> b) Por los graves inconvenientes que resultan de la falta de ley; que la enseñanza secundaria federal que expida deberá cumplir los siguientes fines:
> a) Garantizar la estabilidad de la enseñanza secundaria;
> b) definir sus objetivos y precisar su orientación;
> c) unificar el criterio que deba prevalecer en el funcionamiento, organización y tendencias de la enseñanza secundaria;
> d) favorecer la formación y el mejoramiento de un cuerpo docente adecuado; e) establecer la articulación de la enseñanza secundaria con la preparatoria y la profesional, y
> f) dar validez legal a los estudios correspondientes.
>
> El segundo punto comprendió dos partes: la relativa a los fundamentos legales y la correspondiente a las bases de organización. Entre los primeros se citó el artículo 30. de la Constitución, que establece la libertad de enseñanza y la facultad del Congreso de la Unión para dictar disposiciones encaminadas al establecimiento de escuelas secundarias y demás instituciones concernientes a la cultura superior del país, consagrada por el artículo 73, fracción 27 de la Constitución General de la República. En cuanto a la segunda, he aquí tal como las presentó la comisión. (*Asamblea General...* 1930, pp. 153-155).

El tema de la orientación vocacional estuvo presente. Se habló nuevamente de la organización de grupos de alguna homogeneidad. Se recomendaron las pruebas Alfa, Beta, Otis y Binet-Simon, pruebas de lenguaje o aritmética. La ponencia terminaba con la conclusión de la necesidad que toda secundaria estableciera un servicio de "Guía educativa de los alumnos" (*Asamblea General...* 1930, pp. 169-182).

4. EL PROBLEMA DE LOS LIBROS DE TEXTO

Valioso auxiliar del maestro en su tarea didáctica es el libro de texto, cuyo influjo puede ser penetrante en el alumno. Por tanto, una de las funciones básicas de las autoridades educativas es asignar textos en las distintas disciplinas de primaria y secundaria y, especialmente, de civismo, historia y lectura, cuya naturaleza se presenta para infundir, en los niños, actitudes, normas y valores propios de la sociedad en que vive o que se pretende edificar.

México había sufrido profundos cambios en la Revolución. Nuevos personajes y datos debían añadirse al acervo histórico de la nación. Una nueva constitución, con novísimos preceptos sobre los derechos sociales del pueblo, había entrado en vigor. Por tanto, era lógico esperar que los textos de civismo, historia y lectura se modificarían. Algún intento aislado se efectuó. Palavicini pidió se escribieran nuevos textos para promover los valores nacionales y la ética en el trabajo (Vaughan, 1982, p. 878), intento que, primero, los cambios tan frecuentes de los responsables de la SIPBA frustraron y que, luego, la desaparición de ésta imposibilitó. Como si estas causas no bastaran, se añadió un conflicto de intereses económicos con la Editorial Appleton, de Nueva York, que desde 1885 proporcionaba buena parte de los textos usados en México y aun en otros países latinoamericanos. Los libros de Appleton habían conquistado el medio educativo no sólo por su innegable calidad, sino también por dádivas de la Editorial a algunos funcionarios responsables de la selección de los textos. Dieciocho textos de la lista autorizada de 20, en 1919, eran de Appleton y el resto de autores mexicanos, publicados por las Editoriales Bouret y Herrera. Estas decidieron entonces organizarse en una Sociedad de Autores Didácticos para defender sus intereses (febrero 16 de 1919). Dicha sociedad envió al presidente, lo mismo que a los alcaldes, un Memorial con cinco razones para cambiar de política: 1) los libros norteamericanos resultaban más caros que los europeos y nacionales; 2) el dinero invertido favorecía a los extranjeros; 3) la corrupción se propiciaba, pues se ofrecía dinero para conseguir la aprobación de los textos de Appleton; 4) éstos no hablaban de México; y 5) contenían, a juicio de Torres Quintero, numerosas páginas no sólo religiosas sino de contenido netamente católico.

El Memorial dejaba traslucir entre líneas una disputa por el mercado mexicano de textos entre las editoriales Appleton y Bouret. Pronto aparecieron dos escritos que las defendían: uno se debía a la pluma de Gildardo Avilés (1919),[3] director del departamento consultivo de la Casa Bouret, y el otro de Abel Gámiz (1920),[4] miembro de la comisión para el estudio de los libros de texto, inclinada a los de Appleton por estar mejor presentados e ilustrados y ser más baratos. Gámiz recordaba a Avilés que la lista de textos de 1918 contenía, casi en su totalidad, libros de Bouret, que éstos se habían empleado en los últimos años con satisfacción de los profesores y que, en su mayoría, dichos libros eran de autores mexicanos.

Palavicini apoyó a la comisión (*El Universal,* febrero 28 de 1919), favorecedora de la Editorial Appleton, como se ha dicho y decidió conservar los textos aprobados de Appleton para no ocasionar "trastornos" en la marcha de los establecimientos escolares, determinación que implicaba una política transitoria. La comisión logró el triunfo definitivo que implicaba

[3] Gildardo Avilés. *En pro del libro mexicano,* 1919.

[4] Abel Gámiz. *La verdad sobre el asunto de los libros de texto,* 1920.

promover el nacionalismo, restaurar la soberanía nacional, comprometida por la dictadura en aras del desarrollo material y preparar la intervención del Estado en la impresión de los textos. Aquélla obtendría, en el régimen de Obregón, poner en manos de la Universidad (1921) los Talleres Gráficos de la Nación, que pasarían luego a la SEP, una vez fundada ésta.[5]

Con todo, no se cambiaron los textos para acomodarlos a los nuevos valores nacidos de la Revolución, de suerte que los niños pudieran asimilarlos. Se dejó de promover así una diferente mentalidad en las generaciones venideras.

Entre 1918 y 1928 se usaban los siguientes textos:

Edmundo de Amicis. *Corazón. Diario de un niño.*
José M. Bonilla. *Derechos civiles.* México: Herrero Hnos., 1918.
José M. Bonilla. *Derechos individuales.* México: Herrero Hnos., 1918.
José M. Bonilla. *La evolución del pueblo mexicano.* México: Herrero Hnos., 1923, 2 vols.
Longino Cadena. *Elementos de historia general y de historia patria.* México: Herrero Hnos., 1922.
Ma. Enriqueta Camarillo. *Rosas de la Infancia.* México: Vda. de Bouret, 1921 (libro 1°).
Daniel Delgadillo. *Leo y escribo.* México: Herrero Hnos., 1919.
Daniel Delgadillo. *Adelante.* México: Herrero Hnos., 1925.
Francisco Escudero Hidalgo. *Elementos de historia de México para uso de las escuelas primarias.* México: Vda. de Bouret, 1920.
Abel Gámiz. *Historia Nacional de México, curso elemental.* México: Compañía Nacional Editora El Aguila, 1924 (Sa. ed.).
Francisco César Morales. *Alma Latina.* México: Compañía Nacional Editora El Aguila, 1925 libro 2°) libro 1°, 1923).
Carlos Pereyra. *Patria. Historia de México para niños de las escuelas primarias elementales.* México: Vda. de Bouret, 1920.
Justo Sierra. *Historia Patria.* México: SEP, 1922.
Gregorio Torres Quintero. *Leyendas antiguas mexicanas, curso preparatorio de Historia patria.* México: Herrero Hnos., 1914.
Gregorio Torres Quintero. *La Patria mexicana.* México: Matilde Gómez Cárdenas, [s.f.], (4a. ed.) 1923.

Un atento examen de estos textos, usados por cientos de miles de niños en varias generaciones, revela las siguientes características: 1) ofrecen una concepción liberal y positivista de la vida, con énfasis en el individualismo y el derecho a poseer cuanto se quiera; 2) conciben la historia como marcha progresista hacía el estado liberal democrático; 3) consideran la civilización (Bonilla, Sierra) vida de ciudad o "civitas", definición que señala la cultura urbana como civilización y la rural como barbarie. Este mode-

[5] Véase Vázquez (1975, pp. 154-156) quien relata este conflicto con mayor amplitud.

lo acentúa la estratificación por clases así como la subordinación al modelo extranjero; 4) presentan vestigios de prejuicios raciales: inferioridad del indígena, un pueblo bárbaro dominado por la guerra y practicante de sacrificios sanguinarios. Pueblos sumidos en el atraso; 5) señalan a Europa y Norteamérica como modelos dignos de imitarse y el ideal que perseguir. No encuentran en la América indígena valores dignos de perpetuarse; 6) alaban a Porfirio Díaz, iniciador de una era de esplendor con la paz, el orden y el progreso. No mencionan, en cambio, los latifundios, la acentuada diferencia de clases ni la suerte mísera de los peones en las haciendas; 7) presentan la Revolución sólo como conquista política. No habían de sus conquistas sociales para campesinos y obreros, la tendencia a la supresión de las diferencias de clases, ni el pleno reconocimiento de los derechos sociales; 8) subrayan la pretensión nacionalista (casi todos los textos), si bien olvidan al niño menos afortunado social y económicamente. El nacionalismo consiste más en la identificación con la unidad geográfica, que con los héroes, valores y símbolos nacionales. Se callan los rasgos nacionalistas de la Revolución; 9) promueven actitudes de individualismo, resignación, conformismo y sumisión. *El espíritu crítico está totalmente ausente de todos ellos* [subrayado nuestro]. Estos valores pueden convertirse en valores individuales, cuando se mencionan solos, sin el contrapeso de otros que impiden al individuo replegarse, cuando el deber exige acometer o callar, cuando debería gritar; 10) omiten hablar de la justicia, base de la paz y del bienestar, así como de la solidaridad, indispensable para la convivencia humana; 11) se dirigen a cierta clase de hombres, "decentes" y de una sociedad conservadora, donde lo importante es mantener el orden social existente, con sus lacerantes desigualdades. Los autores reflejan la concepción social de la clase más favorecida. México termina en las colonias de postín de la capital de la República o de las grandes ciudades de provincia. Si se menciona el cambio, éste se refiere al individual, nunca al cambio social que permitiría al país encaminarse a una sociedad con menos desigualdades. Los textos trasmiten así al niño de clase media conceptos tal vez conocidos, pero totalmente ajenos a la mayoría de los niños del país; 12) callan el tema de la distribución de la riqueza. Pasan por alto la actitud social de algunos héroes de la Independencia, como Morelos, cuyas ideas sobre la reforma del sistema de propiedad de la tierra quedan sin mencionar; 13) presentan (Aguirre Cinta, entre otros) la imagen de un gobierno fuerte, paternalista. La igualdad o desigualdad están determinadas por el trabajo o por el producto de la riqueza acumulada o la pericia. Defienden a ultranza el derecho ilimitado de propiedad; 14) enseñan a los trabajadores el sometimiento. Aunque la Constitución admite el derecho de huelga, subrayan el aspecto restrictivo; 15) muestran gran admiración por los anglosajones y atacan a España como colonizadora despótica que inhibió el desarrollo económico, en tanto alaban a Inglaterra por haber dado a sus colonias libertad de pensamiento, prensa y religión y de adquirir propieda-

des. Nada se dice del genocidio cometido con los pobladores nativos; 16) recomiendan indiscriminadamente el espíritu industrioso y esforzado del anglosajón sin advertir el acicate del frío, en las regiones habitadas por ellos, que favorece un desarrollo industrial más temprano Loyo y Torres, 1981, pp. 22-32; Vázquez, 1975, pp. 190-213; Vaughan, 1981, pp. 239-285; 1982, pp. 377-416).

Como se echa de ver, la mayoría de tales valores o normas eran propias del porfiriato y de la doctrina positivista spenceriana, y contrarios, por tanto, a los ideales de la Revolución. Los niños expuestos a tales obras tendrían que seguir pensando en un pasado ajeno a los logros de la Revolución, y de hecho así fue, a no ser por el paréntesis del cardenismo.

5. EL CONGRESO EXTRAORDINARIO DE EDUCACIÓN (MÉXICO, D.F,)[6]

Antes de concluir el mandato de Calles, se celebró un Congreso Extraordinario de Educación en el Teatro Hidalgo de la capital. La SEP se abstuvo de patrocinar la asamblea para no hacerse solidaria de los acuerdos de ésta. Sin embargo, el subsecretario de Educación manifestó que la SEP veía con agrado las labores de los congresos y, si no intervenía, era para dejarlos en plena libertad. Sáenz felicitó al Congreso por elegir al licenciado Ezequiel A. Chávez presidente del mismo. El oficial mayor de la SEP declaró, en vista de que al delegado de Yucatán le habían ordenado regresar a sus tareas, que había habido algún error en ese caso, pues la SEP giró una circular para prescribir que los delegados seguirían gozando de sus sueldos durante la celebración del Congreso. Estas declaraciones serenaron los ánimos, ya excitados, y pusieron las cosas en su lugar.

La asamblea recibió el apoyo de una representación de la Federación de Campesinos del D.F., que manifestó el interés con que seguía el desarrollo del Congreso.

Para el estudio y dictamen de los diversos temas que encierra el programa del Congreso, se nombraron las comisiones respectivas, en la forma siguiente:

> Primera comisión: integrada por los señores profesores Alfonso Herrera, Raimundo Gómez y Luis G. Ramos, quienes estudiarán los temas siguientes: "La escuela, cuna y baluarte de la paz orgánica de la República Mexicana", "Bases y medios que deberán adoptarse para formar el alma nacional, desintegrada por desgracia nuestra" y "Cuál debe ser el supremo ideal de la escuela mexicana, principios y finalidades."
>
> Segunda comisión: integrada por los profesores Vargas Piñera [sic], E. Cortina Gutiérrez y Alfredo Saucedo, para estudiar el siguiente tema: "Cuál debe ser la actuación cívica de los maestros, en virtud de sus derechos naturales como ciudadanos".

[6] Anunciado en *El Universal* (enero 22 de 1928).

Tercera comisión: integrada por los profesores José María Aguilar, Jesús R. Montoya y licenciado Ramos Pedrueza, quienes estudian el tema: "¿Cuál debe ser la cooperación efectiva y sin límites que los gobiernos de los estados y ayuntamientos deben prestar a la educación nacional?"

Cuarta comisión: integrada por el licenciado Severo Castillejos y profesores' Gustavo Uruchurtu y Rafael Molina, para los temas: "Centralización de la enseñanza en las escuelas primarias, normales, secundarias y técnicas. Sus ventajas. "

Quinta comisión: integrada por el licenciado Leopoldo García Veyrán, profesor Antonio Albarrán y profesor Estanislao Barrón, para los temas siguientes: "Proyecto de reformas al Reglamento de Estabilidad del Magisterio", "Proyecto de reformas a la Ley de Pensiones Civiles de Retiro" y "Proyecto de Ley de Escalafón para los Maestros".

Sexta comisión: profesores Luis L. Ruiz, Alberto Sáenz y César Aguilar Morales, para los puntos que siguen: "Proyecto de bases para constituir la República de Maestros Mexicanos" y "Proyecto de bases para la fundación de la Casa del Maestro".

Séptima comisión: profesores Francisco José López, Joaquín Hermosilla y Julián Falconi, para el estudio de temas no comprendidos en las bases del Congreso y que puedan presentarse en el curso de las sesiones.

(*El Universal,* marzo 14 de 1928).

Como en otros congresos, hubo también en éste sesiones dedicadas a los informes de los diversos estados. Hidalgo reportó un aumento de escuelas: en 1924 eran 100; en 1928, 430. El número de alumnos creció también en cerca de 10 mil (*El Universal,* marzo 14 de 1928). Vicente Lombardo Toledano, representante de las escuelas oficiales de Zacatecas y también de la Federación Nacional de Maestros, mencionó la penuria económica de los ayuntamientos, cuya tributación benéfica, por mala organización, servía a los gobiernos estatales respectivos y al federal en vez de servir al municipio libre. Lombardo apoyó la liberación económica de los municipios y obtuvo un voto aprobatorio. Propuso, además, que sólo a cambio de esa rectificación de la tributación, se exigiera de los ayuntamientos la obligatoriedad de la educación. Primero era vivir y luego educarse.[7]

Sobre este mismo tema se sugirió que no se considerara fundamental para el maestro recibir el auxilio de la autoridad para cumplir con su misión más lejana de ir al medio social, sino que fuera el maestro mismo quien, con sus dotes, efectuara el acercamiento con el medio social. El maestro es el líder. La autoridad un simple factor de cooperación.

Se discutió y aprobó el punto de vista de la Federación Nacional de Maestros sobre la necesidad de unificar los programas de las normales de todo el país, manteniendo en todos la finalidad social nacional, con adaptación de los métodos y procedimientos de enseñanza a las diferentes regio-

[7] *El Universal* (abril 21 de 1928) anuncia que, como resultado del congreso, se efectuaría una gran campaña en pro de la lengua nacional.

nes de México. "La única unidad que debe guiarlos: la formación de la nacionalidad mexicana".

> El Congreso, durante las sesiones del día, recibió a las delegaciones de la Federación Nacional de Maestros, de los Sindicatos de Maestros del Distrito Federal y de las escuelas oficiales del estado de Zacatecas, y las organizaciones sindicales por los profesores Rodolfo Santana, David Vilchis, Martín Cortina, Luis Manrique, Gumersindo Nava, Salvador Trejo, Enrique León, Federico Herrera Martínez, Enrique Coca, Fausto González y Santiago Barba. Con lo cual la asamblea tomó nuevos alientos después de los incidentes de los días anteriores que la habían hecho decaer un tanto.(El *Universal,* marzo 16 de 1928).

El importante y delicado asunto de evitar que los maestros se convirtieran en instrumentos de propaganda política fue muy debatido y culminó con el siguiente acuerdo:

> El Congreso Nacional Extraordinario de Maestros reunido en la ciudad de México excita a los ciudadanos gobernadores y a los ayuntamientos de la república, a que no se inmiscuya a los maestros en las actividades de su política.
> (*El Universal,* marzo 17 de 1928).

El tiempo transcurrió tan velozmente que impidió se trataran los siguientes temas:

> "Unificación de programas de estudio en toda la República, tanto en escuelas primarias como normales y secundarias, con excepción de las industriales que estarán de acuerdo con los productos del lugar en que estén situadas".
> "Bases para la fundación de la Casa del Maestro".
> "Proyecto de reformar el reglamento de estabilidad del magisterio." "Proyecto de reformas a la ley de pensiones civiles."
> "Proyecto de ley de escalafón del maestro."
> Como probablemente no habrá tiempo para que la reunión resuelva todos estos puntos, antes de clausurarse el Congreso, se designará una Gran Comisión Permanente que tendrá, entre otras obligaciones, la de realizar los acuerdos del Congreso y preparar los trabajos para la reunión del segundo.
> (*El Universal,* marzo 17 de 1928).

6. EL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA E HIGIENE

El origen del departamento se debió a la reorganización de servicios ya existentes en la SEP, antes de 1925, y a las sugerencias recogidas en reuniones científicas. El Congreso Higiénico Pedagógico (1882) constituyó el punto de partida de las ideas sobre higiene escolar. Los Congresos de 1889-90 dejaron importantes resoluciones sobre la higiene escolar. El doctor Luis E. Ruiz estableció (1896) la inspección médica e higiénica en las

escuelas. Así siguió hasta que, en 1910, alcanzó un gran desarrollo, con 21 médicos escolares y ocho adjuntos. El servicio médico dependía entonces de la SIPBA y fue objeto de alabanza en el Tercer Congreso de Higiene Escolar, reunido en Perú (1910). En 1918 desapareció el Servicio de Higiene Escolar, pues las escuelas primarias pasaron a depender de los municipios, y el personal de higiene se redujo a tres médicos y tres enfermeras. El departamento de Salubridad Pública estableció, en 1920, el Servicio de Higiene Escolar para las escuelas municipales y particulares, y lo sostuvo durante dos años con una organización semejante a la de 1910.

Con la creación de la SEP (1921) se instaló de nuevo el Servicio de Higiene Escolar, y la reunión del Primer Congreso Mexicano del Niño inspiró la extensión de los servicios al desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños. El estudio del doctor Santamarina, *Conocimiento actual de los niños mexicanos desde el punto de vista médico pedagógico,* propició que se reconociera la urgencia de adquirir los medios para lograr dicho conocimiento.

Al inicio de la administración de Calles, se fundó el Departamento, con cuatro secciones: 1) psicopedagogía[8] con tres subsecciones: antropometría infantil, psicognosis y pedagogía; 2) higiene escolar con diversas comisiones: salubridad escolar (inspección de edificios, agua, aire, suelo): cultura física (vigilancia del crecimiento), cultura intelectual (equilibrar trabajo mental y resistencia orgánica); profilaxis (prevención de enfermedades): beneficencia escolar (tratamiento médico y quirúrgico de enfermedades escolares): extensión higiénica popular (difusión de conocimientos generales en el hogar): 3) previsión social, para estudiar las causas de retardo en los escolares y proponer la manera de remediarlas, y realizar orientación profesional (análisis de las profesiones y oficios para inquirir las aptitudes indispensables para su ejercicio): 4) escuelas especiales para anormales físicos y mentales. La jefatura se encargó al doctor Santamarina (*El esfuerzo educativo,* 1928, *2*, pp. 1-18). En la subsección de psicognosis fue preciso estudiar ante todo las escalas de desarrollo y escoger la que ofreciera más fácil adaptación al país. Nótese que no habla de estandarizarla, técnicamente hablando. Se eligió la Prueba Binet-Simon[9] en vez de la de Stanford-Binet (1916) cuyo autor era Lewis M. Terman (1877-1956) de la

[8] Véase una descripción del funcionamiento del Departamento de Psicopedagogía e Higiene en: Carlos Jiménez. Papel del médico, de la enfermera y de los maestros en la realización de los fines de la higiene escolar. *Publicaciones de la SEP,* 1926, *10* (No. 11), pp. 5-14.

[9] Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1873-1961), autores de la célebre prueba que lleva su nombre. Fue publicada por vez primera en 1905, luego en 1908 y finalmente en 1911, cuando introdujo el concepto de:

$$\text{Cociente intelectual} = \frac{\text{edad mental}}{\text{edad cronológica}}$$

Véase Anne Anastasi. *Psychological Testing.* New York: Macmillan, 1964, pp. 10-11.

Universidad de Stanford. Paralelamente a la adaptación del Binet-Simon, Laura Alva hizo un estudio de las Pruebas Parciales de Lenguaje de Alicia Descoudres. Ambas pruebas se usaron satisfactoriamente. Además, se usaron otras pruebas colectivas: la de lenguaje de Fay y la de Hermann Ebbinghaus (1850-1909), de juicio y lenguaje.

Las investigaciones efectuadas en la Casa del Estudiante Indígena revelaron que los niños indígenas poseían facilidades para adaptarse al medio de la ciudad y esta facultad era igual en todos e integral. Después de algunos meses no había nada que los distinguiera de los demás niños. Otro tanto podía decirse de su adaptación a los centros escolares donde estaban inscritos.

La sección de Higiene de este Departamento se hizo cargo de la distribución de los desayunos escolares (*El esfuerzo educativo*, 1928, *2*, pp. 60-67).

7. OTROS PROYECTOS EDUCATIVOS: EL SERVICIO DE RADIO Y LAS CAJAS DE AHORRO ESCOLAR

En una iniciativa de excepcional importancia se instaló (noviembre 30 de 1924), en uno de los salones de la SEP, el estudio de la CZE e inició sus trasmisiones de propaganda cultural. Se logró que esa estación fuera la mejor de las que existían por entonces en la ciudad de México y que trasmitiera una intensa propaganda cultural. La mayoría de las escuelas federales en los estados contaban con aparatos receptores correspondientes. Sus trasmisiones eran escuchadas en Norte y Centro América y en Cuba. Diariamente se trasmitía el boletín meteorológico, consejos a los agricultores y una conferencia cultural de 10 minutos. Los miércoles y sábados se trasmitían también conferencias y audiciones artísticas. Se editaba un boletín del radio, y la Secretaría de Industria utilizaba con toda regularidad la estación para difundir Boletines propagandísticos (*México a través...* 1976, p. 172).

El *Boletín de la SEP* de abril de 1926 reportaba que la estación CZE era la única que podía oírse a una distancia de 12 700 kilómetros, la distancia entre México y Le Locle, Suiza. El mismo *Boletín* anunciaba que se ofrecerían por radio cursos cortos de historia, otros de agricultura; más adelante se añadieron cursos de perfeccionamiento (*BSEP,* 1926, *5* (No. 8) (agosto)). Se introdujeron también los cuentos para niños y se abrió una sección del *Boletín de la SEP* para informar sobre el radio. Pronto se tuvo también una sección de consultas de todo tipo (*BSEP,* 1926, *5* (No. 10) (octubre)).

Dignas de mención fueron las conferencias del profesor Andrés Osuna, trasmitidas en los días de la persecución, sobre el conflicto religioso, la aportación de la Iglesia a la educación y temas semejantes.

Una adición única al programa integral de educación fue la fundación del Banco Nacional de Ahorro y de Préstamos —la Caja Nacional Escolar de Ahorros y Préstamos— que empezó a funcionar en enero 1° de 1926. Calles llevaba muy en el corazón el proyecto de enseñar a los niños el provechoso acto del ahorro. Poco después del inicio del programa, Calles

informó que las cantidades ahorradas dentro de los siete primeros meses, "con los depósitos de cinco centavos semanarios de los niños que asisten a las escuelas primarias", sumaron $95 000 (*México a través...* 1976, p. 177).

En el Informe del año de 1928 se especifican las cantidades ahorradas (*México a través...* 1976, p. 187).

CUADRO 57

En 1926	$130 000	
En 1927	$111 000	
Hasta agosto 31 de 1928	$89 000	$330 000
En 1927, devuelto a niños que terminaron el sexto año	$10 000	
En 1928,devuelto a niños que terminaron el sexto año	$13 600	$23 600

Hasta el mes de agosto del presente año han funcionado Cajas Escolares en:

148 escuelas primarias	99 escuelas semiurbanas
36 escuelas mixtas	47 jardines
2 escuelas incorporadas	14 escuelas técnicas

Total 351 cajas escolares de ahorro.

El presidente terminaba el Informe con esta frase: "Tenemos 60 000 alumnos que reúnen aproximadamente $12 000 mensuales" (Watkins, 1968, pp. 79-80).

8. EL CONFLICTO ENTRE LA IGLESIA CATÓLICA Y CALLES. SU INFLUJO EN LA EDUCACIÓN[10]

Desde su gestión como gobernador de Sonora, Calles había dado muestras de animosidad y antipatía por la Iglesia Católica.

> [...] Calles es un adversario rencoroso y encarnizado de la iglesia romana, no porque quiera obligar a ésta a no extender sus atributos y su poder, sino porque está decidido a extirpar de México la fe católica... Lo particularmente grave en él es que es hombre de principios, de una energía que llega a la obstinación y la crueldad, dispuesto a atacar no

[10] Para una historia de este episodio de la vida nacional, véanse:

José Bravo Ugarte. *México independiente.* México: Salvat Editores, 1959. José Bravo Ugarte. Como se llegó al "modus vivendi" de 1929. En *Temas históricos diversos.* México: Editorial Jus, 1966 (Importante obra que proporciona datos inéditos sobre los arreglos y la intervención de Morrow).

Datos para la historia de un intento de regresión a los años 60s. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926 (contiene: La cuestión religiosa (J. M. Puig) Los reglamentos de las escuelas particulares y otros documentos importantes).

sólo a las personas sino a los principios y a la misma institución. (Testimonio de Ernest Lagarde, encargado de negocios de la República Francesa. Citado por J. Meyer, 1981, p. 239).

Así lo demostró, al desterrar de Sonora a todo el clero católico. reglamentar el culto y la profesión sacerdotal, y laicizar la enseñanza (1. Meyer. 1981, p. 82).

Con todo, la historia de los enfrentamientos entre la Iglesia y el Estado databa de mucho antes. "En la segunda mitad del XIX, la Iglesia perdió mucho de su poder político, pero durante la larga paz porfiriana lo recuperó en parte". (Meyer, 1977, 4, p. 117). La Revolución perturbó el nuevo "modus vivendi" entre la Iglesia y el Estado, al promulgarse la Constitución de 1917, con la reafirmación de los preceptos anticlericales de la de 1857 y la adición de algunos otros.

En 1917, a propósito de la promulgación de la Constitución, la Iglesia había protestado (Véase Cap. VI, 5.3) por varios artículos: el 5° prohibía los votos religiosos y las órdenes religiosas; el 130° negaba personalidad jurídica a la iglesia y concedía al gobierno federal el derecho de "intervenir según la ley en materia de culto y disciplina externa"; prohibía asimismo a los ministros de las religiones criticar las leyes fundamentales del país e intervenir de cualquier manera en política; el 27° prohibía a la iglesia poseer o administrar propiedades; y el 3° introducía un laicismo más radical en la enseñanza. Tales limitaciones sonaban a una sentencia de muerte contra la Iglesia.

De parte de la Iglesia, el conflicto se acentuó por razones políticas. La Iglesia empezó en el siglo XX a tener ascendiente entre los obreros y campesinos. Desde antes de la Revolución, se había comprometido con los derechos sociales, como lo señalaron los Congresos Sociales Católicos de 1903 (Puebla), 1904 (Morelia), 1906 (Guadalajara), 1909 (Oaxaca) (Adame, 1981, pp. 189-191). Un importante movimiento sindical habla surgido, apoyado por la Iglesia. Se habla formado un Partido Católico con el propósito de aplicar la Encíclica "Rerum novarum" de León Xlll, quien instaba a los católicos a participar en la vida pública del país. La Constitución de 1917, al establecer limitaciones a las funciones de la Iglesia, convirtió a algunas de éstas en anticonstitucionales. Apenas promulgada la Constitución. la

F. P. Dooley. *Los cristeros, Calles y el catolicismo mexicano.* (Trad. de María Elena Martínez Negrete Delfis). México: Sepsetentas, 1976.

J. Meyer. *Historia de la revolución mexicana 1924-1928. Estado y Sociedad con Calles* (No. 11). México: El Colegio de México, 1977.

J. Meyer. *La cristiada.* México: Siglo XXI, 1973, 3 vols. (la más completa hasta ahora).

Aquiles Moctezuma (Pseudónimo de los jesuitas Eduardo Iglesias y Rafael Martínez del Campo). *El conflicto religioso.* México: Editorial Jus, 1960, 2 vols.

Alicia Olivera Sedano. *Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1966.

Elizabeth Ann Rice. The diplomatic relations between the United States and Mexico as affected by the struggle for religious liberty in Mexico, 1925-1929. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University, Washington, D.C., 1959.

Iglesia inicio una serie de gestiones con el propósito de obtener la reforma de los preceptos que hacían ilegales ciertas actividades eclesiásticas (Bravo Ugarte, 1966, pp. 247-257).

Durante la presidencia de Obregón, las relaciones entre la Iglesia católica y el gobierno se pusieron más tirantes, pues aquél aplicó rígidamente el Art. 24° constitucional sobre el culto público y permitió o toleró los atentados dinamiteros perpetrados en las casas de los arzobispos de México y Morelia y en el altar principal de la Basílica de Guadalupe; la expulsión del delegado apostólico Filippi, por haber bendecido en recinto privado la primera piedra de un monumento a "Cristo Rey" en el cerro del Cubilete (1923); y la consignación, ante los tribunales, de obispos, sacerdotes y fieles que, también en recintos privados y en los templos, habían celebrado el Congreso Eucarístico. Los empleados gubernamentales, que con esa ocasión adornaron sus hogares, fueron destituidos y algunos actos del mismo Congreso saboteados por la CROM. A esta lista de querellas habría que añadir, en 1925 (régimen de Calles), el cisma encabezado por Joaquín Pérez Budar y apoyado por esbirros de Morones, a ciencia y paciencia de Calles;[11] la negación del permiso de entrada al país del delegado apostólico Cimino, pasando por encima del compromiso del gobierno mexicano con la Santa Sede, y las tácticas persecutorias de tres gobernadores: José Guadalupe Zuno en Jalisco; Adalberto Tejeda en Veracruz; y Tomás Garrido en Tabasco (Bravo Ugarte, 1959b, pp. 414-415).

Dos explicaciones tentativas corren sobre la causa del conflicto religioso: una, sugerida por John C. Wood, sostiene que Calles lo inició para distraer la opinión pública del asunto petrolero, como lo expresa la siguiente cita:

> ¿Será posible que el gobierno mexicano crea que con esta nueva campaña puede distraer la atención de aquellos problemas, mucho más importantes, derivados de las leyes que afectan los intereses extranjeros en lo que atañe a la tierra y al petróleo? Probablemente se está suscitando una situación mucho más peligrosa que la que se observa (Dooley, 1976, p. 62).

El cónsul se refería a las leyes reglamentarias de diciembre de 1925 y enero de 1926 que afectaban a las empresas extranjeras, las cuales, a pesar de disposiciones contrarias del siglo XIX, habían adquirido propiedades en una franja de 100 kms. de ancho, a lo largo de las fronteras, y 50 en las costas (cf. Cap. XI, 1).

Otros opinaban que las compañías petroleras habían desatado el conflicto para impedir que Calles concentrara su atención en el problema petrolero, y llegan a afirmar que Calles sospechaba la existencia de un entendimiento entre la Iglesia y el extranjero (Norteamérica y las compañías petroleras) (J. Meyer, 1977, pp. 225-226).

[11] Véase: Francis P. Dooley. *Los cristeros, Calles y el catolicismo mexicano.* México: sepsetentas, [1976], para este episodio.

El escenario estaba montado para el conflicto. Este estalló a causa de la amañada publicación de tres artículos en *El Universal, cuyo* autor fue el periodista Ignacio Monroy, un provocador al servicio de las compañías petroleras, según Jean Meyer (1977, pp. 222, nota 34), aunque entonces los artículos aparecieron anónimos. El primer artículo (enero 27 de 1926) anunciaba una

> Gran Asamblea Nacional del Episcopado Nacional... [donde] se discutiría la forma de llevar al cabo esta defensa [de los intereses del catolicismo en México] conforme a las instrucciones del Vaticano, de que son portadores los señores Miguel de la Mora y José María González Valencia, obispo el primero de San Luis Potosí y el segundo arzobispo de Durango. Una de las proposiciones que presentarán varios prelados, según se nos informó ayer, será emprender una campaña, dentro de la ley, contra determinados preceptos constitucionales. Estos son: los artículos 3°, 5°, 27° y 130° (*El Universal,* enero 27 de 1926).

El segundo (febrero 4 de 1926) publicaba entrecomilladas, aunque no firmadas por él, unas declaraciones del arzobispo José Mora y del Río:

> [...] la protesta que los prelados mexicanos formulamos contra la Constitución de 1917, en los artículos que se oponen a la libertad y dogmas religiosos, se mantiene firme, no ha sido modificada sino robustecida, porque se deriva de la doctrina de la iglesia. La información que publicó *El Universal,* de fecha enero 27, en el sentido de que se emprenderá una campaña contra las leyes injustas y contra el derecho natural, es perfectamente cierta. El episcopado, el clero y los católicos no reconocemos, y combatiremos, los artículos 3°, 5°, 27° y 130° de la Constitución vigente (*El Universal,* febrero 4 de 1926).

Tercero, *El Universal* (febrero 8 de 1926) reprodujo la protesta colectiva del episcopado en 1917, publicada (febrero 7 de 1926) en un periódico católico (Bravo Ugarte, 1959b, p. 416).

Tres días más tarde, el arzobispo de México rectificaba la versión de las dos declaraciones que falsamente se le habían atribuido, publicadas por *El Universal* (febrero 11 de 1926): los obispos no tendrían ninguna junta, pues nunca habían pensado en ella. No combatirían determinados artículos de la Constitución, lo que podría prestarse a siniestras interpretaciones; sabían la manera de solicitar las reformas constitucionales. El asunto no tenía el carácter que se le quería atribuir. Sólo se habían publicado expresiones de la protesta de 1917.[12] El vehemente deseo de los obispos había sido siempre, y lo era entonces, cooperar a la prosperidad de la patria

[12] Véase Cap Vl- 5-3.

dentro del respeto mutuo a las obligaciones y derechos. El artículo aparecía firmado por el arzobispo de México (Bravo Ugarte, 1959b, p. 417).[13]

En febrero 6, Tejeda, secretario de Gobernación, consignó, con demasiada prisa, al arzobispo por las declaraciones que Monroy le había atribuido. El agente del Ministerio Público, Campuzano, quien conoció de la causa, declaró, en cambio (febrero 24), la inculpabilidad del prelado.

No había delito que perseguir. El episcopado y los católicos habían hablado siempre de una campaña pacífica y legal para obtener la reforma de los artículos anticatólicos. Pensaban en una moción semejante a la que Carranza había hecho en 1918 respecto de los artículos 3° y 130°. *El Universal* (marzo 2 de 1926) comentaba así lo ocurrido:

> La atmósfera de opresión que se respira en México se hace cada vez más densa. La falta de libertades políticas es tradicional, y aunque parezca vergonzoso confesarlo, el pueblo está acostumbrado a no disfrutar sino de aquellas que graciosamente le otorgan sus amos. En cambio, ahora se inaugura la más antipática y la más absurda de todas las opresiones: la dictadura pedagógica.

Calles y el Congreso de la Unión, sumiso al presidente, se asieron de la interpretación torcida de los hechos, descartada por el Ministerio Público, y desataron la persecución contra la Iglesia Católica (Bravo Ugarte, 1959b, p. 417).

La reacción de Calles ante las declaraciones atribuidas al arzobispo de México se expresó en la Ley que reforma el Código Penal... "sobre delitos del fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa" (junio 14 de 1926) (*Datos para la Historia...* 1926, pp. 45-51), la *Reglamentación* sobre las escuelas particulares, expedida por el secretario de Educación, José M. Puig Casauranc (febrero 22 de 1926) (*Datos para la historia...*1926, pp. 41-44) y la Ley Reglamentaria del artículo 130° (sobre Iglesia y Estado), dada por el Congreso en enero 4 de 1926 [sic, en vez de 1927], promulgada hasta enero 18 de 1927.

La primera y la segunda eran las medidas más agresivas. En la primera, el Ejecutivo usurpaba funciones del Poder Legislativo contra lo prescrito en los artículos constitucionales 49° y 29° y en la tercera, el secretario de Educación ejercitaba indebidamente atribuciones del de Gobernación contra las leyes de diciembre 25 de 1917 y de septiembre 28 de 1921 (Bravo Ugarte, 1959b, p. 418).

La primera ley, conocida como Ley Calles, exigía (artículo 19°) a los sacerdotes registrarse —para poder ejercer su ministerio en los templos— ante las autoridades civiles, prescindiendo de las eclesiásticas, de tal suerte que los sacerdotes dependerían, en su ministerio espiritual, del gobierno. El

[13] Jesús Sotelo Inclán (1981, p. 255) acepta, sin más, la autenticidad de las dos primeras declaraciones del arzobispo.

episcopado se sintió obligado entonces, después de consultar al papa, a suspender los cultos, a partir de julio 31 de 1926, al entrar la nueva ley en vigor (Bravo Ugarte, 1959b, p. 418).[14]

El secretario de Gobernación consideró la suspensión de cultos "un alarde de rebeldía" y "manifestación de desconocimiento de los preceptos constitucionales"; pero Calles lo corrigió al reconocer, en respuesta al episcopado (agosto 19 de 1926), que el hecho de suspender el ejercicio de una profesión, por parecer a los profesionistas o a los directores de éstos inadmisibles las condiciones legales para el ejercicio de la profesión, no era un acto de rebeldía: "La suspensión del culto católico en los templos, cualquiera que sea la razón, es problema en absoluto ajeno al gobierno".

Todavía después de la suspensión de cultos (julio 31 de 1926) los obispos se entrevistaron (agosto 21) con Calles, y le indicaron que, si declaraba el registro de los sacerdotes como una disposición meramente administrativa, se reanudarían los cultos. Calles se negó a hacer tal declaración, y puso fin a la entrevista con estas palabras: "Pues ya lo saben Uds., no les queda más remedio que las cámaras o las armas" a Meyer, 1977, p. 234).[15]

En septiembre 7, los obispos presentaron, en calidad de simples ciudadanos, un memorial al Congreso. Con gran moderación y sólidos argumentos pedían la reforma de los artículos persecutorios. El 22 se efectuó en el Congreso la votación, y se rechazó la petición de los obispos con el pretexto de que, por haber declarado no reconocer la Constitución, habían perdido su calidad de ciudadanos mexicanos y, por ende, el derecho de petición (J. Meyer, 1977, p. 235).[16]

El memorial de los ciudadanos católicos, escrupulosamente acreditados para solicitar con carácter de "referéndum" las reformas constitucionales (casi dos millones de firmas en un país de 15 millones), fue ignorado (Bravo Ugarte, 1959b, p. 418).

---

[14] El Papa Pío XI (1922-1939) publicó (noviembre 18 de 1926) la Encíclica "Iniquisafflictisque" sobre la dolorosa situación de la Iglesia Católica en México (*Colección completa,* [1952], pp. 1097-1106). Había sido precedida por otra: "Paterna sane sollicitudo" (citado por Dooley, 1972, p. 52), sobre el cisma de Pérez, en la que exhortaba a los católicos a la unidad, firmeza, paciencia y alejamiento de la política. Todavía en el maximato, publicarla Pío XI una tercera Encíclica "Acerba nimis" sobre la aflictiva situación de la Iglesia Católica en México (*Colección completa* [1952], pp. 1359-1366).

[15] Sin embargo, anota Bravo Ugarte (1966c, p. 266):

[...] Calles se rehusó a declarar a la prensa mexicana lo que días antes había declarado para la de Estados Unidos: que el registro de sacerdotes era medida puramente administrativa, y que el gobierno no quería mezclarse en asuntos de dogma y disciplina [...]

Huelga el comentario.

[16] *El Universal* (agosto 11 de 1926) publicó una entrevista, con el Arzobispo de México, sobre la posición de la Iglesia Católica: ésta no pretendía establecer un estado dentro del Estado; pedir la reforma de las leyes no era un crimen contra la soberanía de la nación; la religión Católica era la religión de la nación.

La ley respecto a las escuelas particulares tuvo, en su aplicación, una historia diferente. Pasando por alto otros aspectos del conflicto, que se refieren al asunto específicamente religioso, nos detendremos en el educativo.

De acuerdo con las instrucciones de Calles (febrero 22 de 1926), se publicó el *Reglamento Provisional para las Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios Federales,* acompañado de una nota dirigida al oficial mayor Alfredo E. Uruchurtu (julio 22 de 1926).

El *Reglamento* establecía las siguientes prescripciones: los colegios particulares no deberían tener ninguna indicación de naturaleza religiosa o dependencia de corporaciones religiosas (artículo 5° b); ninguna capilla u oratorio destinados al culto (artículo 6°); tampoco decoraciones, pinturas o estampas de naturaleza religiosa (artículo 6°); el director no sería religioso o ministro de algún culto; las escuelas se sujetarían al plan de estudios de la SEP; los programas se desarrollarían según el artículo 3° de este *Reglamento;* se adoptarían los mismos libros de texto y, si se usaren otros, se notificaría a la SEP; se seguirían los mismos métodos educativos y la misma escala de calificaciones (*Reglamento,* en: *Datos para la historia,* 1926, pp. 41-44).

El *Reglamento* amenazaba con clausurar la escuela que no se sujetara a las disposiciones del mismo en 60 días.

En abril 12 de 1926 (Puig, 1928, p. 12), los directores de los colegios católicos de la capital enviaron a la SEP una comunicación en que manifestaban oponerse al *Reglamento Provisional.* La prensa de abril 9 informaba que el señor Alfredo E. Uruchurtu, oficial mayor de la SEP, indicó que la intención de la Secretaría no era suprimir sino tan sólo reglamentar las primarias particulares. Estas podrían, por tanto, hacer las observaciones pertinentes, en la seguridad de ser "lealmente" escuchadas. Estimulados los directores por esa buena voluntad de la SEP y animados por el mejor deseo de conciliar sus obligaciones, expongan su manera de sentir: repetían el proyecto de reforma al artículo 3° propuesto por Carranza (1918), y aducían los principios de derecho natural de los padres de familia, con la conclusión de que el Estado no podía monopolizar la enseñanza, y añadían también los principios de derecho divino. En conclusión, pedían la derogación del Reglamento. A los dos días, la SEP respondía:

> Lo que sí procuramos y creemos haber conseguido fue no exigir, en la reglamentación expedida por esta Secretaría, nada más que lo que el artículo tercero de la Constitución señala, y en este punto, y como podríamos haber incurrido en extensiones de ordenamiento más allá de lo que pide el artículo tercero constitucional... estamos dispuestos a discutir en concreto cada artículo de nuestra reglamentación, para que si se nos demuestra que alguno de ellos va más allá de lo que el mandato constitucional exige, lo modifiquemos (Puig, 1928, p. 18; *Excélsior,* abril 14 de 1926).

La respuesta es un modelo del deseo de extremar la comprensión para resolver el problema. Puig plantea el estado de la cuestión: no se trata de discutir el artículo 3°, sino solamente señalar los aspectos del *Reglamento Provisional* que vayan más allá de lo que pide el artículo 3°; únicamente se prohibe que los directores sean ministros de culto, no así los profesores; el *Reglamento* se refiere sólo a las escuelas primarias no a las secundarias, vocacionales, industriales, técnicas o profesionales. Puig confiesa que se les había ido la mano a algunos estados, los cuales trataron de extremar la situación al prohibir incluso a los ministros del culto ser profesores. Recuerda el secretario que la reglamentación decía que la organización técnica de las escuelas primarias particulares seria la que determinaran los directores respectivos, con tal de que la enseñanza fuera laica (Puig, 1928, pp. 16-22). Por último, en vista de la insistencia de las escuelas particulares sobre la enseñanza moral, señaló que la SEP había adoptado un código de estricta moralidad que se enseñaba a todos los niños de las escuelas oficiales, y cuyos principios no diferían en calidad y elevación, de los altos principios de naturaleza moral de cualquiera educación religiosa (*Datos para la Historia,* 1926, pp. 57-65).

En fin, subrayaba Puig, no se trataba de estorbar la acción de las escuelas particulares, sino orientarla hacía los preceptos constitucionales. El día 15 del mismo año y mes (abril de 1926), la Unión de Colegios Católicos Mexicanos[17] hizo saber a la SEP que estudiaban concienzudamente su respuesta y con oportunidad presentarían su parecer. Al día siguiente (abril 16), la SEP publicó la carta y recordó que, después de 60 días, con el mero hecho de manifestar sujeción al artículo 3°, las escuelas podrían seguir funcionando, mientras se llegaba a un acuerdo aceptable para ambas partes.

Ciertamente, el documento muestra un deseo de conciliación y una prueba de respeto y tolerancia, que culminó en la creación de una comisión mixta para definir las bases sobre las que operaría el *Reglamento*. Formaban la comisión, de parte de la SEP, los profesores: Alberto Guevara, José Angel Ceniseros y Gregorio Torres Quintero. Representaban a la Unión de Colegios Católicos los licenciados: Manuel Herrera y Lazo y

[17] Por esos años, Joaquín Cordero Buenrostro, S.J. (1888-1969) fundó el Secretariado Arquidiocesano de Educación (quizá en la segunda mitad de 1926, al inicio de la persecución religiosa) y, juntamente con aquél, la Federación de Escuelas Particulares de la Arquidiócesis de México, aun cuando durante el decenio de los veintes funcionaba ya una Unión de Colegios Católicos disuelta en 1928.

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares, que incluía escuelas particulares no Católicas, nació del Secretariado Social Mexicano (1926), a cargo del doctor Miguel Darío Miranda, más adelante, arzobispo de la Arquidiócesis de México y primer cardenal de ésta. La Confederación Nacional de Escuelas Particulares se convirtió más tarde en asociación civil (F. Cervantes Ibarrola. *Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación.* México [ad instar manuscripti], 1976).

Rafael Martínez Carrillo, el profesor Raúl Cordero Amador y el señor Francisco José Zamora como miembro oyente, con voz pero sin voto (Puig, 1928, pp. 24-36).

Al cabo de varias sesiones, la Comisión aprobó el *Reglamento* con excepción de una parte del inciso "a" y todo el "b" del artículo 5°. El inciso "a" prohibía capillas en las escuelas o comunicación con templo, oratorio o capilla destinados a "servicio de culto". El "b" proscribía decoraciones, pinturas, estampas, esculturas u objetos de naturaleza religiosa. A propósito de este último, dos miembros de la Comisión comentaron que, por mera transacción, se permitiera dejar la imagen de Cristo crucificado, que era no sólo un símbolo religioso, sino también de amor, de caridad, de perdón: la imagen del Hijo del Hombre, que inspiró la civilización occidental y dividió la historia del mundo en dos eras.

A pesar de las negociaciones entre el gobierno y los colegios, *Excélsior* (julio 18 de 1926) relataba que numerosos colegios católicos cerrarían sus puertas, no sólo los dirigidos por órdenes y congregaciones de enseñanza, sino también todas las escuelas gratuitas que funcionaban al lado de las de paga, así como las sostenidas por numerosas parroquias. El diario hablaba de *dos millones de niños* [subrayado nuestro] que quedarían sin escuela, según las estadísticas proporcionadas por los centros educativos. El dato parece exagerado. Las estadísticas gubernamentales señalaban la cifra global de 1 211 937 estudiantes. La décima parte de esta cifra habría sido un duro golpe a la educación nacional.

A la noticia publicada por la Prensa Asociada: "Todos los colegios católicos se habían vendido", respondió el Arzobispo de México que si las órdenes y congregaciones de enseñanza hubieran de dejar los colegios, personas de absoluta confianza los dirigirían (*Excélsior,* julio 20 de 1926).

Este espíritu conciliador y de apego a la legalidad, característico de la actitud de Puig en los primeros meses de 1926, pronto se desvaneció. En nota de septiembre 29, la Unión de Colegios Católicos recordaba al secretario que, si tenían expuesto el crucifijo, lo hacían apoyados en una afirmación del mismo secretario en el Teatro Iris: "Que el gobierno estaba dispuesto a conceder que las escuelas católicas tuvieran un crucifijo, pero no otras imágenes..." (Puig, 1928, pp. 51-52).

En octubre 15, Puig respondió a la Unión de Colegios Católicos: confirmaba que, según él, no era intención del Ejecutivo proscribir de las escuelas católicas el símbolo de Cristo crucificado.

> Pero debo manifestar a ustedes con la misma sinceridad con que expresé lo anterior, que, dada la actitud de franca sedición que han asumido los elementos directores del catolicismo en México, y habiendo esa actitud sediciosa culminado en hechos de rebeldía armada en distintas partes del país, no considero oportuno presentar a la consideración del señor presidente de la República, la intercalación favorable de la petición de ustedes...(Puig, 1928, pp. 36-37).

Entre tanto, se publicó el decreto Calles (julio 2 de 1926), que prescribía una estricta reglamentación de los cultos y entró en vigor en julio 31. Calles lo justificaba con el argumento de que si quería hacer realmente cumplir la Constitución era necesario crear mayores sanciones contra las violaciones del clero (J. Meyer, 1973, p. 271).[18]

Desde ese momento era evidente que la campaña callista en contra de la Iglesia no tenía exclusivamente un móvil legal. El decreto iba más allá de prohibir el desempeño de algunas de las actividades esenciales para la propagación de la fe y la difusión del culto.

Con toda razón dice Arce Gurza (1981, p. 203):

> Cuando analizamos el conflicto religioso desde una perspectiva amplia, resulta claro que el afán anticlerical que hizo erupción en 1926 excedía las prescripciones constitucionales; se trataba no sólo de impedir que se impartiera educación religiosa en las escuelas, sino de suprimir la necesidad religiosa.

La cuestión educativa era parte esencial del conflicto religioso. Por eso, junto con el decreto episcopal de anuncio de la suspensión del culto (julio 31 de 1926), se publicó una carta colectiva firmada por varios obispos y arzobispos que decía:

> La ley niega ahora a las escuelas Católicas el derecho de enseñar la religión como debe hacerlo; manifestamos, pues, a los padres que es para ellos una obligación de conciencia adoptar las disposiciones necesarias para impedir que sus hijos vayan a unas escuelas en las que su religión y su moralidad corren el peligro de ser socavadas (J. Meyer, 1973, p. 271).

La Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR) decretó el boicot general en la República, en octubre 31 de 1926, al parecer inspirada en un movimiento semejante al encabezado por Gandhi contra el gobierno de la India. En Guadalajara se recordaba el boicot económico de 1918, que tuvo resonante éxito en febrero de 1919. El boicot[19] de 1926 tenía una doble finalidad: desgastar, por un lado, los recursos económicos del gobierno y, por otro, poner en tensión el alma nacional, preparándola y habituándola para acciones de fuerza unida (Olivera Sedano, 1966, pp. 127-128).

El anticlericalismo radical de los círculos gubernamentales y magisteriales de esa época restó al esfuerzo educativo oficial el apoyo popular

[18] De 1926 a 1929, setenta y ocho sacerdotes ¾diocesanos o religiosos¾ y religiosos laicos fueron asesinados (Bravo Ugarte, 1959b, p. 419).

[19] Tomó su nombre de Charles Cunningham Boycott (1832-1897), agente de las propiedades de Lord Erne, en County Mayo (Irlanda), quien desalojó a muchos inquilinos. Estos, indignados, se organizaron en 1880 para impedirle a Cunningham Boycott comprar lo necesario y aun tratar con los colonos. *Encyclopedia Americana,* 1961. *4*, p. 372.

necesario para lograr un arraigo nacional. El boicot a las escuelas oficiales tuvo como efecto inmediato una gran desorganización de la educación. Los ciclos escolares se desarticularon y los niños perdieron uno o más años de escuela. Con todo, el efecto más nocivo del boicot escolar fue la creación de un sentimiento antigobiernista y una gran desconfianza hacía la enseñanza oficial. La educación religiosa se intensificó en los hogares y los niños comenzaron a recibir dos tipos contradictorios de enseñanza (*Excélsior,* abril 8 de 1926). En algunas escuelas particulares, hasta fechas muy recientes, los niños estudiaban con dos series de libros: la oficial y la recomendada.

En esos años, se cerró la gran mayoría de las escuelas privadas y muchos niños dejaron de asistir a las escuelas oficiales. El ausentismo escolar fue impresionante. En Guadalajara, por ejemplo, 800 maestros de enseñanza primaria dimitieron para no servir al gobierno, y 22 000 de los 25 000 niños en edad escolar dejaron de asistir a las escuelas (J. Meyer, 1973, p. 238). Los padres de familia, apoyados por el clero, decidieron organizarse e instalar escuelas clandestinas para que sus hijos continuaran los estudios, sobre todo en las ciudades, donde el sistema de inspección gubernamental era más riguroso. Los padres de familia se turnaban para ofrecer las casas que servirían de escuelas.[20] Los niños asistían en pequeños grupos con libros escondidos y procuraban no ser vistos por las autoridades, las cuales frecuentemente cateaban las casas.

> En Torreón los padres de familia estaban "sumamente indignados con el gobierno" porque su "último acto radical" había privado a sus hijos de educación. El gobierno habla actuado de manera abrupta y cruel causando con ello "la mayor de las desgracias, porque miles de niños habían sido literalmente arrojados a la calle debido al cierre de las escuelas". La gente no gustaba de las escuelas públicas porque "todo mundo sabia que eran inadecuadas e ineficientes". El gobierno de Calles estaba creando, con su política, un amargo resentimiento en la mayoría de los mexicanos, inclusive en muchos de aquellos que lo aprobaban en todo, menos en la cuestión religiosa. Todo el mundo reconocía que las escuelas Católicas eran "lo mejor" y en cuanto a la creencia de que las escuelas católicas educaban solamente a los hijos de los ricos, no era más que eso, una creencia. Bartely Yoat, el cónsul norteamericano en Torreón, habló de "los inmensos beneficios realizados por escuelas Católicas" entre los niños pobres y necesitados al darles gratuitamente casa, alimento, ropa y educación (Dooley, 1976, pp. 55-56).

El conflicto siguió su curso fatal. Los católicos, agotados los recursos legales, empuñaron las armas desde agosto de 1926 con el apoyo de la LNDLR, no así de los obispos ni del papa.

[20] *Excélsior* (mayo 30 de 1927) mencionaba esas escuelas clandestinas "no registradas".

Hacia 1928, en vista de que ni el boicot ni el levantamiento armado hacían mella en el gobierno, los católicos emplearon el recurso de procurar el influjo del gobierno norteamericano. El jesuita Wilfrid Parsons consiguió de Dwight W. Morrow (1873-1931) que, así como había logrado ablandar a Calles en el asunto petrolero, lo suavizara también en el conflicto religioso. Por la influencia de Morrow, se pudo concertar una entrevista secreta entre Calles y el padre John J. Burke C.S.P. (San Juan de Ulúa, abril 6 de 1928). En una segunda reunión, Calles aceptó que asistiera el arzobispo Leopoldo Ruiz y Flores (de Morelia) (abril 13 de 1928) y, en la tercera (mayo 17 de 1928), Calles y el arzobispo Ruiz convinieron en los puntos sustanciales para un arreglo que el arzobispo fue a exponer al papa Pío Xl. El asesinato de Obregón (julio 18 de 1928) interrumpió las negociaciones, que se prosiguieron el año 1929 con el presidente Emilio Portes Gil (1890-1979), hasta culminar en los arreglos de ese año.

9. ESTADÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN EL CUATRIENIO DE CALLES

Por vez primera en la historia de la educación se cuenta, a partir de 1925, con estadísticas sistemáticas y continuas.

Hubo, como era de esperarse, un aumento progresivo de las escuelas, excepto de 1927 a 1928, como puede verse en el siguiente cuadro:

CUADRO 58

Estadísticas de la educación en la República: 1925-1928, sostenidas por la federación

Escuelas	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens [sic]	31	33	39	59
Rurales	1 900	2 600	3 392	3 303
Primarias	543	666	608	640
Normales	6	10	12	12
Preparatorias	2	5	8	7
Profesionales	11	9	20	18
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios	27	31	30	35
Bellas Artes	3	2	11	2

Sostenidas por los gobiernos locales y municipios

Escuelas	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens [sic]	43	46	49	55
Rurales	4 635	6 232	6 266	5 079
Primarias	4 543	3 546	3 589	4 681
Normales	27	31	44	39
Preparatorias	26	19	33	32
Profesionales	34	24	31	21
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios		48	50	36
Bellas Artes		5	6	

Sostenidas por particulares

Escuelas	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens]			297	638
Rurales			1 691	1 728
Primarias	1 566	1 824	2 003	1 270
Normales	17	19	25	21
Preparatorias	22	21	38	47
Profesionales	24	5	14	16
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios		178	196	184
Bellas Artes		9	10	
TOTAL	13 460	15 361	18 462	17 923

En las escuelas sostenidas por la federación

Alumnos en	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens	6 404	5 957	7 247	9 074
Rurales y Primarias	267 900	356 439	397 156	483 993
Normales	2 826	3 243	1 460	2 011
Profesionales	5 338	5 159	4 045	6 532
Preparatorias	4 891	5 164	6 553	6 529
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios	22 637	28 284	22 643	26 998
Bellas Artes	2 854	3 095	2 797	2 520

En las escuelas sostenidas por los gobiernos locales y los municipios

Alumnos en	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens	5 219	5 369	6 628	6 771
Rurales y Primarias	704 532	758 186	740 346	750 410
Normales	5 093	5 704	4 776	4 441
Preparatorias	5 627	3 928	6 901	6 694
Profesionales	1 102	3 141	1 534	2 806
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios		12 053	6 169	7 578
Bellas Artes		793	896	

En las escuelas sostenidas por particulares

Alumnos en	*1925*	*1926*	*1927*	*1928*
Kindergartens			9 570	11 607
Rurales y Primarias	118 184		169 052	168 328
Normales	913	1 062	716	607
Preparatorias	1 917	1 690	3 114	2 801
Profesionales	946	284	177	425
Técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios		11 984	8 537	6 556
Bellas Artes		421	359	
TOTAL	1 156 383	1 211 927	1 400 733	1 506 681

Gastos

Total de sueldos, subvenciones y otros gastos de escuelas oficiales

1925	*1926*	*1927*	*1928*
$43 103 108.77	$49 775 656.32	$53 454 492.77	$52 609 476.35

(Anuario, 1932, pp. 191-195 y 200)

Un examen atento indica que el aumento de las escuelas fue constante hasta 1928, cuando descendió de 18 462 (1927) a 17 923. Una disminución de 89 ocurrió en las rurales (3 392 en 1927 y 3 303 en 1928), especialmente en las sostenidas por los estados y municipios. Hubo también decremento en las preparatorias y profesionales federales: de 8 a 7 y de 20 a 18, respectivamente. Lo mismo sucedió en las estatales: 33 a 32 las primeras y 31 a 21 las segundas. En cambio, las rurales, preparatorias y profesionales particulares aumentaron en número: de 1 691 rurales en 1927 a 1 737 en 1928; de 38 preparatorias a 47; y de 14 a 16 profesionales. Las primarias federales, por su parte, ascendieron de 608 a 640 (32), y las estatales 1 092, de 3 589 a 4 681, compensando la merma en las rurales. En resumen: de 1927 a 1928 hubo una disminución de 538 escuelas.

Respecto del alumnado, se advirtió un incremento sostenido en el total de inscripciones, explicable por el mero crecimiento de la población. Hubo disminución en los alumnos de normales, de 3 243 (1926) a 1 460 (1927), con un aumento a 2 011 (551) en 1928. El mismo fenómeno aparece en las técnicas e industriales estatales: de 12 053 en 1926 a 6 169 (1927), y un ligero aumento a 7 578 en 1928.

El número de profesores experimentó también fluctuaciones, si bien no tan frecuentes. Disminuyó, en las escuelas federales, de 10 369 (1926) a 9 632 (1927) y se repuso con creces en 1928: 11 458. En las escuelas particulares ocurrió lo siguiente con los maestros: de 4 976 en 1925 disminuyeron a 1 115 en 1926 y saltaron a 7 393 en 1927.

Es indudable, como lo observa el *Anuario de 1930* (1932, p. 195), que las fluctuaciones obedecen a los disturbios del conflicto religioso.

En relación con el analfabetismo, de los 14 334 780 habitantes (1921) no eran analfabetos 4 000 000, es decir, el 35.8%; e iletrados 6 879 348, o sea, un 47.99%, más un 17.31% representado por los menores de 10 años.

Si se comparan los mayores de 10 años con otros datos estadísticos, se advierte que el número más crecido se encuentra entre los indígenas, 2 423 895, pues sólo 606 032 sabían leer y escribir (*Anuario,* 1932, p. 52).

10. EVALUACIÓN DEL CUATRIENIO DEL PRESIDENTE CALLES

Durante el régimen callista, la educación nacional siguió recibiendo apoyo constante del gobierno federal, según lo había declarado Calles al hacerse cargo del Ejecutivo. En especial, se favoreció la enseñanza popular conforme a la tradición revolucionaria. Desafortunadamente, la partida para la educación fue casi la mitad de las del tiempo de Obregón, reducción que frenó muchos proyectos e iniciativas. Se suprimieron las ediciones de los clásicos, la ayuda al muralismo y la música, y el asunto de la identidad nacional no volvió a mencionarse. Se continuó la campaña alfabetizadora, con la creación de escuelas nocturnas en las regiones rurales y la ayuda de los maestros, que extendieron este servicio gratuitamente a los campesinos y sus familiares adultos.

Se prosiguieron las misiones culturales y los profesores ambulantes y se incrementó el número de Casas del Pueblo. La presencia de Moisés Sáenz permitió una organización más cuidadosa de toda la educación rural. Su conocimiento de primera mano de aquélla contribuyó a corregir errores y promover aciertos. Se le dio más énfasis a enseñar más fuera del aula que dentro de ella, de suerte que la escuela se organizó alrededor de la vida de las aldeas y villorrios para mejorarla económicamente, perfeccionar la higiene y dignificar la vida del hogar. Sáenz organizó la comunidad en diversos grupos, encargados de promover una distinta actividad programada por el mismo grupo. De ahí que repitiese que la escuela era una con la comunidad.

Se creó el Departamento de Escuelas Rurales a cuyo cargo quedó manejar las primarias rurales para indígenas y mestizos, con la única diferencia que las primeras incluían un grado preparatorio para el aprendizaje del español.

Se fundaron las escuelas centrales agrícolas d927) en diversos estados de la República con la mira de provocar una revolución agrícola por la modernización de los cultivos de la tierra, la cría de animales y el desarrollo de industrias rurales. Al terminar la administración de Calles, había escuelas centrales agrícolas en Tamatán, Tamps.; El Mexe, Hgo.; Tenería, Méx.; La Huerta, Mich.; y Champusco, Pue.

Se creó la Dirección de Misiones Culturales (1926), de las cuales llegaron a funcionar 12 grupos móviles gracias a la acertada dirección de Rafael Ramírez y, sobre todo, se aprobaron las bases para la organización, plan de estudios y funcionamiento de las normales rurales (febrero 2 de 1927), importante progreso en la campaña de civilización de los indígenas; y así también, se incrementó considerablemente el número de escuelas rurales:

CUADRO 59

Año	*Escuelas rurales*	*Maestros rurales*	*Alumnos*
1925	2 001	2 360	108 449
1926	2 572	2 916	183 861
1927	2 577	3 203	199 823
1928	3 270	4 098	278 137

(Raby, 1974, p. 43).

La Casa del Estudiante Indígena (1926) fue iniciada con grandes esperanzas que, desgraciadamente, se desvanecieron con el tiempo.

En el dominio urbano, se inició el servicio de la estación de radio; las cajas de ahorro escolares; el Departamento de Pedagogía, de tanta importancia para la orientación de la educación; las escuelas de Hijos del Ejército, las escuelas tipo en cada capital estatal, el Departamento de Educación Primaria en el D.F.; se convirtieron las delegaciones de la SEP en los estados en Direcciones Federales de Educación; se impulsó la secundaria (1925) para acercar la enseñanza superior y profesional a las clases populares, rurales y urbanas del país. La secundaria constituyó un golpe frontal a los elementos universitarios que luchaban desde tiempo atrás por conservar bajo la UNM toda la preparatoria; se promovieron los jardines de niños, en número y calidad, merced a educadoras tales como Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Josefina y Carmen Ramos, Bertha von Glümer y Elena Chávez.

Se implantó la escuela de la acción sobre "Las bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción" (Sáenz, 1926).

En general, se subrayó más el cómo aprender, en lugar de atender al qué aprender, aspecto de importancia excepcional por ser necesario en el perfil del educando.

En la enseñanza técnica poco se hizo. Son escasos los documentos de la SEP a ese respecto. En 1925 se fundó en Tacubaya la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC), se reorganizó el Departamento de esta enseñanza, y se le asignaron tres tipos de escuela: la destinada a la enseñanza de pequeña industria; la de formación de obreros especializados, y la de enseñanza técnica superior.

Epoca difícil fue ésta para la educación. El gobierno no contaba con suficientes fondos para hacer frente a las necesidades crecientes del sector educativo. Las frágiles finanzas mexicanas, restauradas por Pani en 1924-25, dependían de ingresos tan aleatorios como los impuestos petroleros. La competencia de otros países, la nueva legislación nacionalista de México y la improductividad de los pozos determinaron, entre otros factores, un peligroso descenso de ingresos por concepto del petróleo. Por otra parte, las demás fuentes de ingresos: el impuesto sobre la renta, la gasolina y las exportaciones agrícolas fueron insuficientes para compensar la merma en los ingresos petroleros; la plata entró en una crisis mundial. Tanto la India como China, los principales clientes de México, suspendieron sus compras.

Con la considerable disminución del caudal de las dos fuentes principales de ingresos, el país entró en una prolongada crisis económica. A estos factores habría que añadir el boicot comercial de la Liga Defensora de la Libertad Religiosa, las huelgas y la guerra cristera. "Los burócratas se pasaban varias quincenas sin cobrar. La actividad comercial se reducía en todo el país..." (Krauze, 1977, pp. 27-28).

La partida asignada a la educación en el presupuesto de la federación refleja esta precaria situación, como puede notarse en el siguiente cuadro.

CUADRO 60

Presupuesto

Año	*Educación1*	*Federal2*	*Por ciento de[1] en relación con[2]*
1925	21 568 575.45	302 164 486.87	7.138
1926	22 434 925.96	313 322 738.23	7.160
1927	20 036 708.83	284 226 012.26	7.049
1928	25 821 601.54	286 746 742.17	9.005

(Cano, [1941], p. 13).

Con la excepción del año 1928, cuando hubo un ligero aumento, las partidas para educación fueron las más bajas de los veintes. La falta de recursos económicos frenó nocivamente la actividad educativa.

11. LA PRENSA DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE CALLES

Cuando el gobierno de Calles iniciaba sus labores, hubo buenos auspicios. El programa educativo de Puig, con sus tres puntos capitales, causó excelente impresión: la concepción de que la UNM debía ser una institución autónoma;[21] la educación de las masas debía erigirse sobre una base científica; y la gran aspiración de formar la futura patria, mediante la abolición de las odiosas desigualdades sociales y la fusión de las energías e ideales que encarnaran el alma nacional (*El Universal,* diciembre 10 de 1924). Poco duró la euforia. A las dos semanas apareció la infausta noticia de que el presupuesto de la SEP disminuiría en 20 millones (*El Universal,* diciembre 23 de 1924). Por más que el secretario prometía no afectar el desarrollo de la educación, era evidente que los recortes inevitables suprimirían muchos programas. El mismo artículo hablaba del cese de un gran número de empleados.

La prensa de esta época es significativamente desigual. La del año 1925 fue abundante —todavía duraba el impulso vasconceliano—; declina en 1926, en pleno huracán del conflicto religioso; escasea en 1927; y logra un pequeño repunte en 1928. En la presentación de la prensa, seguiremos el orden acostumbrado: enseñanza rural y analfabetismo; primaria urbana; normal; escuelas secundarias y preparatoria; y problemas de índole general.

Al inicio del cuatrienio, las escuelas rurales se encontraban en completo desorden, su distribución era caprichosa: en vastas regiones no había una sola escuela; en otras, el número de escuelas era superior al de las necesidades. Se advertía una destructiva competencia entre las escuelas federales y las estatales; éstas perdían profesores, porque las federales los atraían con pingues salarios; la asistencia era floja, ya por el atraso cultural de los padres, ya por tener los niños que ayudar a sus progenitores; la irregularidad en los pagos ahuyentaba a los profesores y la carencia de material escolar los desanimaba; algunos maestros desobligados no asistían a la escuela.

La SEP preparó entonces una carta geográfica de la ubicación de las escuelas rurales y organizó una red de éstas para ofrecer un mejor servicio a los campesinos. Recordó, asimismo, a los patronos de empresas, la obligación de crear las escuelas de acuerdo con el Art. 123° (inciso 12), si

[21] La autonomía de la UN de México, concedida por Portes Gil (julio 9 de 1929), limitaba a ésta en tres aspectos básicos: la libertad para elegir sus autoridades; la libertad de acción de sus organismos; y la libertad de empleo de recursos (Pinto Mazal, 1974, p. 163).

bien a los estados correspondía cumplir con esta obligación (*El Universal,* enero 6 de 1925). La SEP prometía también atender preferentemente a las escuelas rurales —establecería una que fuera "tipo" en cada región— y ofrecía instalar en dichas escuelas oficinas receptoras de radio para comunicar el campo con la ciudad. Fomentaría las pequeñas industrias (*El Universal,* enero 28 de 1925) y prometía crear 5 000 escuelas rurales (*Excélsior,* junio 2 y diciembre 22 de 1925), pero escasamente añadió 1 270 a las existentes en 1923, pues al fin del cuatrienio de Calles eran 3 270. En diciembre 22 de 1926 *Excélsior* declaró que serían sólo 1 000.

Los artículos sobre el tema de la educación rural se sucedieron. En 1925 se informaba que hasta 1926 podía el gobierno aplicar 10 millones para la educación de los campesinos (*El Universal,* abril 9 de 1925). El fracaso de la SEP en su esfuerzo de fundar escuelas rurales era síntoma de un mal grave: la apatía de los hombres de dinero (*El Universal,* agosto 1° de 1925).

La primera escuela normal para maestros rurales se fundó en Oaxaca (*El Universal,* agosto 1° de 1925), provista de un ambiente parecido al del hogar. La SEP pidió a los hacendados construyeran locales para la instrucción (*El Universal,* diciembre 3 de 1925); se crearían más escuelas rurales donde hubiera más analfabetos (11 millones) (*El Universal,* diciembre 17 de 1925); el porcentaje de analfabetos llegaba a 62.69% y se pedía a los gobiernos locales emplearan un 60% de su presupuesto en combatir el analfabetismo.

La prensa se refirió también a las escuelas centrales agrícolas o escuelas granjas, como también las llamaba. *Excélsior* (octubre 1° y diciembre 15 de 1925) mencionaba las de San Antonio el Mexe (Hgo.) y San José de las Huertas (Mich.). Tales escuelas impartían cursos de agronomía a 200 hijos de campesinos y cursos sintéticos de apicultura, así como la manera de preparar queso, mantequilla y cremas. Los planteles tendrían comedores, dormitorios, aulas, bodegas, campos deportivos, apiarios, gallineros y establos (*Excélsior,* octubre 6 de 1926).

Con el fácil recurso de las promesas, el gobierno se comprometió a fundar más escuelas rurales en cada estado, dotarlas de internado para los alumnos y conseguir también la cooperación de los hacendados (*El Universal,* septiembre 23 de 1926). La educación rural debía inculcar a los campesinos, según Puig; cuatro valores: instructivo o informativo; utilitario o práctico; valor disciplinario; y uno socializante de la cultura (*El Universal,* febrero 26 de 1927).

Al siguiente año se publicaron los porcentajes de cada estado en materia de educación (*El Universal,* octubre 14 de 1927):

> Sonora dedicaba a la enseñanza el 46% de su presupuesto total; Jalisco, el 46%; Chihuahua, el 46%; Tamaulipas, el 42%; Sinaloa, el 40%; Michoacán el 39%; Zacatecas, el 37%; Nayarit, el 36%; Hidalgo, el 36%; Guanajuato, el 32%; Veracruz, el 32%; Puebla, el 22%;

Guerrero, el 32%; México, el 31%; Yucatán, el 30%; Aguascalientes, el 30%; Querétaro, el 30%; Tlaxcala, el 29%; San Luis Potosí, el 28%; Oaxaca, el 27%; Nuevo León, el 26%; Colima, el 25%; Coahuila, el 25%; Morelos, el 25%; Tabasco, el 24%; Chiapas, el 16%; Durango, el 11%; y Campeche tan sólo el 7%.

A principios de la administración de Calles, las noticias trataban obviamente de las innovaciones del nuevo gobierno. Se crearon dos nuevos departamentos de Antropología y de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural del Indígena (*Excélsior,* diciembre 16 de 1924), de suerte que la SEP quedó organizada de la forma siguiente (*Excélsior,* enero 3 de 1925): las oficinas superiores; Departamento Administrativo; Departamento de Enseñanza Primaria y Normal; Departamento de Psicopedagogía e Higiene; Departamento de Antropología; Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena; Departamento de Enseñanza Técnica; Departamento de Bibliotecas; Departamento de Bellas Artes; y Universidad Nacional.

El Departamento de Antropología haría un censo de la población rural del país; incluiría, además de la antropología, genética, estudios sociales, etnográficos y lingüísticos, censo y legislación indígena y exposiciones etnográficas. El Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, además de ofrecer la enseñanza primaria a los Indígenas, les enseñaría a localizar las materias primas vegetales, animales y minerales y a transformarlas en productos comerciales. Se abrirían también 20 centros de industrialización, de acuerdo con la distribución geográfica de las distintas razas indígenas. Dichos centros tendrían un cuerpo de médicos para el estudio y prevención de las enfermedades regionales; carpinteros; herreros; veterinarios; mecánicos e inspectores. Finalmente, habría centros modelos e internados de incorporación cultural Indígena. Ahí deberían estar representadas todas las razas.

Puig indicaba también que se tendría cuidado muy especial en el nombramiento de los delegados federales de educación en los estados para evitar que éstos se descargaran en la SEP de sus obligaciones educativas (*Excélsior,* enero 3 de 1925).

Las siguientes noticias sobre educación se referían a la ENM inaugurada en noviembre 30 de 1924. Se señalaban los requisitos para ser maestro de planta (*Excélsior,* enero 11 de 1925): obviamente, estar titulado; tener experiencia docente de 5 años al menos; demostrar amplio espíritu de cooperación, poseer un concepto moderno sobre la enseñanza; tener personalidad capaz de servir de ejemplo; dominar a fondo su materia, y buena salud. Poco después (*Excélsior,* enero 16 de 1925), se anunciaba que la organización definitiva de la ENM estaba concluida. El profesor Lauro Aguirre era el director, subdirectora la profesora Ana Berlanga de Martínez, y secretario el profesor Daniel Huacuja. La ENM ofrecía las carreras

de normalista, maestro de escuela rural, maestro de escuela indígena, y educadora o maestra de jardín de niños. Se tenía allí mismo la secundaria y luego los tres años de profesional. La psicología se cursaría en dos años así como la ciencia de la educación. La ENM era coeducativa. Se recomendaba especialmente la unidad técnica de la ENM, que redundaría en mayor eficacia e intensidad de las labores.

Pocos días más tarde (*Excélsior,* enero 27 de 1925) se comentaba que la ENM era única en Latinoamérica. Un Consejo Técnico y Administrativo, integrado por profesores y alumnos, asesoraría al director. Ayudaban en las tareas administrativas los profesores Julio S. Hernández y Gabino A. Palma. Se pretendía que la institución llegara a ser la Facultad de Educación de la ENM. Se publicaría un *Boletín* sobre los trabajos del año, se daría especial atención a la formación de la Biblioteca y se fomentarían los trabajos manuales.

En otro orden de asuntos, *Excélsior* (febrero 1° de 1925) informaba que la SEP trataba de evitar que más de 20 000 chiquillos se quedaran sin escuela. Se daban los pasos necesarios para equipar nuevas escuelas. Este fenómeno ocurría tanto en las escuelas municipales como en las federales. El ayuntamiento (*Excélsior,* febrero 1° de 1925) proyectaba establecer otras escuelas, semejantes a la "Francisco I. Madero", sita en la Colonia de la Bolsa, en otras barriadas de la capital, tales como Balbuena, Atlampa, etcétera.

Excélsior anunciaba (marzo 18) que la escuela "Francisco I. Madero" quedaría a cargo del ayuntamiento y se convertiría en una escuela socialista.

Dicho plantel había recorrido varias etapas: fue, al principio, escuela de la acción; cooperativista, en seguida, netamente utilitarista: y, en esos momentos, sin abandonar ninguna de sus anteriores fases en lo que tuvieran de bueno, se convirtió en escuela socialista donde la ciencia y las artes manuales formaban un paralelismo benéfico.

Contaba con ocho talleres, todos socializados: cada uno era explotado por un sindicato de niños; éstos nombraban entre ellos mismos gerentes, directores, administradores, secretarios, etcétera.

Los sindicatos formaban una federación, en cuyo seno se trataban todos los asuntos de interés para más de un sindicato. Dicha federación estaba adherida a la CROM, y su consejo federal, formado por un comité organizador de la primera convención de niños obreros. había convocado una reunión a mediados de marzo (1925).

Al servicio de cada taller estaban dos profesores: uno técnico para enseñar el oficio correspondiente y otro de instrucción científica, para impartir las materias que se relacionaban con el oficio respectivo, materias que los mismos niños pidieron en junta especial.

El sindicato guiaba el funcionamiento general del plantel. Aquél estaba formado por los siguientes profesores de instrucción: Arturo Oropeza, Mi-

guel Angel Escobar, Ricardo González, Guadalupe Delgadillo, María Dolores Espinosa y María Rodríguez; y los maestros de taller: Eligio Ramos, Francisco González, Juan González, Carlos Ramos y María de Jesús Rodríguez.

Además de los temas obligados de las primarias, la instrucción rural, secundarias y preparatorias, la prensa informó de otros o los comentó.

La escuela de la acción recibió esmerada atención de parte de la opinión pública (*El Universal,* agosto 14 de 1925). Ante las objeciones de algunos y las quejas de otros acerca de los resultados de la escuela de la acción, Puig contestó con dos largos artículos. Indicaba que la escuela de la acción ahuyentaba el intelectualismo, el verbalismo y la enseñanza libresca. Procuraba que el niño viviera su vida de niño, poniéndolo en contacto con la realidad de modo que pudiera entenderla.

No es que la escuela de la acción diera preferencia especial a las actividades manuales sobre las intelectuales. Se usaban los trabajos manuales, industriales y agrícolas como medio adecuado para basar la enseñanza siguiendo el antiguo precepto de "aprender haciendo". A la objeción de que los niños no llegaban a la secundaria con los conocimientos adecuados, Puig respondió que tal deficiencia se debía a la falta de una adecuada articulación entre la primaria y la secundaria.

A los pocos días, *El Universal* (agosto 24 de 1925) informaba que la ENM, con más de 5 000 estudiantes, cultivaba la escuela de la acción, como lo comprobaron los reporteros que la visitaron. Se practicaban numerosas industrias y, así, los alumnos no aprendían conocimientos librescos sino observaban y experimentaban directamente en la naturaleza. Llámase método de proyectos el empleado en la enseñanza.

Sin embargo, no todas las voces eran de aprobación para la escuela de la acción (*Excélsior,* agosto 15 y 23 de 1925). En asamblea de la Liga Nacional de Maestros, se comentó el asunto y se dijo que casi la totalidad de los miembros de la Liga estaban en contra de la aplicación de la escuela de la acción en los planteles oficiales del país, por contravenir las reglas de la pedagogía. El secretario de Educación, doctor Puig, tenía el propósito de sostener esa escuela, pero sin desoír la crítica. Dispuso que se verificaran dos exámenes (en septiembre y noviembre) para precisar el grado de aprovechamiento de los alumnos. Otro escritor señalaba sagazmente que el método podría ser adecuado en manos de un profesor hábil y con un grupo pequeño.

Tantos experimentos se habían llevado al cabo desde la creación de la SEP que un editorial de *El Universal* (*marzo* 1° de 1926) sugería sabiamente que se hiciera un alto, y recomendaba un periodo en el cual pudiera probarse la excelencia o defecto de lo existente para proseguirlo o descartarlo.

Quizá esta misma multiplicidad de cambios había suscitado una completa desorientación. En la Convención de Maestros, Rafael Ramírez presentó un trabajo dividido en dos partes: una sobre las finalidades de la educación

y otra sobre los medios para acabar con el desorden pedagógico existente (*El Universal,* junio 1° de 1928). Como Rafael Ramírez afirmaba que en el aspecto teórico sí había orientación, Lombardo Toledano tomó la palabra para refutarlo con el dato de que aun los mismos altos funcionarios estaban en desacuerdo. Otro orador afirmó que la desorientación provenía de la falta de conocimientos, pues mucho bueno de lo antiguo se había destruido y no se había reemplazado con nada. Abogó asimismo por una junta del personal directivo de la SEP para unificar criterios y crear también un Consejo Nacional Permanente de Educación.

Días después (*El Universal,* junio 7 de 1928), el secretario Puig declaró a la prensa que proyectaba publicar un libro cuyo contenido consistiría en un balance de los logros y deficiencias de su administración, a fin de que los venideros pudieran orientarse fácilmente sin perder meses de estudio. La obra incluiría éxitos, fracasos, deficiencias, obras incompletas, se buscaría la continuidad de esfuerzos —no el continuismo. El balance tendría la forma de una *Memoria* no meramente anecdótica sino analítica. Puig quería la verdad.

12. La Escuela Nacional Preparatoria y la Secundaria

El año de 1925, primero de la administración de Calles, se iniciaba con importantes noticias sobre la enseñanza preparatoria. Corrió primero el rumor de que se disminuiría el número de maestros (*El Universal,* enero 8 de 1925) y que cada maestro daría varias clases. Al conferir con el secretario de Educación Pública dicho rumor, aquél repuso que la UNM era la responsable de la organización de la ENP. Al día siguiente Puig, ya mejor informado, declaró que no se trataba de cambios en el plan sino de un arreglo en la distribución de profesores: éstos no serían de asignatura sino de planta, a la usanza de otros países. Adujo como razón que, de esa suerte, los profesores podían especializarse y convertirse en expertos en sus respectivas disciplinas. Los profesores de planta darían hasta 18 horas de clase a la semana, ganarían $21 diarios e impartirían quizá el mismo curso a diferentes grupos (*El Universal,* enero 9 de 1925). El mismo director, doctor Vallarino (*El Universal,* enero 11 de 1925), confesó que aun cuando no se le había consultado sobre la adopción de este sistema, lo encontraba bueno. México contaría dentro de poco con profesores competentes. El director añadió que este sistema hacía más lejano el peligro de remoción del profesor por vaivenes políticos.

Poco después, el doctor Puig alababa a los preparatorianos por la desaparición de las pugnas entre las facciones verdes y rojas (*El Universal,* abril 28 de 1925). Según alusión de Puig, el conflicto entre verdes y rojos provenía de diferencias nacidas al calor de la lucha electoral.

Antonio Caso proponía, ante la decadencia de la ENP, que dejara de

pertenecer a la UNM (*Excélsior,* mayo 9 de 1925), y dividir a la gran masa de estudiantes congregados en San Ildefonso en varias escuelas secundarias situadas en distintos rumbos de la ciudad, disposición que tendría la ventaja de mejorar la disciplina de los centros de enseñanza y apartarlos de la Universidad, con la cual nada tenían que ver. Añadía que el nombre mismo de escuela preparatoria debía desaparecer, pues la educación media no debía concebirse solamente como preparatoria. Caso se oponía a que la secundaria se hiciera obligatoria. Ante todo, era preciso acabar con los analfabetos.

Otro escritor, León Leoni, comentaba (*Excélsior,* mayo 20 de 1925) que en la ENP todo se hacía menos estudiar; ejercicios físicos, reuniones estudiantiles, mítines, fiestas... Se quejaba de los grupos de 100 alumnos. El escritor proponía fomentar más vigilancia y mayor rigor académico de los profesores; limitar el número de estudiantes; y, sobre todo, conseguir la cooperación de las escuelas particulares señalándoles requisitos básicos y exigiéndoles su cumplimiento.

La SEP, al parecer, recogió esta sugerencia y anunció un mayor control de las secundarias particulares, a fin de disminuir la demanda excesiva de los adolescentes en las secundarias oficiales. La SEP les pedía lealtad a las particulares y obediencia a las leyes vigentes (*El Universal,* agosto 27 de 1925). Mediante este control más cuidadoso sobre la escuela particular como un todo, pretendía la SEP extender a los alumnos de dichas instituciones el pase, sin examen previo, a la Universidad. Los alumnos de las secundarias que no se sujetaran a este plan de inspección y calificación deberían someterse, como en el pasado, a exámenes con programas, cuestionarios y jurados de la UNM.

El secretario de Educación Pública rectificó (*El Universal,* marzo 2 de 1925) el rumor que había corrido de cambios de planes en la secundaria. Puntualizó que únicamente se habían separado, en San Ildefonso, los dos ciclos, el secundario y el preparatorio, a fin de promover el orden y favorecer la dependencia de las secundarias con respecto de la SEP, no de la UNM.

En artículo del día siguiente (*El Universal,* marzo 3 de 1926), Moisés Sáenz desmentía igualmente la noticia de cambio en el plan de estudios y señalaba que se pretendía evitar la aglomeración en San Ildefenso; la organización era "la misma que tiene este establecimiento desde hace cuatro años", frase que indicaba la existencia, desde 1923, de dos ciclos: uno de secundaria y otro de preparatoria. Al siguiente año, la prensa daba cuenta del crecimiento explosivo del alumnado de la secundaria y añadía que también las muchachas se inscribían en gran número, demanda que había obligado a abrir un curso para señoritas en la Escuela No. 3, en "Mascarones" y en la Escuela Nacional de Maestros.

La creciente demanda de enseñanza secundaria dio pie a un editorial de *El Universal* (febrero 15 de 1927) que sugería dos caminos para atender a los numerosos jóvenes deseosos de estudiar más allá de la primaria:

crear más escuelas particulares que descargaran al gobierno, en la medida de lo posible, o depurar la materia prima educable mediante un examen de admisión mas o menos severo.

El tema de los maestros apareció con frecuencia durante la administración del presidente Calles. Esta se abrió con una declaración de la Unión de Maestros Normalistas (*El Universal,* enero 9 de 1925) que daba a conocer las bases orgánicas de la Unión y los objetivos que pretendía obtener con los socios: la unificación científico-pedagógica; el mejoramiento social de los maestros; la protección de sus intereses contra los vaivenes de la política, y ayuda al gobierno a resolver los problemas técnicos que los maestros bien conocían.

La Liga Nacional de Maestros, por su parte, publicó un manifiesto (*El universal,* septiembre 20 de 1925) sobre la suerte de los maestros: vivían despreciados por todos. Los profesionistas los llamaban ignorantes y pedantes; los obreros, en cambio, los motejaban de "intelectuales". No eran hombres libres sino esclavos. Lo peor era que, dentro del mismo gremio, se odiaban. La Liga ponía en guardia a los maestros respecto de los políticos. Estos los explotaban, so pena de intrigar contra ellos, y los despreciaban porque, aislados o en grupitos, "nada valían".

Días más adelante, en vista de la desunión. de los diversos grupos magisteriales, se formó "La Corporación Nacional del Magisterio" (*El Universal,* septiembre 24 de 1925), cuya matriz estaba en la capital. Las mesas directivas de las sociedades existentes renunciarían para permitir que el proyecto se realizara. Las asociaciones que dieron su anuencia fueron:

> La Liga Nacional de Maestros, la Asociación de Maestros Rurales, la Corporación de Maestros Socialistas, la Unión Nacional de Profesores de Grupo, la Sociedad de Directores de Escuelas Primarias Oficiales, el Sindicato de Maestros Evolucionistas, la Sociedad de Profesores de la Escuela Anexa a la Nacional de Maestros, la Sociedad de Profesores de las Escuelas Nocturnas y la Sociedad de Maestros-Alumnos de la Escuela Normal Nocturna (*El Universal,* septiembre 24 de 1925).

Ciertamente, los maestros necesitaban organizarse para defender sus intereses. Las autoridades persistían, con ejemplar constancia, en la tradición de no pagarles, como sucedía por esos días en Veracruz (*El Universal,* noviembre 4 de 1925). Un grupo de profesores del puerto había acudido a la capital para conseguir el apoyo de la CROM a fin de que se les pagaran las "17 decenas" adeudadas.

Inquietud justificada causó entre los maestros el proyecto de Ley de Pensiones Civiles de Retiro que entraría en vigor en octubre 1°. Un comentarista (*Excélsior,* noviembre 25 de 1925) afirmaba que no era ley —el Ejecutivo no promulga leyes— y hacía falta la aprobación del Congreso de la Unión y la sanción de las legislaturas de dos terceras partes de los estados. Poco después (*Excélsior,* octubre 3 de 1925) se añadía que las

labores del maestro eran distintas de otras; requerían una constante renovación de ideas, factor de desgaste prematuro. Por tanto, se necesitaba una ley de jubilaciones destinada exclusivamente a maestros, semejante a la de los militares. En su preocupación, los maestros dirigieron una carta a Calles, su antiguo compañero (*Excélsior,* octubre 10 de 1925), en la cual le pedían que suspendiera la ley, favorecedora de los militares, gendarmes y bomberos, pero injusta para la futura jubilación. La carta era un vibrante alegato en contra del peonaje intelectual de que era objeto el magisterio. Además de la carta al presidente, al día siguiente interpusieron un amparo contra actos de Calles y de Hacienda (*Excélsior,* octubre, 11 de 1925). Entregaron también un memorial a las cámaras (*Excélsior,* octubre 30 de 1925). Por su parte, los maestros se oponían a la ley, por equiparar ésta su labor a la de los empleados del gobierno y haberse expedido sin sanción del Congreso de la Unión (*Excélsior,* noviembre 30 de 1925). Poco después se informó que se introduciría el servicio civil entre el profesorado y quedarían en sus puestos sólo los maestros competentes (*Excélsior,* diciembre 5 de 1925). El profesor Arturo Pichardo, jefe de la Dirección de Enseñanza Primaria, se reunió con directores y profesores de su dependencia y les comunicó el plan del gobierno, según el cual lo único que se intentaba era colocar a cada maestro en el puesto que le correspondía, de acuerdo con sus años de trabajo y los estudios de perfeccionamiento que hubiere realizado. En enero de 1926 (*Excélsior,* diciembre 10 de 1925) se crearían las siguientes categorías:

1) Inspectores de primera, de segunda y de tercera
2) Directores de primera, de segunda y de tercera
3) Profesores de grupo, de primera hasta octava categorías
4) Directores para jardines de niños, hasta tercera categoría
5) Educadoras para jardines de niños, desde primera hasta tercera categoría.

Al día siguiente se celebró una Asamblea de la Unión Nacional de Profesores de Grupo (*Excélsior,* diciembre 11 de 1925), reunión en la cual se les comunicaron a los profesores —más del 50% saldrían perjudicados— las nuevas categorías:

la. categoría: profesores normalistas con más de diez años de servicios federales sin estudios universitarios o técnicos de perfeccionamiento; o profesores normalistas con más de cinco años de servicios federales, pero con estudios universitarios o técnicos de perfeccionamiento.

2a. categoría: profesores normalistas con más de cinco años de servicios federales pero sin estudios universitarios o técnicos de perfeccionamiento; o profesores normalistas con menos de cinco años de servicios federales pero con estudios universitarios o técnicos de perfeccionamiento.

3a. categoría: profesores normalistas con menos de cinco años de servicios federales y sin estudios universitarios o técnicos de perfeccionamiento.

4a. categoría: profesores titulados con más de diez años de servicios federales pero sin estudios de perfeccionamiento en la Escuela Nacional para Maestros, o profesores en actual ejercicio federal con más de cinco años de servicios federales, cursando los años profesionales en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros.

5a. categoría: profesores titulados con más de cinco años de servicios federales pero sin cursos de perfeccionamiento en la Escuela Nacional para Maestros, o profesores en ejercicio federal, con menos de cinco años de servicios federales, pero cursando años profesionales en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros.

6a. categoría: profesores titulados con menos de cinco años de servicios federales y sin estudios de perfeccionamiento en la Escuela Nacional para Maestros.

7a. categoría: profesores no titulados con más de diez años de servicios federales, pero sin hacer estudios académicos en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros, o profesores no titulados, en actual ejercicio federal, con más de cinco años de servicios federales, pero haciendo estudios académicos en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros.

8a. categoría: profesores no titulados con más de cinco años de servicios federales y sin estar haciendo estudios académicos en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros, o profesores no titulados en actual ejercicio federal con menos de cinco años de servicios federales, pero haciendo estudios académicos en el Departamento Nocturno de la Escuela Nacional para Maestros.

El secretario de Educación, Puig, declaró (*Excélsior,* diciembre 18 de 1925) que el reajuste favorecería a los maestros y que la SEPreconocería siempre los méritos extraordinarios. Puig publicó una carta dirigida al presidente de la Liga de Profesores (*Excélsior,* diciembre 31 de 1925). Las directivas de la ley tenían en cuenta las distintas circunstancias de los profesores y responsabilizaban a las autoridades escolares de la revisión de los expedientes de los profesores en orden a su promoción.

Por otra parte, el gobierno amenazaba con un reajuste a muchos maestros, contratados al suprimirse la SIPBA, de quienes se decía que carecían de las características propias de su profesión (*El Universal,* diciembre 18 de 1925). Los maestros resolvieron defenderse y convocaron, en unión de la CROM, a un Congreso, con el propósito de organizar al magisterio "de acuerdo con el principio corporativo", para adoptar un programa general de educación y defender sus intereses morales y económicos (*Excélsior,* diciembre 26 de 1926).

El Congreso se reunió de diciembre 30 (1926) a enero 4 (1927) y trató sobre el nombramiento del profesorado de primaria y principios del escalafón. Se trató del retraso de pagos y se convino en aceptar la Ley de Pensiones Civiles de Retiro, con excepción de algunos incisos (*Excélsior,* enero 3 de 1927).

Dos años después, fueron cesados, por razones de índole económica, 200 maestros michoacanos (*El Universal,* abril 29 de 1927); mas ya para entonces, la Liga Nacional de Maestros había formulado, por medio de su presidente Gildardo F. Avilés, un proyecto de ley para defender los intereses del maestro (*El Universal,* octubre 14 de 1927; *Excélsior,* octubre 14 de 1927). El proyecto establecía que después de dos años, ningún profesor podría ser removido de su cargo sin su consentimiento, excepto en los casos de mala conducta, ineptitud o negligencia grave. Finalmente, en febrero 8 de 1928 (*El Universal,* febrero 9 de 1928), el secretario de Educación Pública, Puig, había firmado el acuerdo que contenía el decreto presidencial sobre los maestros de la ENM. Esta distinguía dos clases de maestros: titulares y temporales. Los primeros estaban amparados por el decreto presidencial de diciembre 28 de 1926 y gozaban de nombramiento definitivo. Los segundos carecían de estabilidad en sus puestos. Por fin, en junio 2 de 1928 *(El Universal),* la Federación Nacional de Maestros pidió que el acuerdo sobre la inamovilidad del magisterio alcanzara la categoría de Ley Orgánica de la fracción II del Art. 89°.

Entre tanto, en Veracruz, las autoridades volvían a dejar a los maestros sin la paga debida en toda justicia. Esta vez el gremio decidió, con el apoyo de algunos sindicatos, irse a la huelga (*El Universal,* septiembre 15 de 1928). Los huelguistas recibieron, asimismo, el respaldo de la Federación Nacional de Maestros. La huelga llevaba ya 12 días (*El Universal y Excélsior,* septiembre 27 de 1928) sin que las dos partes (*El Universal,* septiembre 29 de 1928) llegaran a un acuerdo, a pesar de la intervención de Puig, entonces secretario de Industria y Comercio.

El Congreso de Maestros de 1928 había dejado muchas inquietudes que tomaron forma en convenciones magisteriales sobre temas específicos. La primera de éstas se dedicó a la enseñanza del idioma español (26-31 de marzo de 1928). La dedicada a las matemáticas se había celebrado en 1927. Sobre la primera se tenía acumulado mucho material para la reunión. La SEP había invitado a los jefes de los departamentos técnicos, inspectores de Instrucción Federal en los estados, inspectores de misiones culturales y directores de primarias, normales, secundarias y también a profesores de castellano. Se incluía asimismo a los delegados de las normales particulares. Una subcomisión encargada de estudiar el tema de la ortografía presentó una serie de conclusiones sumamente útiles basadas en la experiencia de muchos maestros (*El Universal,* marzo 12 y 29 de 1928).

El año se inició con el anuncio del Quinto Congreso Nacional de Estudiantes (16-26 de enero) (*El Universal,* enero 9 y 21 de 1928) que se reuniría en Culiacán, Sin. El anterior, el Cuarto, siguiendo una política expresa de recorrer los estados, se había reunido en Oaxaca. El diario que patrocinaba el Congreso comentaba con indulgencia los excesos de este tipo de reuniones, nacidos de la inexperiencia y el entusiasmo. Los organizadores habían conseguido el patrocinio de la SEP y la UNM así como de

los gobernadores de estados como San Luis Potosí, México, Colima, Zacatecas, Aguascalientes, Nayarit y Querétaro. Angel Carvajal, presidente de la Federación de Estudiantes Mexicanos, y Alfonso Millán, representante de la comisión permanente del IV Congreso, celebrado en Oaxaca (1927), esperaban recibir más adhesiones (*El Universal,* enero 9 de 1928). Los puntos de estudio fueron los siguientes:

1) Organización de la Federación de Estudiantes de la República.
2) lntervención de los estudiantes en la dirección técnica y administrativa de las escuelas.
3) Medios adecuados para la unificación de los planes de estudios de las escuelas profesionales, preparatorias y normales de la República.
4) Acción de los estudiantes para la resolución del problema de la educación nacional.
5) Medios que debía emplear la clase estudiantil para contribuir a la interpretación de la nacionalidad mexicana.
6) Relación de los estudiantes mexicanos con los demás estudiantes del mundo y, con especialidad, con los de este Continente.
7) Fundación de la Casa del Estudiante Mexicano.
8) Significación del Día del Estudiante. Maneras adecuadas para celebrarlo y fijación de la fecha definitiva.
9) Proposiciones generales.
10) Celebración del VI Congreso Nacional de Estudiantes.

Por ningún concepto se tratarían, en el seno del V Congreso Nacional de Estudiantes, asuntos de carácter político o religioso (*El Universal,* enero 9 de 1928).

Los delegados podrían presentar libremente, por escrito y con extensión de 10 planas como máximo, trabajos o iniciativas sobre cualquiera de los puntos anteriores.

Además de los temas arriba señalados, el Congreso incluyó otros no contenidos en el plan original. Los más importantes fueron (*Excélsior,* febrero 25 de 1928):

1) Procurar que se impulsara el intercambio de profesores de la Universidad Nacional de México, con profesores de las escuelas superiores de los estados.
2) Trabajar porque se estableciera el mayor número de escuelas agrícolas, de escuelas técnicas semejantes al Instituto Técnico Industrial y de escuelas industriales para señoritas, como las que funcionaban en el Distrito Federal.
3) Patrocinar la difusión de una biblioteca mínima formada por doce o quince obras fundamentales que proporcionaran una información general a quienes supieran leer y escribir.

4) Fomentar la creación de Escuelas Preparatorias y Normales Nocturnas, con el fin de que, con las primeras, se pusiera la cultura superior al alcance de todas las clases sociales.
5) Solicitar a las altas autoridades educacionales que se incluyeran, en los Planes de Estudios Secundarios o Preparatorios Normales, las cátedras de Historia y Literatura de América, especialmente de los países iberoamericanos.
8) Gestionar la publicación de una obra que contuviera una relación histórica de los diversos aspectos de la educación en México.

13. ANDRÉS OSUNA (1872-1954)

Nació en Ciudad Mier, Tamps. Cursó su primaria allí mismo, y en un colegio particular de Monterrey, N.L. La normal la estudió en la Escuela Normal de Varones de N.L., donde recibió su título profesional en 1892.

Inmediatamente después de su recepción profesional, se radicó en Saltillo, Coah., donde fundó un colegio particular. Al instituirse la Normal del estado, fue nombrado profesor ayudante en la anexa a ésta, o en la misma Normal y, finalmente, en la Escuela Preparatoria.

El gobierno de Coahuila lo comisionó para ir a estudiar educación a Norteamérica. Asistió a los cursos de la Escuela de Educación de Bridgewater, Mass., donde al fin de dos años se graduó como profesor. Cursó allí mismo estudios superiores de pedagogía, física, química y matemáticas. y recibió los certificados correspondientes. Hizo. además. estudios especiales sobre organización y administración escolares tanto de escuelas primarias como de normales. Fue director de la Normal de Coahuila (1898) y, al año siguiente, se le confirió el nombramiento de Director General de Educación Primaria, cargo que desempeñó durante 11 años, hasta que fue destituido por su lealtad hacía Carranza, candidato entonces al gobierno de Coahuila, pero objetado por Díaz. Osuna se dirigió después a Nashville, Tenn, Allí se inscribió en la Universidad de Vanderbilt, y siguió los cursos hasta el doctorado en filosofía.

Con esta impresionante preparación y su larga experiencia educativa regresó a México.

Realizó Osuna una magnífica labor como director de la Escuela Normal de Coahuila. Formó allí una legión de maestros que se dispersaron por toda la República. Luchó también porque se comprendiera el verdadero espíritu de la Revolución.

Es autor de unos *Elementos de psicología pedagógica y* de un *Método* de *Lectura.*

Fue designado director general de Educación Pública en enero de 1916. Ese mismo año estableció el Consejo Técnico de Educación, que empezaría a funcionar en junio 19 de 1916; estudió con diligencia el problema de las escuelas industriales y también de la ENP, que había quedado a cargo

de la Dirección General de Educación Pública. Preparó (1917) un proyecto de escuela secundaria, para articular mejor la primaria y la preparatoria. La falta de preparación de los inscritos en la ENP era tan seria que sólo un 14% de éstos terminaban (Osuna, 1943, p. 179). Osuna criticaba el método didáctico de conferencias (Osuna, 1943, p. 190) y la organización de la ENP alrededor de la clasificación de las ciencias, que hicieron Barreda y después Justo Sierra (Osuna, 1943, p. 188). Sobre este tema publicó una serie de artículos en *El Pueblo* que, después. reunió en un folleto sobre la ENP (Osuna, 1943, p. 198). Se proponía una secundaria de tres años, y una preparatoria de dos. Consiguió que la ENP siguiera al cuidado de la Dirección General de Educación Pública (Osuna, 1943. p. 193).

A propósito del Art. 3° de 1917 escribió el siguiente comentario:

> Implica un ataque directo a los derechos del individuo, como son la libertad de convivencia y la enseñanza. Una de las cosas más sagradas que tiene a su cargo el hombre es la educación de sus hijos, y nadie puede decidir, fuera de él, cuál debe ser la mejor forma de educarlos (Osuna, 1943, p. 194).

Promovió la instrucción tecnológica, a pesar de haberse suprimido en marzo de 1917 la Dirección General de Enseñanza Técnica.

Respecto del efecto de la supresión de la SIPBA comenta lo siguiente:

> Este cambio en la administración pública, hizo que las escuelas de las diversas municipalidades dependieran de los ayuntamientos de las mismas, y, por lo mismo, tendían a complicarse los trabajos de mi oficina. Sin embargo, como yo tenía ya bastante práctica en esta forma de administrar las escuelas, por ser idéntica a la que teníamos en Coahuila cuando estuve allí al frente de la Dirección General de Instrucción Primaria, no hice sino dar por supuesto que la administración fuera la misma o semejante a la de aquel Estado, aun cuando no se habían expedido todavía leyes y reglamentos que determinaran las facultades de los ayuntamientos y forma en que deberían desempeñar sus funciones (Osuna, 1943, p. 209).

En mayo 11 de 1918 (*El Universal,* mayo 14 de 1918), se le nombró gobernador de Tamaulipas; pero fue destituido en junio 27 de 1919, por no haber convocado a elecciones en el plazo establecido por la ley (El Pueblo*,* enero 28 de 1920).

CAPÍTULO XII

LA EDUCACIÓN DURANTE EL INICIO DEL MAXIMATO

1. LA CONTIENDA ELECTORAL DE 1927, Y LA NECESIDAD DE CREAR UN ORGANISMO POLÍTICO

El régimen del presidente Calles entraba en su segunda mitad ¾el crepúsculo¾ al decir de J. Meyer (1977, p. 210). En efecto, el boicot lanzado por la LNDLR contra el gobierno empezaba a tener graves repercusiones en la vida económica del país, a pesar de no haber sido suficiente para inducir al gobierno a negociar. El boicot, de gran intensidad en la provincia y menor en la capital, vino a agravar una situación que va era delicada por las malas cosechas —efecto de las veleidades de la naturaleza—, los resultados negativos de la reforma agraria, el descenso de la producción petrolera, la disminución de las exportaciones del henequén y la baja internacional del precio de la plata. En ese ambiente de adversidad, favorable a los intereses de los enemigos de Calles, éste había logrado mantener cierta autonomía de su gobierno, si bien Obregón seguía luciendo como la figura más importante en política. Al plantearse el problema de la sucesión, la escisión entre los políticos se acentuó: Calles apoyaba a Arnulfo Gómez, jefe de operaciones militares en Veracruz, mientras Obregón y sus partidarios favorecían la candidatura de Serrano. Ante esta situación, cada vez más conflictiva a medida que las alianzas aumentaban, Obregón juzgó que lo mejor era cortar por lo sano: el candidato sería él mismo. De ninguna manera convenía al país un nuevo enfrentamiento de las fuerzas revolucionarias, el cual podría ocurrir debido a la ausencia de un gran partido formado por aquéllos. Obregón opinaba que, para lanzar su candidatura, no era necesaria ninguna reforma constitucional, pues el Art. 83° prohibía la reelección del presidente, pero no impedía a un expresidente el postularse para el periodo no inmediato (Garrido, 1982, p. 56). El camino a la presidencia no era, sin embargo, fácil. La interpretación del texto constitucional sobre la reelección presidencial por varios diputados constituyentes no dejó a los partidarios obregonistas otra efectuada alternativa que la de intentar una reforma constitucional. Algunos miembros del bloque socialista, encabezados por Melchor Ortega, Gonzalo N. Santos y Gonzalo Bautista, pre-

sentaron el proyecto de reforma, cuya necesidad basaron en el argumento de que Obregón no había podido desarrollar en cuatro años su programa presidencial. Los diputados, representantes de los campesinos, apoyaron con entusiasmo el proyecto que Calles finalmente aprobó. La reforma se efectuó en enero 22 de 1927.

La corriente antirreeleccionista se fortalecería entre tanto. No podía aceptarse fácilmente que a los 17 años de una Revolución, cuyo móvil había sido luchar contra el continuismo presidencial, éste volviera a aparecer en el país. Los generales Gómez y Serrano acabaron por ponerse de acuerdo para formar un frente común contra Obregón. Sus esfuerzos por atraerse a las clases medías no fructificaron. Tampoco tuvieron mayor éxito sus intentos de ganarse a los militares importantes. Proyectaron entonces, en vista de la situación adversa, levantarse en armas. Mas el gobierno descubrió la conspiración e hizo detener, poco después, a los dos jefes. Serrano y trece de sus amigos fueron salvajemente asesinados en Huitzilac, Mor. (octubre 3 de 1927), y Gómez fusilado (noviembre 5 de 1927). El camino a la silla presidencial estaba entonces expedito. Obregón prosiguió su campaña electoral en un ambiente triunfal que permitió a los diputados aprobar, además, otra reforma constitucional: el periodo presidencial de cuatro años se alargaría a seis (octubre 13 de 1927).

Los comicios se efectuaron en julio 1° de 1928, y Obregón obtuvo un triunfo resonante con el 100% de los votos. Sus partidarios reconquistaron la mayoría en la Cámara de Diputados; pero las balas de un católico fanático, José de León Toral, segaron, en julio 17 de 1928, la vida de Obregón y, con su muerte, cambió el destino del país. Los líderes del Partido Nacional Agrario acusaron a Morones y a la CROM de haber sido los responsables del magnicidio, y la situación política se alteró de nuevo gravemente. El grupo obregonista culpó a Calles del asesinato. El presidente, en su afán de alejar toda sospecha de sí mismo, encargó a los obregonistas la investigación del crimen y anunció públicamente su decisión de no reelegirse. Calles convocó entonces a los jefes militares de mayor prestigio para acordar quién ocuparía provisionalmente la presidencia y aquéllos se inclinaron por el licenciado Emilio Portes Gil (1891-1978), elemento bien visto no sólo por los obregonistas sino por Calles también, quien lo designó secretario de Gobernación (agosto 16 de 1928).

Pocos días después, en su último informe (septiembre 1° de 1928), Calles comentó que la súbita desaparición del general Obregón dejaba al país en una situación difícil, no por carecer de hombres capaces o bien preparados, sino más bien de líderes que gozaran de suficiente arraigo en la opinión pública. La solución era crear un organismo de carácter político. En otras palabras, Calles afirmaba que la era de los caudillos había pasado y la nación entraba en la edad de las instituciones. La formación de un partido aglutinaría las fuerzas dispersas y encauzaría las ambiciones (Portes Gil, 1941, pp. 213-214; L. Meyer, 1978a, pp. 17-25; Garrido, 1982, pp. 63-73).

2. El interinato de Emilio Portes Gil, la campaña electoral de 1929 y el inicio del maximato de Calles

Días después, el Congreso nombró al licenciado Emilio Portes Gil presidente provisional (septiembre 25 de 1928) y fijó las elecciones para noviembre de 1929.

Emilio Portes Gil, oriundo de Cd. Victoria, Tams., estudió en su ciudad natal la primaria y la normal; cursó sus estudios de derecho en la Escuela Libre de Derecho (1912-1914) y obtuvo el título en 1915. Fue diputado por Tamaulipas en tres ocasiones y, finalmente, gobernador de su estado (1925-1928). En diciembre 1° de 1928 tomó posesión como presidente interino y formó su gabinete de la siguiente manera:

Genaro Estrada. Relaciones Exteriores.
Felipe Canales. Gobernación.
Javier Sánchez Mejorada. Comunicaciones y Obras Públicas.
José M. Puig Casauranc. Industria y Comercio (sustituido por Ramón P. de Negri).
Luis Montes de Oca. Hacienda y Crédito Público.
Ezequiel Padilla. Educación Pública.
Joaquín Amaro. Guerra y Marina (sustituido por Plutarco Elías Calles).
Marte R. Gómez. Agricultura y Fomento.

El país no se vería libre de otra rebelión en este cambio de poderes: en marzo 2 estalló una revuelta, encabezada por el general Gonzalo Escobar, con el Plan de Hermosillo, que desconocía a Portes Gil ¾instrumento ciego de Calles¾ contra quien lanzaba los cargos de opresor, sanguinario e imposicionista. El movimiento rebelde, aunque se extendió a regiones importantes de la República (Coahuila, Chihuahua. Durango, Nuevo León, Sinaloa, Sonora y Veracruz), fracasó en breve por la falta de organización y por la traición de varios generales. En poco más de dos meses acabó la campaña contra los insurrectos con el fusilamiento de unos generales y la huida de otros a Norteamérica. La derrota de los insurrectos fue un nuevo golpe al caudillismo y aceleró la concentración del poder que iba a residir, desde 1929 a 1934, no en el presidente de la nación, sino en Calles, el jefe máximo de la Revolución (Hansen, 1983, p. 132).

De acuerdo con la recomendación de Calles, el Partido Nacional Revolucionario se constituyó formalmente en la Convención de Querétaro, marzo 4 de 1929, y sirvió a Calles, su autor, de instrumento para seguir manejando la política nacional en el periodo conocido como el maximato. La fundación del PNR se basaba en un buen deseo: organizar y hacer funcionar partidos políticos, de principios bien definidos, que manejaran las lides electorales. Mas, en la práctica, el PNR no favoreció la formación de otros partidos ni reconoció sus triunfos electorales, con el funesto resultado del monopolio político del gobierno y una farsa de democracia. La Convención del PNR, celebrada en Querétaro, nombró por aclamación candidato a

la presidencia al general e ingeniero Pascual Ortiz Rubio (Garrido. 1982, pp. 109-111).

Los candidatos que contendieron contra Pascual Ortiz Rubio, el candidato oficial, fueron: el general Antonio I. Villarreal, por el Partido Social Republicano, el lisenciado José Vasconcelos,[1] por los Partidos Antirreeleccionista y Nacional Renovador; y el general Pedro Rodríguez Triana, por el Partido Comunista. Vasconcelos despertó gran entusiasmo con sus discursos contra la opresión política y religiosa, el enriquecimiento ilícito de los políticos y la intromisión norteamericana. Fue el candidato popular: pero las elecciones, celebradas en noviembre 17 de 1929, no le fueron favorables, como se ha dicho más arriba.

Al iniciar su interinato, el presidente Portes Gil era consciente de la urgencia de resolver el conflicto religioso, que tenía mayor importancia política que trascendencia religiosa, y por eso a mediados de 1929, expuso a Morrow, el embajador norteamericano, la necesidad de llegar a un acuerdo con la Iglesia Católica, antes de las elecciones presidenciales de 1929, a fin de evitar otra guerra civil. Si el conflicto religioso no se resolvía para antes de los comicios, los partidarios del candidato derrotado podrían aliarse con los cristeros y desatar otra rebelión (J. Meyer, 1973, 2, p. 335). El rápido arreglo del conflicto religioso selló el destino de Vasconcelos (Vasconcelos, *PC,* 1958, pp. 162 y 163).

Según *Excélsior* (junio 8 de 1929), Portes Gil dispuso el ambiente propicio a los arreglos con una declaración a la prensa: "No hay conflicto que no pueda arreglarse, cuando hay buena voluntad por ambas partes." El arzobispo Ruiz, por indicación del delegado apostólico en Washington, contestó en el mismo sentido. El presidente invitó entonces al arzobispo Ruiz a reunirse con él para tratar el asunto, y el papa Pío XI designó a Ruiz delegado "ad referendum", es decir, para informarle.

El presidente y el arzobispo se entrevistaron dos veces (junio 12 y 21); la primera, para fijar las condiciones de los arreglos y la segunda para firmarlos. Portes Gil declaró: 1) el registro de sacerdotes no significaba que el gobierno pudiera registrar a los que no habían sido nombrados por su superior religioso respectivo; 2) la religión, cuya enseñanza en las escuelas primarias oficiales y particulares prohibía el Art. 3° de la Constitución, podría impartirse en los templos por los ministros u otras personas; 3) la Constitución y las leyes del país garantizaban a todo ciudadano el derecho de solicitar la reforma, derogación o expedición de cualquier ley (Bravo Ugarte, 1959b, pp. 429-430; 1966b, pp. 272-276: *Excélsior,* junio 22 de 1929).

[1] Para la campaña de Vasconcelos, véanse Roderic Ai Camp. La campaña presidencial de 1929 y el liderazgo político en México. *Historia Mexicana,* 1977, *28* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 231-259. Alejandra Lajous. El Partido Nacional Revolucionario y la campaña vasconcelista. En: *Estudios de historia moderna y contemporánea de México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979; John Skirius, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*. México: Siglo XXI Editores, 1978.

Apenas Portes Gil había logrado los arreglos con la Iglesia, cuando asestó a Vasconcelos otro golpe: la concesión de la autonomía a la UNM (julio 9 de 1929) (*Compilación de Legislación Universitaria,* 1977, 2, p. 157). Los universitarios habían constituido el nervio mismo de la campaña vasconcelista, y aunque Vasconcelos no concedía importancia especial a la autonomía (1958, *PC,* p. 184) (Medin, 1982, pp. 68-70), ésta disponía favorablemente a la comunidad universitaria para con el presidente provisional y el partido (*Excélsior,* junio 17 y 22 de 1929).

3. LA GESTIÓN DE EZEQUIEL PADILLA

3.1 *La personalidad del nuevo secretario*

Ezequiel Padilla (1890-1971), designado secretario de Educación Pública, era originario de Coyuca de Catalán, Gro. Hizo sus estudios de secundaria en la Escuela Normal de Chilpancingo, los de preparatoria en la ENP y la carrera de Leyes en la UNM. Obtuvo su título de licenciado en derecho, en 1912. Fue, junto con Portes Gil, uno de los fundadores de la Escuela Libre de Derecho. Estudió en la Universidad de París (1913-1914) y luego en la Universidad de Columbia (N. Y.), en 1916. Diputado federal en dos ocasiones (1922-1924; 1924-1926); Procurador General de Justicia (1928), volvió nuevamente a la Cámara de Diputados (1932-1934), luego a la de Senadores (1939-1940), primero por el D. F. y después por el estado de Guerrero (1964-1970). Fue embajador en Hungría e Italia (1930-1932) y Secretario de Relaciones Exteriores (1940-1945). Escribió varias obras (*Excélsior,* agosto 29 de 1972; Camp, 1978, p. 248; Barbosa, 1972, pp. l90-194).

3.2 *La educación rural*

La educación rural había adquirido en el país, desde la época de Vasconcelos, un ímpetu siempre en aumento. Después de los avances registrados en el régimen de Calles, siguió recibiendo una atención preferente de los gobiernos del maximato.

Ya en febrero de 1929 se anunciaba un curso de orientación y perfeccionamiento para maestros misioneros en Mascarones, conforme al siguiente programa:

1) Presentar a los misioneros, desde el punto de vista esencial y activo, el programa general de mejoramiento que habrán de realizar con los maestros rurales y en las comunidades.
2) Proponer a los misioneros para su estudio los datos actuales de nuestro problema educativo.

3) Estudiar los problemas de orden sociológico que afectan el progreso y la vida de México.
4) Entrenar a los misioneros en las prácticas pedagógicas, higiénicas, sociales e industriales.
5) Coordinar las labores de los misioneros creando entre ellos un intercambio de ideas, de afectos y de servicios.
6) Hacer una crítica constructiva de la labor desarrollada por las misiones en 1928 (*BSEP,* 1929, *8* (No. 1) (enero), p. 67).

Especial mención merecen los puntos 3, 5 y 6. La SEP no se contentaba con enviar a sus emisarios a educar al interior del país. Se proponía investigar los problemas de orden sociológico (véase Cap. V, 9) que afectaban el progreso y la vida de México, manifestados en forma brutal con la rebelión escobarista, ocurrida en esos días y, lógicamente, se requería coordinar la labor de los misioneros a fin de lograr mayores frutos. El punto 6: "Hacer una crítica constructiva de la labor desarrollada por las misiones", resultaba de capital utilidad. Se añadían visitas a la casa de cuna, la mejor escuela al aire libre, los desayunos escolares y el Instituto de Higiene, con el propósito de dar oportunidad al ingenio de los visitantes para generar ideas que pudieran aplicarse en el campo (*BSEP,* 1929, *8* (No. 1) (enero), pp. 87-88).

Las misiones culturales ampliaron su radio de acción y penetraron por vez primera en varios estados. Además, reunieron a los maestros federales, muchos de los profesores locales y particulares con objeto de darles un rápido curso de mejoramiento. Las misiones visitaron los estados de Durango, Hidalgo, Veracruz, Tabasco, Campeche, Yucatán, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Chihuahua, Zacatecas, México, Guerrero, Jalisco, Colima, Tamaulipas y San Luis Potosí. En la misión de Motozintla, Chiapas, el profesor Salvador Escobar afirmó que "la escuela moderna es no sólo para los niños sino para la comunidad en general" (*BSEP,* 1929, *8* (No. 2) (febrero), p. 92). En efecto, se trataba de abrirle paso a la civilización de todos los habitantes del país en todas las edades.

Siguiendo un sistema de rotación, las misiones operaron en 1929 en las zonas no cubiertas en 1928, y siete de aquéllas se concentraron en los estados de Colima, Guanajuato, Jalisco y Michoacán, nido de las actividades de los cristeros. La presencia de las misiones allí, en 1929, obedecía al deseo de pacificar a los campesinos. Los misioneros trataron con ellos tópicos como el de la distribución de la tierra, la restitución y distribución del ejido, el cooperativismo, los centros escolares y agrícolas, la construcción de caminos y otros temas semejantes (*Memoria,* 1929, pp. 272-273, *El Sembrador,* agosto 5 de 1929, No. 8). Los maestros misioneros gozaban de la confianza de los campesinos, sólo quizá superada por los misioneros de antaño.

El éxito de las misiones se reflejaba en las repetidas peticiones de las comunidades locales para retenerlas más tiempo. En sus diversos institutos, las misiones instruyeron a 2 604 maestros (Delmez, 1949, p. 143; Miñano García, 1945, p. 206; *Memoria,* 1929, pp. 261-273).[2]

Portes Gil había afirmado: "Mi esfuerzo principal se ha concentrado en satisfacer la urgencia de extender la enseñanza rural en la República" (*México a través*... 1976, p. 192). Consecuente con este objetivo, se introdujo una nueva modalidad de organización, en vista de la penuria del presupuesto que sostenía sólo 4 500 escuelas rurales en lugar de las 25 000 necesarias. Esta modalidad, anunciada por Ezequiel Padilla (discurso de diciembre 23 de 1928) (*BSEP,* 1929, *8* (No. 1) (enero), p. 9) recibió el nombre de circuitos rurales. Consistía en que la SEP pagaba a un maestro encargado de inspeccionar y dirigir los trabajos de otros que ejercían su labor en los lugares pertenecientes al circuito. Las comunidades de éstos sostenían las escuelas. De la SEP recibían, además del maestro central, material escolar, folletos, periódicos, libros, toda labor de información, el auxilio de los directores de educación rural de la SEP, de las misiones culturales y de todos los órganos de la Secretaría. Se consolidaba así la obra del maestro ambulante de la era vasconceliana. Ahora éste tenia un radio definitivo de acción, una red de escuelas que atender, sostenidas por las comunidades. El sistema de educación rural se perfeccionaba (*El Sembrador,* mayo 5 de 1929, No. 2).

En el *Boletín de la SEP* (1929, *8* (No. 1) (enero), p. 49) se menciona una circular del secretario del ramo respecto de las escuelas de circuito. Se informa de la fundación de 30. En el ejemplar de *El Sembrador,* citado más arriba, se había del éxito de los circuitos rurales en Oaxaca. En esas fechas (mayo de 1929) funcionaban 35 escuelas centrales con 295 circundantes, fundadas en lugares donde antes no existía ninguna.

El desarrollo de esta modalidad fue vertiginoso. Para septiembre de 1929, Portes Gil (*México a través*... 1976, p. 192) podía anunciar que existían 582 circuitos rurales en las diversas entidades federativas con 582 escuelas centrales y 2 099 escuelas circundantes. Cien mil niños de las comunidades campesinas más pobres recibían instrucción gracias al esfuerzo conjunto de las comunidades y el auxilio de la SEP (*Memoria,* 1929, p. 401).

Durante la corta duración del interinato de Portes Gil, se introdujeron otras mejoras en la educación rural, como los teatros al aire libre para comunicar a los campesinos la ideología de la Revolución mexicana por medio de "sintéticas obras dramáticas". Ochenta y cinco escuelas del D.F. y el 50% de las rurales tenían ya sus teatros. Además, el departamento editorial publicó periódicos accesibles a las masas rurales y silabarios, folletos sobre temas de interés y fácil comprensión para las comunidades

[2] Véase el discurso de Ezequiel Padilla. La cruzada de los maestros misioneros. México: *Publicaciones de la SEP,* No. 5, 1929.

campesinas. El periódico *El Sembrador,* revestía dos formas: una, la edición mural, compuesta de carteles ilustrados artística y llamativamente y, la otra, la revista popular de 16 páginas, ilustrada con dibujos de los mejores artistas. El periódico mural se fijaba en los pasajes públicos, de cada pueblo o comunidad rural y era comentado por el maestro en las clases nocturnas; el tabloide era leído por los maestros ante los niños, con la explicación de los temas de interés para los campesinos (*BSEP,* 1929, *8* (No. 8) (septiembre), p. 63; *México a través...* 1976, p. 192; *Memoria,* 1929, pp. 405-406).

Otra modalidad importante introducida por este régimen fue la enseñanza del cooperativismo, firme esperanza de mejoramiento de las clases obreras y también de las comunidades rurales. La experiencia enseñaba que muchas cooperativas fracasaban por falta de enseñanza práctica para la organización y funcionamiento de las sociedades. En las escuelas rurales había, en la época, 1 811 cooperativas de niños y 824 de adultos (*México a través...* 1976, p. 193; *BSEP,* 1929, *8* (No. 4) (abril), pp. 111-124).

El énfasis en el deporte, herencia del periodo obregonista, se incrementó. La SEP organizó una Olimpiada Nacional y pidió que los alumnos de las escuelas rurales de las más apartadas rancherías participaran en pequeños campeonatos organizados para elegir a los triunfadores, que vendrían a la capital (*México a través...* 1976, p. 193).

Problema especialmente grave era el de la preparación de los maestros. De los 9 000 que enseñaban fuera del D.F., en escuelas rurales y primarias, sólo 1 200 podían considerarse idóneamente preparados. La SEP se había visto obligada a improvisar, por la demanda creciente de educación, maestros para las escuelas rurales (*México a través...* 1976, p. 195).

En 1929, 10 escuelas normales rurales funcionaban bajo la dirección de las misiones culturales y preparaban tanto a los estudiantes regulares como a los maestros en servicio. Había 681 estudiantes inscritos ese año. Por desgracia, muchos estudiantes seguían abandonando las aulas después de un año de enseñanza. Sólo 76 alumnos se graduaron en las normales rurales en el año de 1929 (*Memoria,* 1929, pp. 275-277).

Rafael Ramírez describió, en *El Sembrador* (junio 5 de 1929, No. 4), cómo era y qué hacía el maestro rural de esos tiempos. Enseñaba a los niños, a los adultos y mejoraba la comunidad. Sus características eran saber leer, escribir y contar; tener cierto adiestramiento en el arte de enseñar; vivir en el lugar donde trabajaba; enseñar por la noche a los adultos; trabajar por el mejoramiento de la comunidad desde el punto de vista higiénico; mejorar los hogares; enseñar mejores métodos de trabajo; buscar mercados para los productos de la comunidad; divertirla y servirle de líder, es decir, interpretar sus necesidades y organizar a los vecinos para resolverlas. Esta descripción de las características de los maestros rurales evoca la figura del misionero de tiempos de la Colonia, fuente de inspiración para los misioneros modernos.

El doctor M. S. Pitman, dedicado a la educación rural en Norteamérica (*El Sembrador,* agosto 5 de 1929, No. 8), en una visita de 10 días a México, expresaba sus impresiones de las escuelas rurales. Le llamaron la atención el interés que los maestros ponían en su trabajo; la afinidad establecida entre las escuelas y los hogares; la convicción de que la escuela no era un fin en sí misma sino que perseguía la salud, la higiene en el hogar, la sobriedad, la edificación de la comunidad y la felicidad de los habitantes; la convicción de que gustaban de aprender nuevos conocimientos y, finalmente, el espíritu de interés y entusiasmo que sobrepasaba todo lo que el visitante había visto en otras partes, excepto en la URSS.

Entre tanto, en la capital se celebraba una junta de directores de educación federal, profesores e inspectores, en la cual se trató de la ideología y métodos para la creación y sostenimiento de los circuitos rurales; su organización y funcionamiento; su programa y los medios para darles estabilidad. Se consideró también la acción social que tendiera a mejorar la situación material de la escuela rural, el número mínimo de alumnos para justificar su existencia, los medios para evitar la continua movilización de los maestros rurales y para su adecuada selección (*BSEP,* 1929, *8* (No. 6) (junio), pp. 93-94).

3.3 *La enseñanza primaria y otras iniciativas*

No se reporta ningún cambio en el plan de estudios. Unicamente aparece mencionado el método de proyectos (*BSEP,* 1929, *8* (No. 4) (abril), p. 105 y 1929, 8 (No. 5) (mayo), p. 85) del cual se habló anteriormente.

Obra interesante fue la de la Casa del Maestro (*BSEP,* 1929 *8* (No. 4) (abril), p. 105; 1929, *8* (No. 8) (septiembre), pp. 13-14) cuyo objetivo era: "dar albergue a todos los miembros del profesorado de la República, cualquiera que fuera su categoría; ofrecerles un lugar de reunión donde pudieran fomentar su cultura, proporcionarles atención médica y darles Oportunidad para que se conocieran, se trataran y se estimaran." La Casa se constituyó como una cooperativa por acciones a las que pertenecerían todos los maestros federales —previa labor de convencimiento— y los que solicitaran su ingreso voluntariamente. El gobierno federal cedió terrenos para levantar la construcción, la cual se hizo por cuenta de la sociedad.

Desde el anterior régimen se había proyectado dar mayor importancia a las asociaciones de padres de familia y maestros, a semejanza de las PTA (Parent-Teacher-Association) de Norteamérica. De ellas dijo Aguayo (1946, pp 140-141).

> Las Asociaciones de Padres y Maestros constituyen la más brillante, eficiente y útil educación periescolar que han ideado los hombres. Puede decirse sin hipérbole que en ella se compendian todas las demás instituciones de su clase y además las de carácter

familiar y social. De su organización, de la inteligencia y amplia visión de su contenido depende en gran parte del bienestar de la niñez.

Rafael Ramírez había publicado (*BSEP,* 1928, *7* (No. 7) (agosto), pp. 7-12) una descripción sobre el funcionamiento de dichas asociaciones en Norteamérica y la multitud de proyectos en que habían intervenido. Se habían constituido en un Congreso Nacional de Padres y Maestros, mejor llamado Federación. Buscaban promover el bienestar del niño en el hogar, la parroquia y la comunidad y asegurar leyes más adecuadas a sus miembros. Asimismo, poner en intimo contacto el hogar y la escuela, de suerte que los padres y maestros pudieran desarrollar una acción conjunta favorable al niño.

En septiembre 15 de 1929, Ezequiel Padilla firmó el Reglamento de la Confederación Nacional de Agrupaciones de Padres y Maestros.[3] El Reglamento reconocía que las agrupaciones que entonces funcionaban en las escuelas y las futuras serían libres en cuanto a su régimen interno, aunque estuvieran unidas por el Reglamento en lo tocante a sus relaciones y trabajos colectivos. Debería haber una agrupación en cada plantel: jardines de niños, primarias, secundarias y técnicas. Los miembros de la agrupación serían los papás de los niños inscritos, los directores y maestros de éstos. El objeto de tales agrupaciones sería el mejoramiento del hogar y la escuela. Se les recomendaba la destrucción de hábitos perniciosos y el cultivo de los buenos. Los padres tendrían injerencia en las instituciones escolares donde estaban sus hijos inscritos, tanto desde el punto de vista social como desde el material y económico. Se les prohibía la intervención en cuestiones técnicas o administrativas. Se recomendaba que en cada plantel se organizaran sociedades de exalumnos y clubes de madres, con reglamentaciones especiales y derecho de enviar delegados a las agrupaciones de padres y atender y coordinar sus intereses. El domicilio social de la Confederación sería la SEP, y el de las federaciones, las capitales de los estados o poblaciones que se juzgaran convenientes.

Actos importantes del gobierno de Portes Gil fueron la promulgación de la ley de la inamovilidad del profesorado dependiente de la SEP (diciembre 27 de 1929)[4] y la ley del escalafón del magisterio de las escuelas primarias y jardines de niños de la SEP (diciembre 23 de 1929).[5]

La primera se apoyaba en los servicios especiales del profesorado, que merecía protección y garantías definidas para asegurarlos. La ley no signi-

[3] *Reglamento de la Confederación Nacional de Agrupaciones de Padres y Maestros.* México: [Talleres Gráficos "El bufete", 1930].

[4] *Ley de inamovilidad del profesorado dependiente de la SEP* [México: Talleres Gráficos "El bufete", 1930].

[5] *Ley de escalafón del magisterio de las escuelas primarias y los jardines de niños dependientes de la SEP* [México: Talleres Gráficos "El bufete", 1930].

ficaba estratificación sino garantía de flexibilidad para premiar a los buenos y sancionar a los indignos. Los nombramientos eran provisionales durante los primeros 12 meses de su expedición, al cabo de los cuales tendrían el carácter de definitivos, siempre que se hubieren guardado las disposiciones en vigor. Los profesores con nombramiento definitivo no podrían ser cesados, descendidos ni suspendidos, salvo casos de causa justificada que calificaría un jurado. Se consideraban de carácter docente (en esta ley) no sólo los maestros de primarias de todo tipo, normales, secundaria y técnicas, sino los del Conservatorio Nacional de Música, Escuela Popular de Música, Pintura al aire libre, escultura y otras de educación artística que estableciera la SEP, además de los jardines de niños, las misiones culturales, los profesores titulados que desempeñaran empleos administrativos, los de clases especiales, inspectores, directores y subdirectores. Se enumeraban las causas de cese, descenso o suspensión, las características de los jurados, su formación y funcionamiento.

La ley de escalafón consagraba los derechos de los maestros que laboraban en la federación y los requisitos para ser nombrados. Las promociones se basarían en la preparación personal, tiempo de servicios, funciones desempeñadas, estudios posteriores de mejoramiento. En los siguientes artículos se establecían los peldaños del escalafón: maestros, director, inspector; escuela rural, urbana, tipo. Se hablaba de una comisión de escalafón —cuerpo consultivo de la SEP— que vigilaría y anotaría las hojas de servicios: quejas, etcétera; los factores que se tomarían en cuenta en las promociones: estado de salud, años de preparación profesional, tiempo de servicios, espíritu de cooperación, iniciativa, organización, eficiencia personal y otros, a juicio de la comisión; la composición de la comisión (en cada estado funcionaria una subcomisión). Se prevenía que la igualdad de funciones establecía la igualdad de derechos sin atender el sexo; se guardaría el escalafón y se promovería al cargo inmediato superior de ordinario, a no ser que los méritos excepcionales de la persona sugirieran otra cosa.

3.4 *La enseñanza preparatoria*

El plan de estudios de la ENP había permanecido, después de continuas reformas, intacto durante seis años (1923-1929). Al realizarse la creación de la secundaria (semestre 1° de 1923), se propuso un plan para el bachillerato, propiamente hablando, que se desarrollaría en uno o dos años y sería específico para abogacía, medicina, arquitectura, ingeniería, odontología, química técnica y farmacia.

El nuevo plan mantenía la distinción entre secundaria y preparatoria y dividía la preparatoria en tres bachilleratos: letras y ciencias sociales; ciencias biológicas; y ciencias físico-matemáticas (Art. 4°). En realidad, había siete planes, los alumnos que cursaran los planes con los números 5, 6 y 7

registrados en el Art. 4°, obtendrían el grado de bachilleres y los del 8, 9, 10 y 11 un simple certificado. He aquí los diversos planes.

CUADRO 61

Bachillerato de letras y ciencias sociales (Art. 5°)

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Primero de francés o inglés	3
Cosmografía (un semestre)	3
Física general	4½
Geografía de México	3
Primero de historia general (historia antigua)	3
Primero de historia de México (antigua y de la conquista)	3
Contabilidad (un semestre)	3
Orfeón	1
Deportes	3
	32¼

Segundo año

Segundo de francés o inglés	3
Primero de latín	3
Química general	4½
Biología	2
Psicología	2
Literatura mexicana e iberoamericana	3
Segundo de historia general (de la edad media a la Revolución francesa)	2
Segundo de historia de México (época colonial e independencia)	3
Orfeón	1
Deportes	3
	26¼

Tercer año	
Segundo de latín	3
Literatura general	3
Tercero de historia general (contemporánea)	3
Tercero de historia de México (de 1821 a nuestros días)	3
Historia contemporánea de América	3
Geografía económica y social	3
Lógica	3
Etica	3
Conferencias sobre historia de la filosofía	2
Orfeón	1
Deportes	3
	30

(*BU,* 1929, *5* (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), pp. 36-37).

La primera novedad del plan de letras y ciencias sociales era que se extendía a tres años, suprimía los créditos y exigía 32 materias en total, al paso que el de 1923 constaba de 23 cursos. Del plan de 1923 se incluían todas las materias y se añadían dos lenguas vivas y además, castellano; cosmografía; física general; orfeón; deportes; química general y biología.

CUADRO 62

Bachillerato de ciencias biológicas (Art. 6°)

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Etimología grecolatina (un semestre)	3
Analítica y cálculo y dibujo de gráficas	3
Cosmografía (un semestre)	3
Física general	4¼
Geografía de México	3
Botánica	3
Primero de historia general	3
Orfeón	1
Deportes	3
	32¼

Segundo año

	3
Primero de francés o inglés	3
Literatura mexicana o iberoamericana	3
Física aplicada a estudios médicos	4¼
Química general	3
Zoología	3
Primero de historia de México	2
Primero de dibujo de imitación	3
Segundo de historia general	1
Orfeón	3
Deportes	28¼

Tercer año

Segundo de francés o inglés	3
Química aplicada a estudios médicos	3
Biología	3
Psicología	3
Lógica	3
Segundo de historia de México	3
Segundo de dibujo de imitación (orientación anatómica)	2
Orfeón	1
Deportes	3
Dos de las asignaturas a elección del alumno:	
Geografía económica y social	3
Paleontología humana precedida de nociones de geología	3
Literatura general	3
Etica	3
	30

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), pp. 38-39).

El plan de ciencias biológicas incluía todos los cursos del plan de 1923 alargaba el estudio un año y añadía los siguientes cursos: español analítica y cálculo, cosmografía, orfeón, deportes, física, química, historia de México, dibujo, historia universal, una lengua viva, geografía económica y social, paleontología, literatura general y ética.

CUADRO 63

Bachillerato en ciencias físico-matemáticas (Art. 7°)

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Francés o inglés	3
Algebra, geometría y trigonometría plana	6
Geografía de México	3
Primero de historia de México (antigua y virreinato)	3
Primero de dibujo constructivo	3
Primero de historia general	3
Dibujo de imitación (sólo para los que vayan a seguir la carrera de arquitecto)	2
Orfeón	1
Deportes	3
	30
Segundo año	
Francés, inglés o alemán	3
Geometría analítica y cálculo	3
Biología	2
Física	5¼
Segundo de historia general	3
Literatura mexicana e iberoamericana	3
Segundo de historia de México	3
Geometría descriptiva	3
Orfeón	1
Deportes	3
	29¼
Tercer año	
Francés, inglés o alemán	3
Complemento de matemáticas	3
Química y mineralogía	5¼
Cosmografía	2
Biología	2
Segundo de dibujo constructivo	2
Orfeón	1
Deportes	3
Dos de las asignaturas siguientes a elección del alumno (para los que vayan a seguir la carrera de arquitecto son obligatorias):	

	3
Psicología, lógica y literatura general	3
Geografía Física	3
Geografía económica y social	3
Botánica	3
Literatura general	3
Psicología	3
Lógica	3
	27¼

NOTA: Los alumnos que vayan a seguir la carrera de ingeniero, harán los estudios de idiomas en la forma siguiente:
a) Quienes hayan estudiado en las escuelas secundarias dos cursos de inglés, harán un curso de perfeccionamiento de este idioma y dos cursos de francés o de alemán, a su elección.
b) Quienes hayan estudiado en las escuelas secundarias dos cursos de francés, harán tres cursos de inglés.
Los alumnos que vayan a seguir la carrera de arquitecto, harán los estudios en la forma siguiente:
a) Quienes hayan estudiado en las escuelas secundarias dos cursos de inglés harán un curso de perfeccionamiento de este idioma y dos cursos de francés.
b) Quienes hayan estudiado en las escuelas secundarias dos cursos de francés harán su curso de perfeccionamiento de este idioma y dos cursos de inglés.

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), pp. 39-41).

El plan de 1923 exigía 23 materias, el de 1929 añadía cinco. Una materia de 1923 (etimologías griegas) no aparecía en 1929.

Después se anotaban los planes para las carreras de ingeniero mecánico electricista, ingeniero topógrafo, ingeniero forestal, ingeniero químico, ingeniero petrolero, metalurgista y ensayador (Art. 8°).

CUADRO 64

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Primero de inglés, francés o alemán	3
Algebra, geometría y trigonometría plana	6
Dibujo constructivo	3
Geografía económica y social	3
Orfeón	1
Deportes	3
	25

Segundo año

Segundo de inglés, francés o alemán	3
Analítica y cálculo	3
Cosmografía	2
Física	5¼
Química y mineralogía	5¼
Geometría descriptiva	3
Historia de México (de 1821 a nuestros días)	3
Orfeón	1
Deportes	3
	28½

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), p. 41).

El plan para la carrera de químico y químico farmacéutico (Art.. 9°) dos años.

CUADRO 65

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Primero de inglés o francés	3
Algebra, geometría y trigonometría	3
Física general	4¼
Botánica	3
Zoología	3
Orfeón	1
Deportes	3
	26¼

Segundo año

Segundo de inglés o francés	3
Analítica y cálculo y dibujo de gráficas	3
Química general	4¼
Biología	3
Etimologías grecolatinas (un semestre)	3
Historia de México (de 1821 a nuestros días)	3
Historia general (contemporánea)	3
Geografía económica y social	3
Orfeón	1
Deportes	3
	29¼

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), pp. 41-42).

La carrera de cirujano dentista —dos años— seguía el plan (Art. 10°).

CUADRO 66

Primer año	*Horas por semana*
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Primero de francés o inglés	3
Física general	4¼
Primero de historia de México	3
Primero de historia general	3
Botánica	3
Dibujo de imitaciones	3
Orfeón	1
Deportes	3
	29¼
Segundo año	
Segundo de francés o inglés	3
Etimologías (un semestre)	3
Química general	4¼
Segundo de historia de México (de 1821 a nuestros días)	3
Segundo de historia general (contemporánea)	3
Geografía económica y social	3
Zoología	3
Biología	3
Orfeón	1
Deportes	3
	29¼

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), pp. 42-43).

Y finalmente el farmacéutico tenía sólo un año de preparación (Art. 11°).

CUADRO 67

	Horas por semana
Perfeccionamiento del español	3
Perfeccionamiento del inglés o francés	3
Analítica y cálculo y dibujo de gráficas	3
Física general	4¼

Química general	4¼
Botánica	3
Zoología	3
Orfeón	1
Deportes	3
	27½

(*BU*, 1929, 5 (Nos. 1, 2 y 3) (enero-marzo), p. 43).

El plan contenía unos artículos transitorios relativos a los que hubieran comenzado con el plan antiguo. Era la última vez que la SEP intervendría en la organización de la preparatoria. En julio 26 de 1929, Portes Gil otorgaba la autonomía a la Universidad Nacional de México y la ENP quedaba al cuidado de aquélla.

La nueva organización representaba un avance al separar las materias de índole general da secundaria de la SEP) de las peculiares para cada profesión.

Durante el interinato de Portes Gil, la educación experimentó una ligera mejoría: había más recursos, como lo indica la partida de la SEP y su relación con el presupuesto federal.

CUADRO 68

Presupuesto
(pesos)

Año	De educación[1]	De la federación[2]	Por ciento de[1] con relación a[2]
1929	27 165 063.07	282 448 730.92	9.618[a]

[a] En el año de 1929 hubo una devaluación. El dólar quedó a $2.18 M.N.

4. EL CONGRESO DE MAESTROS (MÉXICO, D.F.)[6]

Después de la celebración de un Congreso de Maestros en Chihuahua (Chih.) sobre la necesidad de uniformar los planes de estudios estatales con los federales (*El Universal*, junio 21 de 1929), la SEP (*El Universal*, julio 27 de 1929) giró una circular a los gobernadores de los estados, invitándolos a que organizaran congresos locales de maestros, a fin de combatir la desorientación producida por los nuevos métodos y a que

[6] No está numerado por no formar parte de la serie del principio.

enviaran delegados al Congreso Nacional de Maestros. Ya se había celebrado una Convención de Directores e Inspectores de Educación Pública Federal, organizada por la SEP, sobre la selección, inamovilidad y escalafón del profesorado; la estabilidad y el desarrollo de las escuelas rurales; las primarias foráneas y la comisión de circuitos rurales (*El Universal,* agosto 6 de 1929); y mil profesores se habían reunido en Puebla (Pue.). El diario no indicaba el tema de esta reunión. Finalmente, se celebró en la capital de la República el Congreso de Maestros (septiembre 17 a 22 de 1929). Ezequiel Padilla, secretario de Educación Pública, decía en la convocatoria:

> La revolución mexicana pugna por establecer la nueva moral proletaria que es preciso difundir por toda la República, entregándola fortalecida a las generaciones venideras (*El Universal*, agosto 17 de 1929).

Padilla no explicaba cuál era la nueva moral proletaria. Si aludía a los elevados propósitos de socializar la obra de la escuela, aunque tampoco decía en qué consistía.

El Congreso estaría integrado por: los Directores Generales de Educación e Inspectores federales; dos maestros representantes de cada estado, de los cuales uno tendría la representación de la Escuela Normal si la hubiere; un representante de cada agrupación magisterial; un representante de cada una de las escuelas de párvulos, primarias y secundarias; un representante de la Secretaría de Educación y uno por cada Departamento de la Secretaría; uno de la Escuela Nacional de Maestros de México y uno de la Casa del Estudiante Indígena.

Tanto las escuelas primarias como las normales incorporadas, tenían derecho a designar un representante por cada escuela.

Los temas que trataría serían los siguientes:

1) Acción social del maestro: cooperativismo; lucha antialcohólica; protección a la infancia.
2) La Escuela Activa, su implantación en México: sus características; cómo se había aplicado y cómo debería aplicarse.
3) Medios prácticos para la educación e incorporación del indio.
4) Educación física; en general; en los deportes.
5) Cómo debía la escuela fomentar el espíritu nacional.
6) El magisterio ante la legislación del trabajo.
7) Conveniencia de establecer un consejo de educación.

(*El Universal*, agosto 17 de 1929).

El mismo diario (*El Universal*, septiembre 16, 18 y 24 de 1929) informaba de la clausura del Congreso, de los buenos frutos que había producido, sobre todo en el tema relativo a la educación rural, a cargo del doctor Marvin S. Pitman, director de Educación Rural de la Universidad de Mi-

chigan. Pronunciaron, asimismo, conferencias Ezequiel Padilla, Moisés Sáenz, Alfredo E. Uruchurtu, Rafael Ramírez, Juan B. Salazar, Pablo González Casanova, Miguel O. de Mendizábal y Francisco Gómez de Orozco.

Se trató el tema, ineludible ya, de la incorporación del indígena al país y los medios para lograrla, sustentado por el profesor Enrique Corona (*El Universal*, septiembre 21 de 1929), así como los tocantes a la justicia social: restitución y dotación de tierras, mayor jornal, ocho horas de trabajo; la justicia administrativa: humanización y criterio de los jueces para interpretar las leyes penales; hacer partícipe al indio de las leyes que lo favorecieran; supresión absoluta de trabajos forzados, cualquiera que fuera el fin con que se impusieran; cambio radical en el sistema carcelario de que el indio era víctima; aliviarlo de las contribuciones que para todo pesaban sobre él; defenderlo de la explotación y de los abusos de que era víctima por parte de tinterillos y autoridades de ínfima categoría; librarlos de la política de campanario [sic]; educación: sostenimiento y perfeccionamiento de las agencias destinadas a ese objeto, es decir, escuelas de circuito, escuelas rurales, misiones culturales viajeras y permanentes; escuelas normales regionales, Casa del Estudiante Indígena.

Debía también gestionarse que las centrales agrícolas pasaran a depender de la SEP. Igualmente era indispensable gestionar que en cada Secretaría o departamento del Ejecutivo se estableciera una "sección de coordinación para fines educativos y de incorporación cultural indígena".

También consideró el ponente que debía iniciarse ante las Cámaras la federalización de la educación rural y ésta debía estar encomendada exclusivamente a mexicanos; debían editarse libros de lectura para indígenas y establecerse en todas las escuelas la enseñanza activa cooperativista.

Asimismo, se fomentaría la organización de cooperativas entre los indígenas y se desarrollaría entre ellos una activa campaña antialcohólica.

El Congreso clausuró sus sesiones (*El Universal*, septiembre 28 de 1929) con una a cargo del profesor Jorge Casahonda sobre: "Cómo debe la escuela fomentar el espíritu nacional". Se aprobó la creación del Consejo Técnico de Educación para la formación de los programas y se determinó nombrar una comisión permanente del Congreso integrada por los profesores Juan B. Salazar, Enrique Corona, licenciado Vicente Lombardo Toledano, Daniel Vilchis y J. Arturo Pichardo.

5. LA PRENSA EN EL INTERINATO DE PORTES GIL

La preocupación por extender los beneficios de la educación al mayor número posible de niños, jóvenes y adultos aparece en la prensa de la época, la cual se congratula de que, a pesar de no contar la SEP con el pingue presupuesto de otros tiempos, no deja de efectuar, gracias a las gestiones del secretario del ramo, un grande esfuerzo en favor de aquel objetivo, buscando la cooperación de los estados, municipios y particulares.

Más allá de los tradicionales factores de la producción: elementos naturales, capital y trabajo, está la inteligencia sin cuya acción aquéllos de nada servirían. Y la escuela se dedica precisamente al cultivo de la inteligencia. Por eso, un plan educativo es, al mismo tiempo, un plan económico. Mientras el factor humano perdure en el estado en que se le tiene, la economía mexicana será miserable y mayor el peligro de que un pueblo mejor preparado decida la dirección del destino de la nación (*El Universal*, enero 10 de 1929).

La relación de economía y educación decidió a las autoridades a duplicar los turnos en las escuelas para evitar que instalaciones tan costosas sólo se usaran unas horas al día. Aun así, se quedarían sin escuelas 10 000 niños del Distrito Federal (40%), según cálculos de Moisés Sáenz (*El Universal*, enero 16 de 1929). El mismo mes se informaba que se triplicaría (*El Universal*, enero 23 de 1929) el número de escuelas rurales de la República con el establecimiento de los circuitos rurales. Ya se habían creado de esa guisa 218 escuelas en Puebla y 121 en San Luis Potosí.

La idea de duplicar los turnos tuvo luego aceptación como lo anunciaban en Jalapa (*El Universal*, abril 18 de 1929). La planta de profesores, sabiamente, sería distinta del turno de la mañana.

La extensión de los servicios educativos seguía efectuándose, como lo indicaba la SEP (*El Universal*, julio 27 de 1929). Sus escuelas foráneas eran 306, atendidas por 1 247 maestros con la asistencia de 35 339 alumnos en el día y 5 926 por la noche. El número de escuelas rurales era de 3 328, atendidas por 4 086 profesores, con una asistencia de 153 395 alumnos en el día y 40 815 por la noche. No se incluía en este número el de los circuitos rurales que sumaban 495 con 2 236 escuelas. Las escuelas de indígenas de raza pura eran (*El Universal*, septiembre 18 de 1929) 789, con 74 955 niños de ambos sexos y 20 509 adultos, a cargo de 836 maestros. Sin embargo, se necesitaban 25 000 escuelas rurales para acometer la magna empresa de educar a los indígenas (*El Universal*, enero 9 de 1929), para lo cual se requería el concurso de los particulares. Como un aliciente se informaba que en 1928 (*El Universal*, enero 10 de 1929) 21 000 alumnos habían asistido, en el estado de Puebla, a las escuelas granjas.

Además de las estadísticas y la educación rural, otros asuntos atraían la atención de los educadores como: "la pretensión de crear una pedagogía mexicana" (*El Universal*, agosto 20 de 1929). El profesor Ismael Cabrera respondía sagazmente que, si se entendía por pedagogía la ciencia y el arte de educar, no podía haber una pedagogía mexicana, pues las diferencias existentes entre los niños mexicanos y de otras nacionalidades eran de grado. Nadie podía señalar para los niños mexicanos caracteres específicos. Era preferible, opinaba Cabrera, conformarse con mexicanizar la escuela en el sentido de fijar objetivos nacionales a la enseñanza, de acuerdo con las necesidades de la nación y los propósitos que se trataban de

alcanzar. El tópico de las escuelas secundarias hizo correr mucha tinta. El año de 1929 (*El Universal*, enero 11 de 1929) se inició con la noticia de que la SEP había establecido, en vista de la creciente demanda de ingreso a la secundaria, requisitos estrictos: certificado de primaria, cuota de $20, valor de dos tercios de la colegiatura anual; presentar examen médico; y presentar prueba psicopedagógica. El diario comentaba que de esa forma la SEP hacía una doble selección: la primera, de los que eran aptos para la secundaria; la segunda, efectuada entre los aptos, de aquellos que podían pagar. Se pedía a la SEP examinar si fuera posible evitar que el acceso a ciertos peldaños de la cultura no pareciera negarse a los capaces.

La cuestión de saber hasta qué grado habían acertado las escuelas secundarias era de esperarse. Moisés Sáenz (*El Universal*, junio 5 de 1929) trató de responderla. Aunque era demasiado pronto para formular un juicio bien fundado, había ciertos hechos favorables: se había quintuplicado la población secundaria (1923-1928); la reforma había tenido eco en la mitad de los estados, aproximadamente; la laboriosidad dentro de los planteles indicaba que respondían a una necesidad evidente en una sociedad democrática.

No todos pensaban así. Efraín Brito Rosado (*El Universal*, julio 2 de 1929) señalaba que la razón de haberse creado la secundaria había sido el crecido número de reprobados entre sexto de primaria y primero de preparatoria. El salto resultaba demasiado brusco por la deficiencia de la primaria. El remedio había sido topográfico, es decir, el problema cambió de sitio y se registró entre secundaria y preparatoria. Brito Rosado aceptaba que la secundaria ayudaba a ampliar la cultura de primaria y orientar al joven hacía la vida práctica, pero rechazaba que lo preparara para la universidad.

Ante el proyecto de incorporar las secundarias a la UNM, los profesores de aquéllas enviaron al presidente Portes Gil un memorial (*El Universal*, junio 18 de 1929) en el cual tachaban de grave error tal iniciativa. Indicaban que así se lograría aislar de nuevo a los jóvenes respecto de los problemas del país, tal como lo había hecho la antigua ENP. Se necesitaba, en cambio, una escuela que preparara para la vida y este objetivo, propio de la secundaria, no lo lograba la antigua preparatoria. El memorial aludía, también, a otras razones: primera, la Universidad se preocupaba principalmente por la alta cultura y no por la netamente popular; segunda, la Universidad elaboraba los programas conforme a las exigencias de las carreras científicas y literarias que afectaban a una pequeña minoría de hombres, contra las exigencias de una educación popular que demandaba la inmensa mayoría de los nacionales en las escuelas secundarias, pues cada día se acentuaba la tendencia de que el nivel medio cultural del país incluyera la educación secundaria, como realización de un alto ideal revolucionario; tercera, era cierto que alguna Universidad, como la de Columbia

(Nueva York), tenía jardín de niños, una escuela primaria y una secundaria, pero no más de una en cada género. Contaba asimismo, con laboratorios de experimentación pedagógica, no como medio de divulgación y, por otra parte, tampoco tenía el dominio de todo el sistema de escuelas secundarias de la ciudad de Nueva York. Los gobiernos mantenían celosamente, en todos los países del mundo, su dominio directo sobre las escuelas secundarias, lo mismo que sobre las primarias, por medio de órganos especiales, independientes de las universidades, a fin de salvaguardar los ideales en materia de educación popular; cuarta, el mismo argumento que podría aducir la Universidad para anexarse las secundarias, que eran eminentemente populares, habría para agregarse las primarias y, entonces, la Universidad se convertiría, de hecho, en la Secretaría de Educación.

Mientras las secundarias atendían a estos problemas, sobrevino una huelga en la UNMy en la ENP, con la cual se solidarizaron aquellos planteles (*El Universal*, junio 4 de 1929), pero a los tres días (*El Universal*, junio 7 de 1929) el mismo líder, Alejandro Gómez Arias, sugería que las normales, secundarias y técnicas volvieran a clases, puesto que nada se había obtenido. Los estudiantes de secundaria no habían conseguido su incorporación a la UNM y ésta sólo había logrado una semiautonomía.

En esto intervinieron los padres de familia (*El Universal*, junio 12 de 1929) y aseguraron que deseaban la vuelta a clase de sus hijos, si bien no los forzaban a volver por la falta de garantías. Decidieron, finalmente, publicar un Manifiesto a la Nación en el cual declaraban que, no perteneciendo las secundarias a la UNM y estando los chicos en peligro de perder el año, solicitaban al presidente garantías para la reapertura de las escuelas (*El Universal*, junio 13 de 1929). El conflicto se agudizó cuando 1 000 alumnas de Sto. Tomás decidieron unirse a la huelga con la misma petición de incorporarse a la UNM. Sin embargo, pronto se supo (*El Universal*, junio 21 de 1929) que el mayor número de alumnas de ese plantel, la Secundaria No. 2, no estaba de acuerdo con la huelga, pero rehusaba volver a clase por miedo a las represalias.

Finalmente (*El Universal*, julio 19 de 1929), se anunció que ese mismo día se reanudarían clases en las secundarias, con unos 4 000 alumnos, después de casi dos meses de huelga. El calendario se correría hasta enero cuando serían los exámenes. Las sociedades de alumnos hicieron entonces entrega a la SEP de las secundarias. Los estudiantes afirmaron no cejar en su empeño de hacer incorporar las secundarias a la UNM. Esperaban el apoyo de ésta, en reciprocidad por el respaldo que le habían dado.

La ENP no estuvo exenta de problemas, durante el interinato de Portes Gil, originados por el plan de estudios. En marzo de 1929, a cuatro meses escasos de haber tomado posesión el presidente, empezó a gestarse el movimiento de repudio al plan de estudios que se pondría en vigor en un futuro cercano (*El Universal*, mano 12 y 14 de 1929; *Excélsior*, marzo 12

y 23 de 1929). Se anunciaba que un grupo de profesores había dado explicaciones sobre el plan de estudios a los alumnos, quienes habían también expuesto sus puntos de vista. Objetaban aquéllos la adición de un sexto año de estudios, innecesario según ellos; la inclusión de materias inútiles para algunas profesiones (química para derecho por ejemplo).

Mientras los profesores y un grupo de estudiantes discutían sobre el plan, otro grupo de estudiantes se congregó, en las afueras del edificio de la UNM, para dar aliento a sus representantes. Como los jóvenes empezaron a efectuar manifestaciones ruidosas, se solicitó el auxilio de los bomberos que acudieron luego y disolvieron a los manifestantes, con la consiguiente protesta de éstos.

Al día siguiente (*El Universal*, marzo 15 de 1929), prosiguieron las manifestaciones. El rector Antonio Castro Leal explicó que, al formarse la secundaria, había surgido el problema de saber si los dos años restantes de preparatoria eran suficientes para lograr la preparación adecuada del estudiante, pregunta a la cual se había contestado negativamente. El nuevo plan trataba de no lesionar los intereses estudiantiles y tenía artículos transitorios para facilitar la inscripción de los alumnos provenientes de secundaria: el nuevo plan no se aplicaría a los que hubieran pagado una materia del plan corto de 1928. Es decir, aquél no tenia efectos retroactivos. Con todo, los estudiantes persistían en pedir que se suprimieran algunas materias, inútiles, según ellos, para ciertas carreras.

Aquí terminan las noticias sobre el asunto del plan de estudios que, según parece, entró en vigor. La siguiente información se refiere a la declaración de huelga de la ENP (junio 21 de 1929), en apoyo a la de la Facultad de Leyes de la UNM, que protestaba contra el sistema de reconocimientos (exámenes parciales), acordado por el Consejo Universitario (*El Universal*, junio 22 de 1929). En cambio, los de la preparatoria nocturna no la apoyaron (*El Universal*, junio 23 de 1929). La huelga culminó con la concesión de la autonomía a la UNM (junio 9 de 1929). Cuatro días después aparecía la noticia de que la ENP declaraba terminada la huelga y entregaba las instalaciones a la UNM. Sin embargo, algunos estudiantes persistían aún en exigir el cambio de plan de estudios y presentaron una serie de razones al nuevo rector Ignacio García Téllez.

Estas eran: primera, el nuevo plan de estudios se había aplicado sin la previa aprobación del Consejo Universitario; segundo, al aprobar el Consejo Universitario el nuevo plan, los representantes de los alumnos habían estado ausentes por no habérseles tomado en consideración; tercera, el nuevo plan rompía la articulación que existía entre los planes de la secundaria y el viejo plan de la ENP, desarticulación que obligaba a los alumnos a repetir cátedras y a perder el tiempo; cuarta, el nuevo plan contenía materias cursadas en la secundaria y, además, otras de escasa utilidad para todas las profesiones, por ejemplo, al futuro abogado se le exigía cálculo infinitesimal y mecánica racional; quinta, en el nuevo plan estaba comprendida

sólo una minoría de 350 alumnos de la preparatoria, pues la mayoría se regia por el plan antiguo, ante la imposibilidad de aplicar el nuevo retroactivamente; sexta, el nuevo plan no correspondía a los sistemas de gobierno implantados por la Ley de Autonomía. Esta confía el régimen interior de las escuelas e instituciones a las Academias de Profesores y Alumnos, las cuales debían hacer una revisión de los planes, de acuerdo con las nuevas orientaciones educativas de la Universidad: hacer de la enseñanza una función social; séptima, los alumnos de la preparatoria rehusaban asistir a clases, en caso de aplicarse el nuevo plan, y estaban ya agitando a los alumnos de otras escuelas para exigirles el pacto de honor estudiantil de no asistir a las cátedras, mientras no se derogara el nuevo plan; era, por lo mismo, urgente la transacción, buscando la reanudación inmediata de los cursos; octava, el nuevo plan de estudios de la preparatoria había sido elaborado por profesionistas expertos en el ramo de educación y altos exponentes de nuestra cultura. Sólo había que lamentar que los gérmenes de renovación educativa que agitaban el alma estudiantil se hubieran precipitado contra un hecho, fruto de la buena intención.

En noviembre de ese mismo año (*El Universal*, noviembre 23 de 1929), se informaba que se haría una encuesta para elaborar un nuevo plan de estudios que tuviera en cuenta las necesidades y aspiraciones de "los de abajo". Una vez aprobado el plan que resultara de la encuesta, la Universidad invitaría a que se adoptara el sistema de estudios aprobados por el Congreso.

En otro orden de asuntos, el año empezó mal para los maestros (*El Universal*, enero 25 de 1929), quienes descubrieron que se les habían rebajado inexplicablemente los sueldos. La Secretaría de Hacienda se lavó las manos ante el problema. El Departamento del D.F. intervino entonces en el conflicto y ofreció a la SEP un subsidio; de $600 000 para nivelar el presupuesto. Se estudiaba, simultáneamente a este asunto, normalizar las categorías y el escalafón de los maestros. Sin embargo, no se sabía quién había sido el responsable de la rebaja de los sueldos.

Ante semejante evento, *El Universal* (enero 26 de 1929) publicó un editorial en el cual analizaba la situación de los maestros, amenazados, una vez más, por las reformas presupuestales. Comentaba: cuando era necesario darles vuelta a las fórmulas para que los diputados disfrutaran de gratificaciones o desempeñaran otros empleos, se hallaba la conveniente elasticidad, se declaraba la existencia de erratas o se publicaba un número extraordinario del Diario Oficial. El diario recordaba que no podía ganarse una victoria olvidando el estómago de los soldados rasos.

El diario volvió a la carga (*El Universal*, julio 25 de 1929) al recordar que el país más fuerte era el poseedor de numerosas y mejores escuelas. ¡Bien, por la construcción de escuelas!, pero, como era imposible un teatro sin actores y una batalla sin soldados, así tampoco podía aspirarse a desarrollar una sólida obra educativa sin la falange docente. Otras profe-

siones permitían la acción individual independiente. El profesor, en cambio, estaba sujeto a su sueldo por toda su vida. Por tanto, era menester mejorar el sueldo del maestro; formar el escalafón; asegurarle la inamovilidad y otorgarle, en el ocaso de su vida, la pensión que no fuera embozo de hambre sino le permitiera subsistir, en idéntica condición a la que gozaba mientras impartía sus enseñanzas.

A pesar de todos estos problemas, era evidente que el régimen de Portes Gil se interesaba por unificar la educación en la República. Ante la diversidad de programas (*El Universal*, abril 22 de 1929), característica que ocasionaba serios perjuicios, pues hacía los frutos menos efectivos, el gobierno trató de poner remedio. Se advertía esa desigualdad en los estudios preparatorios especialmente (*El Universal*, abril 23 de 1929).

El descontento estudiantil por la política educativa del Estado (*El Universal*, noviembre 26 de 1929) impulsó al secretario Ezequiel Padilla a nacionalizar y popularizar la enseñanza. Habló de dos tipos contrapuestos de educación: el norteamericano y el soviético, y aseguró que México debía atenerse al último por el fervor y entusiasmo del pueblo por aprender. La educación mexicana era revolucionaria, como la soviética, pero hacía falta definir de qué revolucionarismo se trataba. Sólo precisado este punto, podría efectuarse una reforma escolar de acuerdo con el concepto, finalmente fijado, de revolución.

El año de 1929 se cerró con la noticia de la creación del Consejo de Educación Primaria del D.F. (*El Universal*, noviembre 30 de 1929). Este cooperaría con la SEP en la solución de los problemas técnicos de la primaria: planes de estudio, programas, reglamentos, métodos, etcétera. El consejo estaría formado por el jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, el director de la Escuela Nacional de Maestros, dos inspectores, tres directores y cuatro profesores de grupo de las escuelas primarias, diurnas y foráneas; una inspectora, una directora y dos educadoras de los jardines de niños; tres representantes de las escuelas primarias nocturnas; un inspector de las escuelas primarias incorporadas, un delegado de las escuelas primarias incorporadas, otro de las secundarias, otro de las técnicas, otro de los catedráticos del ciclo profesional de la ENM; tres delegados de la Federación de Sociedades de Padres de las escuelas primarias, y un delegado por cada una de las agrupaciones que formaran la alianza de Sociedades Magisteriales.

La composición tan heterogénea del Consejo daría ocasión, más adelante, a serios conflictos entre la SEP y los maestros.

A principios de 1930, *Excélsior* (enero 30 de 1930) anunciaba que en Monterrey se celebraría el VII Congreso Nacional de Estudiantes. Trataría temas relacionados con la vida universitaria: creación de institutos de investigación y acción social, obtención de la autonomía, unificación de planes de estudio y declaración de principio de parte de la juventud.

CAPÍTULO XIII

LA EDUCACION OFICIAL EN EL "MINIMATO" PRESIDENCIAL DE PASCUAL ORTIZ RUBIO

1. EL AMBIENTE POLÍTICO

En febrero 5 de 1930, tomó posesión como presidente constitucional de la nación el ingeniero y general Pascual Ortiz Rubio (1877-1963), oriundo de Morelia, Mich., donde hizo sus primeros estudios. Cursó la carrera de ingeniero topógrafo en México y obtuvo su título en 1902. De vuelta en Morelia, fundó el Partido Antirreeleccionista local y secundó luego la rebelión de Madero. Al triunfo de éste, fue elegido diputado local y luego federal y, al caer Madero, se alistó en el ejército de Carranza y ascendió en el escalafón hasta llegar a ser divisionario. Fue diputado constituyente en Querétaro, vigiló en Norteamérica la emisión de billetes ''infalsificables», ocupó el gobierno de Michoacán en 1917 y se unió en 1920 al movimiento de Agua Prieta. Fungió como secretario de Obras Públicas entre 1920 y 1921. A partir de entonces, inició su carrera diplomática, concluida en 1928 al llamarlo Portes Gil (1941, p. 147) para ocupar la cartera de Gobernación con el "propósito de inyectar nuevas energías al régimen revolucionario". En realidad, Calles, deseoso de frenar la candidatura de Aarón Sáenz, se fijó en Ortiz Rubio, ignorante este último de los problemas políticos del país. "Todas las razones le señalaban como la persona indicada para explotar su debilidad política, y las mismas, unidas a su innegable honestidad, lo sentaron en la silla presidencial" (L. Meyer, 1978 pp. 55, 59, 62-63; Moreno 1960, pp, 345-348).

> Fácil es comprender que, por las razones apuntadas, don Pascual no pudo hacer, no digamos un gobierno nacional, pero ni siquiera personal (Gaxiola, 1938, pp. 32-35).

Ortiz Rubio formó su gabinete con las siguientes personas:

Luis Montes de Oca. Hacienda
Joaquín Amaro. Guerra
Emilio Portes Gil. Gobernación
Genaro Estrada. Relaciones Exteriores

Juan Andrew Almazán. Agricultura y Desarrollo
Luis L. León. Industria y Comercio
Aarón Sáenz. Educación Pública
José M. Puig Casauranc. Departamento del Distrito Federal[1]
Eduardo Hernández Cházaro. Secretario particular del presidente.

Ninguno de ellos terminaría su corto mandato (L. Meyer, 1978, p. 147).

La presencia de Ortiz Rubio, además de eliminar a Sáenz, diluyó la sorda pugna entre Calles, de ideas mesuradas y conservadoras, y Portes Gil, cuyo populismo se manifestaba en el apoyo otorgado a los campesinos frente a las empresas y terratenientes (L. Meyer, 1978, p. 105). Portes Gil se percató luego de que sus únicas posibilidades de supervivencia política dependían de aceptar la alianza con Calles y se convirtió, junto con sus partidarios, en leal callista.

Ortiz Rubio, al llegar a la presidencia, e incluso desde su campaña electoral, trató de sacudirse la vigilancia e intromisión callista, y aun intentó crear su propio grupo, buscar apoyos y colocar estratégicamente a sus hombres. Desgraciadamente no lo consiguió y el resultado fue una escisión permanente en las fuerzas políticas del país con el consiguiente "desbarajuste" (Puig Casauranc, 1938, p. 347).

Por eso el gobierno de Ortiz Rubio, según Lorenzo Meyer (1978 p. 107), "iba a encontrarse... en una crisis política permanente que había de manifestarse en todos los escenarios: en el Congreso, en el Partido y en el gabinete." La corrupción y la ineficacia serían las consecuencias del enfrentamiento entre Calles, decidido a seguir gobernando —como lo consiguió—, y Ortiz Rubio, dispuesto a defenderse del jefe máximo y también de Portes Gil. De ahí que:

> La incertidumbre y la anormalidad permanente obligó a la burocracia política a tomar partido para encontrarse a salvo de los avatares de la política y sobrevivir en la chamba. La acción administrativa rayó en el desastre... no se llevó a cabo ninguna "obra de gobierno" con el atraso social y económico subsecuente (L. Meyer, 1978, p. 107).

El partido pasó lógicamente de ser controlado por su líder natural, el presidente de la República, a convertirse en un partido incondicional de Calles. Este, con sutiles artimañas, desbancó de la presidencia del PNR, primero a Basilio Badillo, ortizrubista, luego a Portes Gil y, finalmente, a Lázaro Cárdenas (1895-1970), leal en aquella época a Calles. A fines de 1931, Jacinto Pérez Treviño sucedió en la presidencia del partido a Cárdenas, y con esta maniobra callista, además de la salida de Joaquín Amaro

[1] Dejó de ser municipio y pasó a departamento, en diciembre 29 de 1928.

(1889-1952) de la Secretaría de Guerra, Ortiz Rubio quedó definitiva e irremisiblemente a merced de Calles. Todos los forcejeos políticos de aquél para librarse de la red urdida a su alrededor crearon una atmósfera tan densa que Ortiz Rubio no pudo asumir el papel asignado por Calles de simple responsable de la administración del país, sin poder político alguno y obediente al jefe máximo. Como parte de la maniobra de Calles para cerrar la red —eliminar a los divisionarios del gabinete— renunciaron a sus respectivas secretarías Juan A. Almazán, Aarón Sáenz, Luis Montes de Oca y Genaro Estrada. El acto siguiente del drama nacional fue que Calles ocupó la cartera de Guerra, que había abandonado a principios de agosto de 1932, al dejar a un hombre de confianza —Abelardo Rodríguez— en el cargo.

Un incidente baladi precipitó entonces los acontecimientos: Ortiz Rubio designó al general José Ma. Tapia, callista manifiesto, jefe del Departamento del D.F.; Calles se opuso en seguida a que un amigo suyo aceptara, a partir de aquella fecha, cargo alguno en el gabinete de Ortiz Rubio, y Tapia, obviamente, hubo de declinar el nombramiento. A los pocos días, el presidente se lo ofreció al doctor Puig Casauranc, quien también lo rehusó. Simultáneamente, empezó a serpentear el rumor de que Calles impediría, apoyado por algunos generales, la instalación del Congreso en septiembre. Esta fue la gota que derramó el vaso, lleno ya hasta los bordes: el presidente llegó a la inescapable conclusión de que ni podría ni debería gobernar en semejantes condiciones. Había ascendido a la presidencia por eficaz voluntad del general Calles, no por la acción de un partido, reflejada en los votos del pueblo. Consiguientemente, no le quedaba más que renunciar y así lo hizo en septiembre 2, al día siguiente de presentar ante las Cámaras su informe presidencial (L. Meyer, 1978, pp. 148-156; Medin, 1982, pp. 74-115; Gaxiola, 1938, pp. 36-37).

2. LA ETAPA DE LOS CINCO SECRETARIOS DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2.1 *La gestión del licenciado Aarón Sáenz*

El licenciado Aarón Sáenz estuvo al frente de la SEP durante los primeros ocho meses del régimen del presidente Ortiz Rubio (febrero 5-octubre 8 de 1930). Nació en Monterrey, N.L., donde hizo sus estudios primarios, los secundarios, en el Ateneo Fuente de Saltillo, y cursó en México la preparatoria y la carrera de abogado, que interrumpió para alistarse en el ejército de Obregón. Por sus méritos en campaña, fue nombrado general brigadier y jefe de estado mayor del ejército del noroeste. Al triunfo de la Revolución, se separó del ejército y representó a México como embajador en Brasil. A su regreso fue elegido diputado al Congreso de la Unión y aprovechó su estancia en la capital para concluir su carrera de abogado.

Tomó parte en la campaña de Obregón, quien lo nombró subsecretario de Relaciones Exteriores. Al renunciar Alberto J. Pani a esta secretaría, Sáenz quedó a cargo del despacho hasta el fin del régimen obregonista. En la administración de Calles fue gobernador de Nuevo León y, en ese cargo, se distinguió por el dinamismo con que impulsó la industrialización de Monterrey.

Figuró en 1929 como precandidato a la presidencia de la República. Su leal adhesión al general Obregón se convirtió en obstáculo para su candidatura y hubo de ceder a la de Ortiz Rubio. Este lo nombró, como se ha dicho, secretario de Educación Pública. A los ocho meses de gestión renunció para aceptar la cartera de Industria y Comercio (Barbosa, 1972, pp . 198-200).

Sáenz inició su mandato con un mensaje a los gobernadores en el cual les pedía sugerencias para el desarrollo de la instrucción pública, respecto de programas y labores de las escuelas. Aseguraba a los gobernadores la colaboración decidida y entusiasta de la SEP en todos los trabajos que aquéllos desearan emprender en materia de instrucción (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 1-3) (enero-marzo), pp. 5-6). En otra comunicación, el secretario (marzo 19 de 1930) informaba que el gobierno de Ortiz Rubio daría "su más decidido apoyo" a la educación: se estudiaba un amplio plan de trabajos —en el programa de esa administración, la educación pública seria tarea preferida en todos sus aspectos— "pero considera que [de toda ésta] la educación primaria es de momento la más urgente, porque lleva de un modo inmediato a las masas populares, especialmente campesinos y obreros", el medio eficaz de incorporarse a la cultura nacional (*Nuevas orientaciones...* 1930, pp. 2-3).

2.2 *Las misiones culturales y las escuelas rurales*

Ya en febrero de 1930 se inauguraron los cursos para el mejoramiento de los maestros misioneros. Se pretendía estudiar: 1) los problemas de orden sociológico que afectaban la vida de México; 2) el programa de mejoramiento que habían de realizar los misioneros; 3) el entrenamiento de los misioneros en las prácticas pedagógicas, sociales e industriales; 4) la creación de un intercambio de ideas, afectos y servicios; 5) coordinación de labores; 6) crítica constructiva de lo realizado; 7) el aumento del entusiasmo de los misioneros. Los profesores fueron: licenciado B. Quintana, Moisés Sáenz, Alfredo E. Uruchurtu, J.B. Nájera, Rafael Ramírez y las trabajadoras sociales Hermelinda Pérez, Eva González, Esperanza Otero (canto). Se ofrecieron conferencias sobre etnografía aborigen, música y canto populares, juguetería nacional y el problema agrario (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 1-3) (enero-marzo), pp. 29-37).

Se construyeron en el bosque de Chapultepec dos casas rurales "modelo", una para clima templado y otra para clima cálido; se amueblaron y

arreglaron conforme a las costumbres rurales. El propósito al edificarlas fue que los agrónomos de las misiones y los maestros de artes e industrias populares, así como los trabajadores sociales desarrollaran el mismo proyecto en los pequeños poblados (*BSEP,* 1930, *9* (No. 4) (abril), pp. 16-46).

Las misiones iniciaron sus institutos (julio de 1930) en San Antonio Alazanas, Coah.; Opuituco, Mor.; Gil de Leyva, N. L.; Ures, Son.; Xicaltepec, Ver.; Tlaixpan, Pue.; Sultepec, Méx.; Suchiapan, Chis.; Sola de Vega, Oax.; San Pablo del Monte, Tlax. (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 35-37; *Memoria, 1,* 1930, pp. 3-7).

Se inauguraron cuatro escuelas fronterizas en Cd. Juárez, Piedras Negras, Nuevo Laredo y Matamoros, con la idea, por una parte, de impedir que los niños mexicanos pasaran al vecino país a recibir un tipo de educación diferente de los ideales mexicanos y, por otra, reforzar el sentido nacionalista de las zonas fronterizas (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 1-3) (enero-marzo), pp. 21-22; *Memoria, 1,* 1930, p. 6).

Las escuelas de circuito crecieron en número y llegó a haber 127 dependientes de 32 circuitos. Al mismo tiempo la SEP adquirió 500 000 ejemplares del libro de lectura del primer año; 250 000 del segundo; 125 000 del tercero y 60 000 del cuarto, tanto para las escuelas rurales como para las federales de los estados. Los libros serían repartidos proporcionalmente (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 1-3} (enero-marzo), pp. 25-26; *Memoria.* 1930, *1,* p. 7). El número de escuelas, así como el de maestros dependientes de este Departamento, aumentó de la siguiente forma:

CUADRO 69

Escuelas	*1929*	*1930*
Primarias tipo	20	24
Primarias fronterizas		4
Urbanas y semiurbanas	323	331
Rurales	3 459	3 695
Circundantes	1 946	2 438
TOTAL	5 748	6 492
Maestros		
Primarias tipo	133	168
Primarias fronterizas		28
Urbanas y semiurbanas	1 175	1 180
Rurales	4 086	4 665
Circundantes	1 946	2 433
TOTAL	7 340	8 474

Tanto la inscripción como la asistencia media habidas en el año de 1929 en relación con el anterior, tuvieron un aumento considerable en nuestras escuelas, como puede verse por los datos siguientes:

Escuelas	*Inscripción*			
	1928		*1929*	
	Diurnas	*Nocturnas*	*Diurnas*	*Nocturnas*
Escuelas primarias	54 193	11 490	59 773	16 538
Escuelas rurales	210 826	65 673	227 341	76 496
Escuelas de circuito	68 110		101 710	
Total	333 129	77 163	388 824	93 034
	Asistencia media			
	1928		*1929*	
	Diurnas	*Nocturnas*	*Diurnas*	*Nocturnas*
Escuelas primarias	35 339	5 926	39 401	8 413
Escuelas rurales	153 395	40 815	162 237	49 250
Escuelas de circuito	58 380		97 520	
Total	247 114	46 741	299 158	57 663

(*Memoria*, 1930, *1*, pp. 9-10).

2.3 *La Asamblea Nacional de Educación (México, D.F.)*

Puede decirse que el momento culminante de la gestión de Aarón Sáenz fue la celebración de la Asamblea Nacional de Educación en la Cd. de México. El secretario envió, en junio 20 de 1930, una circular a los gobernadores. En ésta se decía que: "el problema de la educación nacional es el eje básico, la piedra angular sobre la que puede coexistir y estimarse el verdadero progreso mexicano" (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 23-32). Aarón Sáenz señaló, en la ceremonia de inauguración de la Asamblea, que se buscaba una coordinación mejor entre la acción educativa federal y las locales y la formación de un programa educativo nacional, fundado en el conocimiento de las actividades educativas (*El Universal,* agosto 12 de 1930).

Los objetivos de la asamblea eran: 1) lograr conocimiento del servicio público de educación atendido por la federación y las diversas entidades locales, de modo que todas ellas rindieran un informe completo de la obra educativa realizada hasta ese día así como un juicio sobre la propia obra realizada y por realizar; 2) determinar la aportación fiscal de la federación y los estados para procurar una obra educativa común, con una base de

repartición equitativa y los medios adecuados de control; 3) cambiar impresiones, estudiar y fijar las bases que ayudaran a edificar el criterio educativo en toda la nación sobre la educación primaria, textos, calendarios de trabajo, tipos de escuelas, etcétera, de suerte que se lograra impartir una educación nacionalista; 4) fijar, conjuntamente, la federación y los estados, bases para instalar escuelas con un plan coordinado a fin de lograr que ambos esfuerzos educativos se complementaran y fueran eficientes; 5) proporcionar a los miembros de la asamblea —especialmente a los delegados estatales— una serie de conferencias, informaciones y pruebas objetivas de los diferentes puntos de vista que abarcaran en su amplitud el problema de la educación nacional y señalaran las orientaciones fundamentales, para su adecuado desarrollo (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 22-23).

La asamblea quedó constituida por los siguientes elementos: secretario, subsecretario y oficial mayor de la SEP.

> El jefe, y subjefes de los departamentos de escuelas rurales, de enseñanza primaria y normal del D.F., de enseñanza técnica, de la dirección de misiones culturales y de enseñanza secundaria; de los directores de Educación Pública de los Estados y los directores de educación federal.
>
> Además:
>
> El estudio de los diversos asuntos que se sometan a la consideración de la asamblea se hará por medio de comisiones, las cuales serán integradas con toda anticipación por el secretario del ramo, a fin de que desde el primer día de labores pueda iniciarse con provecho el estudio de los asuntos.
>
> Habría tres clases de actividades:
>
> 1° Reunión general con el objeto de escuchar los informes que rindan los delegados acerca del estado actual que guarda el ramo de educación, con las sugerencias que tengan a bien hacer, y con el objeto de considerar los dictámenes las diversas comisiones de estudio.
> 2° Trabajo de las comisiones.
> 3° Asistencia a las conferencias, conciertos, festividades y exhibiciones organizadas por la Secretaría de Educación y destinadas a una mejor orientación en la obra cultural, parte integrante y principal de toda obra educativa.
>
> (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 23-24).

A los delegados (director del sistema federal o local de educación) se les pidió: 1) formular, con la debida anticipación, un amplio informe, completo y verídico del estado de la educación en su entidad, que incluyera el juicio sobre la propia obra y la exposición de los logros y de lo que restaba por hacer. Este informe lo enviarían al departamento de escuelas rurales de la SEP con ocho días de anticipación y serviría para compilar una *Memoria;* 2) redactar un resumen sintético con los rasgos característicos del sistema a su cargo, así como presentar los datos estadísticos más importantes, tales como presupuesto y estadística escolar. Estos serían leí-

dos en las reuniones generales; 3) prepararse y documentarse convenientemente sobre los diversos asuntos que serían discutidos tanto dentro de las comisiones como en las reuniones generales.

Gracias a la prensa, se cuenta con los informes presentados por los representantes estatales que daban una idea del claro oscuro que era la educación nacional. En Baja California se luchaba denodadamente por contrarrestar la influencia norteamericana hasta que desapareciera. En el Norte había 54 escuelas con 268 profesores, de los cuales 69 eran normalistas. El Estado destinaba el 25% para educación pública. Sonora empleaba cerca del 50% de su presupuesto para el ramo de la educación, al paso que Chiapas sólo el 10% (*El Universal,* agosto 12 de 1930). Los estados de México y Puebla presentaron informes excelentes: registraron ambos la mayor población escolar con numerosas escuelas (no se dice cuántas) (*El Universal,* agosto 19 de 1930). Guadalajara reportaba 182 escuelas federales, con 11 765 alumnos, y Jalisco 880, con 84 000. Colima tenía 20 escuelas federales, con 3 945 alumnos, y 90 estatales, con 9 178. Morelos, 99 estatales, con 3 432, y 109 escuelas federales. Michoacán 259 federales, con 23 000 estudiantes, y 714 escuelas[2] con 74 129 alumnos (*El Universal,* agosto 17 de 1930). Chihuahua 417 escuelas estatales y 188 federales, con 13 256 estudiantes. En Coahuila, la federación sostenía 172 escuelas con 14 000 educandos. Nuevo León 696 escuelas con 67 000 alumnos y la federación 277 y 21 570 alumnos. Oaxaca, 1 094 escuelas locales y 39 000 alumnos; 419 federales y 37 973 niños. El plan de Vasconcelos, al fundar la SEP como ayuda a los estados, se realizaba a ojos vistas.

Los temas fueron los siguientes:

1) Determinar la participación fiscal concreta de municipios, estados y federación:

> En el ramo de educación primaria y rural, secundaria, preparatoria y técnica; en la preparación de maestros primarios y rurales; en el de la educación profesional y universitaria y, finalmente, en el mejoramiento de los maestros en servicio, por medio de las Misiones Culturales (*BSEP,* 1950, *9* (No. 8) (agosto), p. 25).

2) Estudiar y formular las bases de un acuerdo para armonizar del modo más satisfactorio esas tres distintas entidades (municipios, estados, federación), respecto de la instalación y establecimiento de escuelas; y la cooperación que habría de aportarse para el sostenimiento de servicios necesarios que acciones aisladas no podrían atender eficazmente.
3) Definir el tipo de educación primaria que debía impartirse en todo el país, procurando, al formular sus bases, tomar en cuenta sus finalidades, tendencias y orientaciones, amplitud, contenido resultados.

[2] No se especifican las estatales.

4) Señalar, de acuerdo con el estudio anterior, las características fundamentales de las primarias urbanas y rurales en cuanto a edificio, dependencias y anexos, organización, programa y acción social.
5) Sopesar la conveniencia de adoptar como texto básico un solo libro de lectura para cada uno de los grados de las escuelas primarias de toda la República, fijando los requisitos que debían llenar los de las rurales y urbanas e indicar en qué otras materias, fuera de la lectura, convenía unificar el criterio de la federación y de los estados en materia de textos.
6) Discutir la conveniencia de unificar el periodo escolar anual con la adopción de un solo calendario para toda la República.
7) Fijar, de acuerdo con los intereses, condiciones y necesidades locales, los tipos de calendario que debían adoptarse en las diferentes regiones del país.
8) Tratar la conveniencia de concentrar los datos de los presupuestos de educación y los de estadística escolar, de todo el país, en la capital de la República, y bajo el control de la secretaría del ramo.
9) Estudiar cuidadosamente las bases de un plan conforme al cual la federación y los estados ejercieran la inspección escolar de suerte que la estatal y la federal se armonizaran, complementaran y unificaran.
10) Estudiar la forma en que las autoridades locales pudieran cooperar para hacer cumplir el precepto de la obligación escolar en aquellos lugares en que funcionaran planteles federales de educación primaria.
11) Estudiar un plan de cooperación que garantizara la estabilidad y buen funcionamiento de dichos planteles que la Secretaría de Educación venía estableciendo en todo el territorio nacional (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 25-26).

Las conclusiones que votara y aprobara la asamblea serían comunicadas oficialmente a los gobiernos de los estados por la Secretaría de Educación, y ésta misma haría todas las gestiones a fin de que se pusieran en vigor en toda la República, tanto en las escuelas de la federación como en las que sostenían los gobiernos de los estados y los municipios.

La Secretaría de Educación organizó, para conseguir una mejor orientación en la obra cultural de los delegados, una serie de conferencias sobre distintos temas (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto) pp. 25-28).

Se tomaron las resoluciones siguientes:

Sobre el primer tema: determinar la participación fiscal concreta de municipios, estados y federación en la educación. En particular:

1) Recomendar a los estados, centralizar la enseñanza —comprobada la incapacidad municipal para atender satisfactoriamente el servicio de la educación— con el propósito de unificar la educación en cuanto a finalidades, orientaciones y tendencias; conseguir una mejor organización y funcionamiento de los planteles; lograr una enseñanza más

satisfactoria y asegurar el salario de los maestros, aunque se previno (Moisés Sáenz) que la centralización podía restar o mermar la responsabilidad de las localidades respecto de la educación pública (*El Universal,* agosto 17 de 1930).

2) Hacer cumplir a los estados la obligación de atender al servicio de la educación en todos sus aspectos y dedicar el 50% de sus ingresos a ese servicio.
3) Desarrollar una acción conjunta, en educación primaria y rural, sin reducir en lo sucesivo la acción que se desarrolla en cada estado; y si efectuar, previo estudio, una acción proporcionada.
4) Aceptar los estados el compromiso de dedicar el 30% restante del presupuesto, de acuerdo con el orden de preferencias, para atender a todo tipo de educación.
5) Ajustar los estados sus presupuestos de educación, en todos sus aspectos, a las preferencias arriba señaladas, para gozar, de parte de la federación, de las siguientes ventajas: una misión cultural de carácter secundario que se organizaría para promover el mejoramiento provisional de los maestros de enseñanza vocacional, etcétera; una o dos becas destinadas a profesores de esas instituciones designados por las entidades, a condición de que éstas pensionaran por su cuenta a otros tantos profesores; ayudas morales y económicas para los trabajos de investigación emprendidos por los institutos de cultura superior; una escuela vocacional, siempre que los estados se interesaran por esas instituciones.
6) Crear la SEP y sostener, en cada estado, una escuela rural al menos, en servicio de las entidades. Las mutuas obligaciones por este concepto serían: hacerse cargo la SEP de los gastos; cubrir cierto número de becas para la preparación de los maestros de las escuelas rurales; obligarse los estados a proporcionar el local para la escuela y las tierras de riego para los cultivos agrícolas, en una extensión de 10 hectáreas al menos, así como todos los demás implementos para los cultivos; proporcionar, asimismo, un número de becas en proporción de un 50%, al menos, de las que la federación otorgue.
7) Establecer la federación una misión cultural en cada estado para mejorar cultural y profesionalmente a los maestros, con las siguientes condiciones: la SEP se haría cargo de los gastos de sueldos y equipos de dichas misiones; los estados tomarían por su cuenta los gastos originados por concepto de traslado de esas misiones de un instituto a otro, y aportarla cierta ayuda económica a los maestros locales que enviaban a los cursos.
8) Establecer las misiones permanentes de mejoramiento rural bajo las cláusulas siguientes: hacerse la federación cargo de los sueldos de los miembros que las integraran, así como de los gastos que originara la acción de mejoramiento; proporcionar los estados los locales adecuados para su instalación, las tierras necesarias para los trabajos de

experimentación y los gastos consiguientes (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 28-32).

Sobre el segundo tema: estudiar y formular las bases de un acuerdo para armonizar los distintos esfuerzos de los municipios, estados y federación en relación con la localización y establecimiento de escuelas; la correlación de sueldos y la cooperación que debía aportarse para sostener los servicios necesarios que acciones aisladas no podían atender (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 31-32).

Rafael Ramírez (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 9 y 10) (septiembre-octubre), pp. 78-79) propuso que los estados y la federación elaboraran un plan para armonizar y unificar ambas autoridades en este asunto. Sugirió que ambas agencias trabajaran de común acuerdo en la localización de nuevas escuelas, el planeamiento de la función supervisora, etcétera, y se unificaran en cuanto a finalidades, orientaciones, organización escolar, técnica de la enseñanza-función supervisora y métodos de supervisión. Según *El Universal* (agosto 13 de 1930), se convino en que la SEP no establecería escuelas primarias en poblaciones de más de 1 000 habitantes, las cuales dejaría al cuidado de los estados. Unicamente procedería a crearlas cuando la acción local no fuera suficiente y la capacidad económica estatal no permitiera ofrecer el servicio indispensable.

Sobre el tercer tema: definir el tipo de primaria que debía impartirse en todo el país, procurando, al formular sus bases, tomar en cuenta sus finalidades, tendencias y orientaciones, amplitud, contenido y resultados.

Las finalidades estipuladas para la primaria fueron: conservar y mejorar la salud y el vigor fisico de los alumnos; familiarizar al niño con los seres, las cosas y los fenómenos importantes del medio; familiarizarlo, asimismo, con las actividades fundamentales del medio y con el uso de los instrumentos más comunes; ayudarlo a adquirir las virtudes sociales, tales como la cooperación, la ayuda mutua, la actitud de servicio, etcétera; desarrollar el espíritu de iniciativa, de confianza propia y de los sentimientos y responsabilidad; capacitar al niño para formular planes y proyectos y llevarlos al cabo; aprovechar el tiempo debidamente y dominar los procesos fundamentales de la cultura.

Las tendencias y orientaciones: la educación debería caracterizarse por ser nacionalista, democrática, social y activa (*BSEP,* 1930, *9* (No. 9) (octubre), p. 37).

En cuanto a la amplitud: la educación comprendería seis años de estudios; en poblaciones de menos de cinco mil habitantes serían obligatorios cuatro años.

Respecto del contenido: la educación comprendería actividades recreativas; de conocimiento y aprovechamiento del medio; de incorporación del niño al medio social; y de adquisición y dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura.

En relación con los resultados: la educación primaria despertarla en los niños la habilidad para emplear los medios de comunicación y expansión; posesión de hábitos e ideales de conducta personal y social; cierta suma de conocimientos prácticos para actuar en la vida doméstica y comunal;

dominio de los procesos por los cuales se puede ampliar la cultura; y cierta aptitud para apreciar y expresar lo bello.

Sobre el cuarto tema: señalar, de acuerdo con el tema anterior, las características fundamentales de las primarias urbanas y rurales en edificios, organización, programa y acción social, éstas se describían minuciosamente un poco más adelante (*BSEP,* 1930, *9* (No. 8) (agosto), pp. 43-53). Se trató, además, de los libros de texto de lectura y otras asignaturas para las escuelas urbanas y rurales.

Respecto de los libros de texto de lectura de las escuelas urbanas se decidió adoptar un número reducido, no más de tres o cuatro, de textos básicos de lectura para cada uno de los grados de las escuelas urbanas de la República, y un libro de texto básico para los niños y otro para los adultos, en cada uno de los grados de las escuelas rurales.

Respecto de otras asignaturas: se acordó adoptar, a partir del segundo ciclo, textos básicos para la enseñanza de las ciencias naturales, de aritmética, de geometría, de geografía y de historia.

Digna de mención fue la siguiente recomendación sobre los libros de historia:

> Evitar que los alumnos se formen la falsa idea de que México es el país más rico de la tierra y que no hay nadie en el mundo que tenga virtudes como los mexicanos. Evitar también se formen el falso concepto de que por haber pertenecido a determinado partido político o a cierta clase social o pertenecer a ellos, no se pueden tener más que virtudes o más que defectos (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 9 y 10) (septiembre-octubre), pp. 55-68).

Asimismo, se propuso un proyecto de calendario escolar basado en los siguientes principios: una mejor distribución de los periodos de vacaciones; disminuir el número de días de asueto en beneficio del trabajo escolar; y evitar pérdida de tiempo a los alumnos que terminaran sus estudios en los estados de la República y que pretendieran eslabonarlos con los subsecuentes en esta capital (véanse las condiciones en el documento).

Entre los temas de estudio se consideraron también la inspección escolar y la forma de urgir la obligatoriedad de la educación primaria.

Para urgir el precepto de la obligatoriedad, se recomendaron los siguientes medios: pedir a los gobernadores que determinaran las sanciones a los padres o encargados remisos en obligar al niño a ir a la escuela; hacer que tanto la SEP como los gobiernos estatales proporcionaran un servicio eficiente en cuanto al número y calidad de maestros necesarios; recomendar a los presidentes municipales señalaran, de una buena vez a los ayuntamientos, las obligaciones que tenían con las escuelas: vigilar el cumplimiento de la educación obligatoria; auxiliar a las direcciones y consejos de educación, cuando no se hallaren presentes los inspectores, en la vigilancia administrativa de las escuelas, con exclusión de la parte técnica; ser también, en ausencia de los inspectores, el conducto para hacer llegar la correspondencia oficial a manos de los maestros; cuidar de la higiene de

los edificios escolares, proveyéndolos de agua potable y para el aseo de los alumnos; procurar, en unión con la junta de padres de familia o comité de educación, un terreno anexo a la escuela para las prácticas agrícolas de los alumnos; promover, entre los vecinos, la construcción o reparación de los edificios escolares; iniciar o aportar el pago de sobresueldo a los maestros, cuando el señalado en el presupuesto no fuera suficiente para conseguir educadores debidamente preparados; colaborar con los maestros en la prosperidad de las escuelas nocturnas para adultos (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 9 y 10) (septiembre-octubre), pp. 80-81).

Finalmente, se habló también de la desorganización y aparente necesidad de clausurar las escuelas de circuito por razones económicas y se aconsejaron medios para impedirlo (*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 9 y 10) (septiembre-octubre), pp. 81-82).

La asamblea de 1930 realizó una labor de gran mérito y realismo, al afrontar el problema económico —las posibilidades de la federación y de los estados— en la educación del país, en vez de dictar elevados objetivos, imposibles de alcanzar por la falta de recursos, y al mantener la prioridad de la primaria —rural y urbana— entre todos aquéllos. Era preciso acabar con el analfabetismo que aherrojaba el país, antes que proponerse otras metas.

"Hay quien afirma", dice Barbosa (1972, p. 199), "que este Congreso fue de igual o parecida significación al celebrado en 1890..."

2.4 *La enseñanza secundaria*

En otro orden de asuntos, y ya para concluir la gestión del licenciado Sáenz, la SEP confirmó la vigencia del plan de estudios de secundaria, que permaneció igual. De hecho, hacía relativamente poco tiempo se había reformado: pero si el aspecto académico no necesitaba cambio alguno, la disciplina dejaba que desear. Esta situación dio origen a una carta de Aarón Sáenz (marzo 19 de 1930) a los directores, con el mensaje de que la SEP se preocupaba por las secundarias, y pedía a aquéllos que procedieran enérgicamente para encauzar los impulsos de los jóvenes. Al mismo tiempo solicitaba sugerencias para remediar el problema. El gobierno sostenía, y seguirla haciéndolo, la enseñanza secundaria, con tal de que rindiera los frutos debidos. En 1930 funcionaban siete escuelas secundarias con una inscripción de 5 500 alumnos, cuando en 1923 no había más de 1 500. Se les dedicaban dos millones de pesos. Operaban también en el D.F., 20 escuelas técnicas e industriales con una inscripción de 13 000 alumnos y un costo de dos millones quinientos mil pesos. Era, pues, evidente el empeño decidido del gobierno por esta rama de la educación.

Ahora bien, desde hacia algún tiempo se notaban, entre los estudiantes de secundaria, "síntomas alarmantes de grave indisciplina y desorientadas inquietudes". Se perdía mucho tiempo en asambleas que entorpecían las labores escolares; los maestros no podían desarrollar su esfuerzo por tantas

interrupciones. Frecuentemente, las clases se suspendían sin razón. De hecho, una huelga estudiantil de 47 días hábiles (no se reporta su causa) ocasionó un recorte de las vacaciones de otoño en 1929 (*BSEP,* 1929, *8* (No. 8) (septiembre), p. 143). El secretario dictó una serie de medidas para afrontar la situación: investigar quiénes eran los revoltosos y aun clausurar la escuela, si otros medios fracasaban; fomentar las organizaciones de alumnos; escuchar sugerencias; exigir solidaridad de los profesores y padres de familia (Sáenz, 1930, pp. 1-8).

El *Boletín de la SEP* (1930, *9* (Nos. 1-3) (enero-marzo), pp. 51-53) indicaba el calendario para el año escolar de 1950 (febrero-noviembre) con las vacaciones en diciembre y enero y dos periodos de descanso: abril 11 al 20 y septiembre 12 al 21. Además, las clases se suspenderían en febrero 5, febrero 14, mayo 1°, mayo 5, mayo 15 y julio 17.

Se establecía también la lista de libros de texto.[3]

Asimismo, se ordenó que, en lo sucesivo, los certificados separaran claramente la secundaria de la preparatoria; es más, se hicieran en distintos pliegos. Se recomendó que todos los planteles de segunda enseñanza enviaran a la dirección del ramo los programas detallados de las asignatu-

[3] Libros de texto para las escuelas secundarias en el año de 1930.

Primer año: *Aritmética moderna,* Libro II, Wentworth y Smith; *Breves apuntes de botánica,* Maximino Martínez, *Curso práctico de botánica* (academias), Mootts; *Primero de inglés,* Sáenz-Steinke; *Gramática inductiva* (libro del alumno), Salinas, o *Manual de gramática castellana,* Carlos González Peña; *Cuentos, poemas y leyendas,* Miguel A, Salinas; *Ejercicios lexicológicos,* Miguel A. Salinas; *Atlas geográfico,* Schrader y Gallondec o Diercke; *Curso de geografía moderna,* Elpidio López; *Libro de consulta,* Izquierdo, primer tomo.

Segundo año: *Elementos de álgebra,* Wentworth y Smith; *Geometría,* Wentworth y Smith; *Tablas de logaritmos con cuatro cifras,* Carlos Rodríguez; *Breves apuntes de zoología,* Maximinio Martínez; *Atlas geográfico,* Schrader y Gallondec o Diercke; *Geografía general,* Elpidio López o Izquierdo y Croselles, 2° y 3° tomos; *Manual de gramática,* Carlos González Peña; *Ejercicios lexicológicos,* Miguel A. Salinas; *Lecturas clásicas,* Atenógenes Pérez y Soto; *Cuentos, poemas y leyendas,* Miguel A. Salinas; *Segundo de Inglés,* Sáenz-Steinke *Un diccionario de inglés y español y español-inglés; Física popular,* Kleiber y Karsten, o *Física experimental,* J. Holguín.

Tercer año: *Geometría plana y del espacio,* Wentworth y Smith; *Tablas numéricas de cuatro cifras (editadas* por el Observatorio Astronómico de Tacubaya), Carlos Rodríguez; *Elementos de anatomía, fisiología e higiene,* Cendrero, o *Sumarísimo manual de anatomía, fisiología e higiene,* José Terrés; *Historia general,* Izquierdo y Croselles y la obra de Seignobos (3 tomos); *Historia patria,* Alfonso Toro (3 tomos), Pérez Verdía o Nicolás León; *Atlas,* Schrader; *Francés,* Luis A. Rodier o Francé; *Química general,* García Junco o Ferriz Saviñón (segunda edición); *Trigonometría,* Wells; *Literatura castellana,* Romero de Terreros (segunda edición, año de 1927, Heath and Company); Formación de una biblioteca circulante de obras fundamentales, de acuerdo con bibliografía de Romero de Terreros, Educación cívica, *Libreta cívica* del profesor J. Roca Zenil. Para consulta: Ley de Relaciones Familiares, Constitución de 1917; *El desastre municipal,* Modesto Rolland; *La económica,* Martínez Sobral.

(*BSEP,* 1930, *9* (Nos. 1-3) (enero-marzo), pp. 52-53).

ras. Se añadió, finalmente, que se usara un modelo uniforme de certificados (*BSEP,* 1930, *9* (No. 6) (junio), pp. 49-51).

Esta misma administración recordó la vigencia de la fracción I del artículo 31° de la Constitución: los padres debían hacer que sus hijos concurrieran a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación primaria elemental y militar. No se trataba, comentó el acuerdo, de perseguir la militarización obligatoria de los niños, sino de que se les impartiera una educación en extremo útil para su desarrollo corporal y para habituarlos a una razonable disciplina (*BSEP,* 1930, *9* (No. 9) (septiembre), p. 197).

Meritoria, en verdad, fue la gestión de Aarón Sáenz. El demostró que lo importante no es tanto lo que se tiene, sino lo que se hace con lo que se tiene. Consciente de la brevedad de su gestión en la SEP, no perdió un solo momento en poner su gran capacidad organizadora al servicio de la educación.

Al licenciado Aarón Sáenz sucedió el licenciado Carlos Trejo Lerdo de Tejada (1879-1945), subsecretario del ramo, quien se encargó del Despacho de la SEP, durante dos meses, octubre 9 a diciembre 9 de 1930. Nacido en la capital, cursó allí todos sus estudios hasta titularse de abogado en 1902. Se afilió en 1909 al Partido Democrático al lado de Benito Juárez Mata, Manuel Calero, Jesús Urueta y otros y después se unió al grupo de Madero. Participó en la Revolución, primero con Madero y luego con Carranza y Obregón y, en esa etapa, se distinguió por sus ideas liberales, amplia cultura y sólida oratoria.

Fue diputado federal y representó a México en varios países. Al ser designado secretario de Educación el doctor José M. Puig Casauranc, Trejo Lerdo de Tejada se separó de la SEP, y aceptó el cargo de gobernador del territorio norte de Baja California. Después fue enviado a Sudamérica como embajador (Barbosa, 1972, pp. 201-202).

3. LA GESTIÓN DE JOSÉ M. PUIG CASAURANC (DICIEMBRE 9 DE 1930-SEPTIEMBRE 4 DE 1931)

Después de la brevísima gestión de dos meses del licenciado Carlos Trejo Lerdo de Tejada como subsecretario encargado del despacho, tomó posesión de la SEP el doctor José M. Puig Casauranc, quien tenía amplia experiencia en el ramo por haber fungido de secretario en el periodo de Calles. Su nombramiento despertó nuevo entusiasmo en el magisterio, que recordaba, con estima, la anterior actuación de Puig. Antes del año hubo de renunciar por haber sido nombrado embajador en Washington, D. C.

Esta vez, pudo hacer poco por la brevedad de su mandato —nueve meses y dos días—, la inestabilidad creciente del régimen de Ortiz Rubio y la crisis económica imperante —se empezaban a sentir en México los

efectos de la depresión norteamericana (octubre 29 de 1929), factor que impidió a Puig disponer de recursos suficientes para desarrollar la educación nacional.

Puig logró, afortunadamente, que la educación nacional, pese a la crisis política permanente producida por el maximato, prosiguiera su desarrollo, como se verá en las líneas siguientes.

3.1 *Las escuelas rurales*

Estas proseguían con su cometido de llevar la influencia civilizadora a los núcleos campesinos e indígenas, con la promoción de su adelanto en la vida doméstica y comunal. Tendían a influir en la comunidad total y no en una porción de ella. No se conformaban con atacar el analfabetismo, sino luchaban todo el tiempo por hacer vivir a los campesinos más satisfactoriamente. Se estableció su finalidad con mayor precisión: despertar en los hombres una conciencia comunal, hacerles sentir y valorar sus necesidades, y darles a conocer cuáles eran las actividades que debían poner en juego para satisfacerlas cumplidamente. La escuela rural mexicana no se contentaba con enseñar a los niños. Su principal mira consistía en dignificar y ennoblecer la comunidad.

Una vez suscitado en los hombres el deseo de atender a sus necesidades inmediatas, la escuela rural los ayudaba a instituir y a administrar aquellos servicios que se reflejaban de un modo útil en todos los aspectos de la vida. Por tanto, trataba de establecer el servicio de correos y estafetas, tender las redes telefónicas y telegráficas, facilitar las comunicaciones entre uno y otro pueblo, conectar con las grandes carreteras, construir los mercados, cultivar los jardines del pueblo, introducir el agua potable, establecer el servicio de comunicaciones rápidas, etcétera.

Las escuelas contaban con uno o dos maestros y el programa tenía cuatro grados escolares solamente, si bien algunas proporcionaban la enseñanza correspondiente al ciclo superior. Estas tenían tres o cuatro maestros, trabajaban animosamente y constituían el núcleo de acción —más bien de transformación— dentro de los pueblos, eran coeducativas y contaban con un departamento nocturno en el que diariamente atendían a los adultos. Siempre estaban abiertas a las miradas inquisitivas de los padres de familia y de los vecinos; para que el pueblo conociera los progresos alcanzados por los niños.

La escuela rural concedía especial atención a las actividades propias de la región: prácticas agrícolas, siembra de hortaliza, cultivo de plantas de ornato, conocimientos prácticos de floricultura, métodos modernos de la crianza de animales, apicultura, etcétera (*Memoria,* 1931, pp. 9-10).

3.2 *Las escuelas de circuito y el personal docente*

Iniciadas el año de 1929, estaban destinadas a intensificar la campaña contra el analfabetismo y a sustituir a las escuelas rurales, donde las estrecheces del presupuesto hacían imposible establecer planteles de este tipo. Funcionaban generalmente en centros poco poblados y, en ocasiones, la SEP se limitó a proporcionar una ayuda pecuniaria modesta para complementar el sueldo de los maestros. De ahí que no tuvieran una sólida organización y funcionaran de modo irregular. Estas características indujeron al departamento a sujetar a la deliberación de la Asamblea Nacional de Educación, efectuada en 1930, la suerte de las escuelas de circuito para asegurar su estabilidad y buen funcionamiento. La solución consistió en considerar a las escuelas de circuito escuelas de tipo económico, provistas de maestros que percibirían el sueldo mínimo de un peso diario, con la obligación de las comunidades de mejorar estos emolumentos de acuerdo con sus posibilidades.

Se convino, además, que al llegar las escuelas de circuito a mejorar su asistencia y sobrepasar el núcleo de 30 alumnos, serían elevadas a la categoría de rurales. Cuando la asistencia media fuera inferior a 15 niños, los estados o la federación establecerían una de un solo maestro que atendiera sucesivamente durante el año a tres o cuatro planteles (*Memoria,* 1931, pp. 10-11).

Puig menciona que las escuelas rurales desarrollaron otro tipo de actividades: los internados indígenas, cuyo objetivo era no sólo enseñar al analfabeto, como lo hacían las escuelas rurales, sino resolver la situación deplorable de las tribus, para congregarlas y proporcionarles casa, lecho, vestido y alimentación, o mejorar los conocimientos agrícolas, etcétera, de los jóvenes. El gobierno federal organizó varios internados y de ellos funcionaron: uno en Yoquivo, Chih., y otro en Cieneguillas, Chih., el de San Andrés Chamula, Chis., y el de San Gabrielito, Gro.

Se trataba de que estos internados no se rigieran por una disciplina rígida, sino que proporcionaran a los jóvenes un ambiente alegre donde el cariño de los maestros les recordara el clima del hogar. Los jóvenes contribuían al sostenimiento y funcionamiento del internado efectuando los múltiples trabajos requeridos dentro de él. El gobierno dotó a los internados de talleres y de algunos aparatos, como maquinaria agrícola. Los internos cultivaban la huerta y jardines, hortalizas, etcétera. Funcionaban bajo régimen cooperativo. Los alumnos estudiaban música con la meta ulterior de formar una banda. Se trataba, en fin, de que llevaran una vida lo más cercana posible a los medios civilizados (*Memoria,* 1931, pp. 11-14).

La *Memoria* (1931, pp. 14-16), habla también de la Casa del Estudiante Indígena y relata los progresos que había realizado. Menciona la labor educativa en la colonia penal de las Islas Marías, a donde se comisionó a

un inspector y diez maestros, quienes desarrollaron una labor con resultados satisfactorios.

El número de escuelas que funcionaban entonces, en comparación con las de 1929, eran las siguientes:

CUADRO 70

	Año 1929	*Año 1931*
Escuelas primarias tipo	20	25
Escuelas primarias fronterizas		1
Escuelas urbanas y semiurbanas	323	310
Escuelas rurales	3 459	6 044
Escuelas de circuitos	1 946	
Escuelas comunales sostenidas por los vecinos		316
Total	5 748	6 696

(*Memoria*, 1931, p. 21).

El constante desarrollo de las escuelas, la necesidad de aumentar los grados de educación en las mismas, la obligación de proporcionar un sueldo más digno a los maestros y de aumentar los servicios obligaban a incrementar el presupuesto en relación con las plazas de maestros.

El cuadro siguiente muestra el número de maestros, comparando los años de 1930 y 1931.

CUADRO 71

Número de maestros	*Año 1930*	*Año 1931*
Escuelas primarias tipo	168	217
Escuelas primarias fronterizas	28	23
Escuelas urbanas y semiurbanas	1 180	1 278
Escuelas rurales	4 665	5 965
Escuelas primarias anexas a las rurales	25	
Internados indígenas		26
Centros culturales que no tienen escuelas diurnas		11
Escuelas tipo económico	2 438	1 393
Total	8 504	8 913

(*Memoria*, 1931, p. 22).

[4] Recuérdese que la Asamblea Nacional de Educación (1930) determinó llamar escuelas comunales de tipo económico a las escuelas de circuito.

Pero el problema no era solamente cuantitativo, es decir, aumentar el número de profesores. Se requería formarlos mejor para que su gestión fuera cada vez más fructífera.

Además del aumento en el número de plazas de maestros, se creyó indispensable crear cuatro plazas de inspectores generales, que facilitaran la tarea de encauzar y unificar mejor la enseñanza.

De acuerdo con la ley relativa, se formó la subcomisión de escalafón que funcionaría en cada uno de los estados de la República para que, cuanto antes, se formara la hoja de servicios de los maestros y se procediera a su catalogación.

La *Memoria* (1931, pp. 22-24) reportaba que los censos escolares, tan necesarios para la buena marcha de la educación, se realizaban en forma casi automática, gracias a la cooperación de los maestros, quienes conocían de primera mano la situación de las escuelas. Los maestros se empeñaban en alcanzar la mayor asistencia diaria, no por métodos inhumanos, sino por medio del prestigio que habían adquirido sobre los alumnos, su capacidad y su entusiasmo. No podían obligar a un niño a concurrir cuando a éste le faltaban los medios esenciales de subsistencia.

El número de alumnos inscritos aumentó considerablemente, como aparece en el cuadro 72. En vista de las situaciones tan limitadas del país, la SEP trató de ayudar a las masas campesinas con libros de texto que eran indispensables.

CUADRO 72

Número de alumnos inscritos

	1930		*1931*	
	Diurnos	*Nocturnos*	*Diurnos*	*Nocturnos*
Escuelas primarias tipo			8 077	3 076
Escuelas fronterizas			1 349	444
Escuelas urbanas y semiurbanas	68 802	23 395	66 156	19 019
Escuelas rurales	254 158	88 154	301 909	87 981
Escuelas primarias anexas a las normales rurales			1 959	1 057
Internados indígenas		149		
Centros culturales				1 290
Escuelas tipo económico	66 885	16 186	48 818	16 434
TOTAL	389 845	127 884	428 268	129 301

Se logró que la asistencia fuera regular, salvo, naturalmente, los casos debidamente justificados, y la mayor parte de los niños concurría adecuadamente a sus clases, según se manifiesta en el cuadro que sigue:

CUADRO 73

Asistencia media de los alumnos

	1930		*1931*	
	Diurnos	*Nocturnos*	*Diurnos*	*Nocturnos*
Escuelas primarias tipo			3 212	1 806
Escuelas fronterizas			838	197
Escuelas urbanas y semiurbanas	46 833	13 096	48 798	12 251
Escuelas rurales	184 514	55 476	234 544	68 844
Escuelas primarias anexas a las normales rurales			1 567	830
Internados indígenas		141		
Centros culturales				951
Escuelas tipo económico	52 381	12 608	38 709	12 505
TOTAL	283 728	81 180	327 809	97 384

Para facilitar la enseñanza se distribuyeron:

CUADRO 74

50 000 libros "El Niño Campesino", primer año
25 000 libros "El Niño Campesino", segundo año
33 000 libros "El Niño Campesino", tercer año
20 000 libros "El Niño Campesino", cuarto año
50 000 libros "El Sembrador", primer año
25 000 libros "El Sembrador", segundo año
33 000 libros "El Sembrador", tercer año
20 000 libros "El Sembrador", cuarto año
10 000 libros "Ríe"
8 000 libros "Método Rébsamen"
8 000 libros "Cinco Maravillas"
5 000 libros "Infancia"
4 000 libros "Alma Latina"
1 000 libros "Lectura", primer año
1 000 libros "Lectura", segundo año

(*Memoria*, 1931, p. 29).

Además del material escolar, que consistía en gises, cuadernos escolares, metros de manta, etcétera.

3.3 *Las misiones culturales*

La SEP sostenía las misiones culturales con el propósito de ayudar a los maestros rurales y también a los vecinos con un nuevo concepto de la

vida del campo, un mayor bienestar económico y una conciencia cívica de fuertes raigambres nacionalistas.

La SEP seleccionaba a su personal de misioneros entre jóvenes íntimamente identificados con el ideal de mejoramiento social que animaba al gobierno de la República y a los campesinos jóvenes.

Durante el tiempo a que se refiere esta *Memoria,* funcionaron 4 misiones ambulantes integradas por un jefe, una trabajadora social, un agrónomo, un profesor de industrias, un profesor de educación física, un maestro de música y canto y otro de artes populares. Las dos misiones culturales permanentes contaban con un médico, una trabajadora social, una partera, una enfermera, un agrónomo, un profesor de industrias, un profesor de educación física, un profesor de música y orfeones, un albañil, un carpintero, un chofer y un mozo.

Los misioneros recibieron cursos breves de orientación y perfeccionamiento a cargo de distinguidos maestros especialistas, de acuerdo con el programa que se inserta a continuación (*Memoria,* 1931, pp. 39-40).

CUADRO 75

Problemas sociológicos que afectan la vida de México. Señor Jesús Silva Herzog.

Higiene y salubridad de las comunidades rurales. Doctor Alfonso Pruneda.

Técnica de la enseñanza. Profesor Rafael Ramírez.

Cooperativismo. Licenciado José J. Cosío.

Las artes populares de México. Profesor Higinio Vázquez Santana.

Etnografía aborigen. Señor Miguel O. de Mendizábal.

Crítica constructiva de la obra de los misioneros culturales. Profesor J. G. Nájera.

Datos actuales de la educación rural en México. Profesor Ismael Cabrera.

El programa de música de las misiones culturales. Señor Angel H. Ferreiro.

El programa de artes populares de las misiones culturales. Señor Juan Olaguíbel.

Plática del señor doctor José M. Puig Casauranc, secretario de Educación Pública.

Plática del señor doctor Alejandro Cerisola, subsecretario de Educación Pública.

(*Memoria*, 1931, p. 41).

Los misioneros presentarían un estudio sobre el programa que se les había encomendado y las necesidades que debían satisfacer para su mejor realización.

La SEP pidió a los directores federales de educación, por medio de los inspectores, presentar en la dirección de las misiones culturales un estudio concienzudo de los lugares que éstas debían visitar y de las necesidades más ingentes para preparar los institutos con las condiciones concretas para celebrarlos.

3.4 *La enseñanza primaria*

Esta tuvo sus altibajos durante los años 1930 y 1931. Se efectuó una fusión de 24 escuelas, consiguiéndose así una economía de $100 000 anuales por concepto de rentas, en vista de que la mayor parte de ciertos edificios escolares se usaban sólo una parte del día. En cambio, se crearon 80 escuelas primarias y tres nocturnas y la inscripción escolar fue de 172 608 niños (1931), contra 156 652 de 1930. La diferencia a favor de 1931 fue de 77 588 niños (*Memoria,* 1931, p. 116).

Con el fin de determinar los principios fundamentales de la escuela de la acción en México, se establecieron escuelas de experimentación pedagógica, repartidas en los diferentes medios escolares del Distrito Federal, las cuales debían servir de norma a las demás escuelas primarias. Los profesores las visitaban con el interés de conocer los métodos que empleaban.

Un buen número de maestros, de acuerdo con las circulares enviadas, asistieron a cursos de actualización o perfeccionamiento de la escuela normal superior o de la escuela de cooperativismo o de otras instituciones semejantes.

Complemento de estos cursos fueron las visitas de mejoramiento profesional a escuelas que se distinguían por su alto nivel académico.

La SEP animó la creación de las academias de cooperación pedagógica con tal de que fueran voluntarias, trataron asuntos relacionados con las experiencias de los maestros y no significaron pérdida de tiempo a los asistentes.

Se estableció una hora del maestro, por radio, con pláticas para los maestros y padres, relativas a la educación, la marcha de las escuelas, bibliografía para maestros y números artísticos.

La SEP favoreció también, como formas de la escuela de la acción, las excursiones y visitas; las fiestas sociales y ceremonias cívicas; las exposiciones y los concursos; las bibliotecas y museos; los jardines y huertos escolares; y, sobre todo, la granja escolar (*Memoria,* 1931, pp. 116-124).

3.5 *La enseñanza normal*

Esta prosiguió sus actividades tanto dentro de la misma escuela profesional como en la primaria anexa.

El consejo técnico formó un nuevo plan de estudios que sometió a la consideración de la Secretaría del ramo para ser aprobado al año siguiente.

El plan consideró la preparación secundaria como parte de la carrera magisterial; un bachillerato de educación comprendido entre el 4º y 5º años con orientación hacia la carrera y el ciclo profesional propiamente dicho, en el cual se daba preferencia a la práctica magisterial con la dedicación de un número mayor de horas a las prácticas escolares. El plan se desarrollaba en seis años y sólo se aumentaban dos o tres horas diarias de trabajo para las prácticas.

Jardines de niños. Se elevó la inspección general de jardines de niños al rango de dirección general. Con el fin de democratizar los jardines, algunos se cambiaron a las barriadas más pobres de la ciudad, donde seguramente más falta hacían. Con el mismo fin se establecieron ocho jardines anexos a las escuelas normales rurales.

Escuelas nocturnas. Se implantó, al iniciarse la labor de aquel año, un plan de trabajo que comprendía cuatro puntos: desanalfabetización, complementación de la enseñanza primaria, trabajo de carácter técnico-profesional y orientación social.

Consejo técnico de educación primaria. Se estableció que, a partir del mes de septiembre de 1930, los miembros del consejo trabajarían en formular programas escolares para las siguientes asignaturas de ciencias físico-naturales, geografía, terminología gramatical, historia y civismo. Se trató también del reglamento para los cambios de maestros, puntos de vista para la reglamentación de la ley de escalafón, la ley de inamovilidad reglamentación del decreto que instituyó el consejo y el reglamento de ley del seguro del maestro (*Memoria, 1931,* pp. *124-129).*

3.6 *La enseñanza secundaria*

Este nivel de enseñanza siguió desarrollándose paulatinamente en el Distrito Federal y en la República.

La secundaria era tan solicitada que si se hubiera podido establecer el doble número de escuelas, se habría contado con población escolar suficiente para ellas.

La SEP trató, en unión con otros países, de darle una finalidad netamente social a la enseñanza secundaria. Esta era la educación popular para d adolescente, como la educación primaria lo era para el niño.

Se dieron, bajo cuatro rubros, orientaciones precisas para emprender dicha labor: primero, sugerencias para el estudio y reorganización del plan de estudios de las escuelas secundarias; segundo, estudio de los programas y métodos de enseñanza, de suerte que el estudio de la técnica de clases se intensificara. Se formó un colegio de maestros que tenía por objeto el estudio sistemático de los problemas de enseñanza de las escuelas secundarias; tercero, se buscó que los directores tuvieran un reglamento interno que precisara sus actividades dentro del establecimiento, tales como obligaciones y derechos de los directores, de los profesores de planta; de los

alumnos y de las sociedades de alumnos; cuarto, se estudió un proyecto de escalafón que en breve se presentaría.

Las escuelas secundarias que funcionaron hasta agosto de 1930 se reforzaron con otras seis, que se crearon en el curso del periodo a que se refiere esta *Memoria.* Estas se crearon en Nogales, Son.; Cd. Juárez, Chih.; Piedras Negras, Coah.; Nuevo Laredo, Tams.; Matamoros, Tams.; La Paz, B.C.S.

Su inscripción fue de 7 505 (*Memoria,* 1931, pp. 167-177). Además de las 28 escuelas particulares secundarias que funcionaban, se incorporan otras 12.

La inscripción total en secundaria fue, en 1931, de 10 432 alumnos.

Como una ayuda a la escuela secundaria se estandarizó la Prueba de Stanford Normine, elaborada por Moisés Sáenz.

Con motivo de la renuncia de Puig, el presidente Ortiz Rubio designó al doctor Alejandro Cerisola (1886-1979) encargado del despacho de la SEP durante un mes (septiembre 22-octubre 22 de 1931). Aquel prosiguió los programas trazados por su antecesor y conservó la misma organización. Cerisola era oriundo de Mazatlán, Sin. La profesión de su padre, contraalmirante de la armada, obligó a la familia a cambiar frecuentemente de residencia. Finalmente, aquélla se estableció en Orizaba, donde Alejandro hizo sus estudios hasta el cuarto año de preparatoria. En México la terminó; en la UNM cursó la carrera de medicina y obtuvo su título en 1909. Se afilió al zapatismo desde 1909 y luego se incorporó a las fuerzas de Roque González Garza. Se licenció en 1918 y se radicó en la ciudad de Chihuahua. A la muerte de Carranza, se alistó en las fuerzas de Obregón, en las cuales sirvió poco tiempo y volvió luego al ejercicio de su profesión.

Fue presidente municipal de Gutiérrez Zamora, Ver.; diputado federal (1926) por tres periodos consecutivos; y subsecretario de Educación Pública. Al ser nombrado Bassols, Cerisola renunció y se dedicó al ejercicio de su profesión hasta 1947, cuando se trasladó de nuevo a Gutiérrez Zamora, donde permaneció hasta 1966, fecha en que regresó a la capital de la República (Barbosa, 1972, pp. 205-206), lugar de su fallecimiento.

A la renuncia de Cerisola, Ortiz Rubio designó a Narciso Bassols (1879-1959) secretario de Educación Pública.

4. LA OPINIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN EN EL RÉGIMEN DE ORTIZ RUBIO

El tema de los sueldos de los maestros reapareció en estos años con punzante insistencia. Entre mayo y octubre se publicaron unos 16 artículos sobre dicho asunto. El secretario de Educación Pública declaró que la Cámara de Diputados había incluido una partida para compensar los servicios de los profesores, cuyos sueldos —en condiciones de igualdad— eran inferiores al de otros servidores públicos. Sin embargo, corrió el rumor de que la Secretaría de Hacienda pretendía rebajar los sueldos a los profeso-

res, rumor desmentido por el licenciado Luis Sánchez Pontón, quien aclaró que sólo se trataba de que los profesores llenaran ciertos requisitos (*El Universal,* mayo 9 de 1930).

Un editorial se atrevió a averiguar el monto de los sueldos magisteriales y encontró dolorosas sorpresas. Se pagaba mejor en Baja California, Tamaulipas, Sonora, Veracruz y Sinaloa. Un director ganaba $14 a $15 diarios, los ayudantes, $11 y $12. En cambio, Yucatán ofrecía $5.50 a $4.50 a los directores de primaria; $3.88 a los ayudantes. Zacatecas, era más cicatera: pagaba $3.50 a los directores y $1.25 a los ayudantes. En este mismo caso estaban Michoacán, Jalisco y Querétaro. El editorial no acertaba a explicarse cómo se retribuía tan desigualmente a los maestros, cuando la vida costaba lo mismo y el trabajo era idéntico (*El Universal,* mayo 20 de 1930).

En otro artículo (*El Universal,* julio 30 de 1930) se recomendaba, ante la noticia de reajustes del presupuesto, que se hicieran éstos en lo superfluo o conveniente, nunca en lo indispensable, como era la educación. Y se añadía (*El Universal,* agosto 4 de 1930) que los maestros estaban ya preparados por el rumor de nuevos reajustes. Poco después el mismo diario (*El Universal,* octubre 7 de 1930) insistía en la urgencia de recortar gastos muertos, partidas extraordinarias y gastos de representación y aducía el ejemplo del Mariscal Paul von Hindenburg (1847-1934), presidente de Alemania, quien había reducido en un 20% su sueldo y el de sus colaboradores y 6% el de los empleados (*El Universal,* septiembre 4 de 1930).

Poco después, Aarón Sáenz desmintió las declaraciones del profesor Javier Mejía, en el sentido de que se haría un recorte considerable en el presupuesto de la SEP (*El Universal,* septiembre 6 de 1930). Para acabar con tales especulaciones, la SEP publicó los sueldos en *El Universal* (*sep*tiembre 12 de 1930).[5]

---

[5] En el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal y los Jardines de Niños, los sueldos eran: educadora A, $4 diarios; educadora B $5 diarios; educadora C, $6 diarios; educadora D, $6.50 diarios.

La categoría de directora de jardines de niños, que actualmente disfruta de $6.25 diarios, se considerará dentro del grado inmediato superior con cuota diaria de $6.50 diarios.

Directora A, $7 diarios; directora *B,* $7.50 diarios; directora C, $7.75 diarios.

Inspectora A, $11 diarios; inspectora *B,* $13 diarios.

En las escuelas primarias: profesor de nocturna, $2 diarios; director de nocturna, $3 diarios; profesor A, $4 diarios; profesor B, $5 diarios; profesor C, $5.50 diarios; profesor D, $6 diarios: profesor E, $7 diarios: profesor G, $7.75 diarios: profesor H, $8 diarios: directora A, $8.50 diarios; director B, $9 diarios director C, $9.50 diarios.

La categoría de director de escuelas primarias, que actualmente disfruta de $9.25 diarios, se considerará dentro del grupo inmediato superior, con cuota diaria de $9.50 diarios: inspector A, $13 diarios: inspector B, $15 diarios.

En la escuela Nacional de Maestros: Ayudante, $3 diarios; profesor de oficios, $8 diarios; profesor, $15 diarios; profesor de planta, $21 diarios; profesor de materias profesionales, $24 diarios (*El Universal,* septiembre 12 de 1930).

La Confederación de Agrupaciones Magisteriales del D.F., por su parte, tomó el acuerdo de hacer respetar las leyes de escalafón, inamovilidad del magisterio y del Consejo Técnico de Educación Primaria y de conservar el mismo sueldo para 1931 (*El Universal,* septiembre 13 de 1930).

Poco después, en vista de la falta de comunicación expedita con las autoridades, el magisterio llegó a un acuerdo, en junta con el secretario de Educación Pública, favorable a aquél: los maestros nombrarían una comisión para tratar de asuntos del gremio con el secretario (*El Universal,* septiembre 21 de 1930).

Mas como las promesas hechas por las autoridades no tuvieron ningún resultado, los profesores decidieron pedir ayuda a las agrupaciones obreras y campesinas (*El Universal,* octubre 1° de 1930). Los maestros lograron así que no se les rebajaran los sueldos —en otras dependencias gubernamentales se había disminuido un 8% del presupuesto— aunque no se les diera la compensación correspondiente al cambio de escalafón, problema que afectaba a los maestros de más modestos ingresos (*El Universal,* octubre 16 de 1930). El problema nacía de la aplicación de la ley de escalafón (*El Universal,* octubre 18 de 1930). A los pocos días, el gremio publicó (*El Universal,* octubre 23 de 1930) una carta al presidente Ortiz Rubio, en la que le suplicaba evitar un corte en el presupuesto de la SEP, si bien se mostraba dispuesto a aceptar una disminución en caso de que fuera necesario.

El asunto no murió allí. La Comisión Técnica consultiva de la SEP (*El Universal,* enero 8 de 1931) aseguraba que había exceso en el número de maestros egresados de la ENM. Cada año se acentuaba más la dificultad de emplearlos. Se proponía establecer, mediante cuidadosa selección, un número limitado.

Poco después, la opinión pública volvía al mismo tema y sugería que los titulados ocuparan las plazas de los no titulados (*El Universal,* abril 10 de 1931), de la siguiente forma: primera, cesar a 38 personas que figuraban en esos momentos como maestros, pero sin comprobante alguno de estudios pedagógicos y que, carentes de este requisito, desempeñaban los cargos de profesores en las escuelas primarias. Los maestros normalistas titulados ocuparían las vacantes que dejaran estas personas, y se les pagaría a aquéllos, conforme al presupuesto; segunda, dar trabajo en diversas partes del país a 70 maestros y a cinco educadoras de jardines de niños. A unos y a otras se les remuneraría con $2 diarios de sueldo. A algunos de los primeros se les colocaría en escuelas de Xochimilco y Milpa Alta. Estas 75 plazas habían sido tomadas del presupuesto de escuelas rurales; tercera, conceder trabajo por parte del Departamento de Escuelas Rurales, a un grupo de 12 maestros en escuelas primarias federales foráneas, pagados también conforme al presupuesto; cuarta, guardar sus derechos de escalafón a profesores que salieran a trabajar fuera de la Cd. de México.

Al mismo tiempo, la Confederación de Maestros, en memorial a la

Cámara de Diputados, se oponía a que sus miembros fuesen incluidos en la Ley del Servicio Civil y solicitaban se añadiera un artículo transitorio sobre los derechos magisteriales de estabilidad, jubilación y escalafón (*El Universal,* abril 28 de 1931). Por esa época, aún había profesores que ganaban $0.18 al día en Campeche y Chiapas (*El Universal,* agosto 6 de 1931), y a otros se les adeudaba su sueldo como el caso de los maestros de San Luis Potosí, quienes, cansados finalmente de tanto esperar —se les debían 11 decenas de trabajo del año anterior (*El Universal,* agosto 23 de 1931)— iniciaron una huelga. Los apoyaba la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales que pedía la intervención del presidente Ortiz Rubio en el caso de San Luis Potosí y el de Oaxaca. El gobierno local tachó entonces de ingratos a los profesores (*El Universal,* agosto 25 de 1931) y envió a estudiantes normalistas a sustituirlos en las primarias.

Entre tanto, en México, D.F., el gobierno federal rebajaba los sueldos de sus empleados e, inexorablemente, también de los maestros, en proporciones de 10.125% y 15.5%, según su importancia. La rebaja se hacía por sólo un año (*El Universal,* agosto 27 de 1931). En cambio, no habría ceses (*El Universal,* octubre 6 de 1931).

Los maestros de San Luis Potosí, cansados finalmente de no ser escuchados, decidieron intentar, en son de protesta, un viaje a pie a la capital de la República, pero fueron aprehendidos, a la salida de la ciudad de San Luis, por fuerzas del inspector de policía. La aprehensión se hizo con lujo de fuerza. Algunas de las señoritas profesoras fueron abofeteadas y conducidas luego a la Penitenciaría. Al día siguiente se llevaron separadamente a hombres y mujeres sin saberse el paradero (*El Universal,* septiembre 23 y 24 de 1931). En vista de tales arbitrariedades y tropelías del gobierno local, las maestras, internadas en la Penitenciaría, se declararon en huelga de hambre (*El Universal,* noviembre 30 de 1931). El diario puntualizaba que los maestros huelguistas eran los estatales, no los federales, que recibían puntualmente su paga.

Después de sufrir maltratos, injurias e incomodidades, el juez de distrito decreto en diciembre 1° de 1931, la libertad de todos los maestros (*El Universal,* diciembre 2 de 1931), como si nada hubiera pasado.

El año de 1931 terminó con una magna asamblea de maestros (*El Universal,* diciembre 11 de 1931) sobre los desempleados del gremio a causa de la inobservancia de la ley de escalafón. Aquéllos pedían a las autoridades empleos, así como suprimir los sueldos de $2 diarios, pues, con los descuentos por varios conceptos, quedaban reducidos a la irrisoria suma de $1.50, cantidad insuficiente para subsistir y, menos, con familia; intercedían por 400 maestros sin ocupación y, también, solicitaban que la rebaja no fuera del 20%, de donde salían la contribución del Partido Nacional Revolucionario y la cuota de pensiones.

La situación en varios estados, Jalisco, Oaxaca, Veracruz y Aguascalientes (*El Universal,* diciembre 8 de 1931), era semejante a la del D.F.

No se compuso al siguiente año de 1932. La prensa (*El Universal,* febrero 2 de 1932) comentaba que hacia seis lustros se pagaban $100 al mes; por el contrario, en 1932 los sueldos eran de $60, $50, $40 y aun $30 mensuales, es decir, lo mismo que ganaba una profesora de bordado o cocina y aún menos que un policía.

A pesar de todas las representaciones ante las autoridades y las quejas, la impuntualidad en pagarles persistía (*El Universal,* febrero 1° de 1932), mientras que casi la totalidad de los empleados federales recibía puntualmente su sueldo.

Por otra parte, la multitud de niños sin escuela —unos 30 000— no se justificaba habiendo tantos maestros desempleados. No había superproducción de éstos, sino subconsumo. Se pedía pues, al gobierno que remediara este absurdo (*El Universal,* abril 6 de 1932). Meses después (*El Universal,* agosto 21 de 1932) se pedía aumentar el gasto en educación y procurar la estabilidad del magisterio (*El Universal,* agosto 26 de 1932).

Todas estas gestiones tuvieron un insignificante resultado favorable: al menos los sueldos de los maestros no serían menores el año siguiente (*El Universal,* noviembre 25 de 1932).

Todavía en el mismo tema de los maestros, se anunció (*El Universal,* octubre 30 de 1930) que se desterraría la costumbre de cesar por enemistades a los maestros. Sería necesario, de entonces en adelante, comprobar, para proceder al cese, la causa del mismo, mientras se instalaba un tribunal de justicia y eficacia. Además, la Mesa Directiva de la Confederación de Asociaciones Magisteriales del D.F. y el subsecretario del ramo —Trejo y Lerdo de Tejada— convinieron en que estaba en pie el problema de asignar a los maestros de primaria y jardines de niños el sueldo correspondiente a las categorías que habían alcanzado en el año. Se acordó que el Departamento del D.F. debería dar las cantidades necesarias para resolver la situación del magisterio.

El tema de los libros de texto recibió solícita atención por un doble motivo: eran técnicamente deficientes y, además, inaccesibles, por su precio, a niños de familias pobres. La comisión técnica acordó premiar los libros que reunieran los requisitos fijados por ésta —comenzar la lectura por un método rigurosamente analítico y evitar frases que pudieran engendrar mala voluntad a cualesquiera de los componentes de la familia mexicana. El editorial (*El Universal,* agosto 1 y 4 de 1930) recomendaba orientar la educación, que no era lo mismo que prejuiciarla; insinuaba la tolerancia, no la indiferencia.

Ante el criterio de la Liga Nacional de Maestros, encabezada por los profesores Gildardo Avilés y Roberto Hernández, en relación con la enseñanza de la religión, la Confederación de Organizaciones Magisteriales del D.F. estimó que no debía despertarse la lucha religiosa en el país, ya concluida por fortuna, y proponía el respeto a todas las creencias —la escuela laica—, garantía de libertad de conciencia (*El Universal,* septiembre 13 de 1930).

A ese propósito, la legislatura de Tabasco envió una iniciativa de implantar en la nación la enseñanza racionalista. El autor del artículo (*El Universal,* octubre 31 de 1930) auguraba que habría luengos debates en la Cámara, pues los miembros de la Comisión mostraban simpatía por la solicitud tabasqueña. Opinaban éstos que la educación laica estaba pasada de moda. El mismo diario reportaba (*El Universal,* noviembre 7 de 1930), poco después, que el proyecto de adoptar la escuela racionalista había perdido terreno. Se arguyó que el Congreso no debía ser sectario, puesto que el mismo derecho de los radicales para establecer la escuela racionalista, tenían los grupos de otras tendencias. Además, Yucatán había desechado, después de dos años de experiencia, la educación racionalista. Los católicos, por su parte, solicitaron al presidente Ortiz Rubio amplia libertad de enseñanza y aun que la escuela particular fuera confesional.

El fatídico tema del analfabetismo se abrió paso entre otras preocupaciones educativas. Se calculaba un millón y medio de niños mexicanos sin escuelas. Los estados se aprestaban a destinar el 40% de su presupuesto a educación, del cual un 70% se aplicaría a la primaria; 20% a escuelas técnicas y normales de carácter popular; y el 10% a secundarias y otras. El gobierno federal prometía, por su parte, ayudar también. Se repitió lo acordado por la Asamblea Nacional de Educación sobre la ayuda a poblaciones de menos de 1 000 habitantes. La asistencia escolar se calculaba en 1 593 301, distribuida en 7 000 escuelas rurales (341 000 alumnos); 46 909 particulares; 904 862 estatales. Total, apenas la mitad de la población escolar recibía educación (*El Universal,* septiembre 1° de 1930).

Sin embargo, había motivos para congratularse: en el D.F. con una población escolar de 148 000 niños, asistían a las escuelas 154 000 estudiantes, descontados de esta cifra los de secundaria, preparatoria, profesional y técnica. Por tanto, no debían de ser muchos los niños que se quedaban sin escuela (*El Universal,* abril 17 de 1930). En cambio, los estados no lucían tan bien. Tamaulipas iba al frente de éstos, con una escuela por cada 123 niños y $25 al año por niño; a la zaga estaban Chiapas, con una escuela por 844 niños y $9.20 por niño, y Colima, con una escuela por 1 273 niños, y $3.75 por niño. Jalisco, al paso que consagraba mayor proporción de su presupuesto a la educación, era de los estados con menor coeficiente de inscripción escolar, dedicaba apenas $6.39 por niño y una escuela para cada 421 niños y sostenía 139 escuelas rurales. Hidalgo, 419 y 278 primarias; Puebla, 492 y 11 escuelas para obreros; Veracruz tenía apenas 127. La educación privada, en cambio sostenía 351 rurales; 145 primarias, una industrial, 12 comerciales, tres secundarias y dos normales. En conclusión, aunque Veracruz gastaba el 46% de su presupuesto en educación, los resultados no correspondían a tanto dinero (*El Universal,* abril 8 de 1930).

Los maestros de secundaria sintieron, por aquel entonces, que sus derechos no eran reconocidos y acordaron defenderse con la solicitud de que

se les extendieran los beneficios de las leyes de inamovilidad, escalafón y seguro magisterial de que gozaban ya los profesores de primaria. Se propusieron también formar un frente único con los de primaria; solicitar que no se les aumentaran las horas de trabajo y, en cambio, pedir que se incrementaran los salarios. Estos eran, en ese entonces, de $3 hora de clase. La SEP se disponía, en esas fechas, a rebajar a $2.15 hora de clase (*El Universal,* octubre 10 de 1930). Pocos días después los profesores de secundaria se opusieron en memorándum al secretario de Educación Pública, a que se fundaran escuelas fronterizas, hasta que la SEP pudiera dotarlas en forma semejante a las norteamericanas; solicitaron que se difiriera la fundación de más escuelas en el D.F., hasta que las condiciones del erario lo permitieran, y concentrar, en cambio, la atención de la SEP en las secundarias 2, 7 y 8 de reciente creación y carentes todavía de lo necesario; finalmente, pidieron que la cantidad asignada en el nuevo presupuesto se aplicara a mejorar las escuelas existentes.

Los profesores se opusieron también a la creación de escuelas secundarias universitarias por estar en pugna con la SEP. La prensa (*El Universal,* octubre 20 de 1930) señalaba que no era cuerdo intentar impedir la apertura de escuelas, en un país como México, donde faltaban centros de educación. El diario no acertaba a explicarse la actitud tan extraña de los profesores de secundaria de la SEP (*El Universal,* noviembre 11 y 13 de 1930).

La prensa de esos días aludió a otros temas tales como la protesta de los padres de familia, que veían a sus hijos excluidos de las escuelas primarias y secundarias por carecer de texto (*El Universal,* febrero 4 y 27 de 1930) —la SEP estudiaba ya la manera de hacer un esfuerzo para proporcionárselo (*El Universal,* febrero 4 y 27 de 1930)—; los innumerables gastos de un padre pobre por mantener a sus hijos en la primaria (*El Universal,* febrero 23 de 1930); los abusos que se cometían en las excursiones escolares (*El Universal,* abril 8 de 1930); y finalmente, la instalación del Congreso de Educación (*El Universal,* febrero 7 de 1930), integrado por el licenciado Ezequiel A. Chávez, el profesor Moisés Sáenz, el profesor Basilio Badillo, el ingeniero León Salinas, el doctor Pedro de Alba y la profesora Soledad Anaya Solórzano. El Consejo se encargaría de estudiar los problemas y fenómenos que se presentaran; revisaría los sistemas de uso para completarlos, reformarlos, y presentar proyectos apropiados para contribuir eficientemente al programa educativo del gobierno.

El gobierno de Ortiz Rubio se preocupó también de las escuelas técnicas, para cuya reorganización se formó una junta, integrada por el ingeniero León Salinas, la Sra. María de Jesús Sierra de Barros y el profesor Joaquín Balcárcel. Se tachaba a las escuelas técnicas de falta de enseñanza práctica y de utilidad inmediata para las clases populares (*El Universal,* julio 11 de 1930). Para noviembre (*El Universal,* noviembre 13 de 1930), el subsecretario Carlos Trejo Lerdo de Tejada proponía una nueva orientación de las escuelas técnicas, industriales y comerciales: ser eminen-

temente prácticas, sobre toda otra cosa; tener un carácter marcadamente popular, de suerte que a las clases pobres no les ofreciera traba alguna para ingresar a dichas escuelas; evitar toda clase de gastos a los educandos; señalar los requisitos mínimos de admisión y responder a la tendencia revolucionaria que les había dado origen.

La opinión pública se preocupó también de otros temas, como el del derrotero de la enseñanza. La Liga Nacional de Maestros pedía a los prominentes intelectuales Luis Cabrera, Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, que opinaran sobre los fines de la educación. La Liga comentaba que era de temerse por la crisis de valores espirituales, la muerte de la generosidad, de los ideales elevados y, con ellos, el derrumbe de la civilización. Los maestros pedían en concreto que se les dijera cuál era el nuevo concepto de sociedad y, de acuerdo con el Estado, cuáles eran las modificaciones sociales por las que debían trabajar. ¿Democracia, para ser gobernados por la sumisión a la oligarquía? ¿Desarrollo de la individualidad, desenvolvimiento de la igualdad? Si no se definían esos objetivos, la educación resultaría estéril (*El Universal,* febrero 12 de 1932).

El crecido número de niños sin escuela —entre 25 000 y 30 000— preocupaba hondamente a la sociedad (*El Universal,* abril 5 y agosto 5 de 1932). Se solicitaba al secretario de Educación Pública hacer gestiones para que el jefe del Departamento Central cediera de uno a tres millones de pesos, para atender a ese número de niños sin escuela.

Por otra parte, el funcionamiento de la ENM tampoco era satisfactorio (*El Universal,* enero 5 y 11 de 1932). El secretario Bassols reconocía que se hallaba distanciada de la sociedad, en conjunto, y no bastaba un remedio superficial sino una verdadera reforma que fuera más allá de la mera ordenación de asignaturas. Bassols insistía en que el maestro debía recibir una amplia enseñanza en las cuestiones sociales. El liberalismo era totalmente inadecuado para cimentar una sociedad. Se pedía (*El Universal,* marzo 1 ° de 1932) que se eliminara el concepto fetichista de la escuela normal; que la escuela se compenetrara del sentido de la comunidad; que aquélla no era la única agencia educativa. La ENM estaba mutilada, pues se le había quitado su propia secundaria, indispensable para el maestro, porque, desde el inicio de ésta, debía orientarse el estudio hacia la enseñanza y hacia la conciencia de la vocación magisterial. Se habían hundido las boyas de la libertad, la moral, la religión y la democracia en la cultura individualista. Había que reemplazarlas.

Los estudiantes ocuparon también la atención de la prensa. En efecto, *Excélsior* (mayo 18 de 1932) informaba de la celebración del IX Congreso Nacional de Estudiantes en Colima, a partir de junio 12. En la asamblea podrían participar las federaciones, uniones, agrupaciones y asociaciones

estudiantiles oficiales, inscritas en la Confederación Nacional Estudiantil, los representantes de las corporaciones y las personas que hubieren sido invitadas.[6]

La prensa mencionó asimismo (*El Universal,* agosto 9 de 1932) un movimiento estudiantil surgido de la ENM para pedir la renuncia del profesor Toribio Velasco, director del plantel. Se le acusaba de arbitrariedades, de impedir que los estudiantes participaran en el gobierno de la escuela, y de abuso de autoridad. Después de hablar con el subsecretario de Educación Pública, Luis Padilla Nervo, los alumnos decidieron esperar una entrevista con el secretario Bassols, recién operado y, entre tanto, volvieron a clases.

El último asunto que trató la prensa educativa, antes de la renuncia de Ortiz Rubio, fue el relativo al ahorro escolar, implantado en tiempo de Calles (*El Universal,* febrero 5 y abril 16 de 1932). Se decidió lo siguiente: primero, el ahorro debía subsistir en las escuelas primarias, secundarias y técnicas, pero, para ser educativo, debía ser voluntario y constituir un objeto de especial atención de parte de los maestros; segundo, debía ser reintegrable, a plazos diversos, o conforme a determinado monto, separando un fondo de reserva que pudiera destinarse a fines sociales; tercero, debía recolectarse por medio de timbres escolares o por cualquier otro signo de fácil manejo que las leyes autorizaran; cuarto, debía dedicarse, fundamentalmente, a fines educativos, en particular, para desarrollar el espíritu cooperativo y, por lo mismo, procurarse principalmente el fomento de sociedades cooperativas; quinto, una comisión mixta, entendida en problemas económicos y educativos, y en la que figuraron también representantes de los padres de familia y de los maestros, debía formular la reglamentación respectiva, de acuerdo con los lineamientos apuntados; sexto, la caja, como institución de ahorros, debía sujetarse, en su organización y funcionamiento, a los preceptos de la ley sobre la materia.

[6] La prensa no vuelve a referirse al Congreso Nacional de Estudiantes.

CAPÍTULO XIV

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

1. LA PERSONALIDAD DEL NUEVO SECRETARIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. LAS MISISONES CULTURALES

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

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

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

Los objetivos de las misiones culturales serían los mismos que se les señalaron desde su creación, esto es, mejorar a los maestros en servicio, cultural y profesionalmente. La comunidad en que se verificaba el instituto sería la escuela donde demostraran los misioneros cómo debía trabajar el maestro en mejoramiento de la comunidad (*Memoria,* 1932, *1*, pp. 113-145).

3. LAS ESCUELAS RURALES

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

Bassols podía señalar con orgullo que el número de las escuelas rurales creció de 6 044 (1931) a 6 730 (1932), es decir, 686. En cambio, el número de las comunales (sostenidas por la comunidad) disminuyó de 316 (1931) a 64 (1932), pues la SEP pudo tomar la mayoría de aquéllas bajo su responsabilidad. Semejante aumento se advirtió en los maestros rurales: en 1931, 8 104, en 1932, 8 950, es decir, 846 (*Memoria,* 1932, *1*, p. 10).

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

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

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

La *Memoria* (1932, *1*, pp. 25-73) hablaba también de la Casa del Estudiante Indígena, de cómo en vez de ayudar a contribuir al desarrollo de las comunidades de los estudiantes, sirvió para el desarraigo de éstos, pues los alumnos opusieron serías resistencias, al terminar su preparación, para regresar a sus lugares de origen. Por tanto, se resolvió dar otra

CUADRO 76

	1931		*1932*	
	Cursos para niños	*Cursos para adultos*	*Cursos para niños*	*Cursos para adultos*
Inscripción	428 412	129 301	466 714	143 316
Asistencia media	327 809	97 384	338 822	103 054

Las diferencias a favor de 1932, son:

	Cursos para niños	*Cursos para adultos*
Inscripción	38 302	14 015
Asistencia media	11 013	5 670

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

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

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

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

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

desprendimiento. La Comisión Técnica Consultiva recomendó se apoyara denodadamente a las normales rurales. Por desgracia, la limitación del presupuesto era una rémora constante. La Dirección de las Misiones Culturales no estaba satisfecha con la obra de las normales y determinó efectuar una revisión completa de los planes y programas de estudio con el propósito de aprovechar la experiencia adquirida. Se procuró establecer una relación estrecha entre la escuela agrícola y la normal rural, seleccionando en la primera a los que serían maestros rurales (*Memoria,* 1932, *1*, pp. 173-199).

4. LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y OTROS TEMAS

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

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

CUADRO 77

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

(*Memoria*, 1932, 1, p. 251).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. EL LAICISMO EN LA PRIMARIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUADRO 78

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

(*Memoria*, 1932, *1*, p. 264).

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

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

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

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

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

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

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

7. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

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

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

8. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

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

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

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

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

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

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

Se pensaba que las materias de enseñanza, socialmente encauzadas, desarrollarían las actividades recreativas y vocacionales: danza, juegos organizados, deportes, canto, música, dibujo, artes manuales y domésticas; las actividades encaminadas al conocimiento y aprovechamiento del mundo físico, con la botánica, zoología, anatomía, fisiología, etcétera; las relacionadas con la incorporación de los alumnos al medio social, tales como geografía, historia, etcétera; las de adquisición y dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura: lengua española, otros idiomas, literatura, aritmética, álgebra, geometría y trigonometría. Las actividades fuera del salón de clases ayudarían a formar hábitos adecuados, por tanto, se invitó a los alumnos a organizar y funcionar en los siguientes servicios: sociedades de alumnos, organización y funcionamiento de la biblioteca; organización y funcionamiento de las fiestas sociales y cívicas, de deportes y juegos, de sociedades de carácter literario, de salas de estudio, de tienda escolar, de orquesta y orfeones (*Memoria,* 1932, *1*, pp. 317-319).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El plan de estudios reformado aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 79

Plan de estudios para las escuelas secundarias federales

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

Optativas: 2 horas, inglés o francés

Segundo año

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

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

Tercer año

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

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

(*Memoria*, 1932, *1*, pp. 325-326).

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

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

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

No se descuidó el otro aspecto. Así como la secundaria se articulaba con la primaria, aquélla debía hacerlo con la preparatoria, con las escuelas normales, con las técnicas, etcétera. En consecuencia, debería procurar que la preparación académica, así como los métodos de estudio, los hábitos de investigación personal y las prendas de carácter de que proveía a los alumnos, dieran a éstos el necesario bagaje para realizar con éxito estudios superiores y llegar a ser directores sociales (*Memoria,* 1932*, 1,* pp, 326-328).

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

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

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

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

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

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

9. LA COMISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE JALAPA

Evento importante por estas fechas fue la reunión en Jalapa, Ver., no de un Congreso Pedagógico sino de una Comisión Técnico-Pedagógica, cuyo cometido era estudiar dos temas fundamentales: la escuela primaria y la normal[2] El promotor del grupo fue el profesor Gabriel Lucio e intervinieron además los profesores Froylán Parroquín, Joaquín Jara Díaz, Justino Sar-

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

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

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

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

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

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

[2] No se indica la fecha.

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

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

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

La Comisión Técnico-Pedagógica no tuvo tiempo de elaborar el plan de actividades de la escuela normal. Trazó, para la organización de la normal, los lineamientos generales básicos. Desgraciadamente, no se conservan los documentos que la describen (Zilli, 1966, *1*, pp. 340-352).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO XV

NUEVOS CONFLICTOS EN LA SEP

1. UN NUEVO PRESIDENTE. ABELARDO RODRÍGUEZ (1932-1934)

Por esta época ocurrió la renuncia de Ortiz Rubio (septiembre 2 de 1932), presidente constitucional, a quien sucedió el general Abelardo Rodríguez Luján (1889-1967). Calles sugirió la forma de nombrar al presidente provisional: el gabinete propondría una terna al PNR, éste escogería a uno de los miembros de la terna y la presentaría al Congreso para que lo designara presidente (L. Meyer. 1978, p. 158). El Congreso eligió a Rodríguez.[1]

Abelardo Rodríguez Luján era originario de Guaymas, Son. Allí estudió parte de la primaria, que hubo de interrumpir para ayudar a sus padres. Trabajó en las minas y se alistó (1913) en el ejército revolucionario. Se unió más tarde al Plan de Agua Prieta y recibió por entonces el grado de general de brigada. Fue jefe de operaciones militares en el norte, donde sometió, en tiempo de De la Huerta, a Esteban Cantú. Al mismo tiempo empezó a emprender negocios por su cuenta y hacia 1930 era ya un próspero empresario. Su cercanía con Calles lo llevó a la presidencia. Rodríguez confirmó a Bassols en la Secretaría de Educación Pública. Los demás miembros de su gabinete fueron:

Alberto J. Pani	Hacienda
Primo Villa Michel	Industria y Comercio
Miguel Acosta	Comunicaciones
Francisco Elías	Agricultura
Juan Cabral	Departamento del Distrito Federal
Emilio Portes Gil	Procuraduría General
Pablo Quiroga (Sub)	Guerra y Marina
Eduardo Vasconcelos (Sub)	Gobernación
Manuel Téllez	Relaciones Exteriores

El gabinete sufrió algunos cambios y, a pesar de éstos, puede decirse que daba la sensación de cohesión interna, gracias a la actitud de Rodrí-

[1] Para un estudio de la personalidad de Rodríguez, véanse su *Autobiografía.* México [s.p.i.], 1962 y Gaxiola, 1938, pp. 55-85.

guez de no "disputar abiertamente a Calles su posición de árbitro supremo" (L. Meyer, 1978, pp. 165-167). Rodríguez dejó en manos de Calles la política nacional y él se dedicó a administrar el país (Medin, 1982, pp. 121-129).

La obra de Rodríguez resultó más importante que la de su predecesor. Promulgó el Código Agrario (marzo 22 de 1934), recopilación de las leyes antes dispersas de dotaciones y restituciones de tierras y aguas, de la repartición de tierras ejidales, del patrimonio parcelario ejidal, de nuevos centros de población agrícola y del registro agrario nacional. El Departamento Agrario, creado en 1934, era el órgano encargado de hacer cumplir la flamante legislación. El reparto agrario resultó muy superior al de Ortiz Rubio.

Rodríguez estableció el salario mínimo en cada una de las entidades federativas, previa investigación de las condiciones de éstas y de negociaciones entre empresarios y obreros. Creó también la Financiera Nacional, el Banco Nacional Hipotecario Urbano y de Obras Públicas, Petróleos Mexicanos (PETROMEX) para competir con las grandes empresas extranjeras. Estableció, asimismo, el servicio civil, que se convertiría más tarde en el estatuto jurídico de los trabajadores al servicio del Estado (L. Meyer, 1978, pp. 163-165).

2. LA SEGUNDA GESTIÓN DE BASSOLS DURANTE EL RÉGIMEN DEL PRESIDENTE RODRÍGUEZ (SEPTIEMBRE 5 DE 19922-MAYO DE 1834)

2.1 *La educación rural*

Cambios importantes introdujo Bassols en la SEP durante la administración de Rodríguez. La Dirección de las Misiones Culturales, oficina responsable de las escuelas normales rurales y de las misiones culturales, se transformó en Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (enero 1° de 1933). Ya desde octubre de 1932 las escuelas centrales agrícolas, fundadas por Calles, y dependientes de la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento habían quedado bajo la autoridad de la SEP. Se planteó entonces la necesidad de situar estas escuelas dentro del conjunto de las instituciones escolares, relacionarlas con las ya existentes e integrar así un sistema de educación rural. Este planteamiento abarcó las escuelas normales rurales y también las misiones culturales.

En vista de que la educación rural debía asentarse sobre una base económica sólida, atender a las necesidades de los campesinos, perfeccionarse por la acción de maestros con una actitud e ideología especiales, se proyectó que las normales rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales se vincularan estrechamente con las primarias rurales para orientar su propia acción económico-social y asegurar su alumnado de procedencia campesina (*Memoria,* 1932, *2*, p. 103).

En este proyecto se trató de usar al máximo los recursos disponibles (1932): 8 escuelas agrícolas centrales; 17 normales rurales; y 14 misiones culturales. Tales recursos se incorporaron al nuevo sistema por adaptación de las centrales; la incorporación de algunas normales a las centrales; la adaptación progresiva de las normales; y el cambio de sitio de algunas de éstas con la correspondiente adaptación. Esta consistía en añadirles a las normales cursos de agricultura en sus programas y dotarlas de equipo, y en las agrícolas, proporcionar cursos pedagógicos. La incorporación significaba combinar los dos tipos de institución en el terreno de la escuela agrícola central (*Memoria,* 1932, *2*, pp. 104-105; *Memoria,* 1933, *1*, pp. 78-94). Bassols ató las misiones culturales permanentemente a las escuelas regionales campesinas (*Memoria,* 1934, *2*, pp. 104-105) y evitó así los errores cometidos en el pasado, cuando se escogieron localidades urbanas para las escuelas rurales y se admitió a estudiantes sin antecedentes rurales.

Las reformas de Bassols encontraron cierta oposición en Santiago Arias Navarro, líder de las misiones culturales entre 1931-34. Arias Navarro (1934, pp. 22-24, 69) publicó un pequeño libro en el cual consideraba un error la misión permanente, pues despojaría a centenares de maestros rurales de su único medio de comunicación con la SEP y las nuevas ideas. De hecho, la inmovilización de las misiones culturales era una medida de dudosa utilidad y el presidente Cárdenas les restituyó en 1935 su papel inicial. Con todo, la reforma de Bassols produjo beneficios reales: los grupos estacionarios realizaban muchas labores que antes no se efectuaban; el trabajo resultaba, por la permanencia prolongada, más sólido. Permitía mayor conocimiento de las necesidades de la región y del trabajo con los residentes. Es cierto que el alcance de las misiones culturales se confinaba a los pueblos de la vecindad inmediata (Ruiz, 1962, pp. 118-128).

De todas estas gestiones nació la escuela regional campesina (Gaxiola, 1938, p. 295). Esta impartiría a alumnos selectos de las escuelas rurales —hijos de ejidatarios, pequeños agricultores o artesanos— educación elemental agrícola, ganadera e industrial. Además, la escuela regional campesina ofrecería la enseñanza normal rural para alumnos seleccionados en el curso agrícola, ganadero e industrial, selección que tomaría en cuenta el número de escuelas rurales existentes y futuras, el de maestros rurales y de vacantes por cubrirse. La escuela regional campesina prepararía también, cuando las necesidades lo ameritaran, personal adecuado para desempeñar funciones de organización rural y actividades agrícolas, ganaderas e industriales. Dos institutos —de investigación y de acción social— se adscribieron a la escuela regional campesina, destinados a promover un plan general de acción y cooperación para la educación campesina y el fomento rural por medio de un estudio del medio geográfico, económico y social, orientado a normar las actividades de la escuela, y de otro para difundir su acción (*Memoria,* 1933, *1*, pp. 41-43).

De esta forma, las escuelas regionales campesinas reemplazarían paula-

tinamente a los tres organismos: la normal rural, la central campesina y las misiones culturales, y se pondría así remedio, primero, a la deserción de los campesinos hacia la ciudad para ayudar a la familia; segundo, a la mediocre preparación de los maestros y su escasa paga; y tercero, a las dificultades de cooperación entre la SEP y la Secretaría de Agricultura. Las nuevas escuelas debían introducir una orientación agrícola en el entrenamiento de los maestros y, como se ha dicho, incluir programas de acción e investigación sociales. La Secretaría de Agricultura, a su vez, estableció un plano de las regiones agrícolas para que la SEP distribuyera, del modo más conveniente, las escuelas regionales campesinas (*Memoria,* 1932, *2*, p. 103; *Memoria,* 1933, *1*, pp. 105-106). Estas ofrecían un programa básico de dos años en agricultura e industrias relacionadas, encaminado a preparar granjeros competentes.

La *Memoria* de 1934 (*1*, p. 42), publicada cuatro meses después de la renuncia de Bassols, expresaba algunas dudas sobre las recientes reformas. Era difícil evaluar el papel de las escuelas regionales campesinas, pues la organización agrícola y la economía rural oponían a cualquier esfuerzo educativo serios obstáculos. Un problema difícil de resolver era que muchos campesinos encontraban imposible mandar a sus hijos a la escuela, pues necesitaban del trabajo de éstos para el sustento de la familia. Por otra parte, las antiguas escuelas agrícolas centrales habían comenzado a funcionar tan mal que su nefasto influjo se hacia sentir aún en las nuevas instituciones.

2.2. *La Casa del Estudiante Indígena*

Otro aspecto desalentador de la empresa educativa lo presentaba la Casa del Estudiante Indígena. Fue un proyecto laudable. Se trataba de una institución donde se introducía a los indígenas a los valores económicos y sociales del país, y se esperaba que aquéllos regresarían a sus hogares para compartir con sus familiares y amigos los conocimientos aprendidos. De esta guisa se llenaba la brecha existente entre la condición primitiva del campo y el progreso de la ciudad. Desgraciadamente, no fue así. Los egresados de la Casa del Estudiante Indígena no regresaban a su terruño. Se quedaban a trabajar en la ciudad, atraídos por sus señuelos. La Casa, fundada en 1925, tuvo gran publicidad de parte del gobierno. Más de 200 candidatos, representantes de varios grupos indígenas, ingresaron a esa institución con el propósito de adquirir la preparación adecuada que les permitiera contribuir a estimular el progreso material de los diversos grupos étnicos. La Casa gozaba de mucha simpatía en los círculos oficiales y recibía buen apoyo económico, cuando Manuel Mesa Andraca recibió de Bassols la tarea de evaluar el funcionamiento de la institución. Mesa Andraca, agrónomo de profesión, había evaluado las escuelas agrícolas centrales y concluido que no satisfacían las necesidades del México rural,

porque sus egresados, lejos de volver a su lugar de origen y trabajar en su campo dé entrenamiento, preferían quedarse en la ciudad y buscar allí empleo. Si el objetivo de tales escuelas era impulsar el progreso del sector rural, éstas fracasaban rotundamente en su cometido. Las cifras del estudio eran reveladoras del fracaso: de los 444 estudiantes inscritos desde 1925 a 1932 sólo 107, o sea, el 24% habían vuelto al campo convertidos en maestros rurales. Es más, sólo 10 de los 44 inscritos en 1932 proyectaban regresar a sus pueblos a enseñar, y únicamente 7 consideraban la agricultura como su tarea futura; más de la mitad proyectaban buscar empleos en la industria o el gobierno (*El maestro rural,* 1932, *2* (No. 1) (octubre 15); *Memoria,* 1932, *1*, pp. 57-59; 102-103; *Memoria,* 1933, *1*, pp. 12-13).

El problema de la Casa del Estudiante Indígena residía, según Mesa Andraca, en dos factores: el medio urbano en el cual funcionaba la Casa y la inclinación natural del individuo a escoger un género de vida que le ofreciera mayores posibilidades de recompensa material, oportunidad ausente al reintegrarse al campo.

La conclusión fue adversa a la existencia de la Casa del Estudiante Indígena. Mesa Andraca aconsejó clausurarla y emplear su presupuesto en establecer escuelas normales en comunidades indígenas (*Memoria,* 1932, *2*, pp. 68-72; *Memoria,* 1932, *1*, p. 74; Ruiz, 1962, pp. 147-149; *Excélsior,* noviembre 18 de 1932).

Las conclusiones del estudio de Mesa Andraca parecían sólidas. Omitió, sin embargo, mencionar ciertos aspectos favorables del experimento: los indígenas inscritos en la Casa se adaptaban a los valores y al medio de México urbano moderno. y tal adaptación era muestra innegable del progreso.

Clausurada la Casa, Bassols tomó, como modelo de las normales en pueblos indígenas, el Centro de Educación Indígena de Yoquiro, Chih., fundado en 1927. Los estudiantes del Centro, hombres y mujeres, recibían instrucción normal y vocacional. Se les enseñaba a hablar español a los indígenas monolingües y atender a las necesidades del medio donde vivían. En 1934 había 9 de estas escuelas, situadas en regiones de gran densidad de población indígena. Bassols no atendió debidamente a estas escuelas. Los salarios de los maestros permanecieron bajos y, naturalmente, así no podría atraerse a los mejores de éstos. La situación prevaleció hasta el sexenio de Cárdenas, cuando los centros de educación indígena recibieron sustancial apoyo económico, como se verá más adelante.

Hubo todavía otro foco de conflicto en los años de Bassols respecto de la educación indígena: Rafael Ramírez, jefe de Educación Rural, opinaba que a los indígenas se les deberla enseñar el español tan pronto como fuera posible, e hizo del idioma hispano un requisito básico para las escuelas rurales. El Instituto Mexicano de Investigación Lingüística de la UNM (1930) sostenía que se enseñara a los niños indígenas simultáneamente el español y el idioma nativo, para evitar el innecesario y dañoso conflicto

lingüístico que aparecía frecuentemente en los programas de Ramírez (*El maestro rural,* 1933, *3* (No. 2) (junio 15), pp. 5-8; 1934, *4* (No. 5) (marzo 1°, pp. 5-6; 1934, *4* (No. 6) (marzo 15), p. 11). Esta opinión fue un antecedente del indigenismo que floreció en la época de Cárdenas (1934-1940).

Justo Sierra en el siglo XIX, y José Vasconcelos y Moisés Sáenz, en el XX, desplegaron sus esfuerzos por asimilar al indígena al resto de la población, condición para lograr la identidad nacional. Calles apoyó esta tendencia con la creación de la Casa del Estudiante Indígena. Bassols, en cambio, encasilló al indígena en una categoría distinta del resto de la población. Consideraba que, si los indígenas monolingües formaban una minoría de la población nacional (8.4% de éstos en 1930), era su deber dedicar el tiempo y los recursos de la SEP a la mayoría hispano hablante. Esta postura implicaba que el mestizo tenía más importancia para el secretario (Britton, 1976, *1*, p.63).

3. LOS CONFLICTOS CON LOS MAESTROS

3.1 *La SEP y los sindicatos de maestros*

Se recordará que para 1932 se habían formado ya varios sindicatos de maestros que empezaron a ejercer notorio influjo en las prácticas de contratación y promoción de la Secretaría. Hasta aquí no había nada que lamentar. Sin embargo, los sindicatos entablaron competencias ásperas entre si, con el objeto de presionar a la SEP y conseguir de esa guisa un tratamiento que favoreciera sus intereses particulares.

Bassols se negó a tolerar ese tipo de presiones. Al mismo tiempo que se proponía elevar el nivel de la educación en todo el país, sin excluir la rural, ordenaba una serie de cambios fundamentales en los organismos de la SEP, donde los sindicatos de los maestros solían ejercer presiones.

En dos organismos, el Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal y la Comisión de Escalafón, los sindicatos ejercían mayor influjo. Sus representantes desempeñaban puestos que les permitían presionar en favor del propio sindicato, sin importarles un ardite los intereses del magisterio, en general y menos todavía los de la educación en el país.

Bassols, que abrigaba sospechas de las sutiles maquinaciones de los organismos sindicales, determinó acabar con los abusos administrativos. Si bien no pretendía convertir en querella personal este asunto, pronto descubrió que muchos maestros interpretaban sus intentos de reforma como si se tratara de ataques dirigidos personalmente contra los líderes. Al entablar esta lucha, Bassols se encontraba entre la espada y la pared: como socialista debía luchar por el mejoramiento de las clases obreras del campo y de la ciudad; en calidad de secretario, combatía precisamente a los sindicatos de trabajadores de la enseñanza.

La conducta enérgica y las expresiones cáusticas de Bassols en su lucha por efectuar las reformas necesarias le granjearon la enemistad creciente de los sindicatos contra cuyos intereses tenía que actuar.

3.2 *La condición del gremio magisterial*

La suerte de los maestros había sido deplorable desde tiempo inmemorial: bajos sueldos, comparables con los de los cocheros; inseguridad laboral; carencia de pensiones; dificultades de ascenso, tanto dentro de la misma profesión como en otros puestos; escasa estima de la población. La Revolución, al reivindicar a los campesinos y obreros y reconocer sus derechos, a la par con otros miembros de la sociedad, incluyó también a los maestros. Sin embargo, a pesar de las proclamas de defensa y ayuda al gremio magisterial, no se les pagaba un sueldo adecuado, pero ni siquiera el magro salario al cual tenían derecho por su contrato.

La huelga de 1919 puso en vergonzosa evidencia la profunda brecha abierta entre las promesas gubernamentales y su cumplimiento.

Los congresos de maestros, celebrados desde el año 1919, habían propugnado por la formación de sindicatos y, para 1934 (*Excélsior,* marzo 18 de 1934), casi la mitad del gremio de los maestros era miembro de varios sindicatos y, como suele suceder entre obreros y patrones, las relaciones entre los sindicatos y la SEP no eran precisamente cordiales.

Bassols trató, por su parte, de atender a las justas demandas de los sindicatos, y amortiguar, por tanto, el conflicto entre la SEP y esas agrupaciones, sólo que, para lograr tales objetivos, se vio en la necesidad .de remover de la SEP a numerosos líderes sindicales, tenazmente incrustados desde tiempo atrás en los organismos de la Secretaría.

3.3 *El conflicto se incuba*

A pesar de sus buenas intenciones, Bassols hubo de dar ciertos pasos que despertaron la desconfianza de los maestros respecto del nuevo secretario y sus colaboradores. En efecto, Bassols se vio forzado (enero de 1932) a suprimir cierto número de plazas y a transferir a los maestros desplazados a nuevos puestos para ajustarse a los cortes sufridos por el presupuesto. Un grupo de cerca de 400 maestros de la Escuela Nacional Preparatoria expresó enérgicamente su protesta: pedía se contratara de nuevo a los maestros despedidos y se removiera al director y subdirector del Departamento de Educación Primaria y Secundaria, por haber favorecido a un grupo particular de maestros. Bassols estudió las reclamaciones del grupo, pero rehusó considerar cualquiera de las alternativas. Convocó a los maestros, y les pidió que se dedicaran, en las condiciones existentes, a mejorar su trabajo (*El Universal,* enero 7 y 9 de 1932). Bassols había arrojado inadvertidamente fuego a un barril de pólvora.

La primera maniobra que avivó la llama fue la reestructuración del Consejo de Educación Primaria del D.F. Aquél, según el decreto de noviembre 14 de 1929, tenía una doble función: cooperar con la SEP para estudiar y resolver los problemas técnicos y representar también los intereses generales de los maestros frente a la misma Secretaría. Estas atribuciones se ampliaron más tarde a toda la República; sin embargo; el nombre restrictivo del organismo —Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal— permaneció intacto. Bassols se propuso reconstruir el Consejo, reforzar su cometido de realizar estudios intensivos de tipo técnico sobre educación primaria; pero lo despojó de la representación magisterial. El secretario había llegado a la dolorosa conclusión de que la política de los sindicatos ejercía desproporcionado influjo en las actividades del Consejo (Gaxiola, 1938, pp. 297-298).

Consecuentemente con su propia decisión, Bassols dirigió al Congreso de la Unión (noviembre 11 de 1932) una solicitud de reforma del Consejo, cuyo objetivo era suprimir la doble función de aquél (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 379-380).

El secretario, consciente de que el proyecto de reforma del Consejo contrariaba a varias figuras importantes de los sindicatos, se adelantó a indicar que la reforma buscaba hacer del Consejo un cuerpo más útil, y de ninguna manera pretendía disminuir el poder de los sindicatos. Pidió a éstos que reflexionaran imparcial y desapasionadamente sobre el asunto, y protestó que el proyecto de reforma del Consejo no era pretexto para perseguir a nadie. Con todo, los eventos posteriores mostrarían que los líderes sindicales jamás aceptaron la explicación conciliatoria del secretario. Muchos maestros se aferraron a interpretar la reforma como un ataque personal, si bien Bassols negó siempre que hubiese de su parte motivación política alguna.

El proyecto de Bassols, aprobado en diciembre 24 de 1932, convertía el Consejo en un bien integrado y eficiente instrumento de investigación, modificando la constitución del antiguo Consejo que permitía a los maestros elegir a los miembros de aquél, en función del carácter representativo de los sindicatos y, obviamente, por la ulterior proliferación del número de sindicatos que produjo un crecimiento proporcional del número de Consejeros. El nuevo reglamento (1933, pp. 3-6) rompía esa costumbre y disponía que el número de consejeros se limitara a 17 en total, de los cuales 7 serían maestros del Distrito Federal, 2 de la Asociación de Padres de Familia, y los 8 restantes de la SEP, en representación de los diferentes departamentos de la propia Secretarla, de la Normal Nacional y de la Universidad (Art. 5°) (*El Universal,* enero 11 de 1933).

El nuevo reglamento establecía varias comisiones permanentes, para estudiar diversos temas, desde la selección de libros de texto, hasta la evaluación de los resultados obtenidos por la SEP en sus labores. Más tarde se crearon otros comités encargados de manejar los temas que no se

incluyeron en la agenda de trabajo de las comisiones permanentes (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 380-385 y 395).

El Consejo se convirtió en cuerpo consultivo permanente, cuya función general de investigación, estudio, definición y elaboración de normas disponía las bases de la acción en las escuelas primarias. El Consejo podía proponer sugerencias al secretario sin la solicitud expresa de éste y podía también considerar y, en su caso, hacerle llegar, si lo juzgaba conveniente, las peticiones de los sindicatos de maestros y las organizaciones de padres de familia (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 378-379, 386-393).

En medio de la expectación general producida por la reforma, la oposición de ciertos grupos de maestros empezó a crecer y a endurecerse. El profesor Daniel Vilchis, depuesto recientemente como presidente del Consejo de Educación Primaria, y su secretario, Lino Santacruz, encabezaron ese movimiento. Vilchis ocupaba puestos en la Escuela Nacional de Maestros y el Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales, uno de los sindicatos de maestros más importantes de los primeros años (*Excélsior,* enero 11 de 1933). Más tarde se convertiría en figura importante como funcionario de educación de la Confederación de Trabajadores de México y líder de los sindicatos de maestros en tiempos de Cárdenas. Vilchis era un organizador nato, y empleó sus dones contra Bassols con notables resultados. Este no sospechaba, al deponer a Vilchis y a Santacruz, haberse granjeado dos enemigos que más tarde fueron capaces de empujar a la SEP al borde del caos (Luna Arroyo, 1934, pp. 107-111; *Excélsior,* enero 11 de 1933).

3.4 *La reforma del escalafón magisterial*

El segundo paso de Bassols, que avivaría más la llama, se refería al escalafón —el plan de promoción y sueldos que operaba en la Secretaría. Desde los años veinte, la SEP había iniciado un programa restringido de remuneración para maestros y otros empleados federales; pero, a causa de las perentorias exigencias que pesaban sobre el presupuesto, tales beneficios se desarrollaban a un ritmo demasiado lento. El presidente Calles decretó en 1928 que se estableciera una organización rudimentaria de seguro para beneficio de los maestros. El decreto preceptuaba que los mismos maestros se encargarían de administrar esa organización, y entrarían a formar parte del mismo esquema de jubilación de que otros empleados del gobierno gozaban, con el pago de cuotas obligatorias y con un mínimo de 15 años de servicio. El monto de las pensiones era escaso; consistía en el 1.5% del sueldo anual promedio durante los últimos 5 años de trabajo. El decreto preceptuaba que los maestros debían recibir una pensión 25% mayor que otros empleados del gobierno, debido quizá al salario tan bajo que aquéllos percibían. La ley se enmendó en 1933 con el propósito de permitir que la Secretaría Nacional supervisara ese sistema

(*Memoria,* 1933, *2*, pp. 295-296). Esta legislación establecía un buen principio, cuya realización requería mejoras en gran escala para que los beneficiados disfrutaran de una prestación sustancial.

El problema del sueldo seguía siendo critico. Muchos excelentes maestros se sentían tentados a menudo a dedicarse a otros empleos, donde la compensación era más cuantiosa. La SEP conocía tales deserciones; pero nada podía hacer para impedirlas. Aquélla trataba de conseguir dos objetivos mutuamente excluyentes en esas circunstancias: extender el sistema educativo nacional y mejorar su calidad.

En 1933, 627 entre los 4 000 maestros de escuelas públicas del D.F. percibían sueldos de $97.34 al mes (*Memoria,* 1933, *2*, p. 306). En ese mismo año, se publicó un estudio sobre el salario mínimo, y aquél concluía que $4 diarios era el sueldo más bajo con el cual un obrero podría mantener a su familia. Los salarios de los maestros, calculados sobre la base de un mes de 24 días laborales, se encontraban evidentemente en el nivel mínimo. Por otra parte, la situación de los 3 502 maestros rurales de las dos categorías de sueldos más bajos era peor. Percibían $27.36 y $41.06 al mes, o sea, menos del 25 y 50%, respectivamente, del salario mínimo requerido para vivir en el D.F. (*Memoria,* 1933, *1,* p. 17).

Bassols publicó (noviembre 12 de 1932) un escrito intitulado *Consideraciones sobre el escalafón económico del magisterio* (1932), en el cual explicaba a los maestros la reforma proyectada sobre los planes de salario y promoción (*Memoria,* 1933, *2*, p. 306). La SEP pretendía establecer un sistema práctico aplicable fácilmente a los problemas de trabajo del maestro. El nuevo escalafón contenía un método objetivo para determinar promociones y salarios basados en las necesidades de la SEP. Empero la reforma de Bassols, preparada "enteramente de buena fe" para conseguir cambios indispensables, atacaba las posiciones de varios líderes del magisterio que, con otros secretarios de sindicatos, habían adquirido tal poder sobre la asignación de puestos y salarios que superaba a veces al de las autoridades de la Secretaría. Era obvio que, para construir un sistema de escalafón más eficiente, había que reducir el influjo de esos líderes (Ramos, 1976, p. 85).

La Comisión de Escalafón recomendaba, según el antiguo sistema, las promociones de acuerdo con una evaluación subjetiva de la capacidad de cada maestro en particular. La aplicación de esas normas permitía promover un número tan escaso de maestros que la mayoría de éstos había perdido la esperanza de mejorar de posición. El método para promover a un maestro se fundaba en los méritos personales de éste más que en las necesidades del sistema escolar. La consecuencia fatal era que las promociones se limitaban a un afortunado grupo selecto.

El plan de Bassols incluía, por el contrario, el proyecto de elevar los sueldos más bajos en las escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, con la distribución de más de un millón de pesos para rescatar de su

insignificancia el salario mínimo de los maestros rurales, $54.74 al mes. Medio millón adicional se aplicaría a mejorar la paga de los maestros de las áreas urbanas, quienes recibían menos de $97.34 anuales. Tales aumentos representaban sólo la primera etapa de la masiva revisión establecida por la nueva ley de escalafón. Desgraciadamente, el presupuesto gubernamental, severamente limitado en 1933, obligó a la SEP a demorar la aplicación total de la nueva ley hasta 1934 (*Memoria,* 1933, *2,* pp. 314-315).

Para acabar de ennegrecer el horizonte, las dolorosas consecuencias de la depresión mundial del año 1929 empezaban a cundir en México, y metían en apuros el presupuesto gubernamental. Un caso inmediato fue que en agosto 31 de 1932 el gobierno se vio forzado a reducir los salarios de sus empleados en proporciones que iban del 10 al 20%, con la firme promesa de restaurarlos a su monto normal tan pronto como las condiciones presupuestales lo permitieran.

Bassols barruntó que los enemigos de la reforma del escalafón podrían desacreditarla estableciendo una relación entre la reducción de salarios y la nueva ley (*El Universal,* enero 13 de 1933). Por tanto, se adelantó a asegurar a los maestros que la reforma beneficiaría al magisterio en general y no disminuiría el sueldo de nadie. En cambio, la reducción general de salarios de los maestros formaba parte de las medidas de austeridad del gobierno y no era producto del nuevo escalafón. Es más, declaró que si la aplicación del nuevo sistema disminuía el sueldo de cualquier persona, la SEP le daría una cantidad complementaria para ajustarle su sueldo a la cantidad precedente. La nueva ley eliminaba el control del antiguo grupo burocrático sobre el proceso de promoción (*El Universal,* enero 11 de 1933), y así todos los empleados de la Secretaría tengan la oportunidad de subir hasta la cumbre de la escala promocional. Esa oportunidad proporcionaba a los maestros un margen de seguridad en sus carreras y también un alivio económi*co* (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 311-312).

3.5 *La reacción de los maestros cobra fuerza*

Las suposiciones de Bassols resultaron fallidas. Hacia fines de 1932 empezaron a brotar protestas contra los cambios en el escalafón, producto de los rumores de que el nuevo sistema seria desventajoso para los intereses de los maestros. Por esas fechas, empezaron también a aparecer artículos en la prensa de la ciudad de México con la acusación de que Bassols planeaba una reducción general de salarios (*El Universal,* enero 13 y 19 de 1933). La SEP contestó negando la veracidad de la información; pero los rumores crecieron y con ellos también la protesta. Bassols celebró entonces una reunión (diciembre 2) con una comisión representativa de los sindicatos; pero no se obtuvo ningún fruto concreto. Los maestros presentaron una solicitud para obtener que la categoría más baja del nuevo escalafón se elevara al mismo nivel de la categoría superior siguiente.

Bassols replicó que el conceder tal petición significaba prácticamente eliminar la construcción de escuelas y además no cabía dentro de los limites del presupuesto (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 311-317).

El descontento por las reformas empezó a manifestarse de modo más ruidoso y mejor organizado. Más de 1 000 maestros residentes en el Distrito Federal, o sea un 25% del total, participaron en una manifestación destinada a llamar la atención sobre cierto proyecto presentado al Congreso, el cual implicaba la consecuencia de disminuir los sueldos de $6 a $4.80 al día (*Excélsior,* diciembre 6 de 1932). Parece que el Congreso no decidió nada sobre el asunto; pero el grupo de los descontentos siguió entre tanto dedicado a organizar sus huestes. Un poco más tarde, hizo su aparición el Frente Único de los Trabajadores de la Enseñanza, formado con miembros de varios sindicatos de la capital. Entre aquéllos sobresalía Daniel Vilchis (*Excélsior,* diciembre 24 de 1932).

Los profesores rurales, por su parte, mal organizados y peor relacionados con los sindicatos urbanos, encontraban temibles las nuevas políticas de la SEP, mezcladas con el alud de chismes que las adulteraban. La Confederación Mexicana de Maestros, similar a la Confederación de Organizaciones Magisteriales de Vilchis, aprovechó entonces la ocasión de incorporar a los maestros rurales a su causa, quienes, hacia fines de diciembre, presentaron sus quejas a la Secretaría (*El Universal,* enero 12 de 1933). Estas versaban sobre el decreto del nuevo escalafón, el cual exigía un certificado que acreditara 6 años de enseñanza como requisito esencial para la promoción. Ahora bien, muchos de los maestros rurales más antiguos carecían de certificado y lo que era peor, de medios para compensar su falta de entrenamiento formal. La Confederación Mexicana de Maestros solicitó se otorgara un año de plazo a los profesores que estuvieran en esas condiciones, para que éstos pudieran obtener, por medio de exámenes especiales compuestos por la SEP, el equivalente de tales certificados (*Excélsior,* diciembre 30 de 1932).

Demandas tan concretas forzaron a Bassols a contestar. Declaró que la SEP no intentaba despedir a ningún maestro rural, aunque su meta a largo plazo era sustituir a los maestros carentes de certificados, por graduados de las escuelas normales rurales. Tal sustitución se haría paulatinamente, y aseguraba que de ninguna manera incluía el despido automático de 1 000 maestros rurales. La explicación del secretario tranquilizó poco el desasosiego que cundía entre los maestros veteranos, quienes habían iniciado sus labores en la pasada decena. Sus largos y fatigosos años de sacrificio en regiones remotas serían premiados, tarde o temprano, con el despido inmisericorde (*Excélsior,* enero 11 de 1933; *El Universal,* enero 11 de 1933).

El secretario negó también rotundamente las demandas de los opositores, Echó la culpa de la situación a algunos líderes de las organizaciones sindicales y también a los maestros católicos, contrarios al laicismo de las

escuelas privadas, introducido desde 1917, renovado en 1926 y urgido en 1932. Aseguró, además, que la gran mayoría de los miembros del sindicato estaba lejos de aprobar la agitación desencadenada por los líderes (*Memoria,* 1933, 2, pp. 318-319).

La táctica de Bassols tendía a desenmascarar la doblez de los promotores del movimiento, demostrando que sus móviles no guardaban relación alguna con asuntos de escalafón, sino provenían, por una parte, de la reforma del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal que afectó los intereses personales de algunos maestros y, por otra, de la nueva ley de escalafón que les desinfló el globo de su poder. Denunció, además, al antiguo presidente del Consejo, Daniel Vilchis, y a su secretario, Lino Santacruz, como los principales atizadores de la agitación (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 318-319). Añadió que algunos de los miembros más prestigiados de ciertas organizaciones sindicales no tendrían ya control alguno sobre la operación del escalafón. Los que habían ocupado puestos en la antigua comisión de escalafón serían reemplazados al entrar en vigor las proyectadas reformas.

A su vez, a Vilchis y sus aliados, como era de temerse, no les satisficieron las declaraciones de Bassols y negaron los móviles que éste les atribuía. El los, por su lado, se sinceraron de que su animosidad no se dirigía a la persona misma del secretario, sino más bien apuntaba contra las nuevas normas anunciadas por éste recientemente (*Excélsior,* enero 12 de 1933). Declararon que el propósito de los maestros era organizarse, como medio para defender sus propios intereses. Lejos estaban de querer causar disturbios o agitación por razones personales (*Memoria,* 1933, *2*, p. 325 y Excélsior, enero 18 de 1933). Para cualquier observador perspicaz era evidente que, después de varios meses de querella, ningún lado estaba dispuesto a dar su brazo a torcer.

Pronto la protesta alcanzó tales proporciones que el presidente Rodríguez y el Congreso se dieron por enterados. El Congreso autorizó, en enero 6 de 1933, al presidente, para promulgar la reforma de la ley de escalafón.[2] La autorización mencionaba explícitamente la necesidad de rectificar la injusticia de la antigua ley y también la solicitud del gobierno por mejorar las condiciones materiales del maestro. El Congreso reforzó así las propuestas de reformas hechas por Bassols y respaldó su posición en el conflicto con los maestros recalcitrantes (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 325-326). Semejante apoyo expresó el presidente Rodríguez a Bassols, reiterando su explicación sobre las reducciones temporales de salario. Además pidió a los maestros de las escuelas federales ignorar las torcidas declaraciones sobre la política educativa gubernamental y les previno que no se dejaran desviar por personas desprovistas de sinceridad (*Memoria,* 1933, *2*, p. 325; *Excélsior,* enero 18 de 1933).

[2] Se refería a la ley de enero 14 de 1930.

La nueva ley de escalafón, promulgada en julio 25 de 1933, y previamente revisada por el Consejo de Educación Primaria del D.F., contenía disposiciones semejantes a las mencionadas por Bassols en sus *Consideraciones... y* las respuestas subsecuentes de los agitadores (*Memoria,* 1933, *1*, p. 133). El Art. 2° dividía a los maestros, según su residencia, en dos áreas: el Distrito Federal y los estados. En aquél había tres sectores de empleados de la Secretaría, conforme al tipo de escuela donde trabajaba el individuo: jardín de niños, primaria diurna y primaria nocturna. En los estados había dos sectores, de acuerdo con la función desarrollada por el individuo, uno para los directores e inspectores y otro para los maestros. Cada uno de los sectores contenía subdivisiones y clasificaciones que constituían el tabulador según el cual todo maestro esperaba ascender (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 364-365).

Nadie podía ascender a una clasificación más alta sino desde el nivel inmediato inferior. La SEP actuaría como última instancia en el caso de maestros que hubiesen alcanzado calificaciones iguales (*Memoria,* 1933, *2*, p. 368). El Art. 6° establecía que la posición determinaba el salario y no precisamente las cualidades individuales. De esta suerte se introducía el método objetivo para remunerar al personal de la Secretaría (Memoria, 1933, 2, pp. 366-367).

Dos comisiones distintas, una del D.F. y otra de los estados, se encargaban de supervisar el funcionamiento del nuevo sistema. Cada comisión estaba formada de nueve miembros: cuatro maestros elegidos por sus colegas y cinco representantes de la SEP, seleccionados por el secretario. La duración de su gestión era de cuatro años, de suerte que algunos salían del consejo cada dos años (*Memoria,* 1933, *2*, pp. 368-369). De esta suerte el equilibrio del poder quedaba en manos de la SEP, por tener la mayoría de miembros en ambas comisiones.

3.6 *El descontento de los maestros se encona*

Con todo, ni el firme apoyo del presidente a Bassols ni la publicación del reglamento fueron suficientes para sofocar las protestas y apagar el descontento de los maestros. De acuerdo con la perspicaz previsión de Bassols, a él y no a la penuria del presupuesto gubernamental se le culpaba de la reducción temporal de los salarios. Se llegaron a propalar absurdas historias, como que profesores, quienes empezarían ganando $4.80 al día, deberían enseñar durante 15 años para alcanzar el sueldo de $6 en la escala reducida. Fue en vano que en enero de 1933 Bassols hiciera una y otra vez declaraciones públicas para contrarrestar esos rumores que circulaban con desesperante persistencia (*Memoria,* 1933, *1*, pp. 321-323).

Pronto el Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional de Maestros añadió a su campaña anterior una nueva acusación, nacida de los datos proporcionados por la SEP: el número de niños en edad escolar que faltaban a clase en el Distrito Federal, variaba en las publicaciones oficiales de

90 000 a 80 000. Bassols respondió que los totales citados eran demasiado bajos por no tomarse en cuenta el alto porcentaje de deserciones después del primer año de primaria (*Excélsior,* diciembre 1°, 8, 18 y 23 de 1933). La discrepancia que Bassols evitó explicar se debía probablemente a la negligente inexactitud de alguna de las estadísticas de la Secretaría, limitación humana comprensible (*El Universal,* diciembre 18 de 1933).

A esta acusación se añadió otra sobre el programa de educación rural: el aumento de asistencias en las escuelas rurales, del cual se ufanaba la SEP, se debía propiamente al crecimiento de la población. Bassols, en un gesto de sinceridad, admitió la exactitud de esa explicación, pues los hechos mencionados eran suficientemente notorios a cualquier observador imparcial (*Excélsior,* diciembre 20 y 21 de 1933).

En vista del curso que venían tomando los acontecimientos, Bassols tuvo la ocurrencia de investigar, por un censo secreto, si la Confederación Nacional de Maestros representaba a los 2 600 profesores de escuelas primarias del Distrito Federal. En caso de que la investigación señalara que la oposición representaba una minoría de maestros en la capital, no era necesario hacerle caso.

La Confederación pronto descubrió que la SEP efectuaba el censo, y protestó inmediatamente, alegando que se violaba así el derecho de formar sindicatos. La Federación de Sociedades de Maestros del D.F., otro sindicato, se unió a la protesta y añadió que el censo comprometía las garantías constitucionales de libertad de pensamiento y libertad de pertenecer a cualquier sindicato. Ambos sindicatos condenaron rotundamente a la SEP por violar los derechos colectivos y personales y perseguir a los que discrepaban de sus programas y métodos de trabajo (*Excélsior,* marzo 7 de 1934). El gobierno se justificó con la explicación de que el propósito del censo era sólo determinar el tamaño de los sindicatos y de ninguna manera violar el derecho de organizarse (*Excélsior,* enero 7 de 1934 y *El Universal,* enero 6 de 1934). Una vez más el presidente Rodríguez apoyó a su secretario de Educación y tachó de irresponsables las protestas de los sindicatos (*Excélsior,* enero 10 y 11 de 1934).

Intervino entonces Jesús Silva Herzog (1892-1985), subsecretario de Educación, quien trató de disminuir la tensión que subía por momentos.

Insistió en que la SEP reconocía que sólo un pequeño grupo de agitadores promovía el desorden y la gran mayoría de los maestros no lo secundaba. La SEP veía con buenos ojos la formación y crecimiento de sindicatos que influyeran en mejorar la profesión. Sin embargo, toda actividad sindical estaba vedada durante el tiempo de clases, para asegurar que los cursos se desarrollaran normalmente. Silva Herzog proporcionó a los maestros una halagüeña información: la SEP iniciaría pronto un programa de vacaciones pagadas de tres meses para los maestros y también una elevación general de sueldos, tan pronto como hubiera fondos disponibles. Según *El Universal* (enero 7 de 1934), el discurso de Silva Herzog produjo el deseado

efecto de serenar la atmósfera en la cual se desenvolvería la relación de la SEP con los maestros.

Entre tanto, se obtuvieron los resultados finales del censo sin resolver la disputa. El reporte oficial mostró que más de la mitad, 52.2% de los 4 154 maestros del D.F., no pertenecía a ningún sindicato; 12.5% eran miembros de la Confederación y 35.5% pertenecían a otras organizaciones. Los resultados de la encuesta comprobaban la sospecha del secretario: la Confederación sólo expresaba las opiniones de una minoría (*Excélsior,* marzo 18 y 20 de 1934). El Comité Ejecutivo de la Federación intervino en seguida para declarar que entre sus afiliados incluía a 2 338 maestros de una docena de organizaciones diferentes, localizadas en el D.F. (*Excélsior,* marzo 23 de 1934). Ni aun así, la Confederación alcanzaba mayoría entre los maestros (*Excélsior,* marzo 23 de 1934). Silva Herzog resumió, ante la evidencia acumulada, la opinión del gobierno: la agitación era artificial y de origen político (*Excélsior,* marzo 20 de 1934).

Bassols trató entonces de poner remedio a los desórdenes de los maestros con el traslado a otros sitios de los agitadores más activos. De esa suerte, se trastornaba su sistema de organización. Transfirió en marzo de 1934 a seis profesores a diferentes lugares. La reacción no se hizo esperar. La Unión Sindical de Directores de Escuelas Primarias en el D.F. protestó ante Bassols por el traslado de los maestros y también ante el presidente Rodríguez. Pocos días después, la Confederación, como era de temerse, secundó esa posición (*Excélsior,* abril 6 de 1934). La remoción de los maestros, opinaba aquélla, era simplemente una represalia de la SEP contra algunos de ellos. Esta replicó que era necesario mantener la disciplina para lograr que la educación pública funcionara eficazmente (*Excélsior,* abril 6 de 1934).

El conflicto tuvo un desarrollo ulterior totalmente inesperado: la Asociación de Padres de la Escuela Emiliano Zapata retuvo a sus hijos en casa durante tres días, en protesta contra el traslado de Valentín Zamora, uno de los seis maestros removidos a otros sitios. Poco después, tres escuelas vecinas se solidarizaron por simpatía con la huelga, y el movimiento amenazó con extenderse. Bassols se entrevistó entonces con el presidente de la Asociación de Padres de Familia de la Escuela Emiliano Zapata, elogió a Zamora por sus valiosos servicios a la comunidad, mostró simpatía por la actitud de los padres, pero rehusó revocar la decisión por temor de que se interpretara como debilidad (*Excélsior,* abril 7 de 1934).

Los críticos de Bassols sufrieron, a mediados de abril, un revés: su intento de convertir una reunión de maestros en manifestación pública contra la política educativa del gobierno fracasó rotundamente. La reunión se planteó como foro para discutir problemas urgentes de la educación nacional; pero derivó en una denuncia contra Bassols, a quien se atacó con vehemente lenguaje. De la violencia verbal se pasó repentinamente a la violencia física y unos estudiantes empezaron a arrojar piedras a las

ventanas de los edificios cercanos. En la culminación del alboroto, algunos agitadores pidieron a la asamblea unirse a una manifestación pública contra el gobierno. Obtuvieron sólo una desairada respuesta de unos cuantos individuos, quienes se lanzaron a las calles. El intento de provocar una expresión masiva de desaprobación contra la SEP naufragó por completo (*Excélsior,* abril 14 de 1934).

La violencia del ataque contra Bassols produjo un efecto contrario al que se pretendía. Cinco grupos de maestros al menos y una importante organización de padres de familia escribieron cartas de respaldo a la SEP. Un diario declaró que agitadores profesionales se habían mezclado entre los maestros y denunciaba la existencia de una conjura que implicaba a personas ajenas a la educación (*Excélsior,* abril 15 de 1934). El Consejo de la Federación de Asociaciones de Padres de Familia entró en la lid y condenó tanto el brote de violencia como la huelga promovida en la escuela Emiliano Zapata (*Excélsior,* abril 19 de 1934).

El presidente Rodríguez salió de nuevo a la defensa de su secretario de Educación Pública, y le ordenó dar los pasos necesarios para castigar a los líderes que estorbaban a la SEP cumplir con sus deberes (*Excélsior,* abril 14 de 1934).

El Jalisiense, diario de Jalisco, culpó al grupo de Vilchis de acciones alborotadoras y nocivas para la educación nacional y recomendó que se castigara a los responsables por su impropio comportamiento.

Notaba, además, el diario, que éstos habían intentado atizar el fuego del descontento entre los mismos maestros rurales, pero afortunadamente habían fracasado.

Tal parece que el prejuicio —la actitud que predispone al individuo a actuar, pensar, percibir y sentir de modo congruente con un juicio desfavorable sobre otras personas— afectó a las partes contendientes. A los maestros, quienes interpretaron la reforma del Consejo Técnico y la ley de escalafón como instrumento de Bassols para desembarazarse de algunos de ellos y para disminuirles los sueldos; a Bassols, por creer que todo el movimiento estaba encaminado a desplazarlo de la SEP. El secretario desplegó un valor y una resistencia encomiables; pero la agitación que originó fue "la causa fundamental de su caída de la Secretaría". (Ramos, 1976, p. 41).

4. EL PROYECTO DE LA EDUCACIÍON SEXUAL[3]

4.1 *Los orígenes*

La impetuosa iniciativa de Bassols lo lanzó pronto a las redes de otro conflicto. El Sexto Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima (julio 4-11 de 1934), había recomendado:

[3] Gaxiola (1938) no menciona el conflicto sobre la educación sexual en tiempo de Rodríguez.

> Insistir nuevamente en la recomendación a los gobiernos de América, que no lo hayan hecho [en] la educación sexual desde la escuela primaria, y de conformidad con los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país (*Congreso Panamericano del Niño,* 1965, p. 77).

Y repetía la recomendación del Primer Congreso Panamericano del Niño (Buenos Aires, Argentina, julio de 1916): "se declara necesaria la introducción de la enseñanza sexual en las escuelas"... "la enseñanza sexual es función a la vez de la familia y la escuela" (*Congreso Panamericano del Niño,* 1965, pp. 77-78).

La Sociedad Eugenésica Mexicana urgió, por su parte, en 1932 al gobierno a que actuara en este sentido. Un informe, redactado por excelentes médicos, sobre la conducta sexual de los adolescentes, los embarazos antes del matrimonio, las enfermedades venéreas y las perversiones sexuales acompañaba la sugerencia de la Sociedad, y concluía con la recomendación de que deberían ponerse medios eficaces para ofrecer a los jóvenes la información apropiada que sus padres fallaban frecuentemente en proporcionarles. El sexo era un tema prohibido por motivos religiosos (Millan, 1939, pp. 54-55).

Tanto el Informe de la Sociedad Eugenésica Mexicana, como esta misma, recibieron un concertado ataque de la prensa conservadora de la capital. Un editorial de *Excélsior* (mayo 16 de 1933) denunció el programa de la Sociedad como apto para ayudar a la corrupción de los jóvenes, y añadía que debía existir algún medio legal para prevenir tal ultraje. Pidió también información fidedigna sobre la Sociedad que, según afirmó, estaba dirigida por dos mujeres, una recientemente divorciada y la otra de nacionalidad soviética. Finalmente, señalaba que la mayoría de sus miembros eran de "inconformes sexuales".

Bassols aceptó el Informe de la Sociedad Eugenésica, pero decidió que la SEP debería efectuar su propio estudio antes de incorporar la educación sexual a los programas ordinarios. Con este propósito nombró, a fines de 1932, una Comisión Técnica Consultiva que incluía a las siguientes personas: profesor César A. Ruiz; doctor Pedro de Alba; doctor Alfonso Pruneda; licenciado Ezequiel A. Chávez; señorita profesora Dionisia Zamora; ingeniero León Salinas; profesor Gildardo F. Avilés.; profesor David Vilchis; y profesor Ramón García Ruiz. La Comisión Técnica Consultiva rindió (octubre 8 de 1932) su informe, modelo de dominio del tema y de sensatez (*Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva,* 1933, p. 2).

La Comisión reconoce que la mayor parte de los puntos de vista de la Sociedad Eugenésica son verídicos, pero ésta no aporta elementos para organizar la tarea de impartir en el medio escolar la educación sexual. La Comisión, por su lado, señala los siguientes puntos de vista:

1) En el mundo educativo moderno se considera la educación sexual como una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del impulso sexual. Esta acción implica numerosos problemas de carácter fisiológico, ético, psicológico y sociológico, y las conclusiones que emanan de su estudio dan lugar a las siguientes cuestiones: por qué debe darse educación sexual; quiénes deben darla; cuándo y cómo debe darse.

La Comisión concluye que los jóvenes tienen derecho a conocer estas realidades. Si la educación que se les imparte a los jóvenes es correcta, se les asegurará un desarrollo sexual equilibrado. En cambio, la práctica del silencio es altamente perjudicial. La Comisión afirma que vale la pena exponerse a los pequeños peligros que pudiera presentar la información, con tal de evitar mayores males.

2) Este punto debe resolverse, sin reparos, en favor de los maestros. En una sociedad civilizada, por el contrario, en la cual los padres son cultos y preparados, toca a ellos encargarse de proporcionar esta educación. Pero en el medio mexicano, donde campean la indolencia, la ignorancia, la mojigatería y los prejuicios tradicionales, se desaconseja por completo la acción de los padres y se descarta al médico por carecer de tiempo y de habilidad pedagógica. La Comisión concluye que la escuela es la institución mejor capacitada para resolver el problema. Requiere, sin embargo, se determine el programa y métodos de preparación específica. La preparación es indispensable porque no todos los maestros están capacitados para impartir esta educación.

3) La educación sexual no debe retardarse hasta la pubertad; hay en el ambiente mexicano dos hechos que merecen la atención: primero, gran número de alumnos llegan a la pubertad a los 13 ó 15 años de edad, en el quinto o sexto años de la escuela primaria y, segundo, un número considerable de estudiantes, al terminar la educación primaria, no sigue estudios superiores y, por tanto, quedarían privados de esta información.

   Conclusión: la Comisión se inclina por una educación prepubertal adecuada. Retrasar la educación para más tarde equivale a diferirla hasta cuando sea demasiado tarde.

4) Es necesario formular los programas técnicos para impartir la educación sexual. Una comisión de expertos —maestros, médicos, higienistas y psicólogos— debe estudiar la forma de impartir tales conocimientos. La Comisión tocó también el problema de la coeducación. Afirma que los progresos alcanzados han dado origen a objeciones y nuevos puntos de vista en esta materia. Sin resolver el problema, recomienda que la educación sexual se imparta por separado a los niños y a las niñas. Aconseja ofrecer preparación a los padres de familia y también una serie de pláticas organizadas expre-

> samente para niñas que no asisten a las escuelas. Sugiere que se canalice la desbordante energía de los estudiantes de las escuelas secundarias en alguna forma de actividad, sobre todo, el deporte, e insiste en que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene elabore los métodos y prepare a los profesores idóneos. Subraya ser peligroso que personas carentes de preparación específica y responsabilidad definida traten un asunto tan nuevo, tan delicado y trascendental. El dictamen de la Comisión termina con 15 conclusiones. Las más importantes son: la SEP debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio y asumir la responsabilidad de ella; la educación sexual debe impartirse concretamente desde el tercer ciclo de la escuela primaria (5° y 6° años) y en alguno o algunos grados de la secundaria; deben formarse grupos homogéneos, de conformidad con su sexo, para este tipo de instrucción. El Departamento de Higiene organizará conferencias sobre educación sexual para padres de familia y para muchachos adolescentes de uno y otro sexo que no asistan a las escuelas. Dicho departamento se encargará de preparar a los maestros de escuelas primarias y secundarias encargados de impartir la educación sexual[4] (*Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva,* 1933, pp. 3-17).

Un editorial de *El Universal* (junio 1° de 1933) tildaba el dictamen de la Comisión de lleno de "indecisiones, conceptos dubitativos y aun contradicciones". El mismo diario concluía que se guardara el proyecto para cuando llegaran las generaciones de "dómines preparados".

El maestro rural (1933, *2* (No. 2) (febrero 1°), pp. 22-23), publicación de la SEP para maestros rurales, apoyó, en cambio, el proyecto de la educación sexual. La revista denunciaba los conceptos erróneos y exagerados de los niños del campo a propósito del sexo, causados en gran parte por la actitud represiva de los padres. Mencionaba el aumento de enfermedades venéreas y el número creciente de embarazos en muchachas solteras. La revista estaba de acuerdo con la Sociedad Eugenésica y la Comisión Técnica Consultiva de la SEP.

4.2 *La reacción de numerosos padres de familia*

Apoyado en la conclusión afirmativa de la Comisión Técnica Consultiva, Bassols decidió darla a conocer y así lo hizo (*El Universal,* mayo 24, 25, 27 y 28 de 1933).

[4] Ezequiel A. Chávez recomendaba (junio 1° de 1933), con toda razón, serenidad ante el asunto. Chávez agregó que, por conflicto de horarios, no había asistido a ninguna de las reuniones y, por tanto, no se creía autorizado a suscribir el dictamen de la Comisión, circunstancia que le daba libertad para emitir su parecer. Chávez alababa la prudencia de la SEP en esos días. (*El Universal,* junio 1° de 1933).

La publicación del artículo produjo una verdadera erupción de protestas contra Bassols y contra los expertos que abogaban por la educación sexual (*Excélsior,* mayo 27 de 1933; Luna Arroyo, 1934, pp. 86-87).

Excélsior (mayo 25 de 1933) había preparado el escenario para esa revelación en un editorial, dos días antes de la publicación de las recomendaciones, y predecía que se suscitaría una violenta controversia pública sobre el tema de la educación sexual. De esta manera, antes de conocerse el documento de la SEP, ya se había tomado un partido definitivo.

Un grupo de padres de familia, deseoso de completar las investigaciones y sondeos del secretario Bassols, concordaba con la SEP en la afirmación de que no había educadores preparados, "motivo poderosísimo para ver no sólo con desconfianza sino con terror la implantación prematura de la educación sexual". Y se admiraba de no encontrar en el dictamen de la Comisión una mención del aspecto ético y moral del problema (*El Universal,* mayo 29 de 1933).

La UNPF actuó naturalmente de acuerdo con la predicción. Declaró su vehemente oposición a poner la educación sexual en manos de los maestros —el punto focal del conflicto—, quienes podrían encontrar, en la exposición de tema tan delicado, ocasión de violar a niños inocentes. Aducía, además, el argumento de que la educación sexual no era necesaria, porque la civilización había existido diez mil años sin instrucción formal sobre el comportamiento sexual.[5] La Unión calificó el proyecto de la SEP de complot comunista para destruir la estabilidad social de México (*Excélsior,* mayo 31 de 1933), y se declaraba "adversa a la educación sexual impartida por profesores oficiales o particulares en toda clase de escuelas" (*El Universal,* mayo 29 de 1933).

Otra asociación, la Federación de Asociaciones de Padres de Familia del Distrito Federal, se solidarizó con la desaprobación de la Unión Nacional, aproximadamente al mismo tiempo. El Consejo Ejecutivo de la Federación aprobó la educación sexual para muchachos de más de 14 años y para chicas de 21; pero condenó abiertamente el plan del gobierno. La Unión retiró entonces, en son de protesta, a sus delegados: licenciado Ignacio Bravo Betancourt y Adolfo A. Wiechers, ante la Comisión de Educación Sexual de la SEP, distinta de la Comisión Técnica Consultiva (*El Universal,* junio 10 de 1933).

Aquélla estaba formada por:

Doctor Alfonso Pruneda, representante de la Secretarla de Educación
Doctor Everardo Landa, representante de la Academia Nacional de Medicina
Doctor Santiago Ramírez, representante de la Universidad Nacional
Doctor Manuel Guevara Oropeza, representante del Departamento de Salubridad
Doctor Adrián Correa, representante de la Sociedad Eugenésica Mexicana

[5] Este argumento era de una minoría. Con él se echaría por tierra gran parte del progreso humano.

Señora Celia A. de Reyes del Campillo, representante de la Comisión permanente del Congreso de Parteras y Enfermeras
Señor Pierre Gringoire, periodista
Señora María G. de Lazo, representante de la Cruz Roja Juvenil
Señora Amelia V. de Ríos, representante de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal; Unión Nacional de Padres de Familia.
Doctor Pastor Rocha, representante de la Asociación Mutualista de Profesores de Escuelas Secundarias
Señor Guillermo G. Ibarra, representante de la Confederación Nacional de Estudiantes.

La oposición no se confinaba a la ciudad de México. Unos meses más tarde, más de 5 000 habitantes de Morelia firmaron y mandaron al secretario una carta de protesta, la cual reclamaba exclusivamente para los padres el derecho y el deber de impartir educación sexual a sus vástagos, y denunciaba la "pornografía" en las escuelas (*Excélsior,* julio 31 de 1933). En otras ciudades de provincia se habían suscitado movimientos similares a los de México (*Excélsior,* julio 31 de 1933). Un editorial de *Excélsior* (agosto 30 de 1933) señalaba que el único camino debía ser iniciar la educación sexual con los padres de familia, quienes deberían impartir también educación moral.

Bassols aguardó varios meses para intervenir en la querella. Hasta ese momento había evitado emitir ninguna opinión sobre el asunto. Había pedido sólo una consideración justa de todos los argumentos. Rechazó la proposición de *El Universal* (junio 3 de 1933),[6] en el sentido de hacer un plebiscito[7] para decidir una cuestión que, según él, era estrictamente administrativa. Advirtió que el clero Había realizado reuniones en la ciudad animadas con los gritos de "Viva Cristo Rey" y "Abajo el artículo 3° de la Constitución". Tales gritos recordaban la violencia de la década anterior. Manifestó su menosprecio por estas actividades y por los prejuicios supersticiosos que nublaban el pensamiento sereno. Finalmente, reiteró a la Unión de Padres de Familia que estaba dispuesto a escuchar sus ideas (Luna Arroyo, 1934, pp. 70-72).

La SEP publicó en 1934 un folleto titulado: *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual en México* (1934), con una declaración del

[6] Bassols *(El Universal,* junio 10 de 1933) declaró que dicha comisión no era oficial ni dependía de la SEP. Esta sólo tenía allí un representante: el doctor Alfonso Pruneda, quien se apresuró a aclarar que la Comisión no era oficial.

[7] La boleta decía así:
Educación sexual
Plebiscito
¿Está usted conforme con que a sus hijos y, especialmente a sus hijas, se les enseñen obligatoriamente en las escuelas los SECRETOS SEXUALES? si usted lo aprueba o reprueba mande su voto a la Unión Nacional de Padres de Familia (Avenida 16 de septiembre 5, despacho 201) México, D.F. Nombre.....Profesión u oficio.....Domicilio.....Lugar.....Estado.....Fecha (*El Universal,* junio 3 de 1933).

secretario de Educación Pública, en el sentido de que una conveniente preparación de los padres debía ser previa a la educación sexual de los niños, a fin de evitar que, si llegaba a tomarse alguna medida, aquéllos la recibieran con hostilidad. Venían luego, en el folleto, las opiniones en pro de la educación sexual, unas 17 en total, y de calidad desigual. Algunas presentaban el problema en forma constructiva, señalaban que debía darse la educación sexual a los niños, como era de esperarse, y que los padres de familia tenían el deber de impartírsela a sus hijos; pero que los papás mexicanos no estaban preparados para hacerlo. Lógicamente podría esperarse que la conclusión seria preparar a los padres. En vez de ésta, se concluía que los maestros debían reemplazarlos y éste fue el punto central en todo el conflicto: poner la educación sexual de los niños en manos de los maestros.

Las opiniones en contra eran ocho; recalcaban, en general, las ventajas del silencio e insistían en el deber de los padres de impartir esta educación, la cual no debía ser colectiva sino individual, gradual, oportuna, subjetiva, directa y pudorosa.

El folleto menciona frecuentemente los prejuicios religiosos en esta materia. Más cerca de la verdad hubiera sido decir que la religión sirve, en muchos casos, de cómoda pantalla a numerosos padres y aun a educadores para ocultar sus problemas sexuales y que les impide tratar con serenidad el asunto. Es menester advertir que los prejuicios religiosos existen en personas ignorantes y rígidas, víctimas a su vez de una educación puritana. La opinión del papa Pío XI es distinta. En la Encíclica "Divini illius magistri"[8] (diciembre 31 de 1929) se expresa de esta forma:

> Si en materia tan delicada, habida cuenta de todas las circunstancias, se hace necesaria una instrucción individual, en el tiempo oportuno, y de parte de quien ha recibido de Dios la misión de educador y la gracia del estado, quedan todavía por observar todas las precauciones que conocía tan bien la educación cristiana tradicional [...] [Traducción nuestra] (*Les enseignements pontificaux, L'éducation.* Solesmes, Belgium: Desclée, 1955, (Nos, 282, 283).

No es impropio concluir que, en defecto de los padres, el papa admitiría a otras personas responsables. En general, se desaconseja la instrucción pública por no satisfacer ni a los que saben mucho ni a los que saben poco.[9]

[8] "De aquel divino Maestro".

[9] Un breve análisis del texto de la Encíclica arroja la siguiente conclusión: Rechaza la educación sexual basada en el naturalismo pedagógico por: 1) prescindir del desorden de la naturaleza; 2) estimar que con medios puramente naturales se inmuniza a los jóvenes contra los peligros del desorden; 3) pretender dar una iniciación e instrucción preventiva igual para todos y en público; 4) exponer prematuramente a los jóvenes a las tentaciones, so pretexto de curtir su espíritu; 5) suponer que el desorden moral viene más de la ignorancia, que de la voluntad débil, sobre todo ésta si carece de apoyos morales y/o religiosos.

La Encíclica concluye que, si se hace necesaria la instrucción sexual, queda a cargo de los padres de familia, quienes recibieron de Dios la misión educativa.

Pío XII (Discurso a las madres de familia italianas) fue más explícito (*Les enseignements pontificaux. L' éducation.* Solesmes, Belgium: Desclée, 1955 (Nos. 282, 283).

Desde los albores del cristianismo existieron ciertas tendencias reprobatorias del sexo: una, influida por el maniqueísmo, con su doctrina de los dos principios, del bien —el espíritu— y del mal —la carne—; otra, de los cátaros, quienes en la edad media llevaron el rechazo del cuerpo hasta el extremo de proscribir el matrimonio, practica que contribuyó a la desaparición de la secta; el protestantismo, cuya modalidad metodista contaminó de puritanismo la tradición católica, que ha sido siempre de respeto, no de reprobación del sexo. "No debemos avergonzarnos de mencionar lo que Dios no se avergonzó de crear", decía, a propósito del sexo, Orígenes (185-255), uno de los grandes escritores cristianos de los primeros siglos.

La actitud distorsionada y rígida de numerosos católicos, y aun de algunos sacerdotes, ante el sexo suele deberse a problemas personales. No puede culparse razonablemente a la Iglesia de fomentar la ignorancia o el menosprecio del cuerpo humano y sus funciones.

4.3 *Obras importantes sobre el tema*

El mismo año de 1934 se publicaron algunas obras sobre este asunto. Ante todo, conviene mencionar al doctor Alfonso Pruneda, cuyo artículo intitulado: "La educación sexual y la escuela primaria" apareció en *México Pedagógico* (1934, *4* (No. 12) (octubre)). El artículo insiste en la diferencia crucial entre instrucción y educación y llama la atención del lector acerca de la totalidad de la educación sexual, que no consiste simplemente en el aspecto genital sino comprende al hombre todo entero, varón o mujer, y el desarrollo de las características que lo hacen individuo de uno de los sexos. Subraya que la educación no puede ser exclusivamente biológica y urge la preparación de los maestros a fin de que sean capaces de desempeñar una tarea tan importante.

El mismo año apareció un manual de educación sexual: *La educación sexual en la escuela mexicana* (1933), cuyos autores eran Juan L. y Soto, médico graduado en Europa y jefe de la Clínica Médica Urinaria del Hospital Militar, y el profesor Atenógenes Pérez y Soto, figura importante de la educación en Veracruz, durante muchos años profesor, e inspector, al momento de la publicación, de las escuelas del D.F. La obra combina el conocimiento científico del sexo con el enfoque pedagógico correcto para

Otro documento que marca una nueva etapa en la educación sexual es el del Concilio Vaticano II (*Documentos del Concilio Vaticano II,* 1980, pp. 599, 606).

Hay que formarlos [... a los niños] conforme avanza su edad en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para participar en la vida social.

Y cuando habla concretamente de la escuela católica añade:

[Los maestros] colaboren sobre todo con los padres; juntamente con ellos tengan en cuenta, en toda la educación, la diferencia de sexos y el fin propio fijado por la providencia divina a cada sexo en la familia y en la sociedad (Nos. 1 y 8). (Véase el *Documento de la Revista Señal,* 1975, febrero 22 y marzo 8).

presentar el asunto de manera inofensiva pero efectiva. Los autores se preocupaban por la angustia mental de muchos niños a causa del silencio absoluto, mantenido sobre este asunto, en la mayoría de los hogares. El sexo, decían, no debía considerarse ni moral ni amoral sino sencillamente como una función biológica del cuerpo, con consecuencias psicológicas importantes y habría que añadir también sociales. Recomendaban empezar la instrucción en asuntos sexuales por la reproducción de vegetales y animales, durante el cuarto año de primaria; continuar en el quinto año con las enfermedades de los órganos sexuales; y en el sexto —separados niños y niñas— enseñar a los primeros sus responsabilidades y derechos de hombres y a las niñas el cuidado de los niños. No hubo objeciones a su aparición, y este hecho contrastó con la reacción que produjeron las proposiciones de la SEP en esa área. Por otra parte, el libro no estaba relacionado con la SEP. Recomendaba, finalmente, en forma especial, el cuidado de la elección del instructor y la calidad del programa que se seguiría.

Del lado católico no faltaron quienes defendieran la educación sexual. Así, el doctor José Mesa y Gutiérrez (1933) pronunció una conferencia (Junio 11 de 1933) sobre el tema, en la cual dice: "Soy partidario acérrimo de la educación sexual", y denuncia la política de avestruz, es decir, ocultar el problema. Señala, con un sabor verdaderamente actual, todas las condiciones en las cuales debe darse tal instrucción, y termina exhortando a los padres a cumplir con su deber en esta materia.

4.4 *El resurgimiento de la oposición*

Un nuevo elemento vino a mezclarse en el conflicto ya existente. Hacia fines de 1933, la atención del público se desvió hacia otra protesta radical: la educación socialista. El Partido Nacional Revolucionario había aprobado en la Convención de diciembre (1933) el Plan Sexenal, redactado para reformar, con la implantación del socialismo, la vida social y económica mexicana.

Con este proyecto, el ambiente se inflamó de nuevo, y la protesta por la educación sexual volvió a ocupar los encabezados de los periódicos. Dice Ramos (1976, p. 89), a propósito del proyecto del PNR:

> Bassols, en privado, se manifiesta sorprendido de aquel movimiento reformador, y comprendiendo sus peligros, intentó discretamente detenerlo o modificarlo; abiertamente no podía tomar una actitud contraria, porque resultaba inconsecuente con sus ideas anteriores y se exponía a que lo consideraran reaccionario.

El mal estaba consumado, y la campaña contra la educación sexual, desatada en los primeros meses de 1934, revistió la forma de agresión

personal contra Bassols quien, por sus antecedentes izquierdistas y su posición anticlerical, simbolizaba para las clases conservadoras la odiada educación socialista. Pasando por alto el problema de la educación socialista, que se tratará ampliamente en el siguiente volumen de esta obra, volvamos a la protesta resucitada contra la educación sexual. En enero de 1934, se recrudeció la protesta de los padres, quienes hicieron públicos los documentos en que se daba por un hecho que la SEP establecería, en un futuro cercano, una instrucción regular de los procesos de la reproducción humana con todos sus detalles fisiológicos (*Excélsior,* enero 8 de 1934; *El Universal,* enero 9 de 1934).

La maduración de la niña se comparaba en algunos aspectos con la de una flor. *Excélsior* (enero 10 de 1934) acusó a la SEP de haber distribuido esos esquemas a los maestros de sexto año, y aseguró que la implantación total del programa se haría en enero 15, una semana después de la fecha del artículo del periódico (*Excélsior,* enero 8 de 1934). La SEP negó que se proyectara dar educación sexual en las escuelas y menos que se estaba dando, y aclaró que los esquemas de los cursos publicados eran parte de un estudio sobre la educación sexual (*Excélsior,* enero 10 de 1934).

Bassols respondió en enero 10 de 1934. Hizo una breve historia de todo lo sucedido, y recordó que había querido hacerse un escándalo publicitario de la cuestión educativa y que se había ligado a la cuestión religiosa, desnaturalizando los propósitos de la Secretaría. Informó que había encargado a cuatro personas, de los elementos más destacados de la SEP, redactar un proyecto de programa de las actividades de la escuela primaria, conocido por el nombre de estudio de la naturaleza, con el propósito de hacer intervenir al Consejo de Educación Primaria en asunto tan importante. Las personas que redactaron el proyecto del programa fueron: profesor José Arturo Pichardo, profesor César Ruiz, profesor Luis Hidalgo Monroy y doctor Alfonso Pruneda. En diciembre 21 se envió al Consejo de Educación Primaria el proyecto del programa, mismo que señalaba una serie de características: debía ser un proceso gradual de información que comenzara en el primer año de primaria; no debía descartarse artificialmente lo relativo a esta materia, separándola del resto de la educación. Hasta ese momento, el Consejo de Educación Primaria no había enviado a la Secretaría su dictamen, ni siquiera había sido objeto de discusión completa por parte de ésta, sino apenas se había estudiado el programa hasta el cuarto año de primaria. Bassols recalcó: la escuela primaria debía proporcionar un concepto completo del mundo y de la vida, el problema era hondo, noble y lleno de complicaciones, no debía ser objeto de escándalo periodístico. No declaró, como dice Britton (1976, *1*, p. 106), que intentaba establecer la instrucción en las escuelas públicas. El dictamen de la Comisión Técnica Consultiva sugería, en cambio, que la SEP estableciera, organizara y dirigiera la educación sexual; pero éste no era un acuerdo de Bassols. Es más, decía Bassols en su declaración:

Debe subrayarse de un modo especial el hecho de que hasta estos momentos la SEP no ha autorizado a las escuelas que de ella dependen, y menos aun en las escuelas primarias, campaña alguna relacionada directa o indirectamente con la educación sexual, que la situación, encaminada a alarmar a los padres de familia, haciéndoles creer que se está desarrollando ésta o la otra tendencia, en materia de educación sexual.

Y más adelante dice:

> Por tanto, "es conveniente puntualizar que ni existe programa de educación sexual aprobado por la Secretaría, ni se ha distribuido entre los maestros para su aplicación, *ni se trata de una materia resuelta ya en estos momentos"* [subrayado nuestro]. La SEP reitera una vez más la declaración que ha hecho en el sentido que se estudiará cuidadosamente el asunto antes de implantar los programas que lleguen a aprobarse (Luna Arroyo, 1934, pp. 88-89).

En este mismo documento, Bassols insiste en que el programa educativo exige, antes que nada, maestros preparados convenientemente, y sabe por último, de sobra, que una preparación adecuada del magisterio no es obra de un día.

La publicación de la obrita intitulada *La educación sexual del niño. Lo que deben saber todos los niños, cuyo* autor era William J. Fielding (1933), provocó otra denuncia de *Excélsior* (enero 15 de 1934), como ejemplo de la pornografía que se usaría probablemente en las escuelas públicas. El folleto no tiene nada de pornográfico. Describe los órganos genitales con las palabras técnicas del caso, y eso no puede tacharse de pornografía. Bassols replicó que el folleto no estaba destinado a los niños, sino que se usaría en un programa de instrucción para los padres, formulado por la SEP. El secretario criticó, con toda razón, a *Excélsior* por alarmar innecesariamente a los padres, y lo acusó de mantener al rojo vivo el sensacionalismo (*Excélsior,* enero 27 de 1934).

Los padres de familia no se limitaron a la campaña verbal. Decidieron lanzarse a un curso de acción más directo. En una junta de dos mil padres de familia (enero 28 de 1934), celebrada en el Cine Díaz de León, acordaron éstos no mandar a sus hijos a la escuela, si la Secretaría incluía la educación sexual en el programa.

La UNPF adoptó su propia táctica: paralizar el sistema escolar y forzar al gobierno a archivar sus planes de educación sexual. Las madres deberían mandar cartas de protesta al presidente de la República. De hecho, la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del D.F. envió un memorial a Abelardo Rodríguez (*Excélsior,* enero 25 de 1934). Los padres deberían aislar a los maestros que impartían instrucción sobre materias sexuales y los niños tenían la consigna de boicotear sus clases. Se organizarían comités de huelga en cada distrito de escuela para llevar a efecto el plan (*El Universal,* enero 27 y 28 de 1934; *Excélsior,* febrero 1° de 1934).

En otra reunión (febrero 17), la UNPF votó el principio de su huelga contra la educación sexual (*Excélsior,* enero 29 de 1934). Los padres de familia seguían aferrados a la idea de que ya se estaba impartiendo la materia en las escuelas. El presidente de la organización, Ignacio Bravo Betancourt, "viejo político huertista", según Bassols, llamó a otros grupos de padres para iniciar huelgas en toda la nación (*Excélsior,* febrero 9 de 1934). Al día siguiente, la Unión de Padres anunció su intención de emplear el boicot económico y social contra cualquier maestro que impartiera el programa de educación sexual (*Excélsior,* febrero 10 de 1934). El movimiento se extendió en mayo por el Distrito Federal y llegó a causar alguna inquietud. Sin embargo, nunca logró el apoyo unánime. Un cálculo conservador sobre la fuerza del movimiento estimaba que la huelga afectaba a unas cuarenta escuelas (*Excélsior,* mayo 7 de 1934). Ahora bien, el número de escuelas del gobierno era de 485 en el Distrito Federal. Por tanto, el número de huelguistas, un 10% no era importante. *Excélsior* (mayo 13 de 1934) informó que sólo 20 escuelas se habían ido a la huelga hasta mayo 13, día en que cesó.

Muchos de los adversarios de la educación sexual achacaban a la izquierda el establecimiento de aquélla en la SEP. Y aludían a una propaganda "subterránea e insidiosa" "apoyada por dinero bolchevique" (*Excélsior,* febrero 10 de 1934).

El presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, Ignacio Bravo Betancourt, denunció, en un mitin celebrado (febrero 7 de 1934) en Mixcoac, los aspectos similares de la educación sexual y la educación socialista (*Excélsior,* mayo 10 de 1934). Circularon rumores de maestros que habían seducido a niñas en nombre de la educación sexual. Tales historias se creían a pie juntillas, porque se citaban nombres y lugares y se repetían ante oyentes deseosos de creerlas. Una observadora, Verna Millan, describió su opinión sobre la campaña llamada de rumores, que se extendió por la ciudad de México a propósito de la educación sexual: "La protesta se volvió una histeria verdadera... la suciedad que se inventó durante ese tiempo me horrorizaba y me causaba espanto" (Millan, 1939, p. 55, citada por Britton, 1976, *1*, p. 108).

No todos los rumores eran inventados. Cuenta un testigo:[10]

> [...] el profesor usó, como ejemplo de anatomía femenina a una niña de la clase. Durante las dos o tres semanas que siguieron, los alumnos estuvieron muy perturbados por esa experiencia. Aunque no fueron muchas las clases de educación sexual, si fueron las suficientes y lo suficientemente crudas para espantar a los niños. La experiencia fue terriblemente agresiva [...]

[10] Comunicación al autor (1985) del doctor Miguel Manzur Kuri, quien cursaba el segundo o tercer año de primaria en la escuela República del Perú.

Y luego el mismo testigo da la razón de por qué el escándalo no fue mayor: "No la comentó [la experiencia] con sus padres, pues, en ese entonces, no se acostumbraba a hablar de esos temas con ellos."

4.5 *La reacción del gobierno*

El número de escritos y discursos sobre el tema de la educación sexual ejerció tremenda presión sobre la SEP, presión que no disminuyó durante esos meses debido a la agitación de los líderes, quienes esperaban estimular por la propaganda la expansión de la huelga. *Excélsior* (febrero 10 de 1934) publicó un artículo intitulado: "La educación sexual ya existe", que se refería a un curso de biología impartido en el tercer año de secundaria. Dicho curso trataba de la reproducción de las plantas y animales y se prolongaba hasta la escala evolutiva del hombre, e incluía una amonestación severa sobre los peligros de las enfermedades venéreas. El mismo diario (*Excélsior,* febrero 12 de 1934) indicaba que ese programa existía desde hacia tres años y anunciaba que los nuevos planes de secundaria de la SEP serían mucho más peligrosos.

Excélsior siguió tratando de granjearse la atención del público sobre la controversia con un sensacionalismo ajeno a la verdad. Imprimió sucias historias basadas supuestamente en material proporcionado espontáneamente por directores de escuela, el cual probaba la existencia "de facto" de la educación sexual en algunos planteles. Por otro lado, mencionaba que un respetable médico mexicano, Alfonso Pruneda, había hablado, en una sesión de la Academia Nacional de Medicina, en pro de la educación sexual en las escuelas públicas. *Excélsior* (febrero 17 de 1934) descubrió que la ENP ofrecía un curso de higiene del adolescente desde hacía tres años, y anunciaba, finalmente, la publicación del libro de Ezequiel A. Chávez sobre la psicología de la adolescencia, como otra adición importante al tópico sexual. Tales pruebas estaban encaminadas a atizar la reacción en contra del proyecto de educación sexual de la SEP.

Al sensacionalismo de *Excélsior,* sembrador de desorden y de alarma, *El Nacional,* nuevo periódico del gobierno, respondió con editoriales sobre el tema de moda. El portavoz oficial del gobierno fustigó (*El Nacional,* febrero 17 de 1934) duramente a *Excélsior y* a las organizaciones de padres de familia por su conducta reprobable de agitadores del pueblo. *El . Nacional* reservaba sus ataques más duros contra los clérigos, los verdaderos culpables, que habían ejercido su nocivo influjo sobre los padres y la prensa conservadora. *El Nacional* (febrero 17 de 1934) situaba el centro de las fuerzas antigubernamentales en el área de la Escuela Benito Juárez, de donde había procedido la oposición más cerrada. La vigorosa intervención de *El Nacional* moderó a los escritores de *Excélsior,* quienes, después de mediados de febrero, bajaron el tono belicoso y se mostraron más cuidadosos en la elección de sus fuentes.

Pronto los adversarios de la educación sexual recibieron un inesperado refuerzo con algunos maestros que habían perdido prestigio y poder después de las primeras reformas de Bassols. Entre ellos estaban Daniel Vilchis y Lino Santacruz, quienes se unieron a otros cinco profesores para ayudar a los padres de familia en su empeño de hacer efectiva la huelga contra la educación sexual. Los siete agitadores eran todos directores de escuela en el Distrito Federal (*Excélsior,* mayo 9 de 1934), y todos negaban vehementemente cualquier conexión con grupos clericales o partidos políticos (*Excélsior,* mayo 7 de 1934). Con todo, su actividad fomentó los intereses de los grupos de padres y sirvió para agrietar la autoridad de la SEP y ahondar el abismo entre los maestros.

Bassols no permaneció inactivo ante Vilchis y sus colegas. Enterado desde hacía mucho de su acción agitadora, presentó cargos contra él durante la huelga. El tribunal de justicia y competencia, órgano de la SEP encargado de manejar estos casos, votó unánimemente por no celebrar audiencias públicas, para evitar el alboroto. Estableció el procedimiento de que los representantes de los acusados y de la SEP sometieran resúmenes escritos a los cinco miembros del jurado. Los maestros, sin embargo, insistieron en tener un juicio público, y cuando se les negó la petición, rehusaron presentar su defensa. El jurado afirmó que había mucho de qué acusarlos por haber alentado la huelga escolar y con eso, pervertido la moralidad de sus estudiantes y subordinados. Se les acusó también de haber mentido a una comisión de la Secretaría la cual trataba de investigar lo sucedido para completar el caso. En mayo 8, los siete fueron despedidos oficialmente de sus puestos (*Excélsior,* mayo 9 de 1934). Protestaron vigorosamente contra el fallo del jurado y calificaron el procedimiento de una amenaza para todo el cuerpo magisterial.

4.6 *La renuncia de Bassols y evaluación de su labor en la SEP*

Todo este conjunto de conflictos, tan continuos y tan relacionados entre sí alrededor de Bassols, impulsó a éste a presentar su renuncia (mayo 9 de 1934). En la larga carta que Bassols escribió al presidente Rodríguez le agradecía:

> La forma enérgica y rotunda en que me sostuvo usted a través de las numerosas dificultades suscitadas por los católicos, por la prensa reaccionaria, por antiguos elementos de la propia administración, por los críticos oposicionistas, por unos cuantos líderes magisteriales que se decían ser el magisterio mismo, por falsos estudiantes universitarios, animados de tendencias mezquinas y, por supuesto, los padres de familia que no actúan por cierto como tales, sino como simples hijos de la Iglesia (Luna Arroyo, 1934, pp. 325-326).

La desairada salida de Bassols era en realidad una derrota gubernamental, pero resultó suavizada por dos hechos: siguieron adelante los pro-

yectos de la reforma educativa (*El Nacional,* mayo 11 de 1934) y Bassols pasó a la Secretaría de Gobernación (L. Meyer, 1978, p. 176).

Bassols iba a comportarse en el nuevo puesto con tanto celo que la emprendió contra los intereses económicos del presidente Rodríguez y de otros miembros prominentes de la familia revolucionaria y tuvo de nuevo que presentar su renuncia (L. Meyer, 1978, p. 176).

El presidente Rodríguez nombró entonces al Lic. Eduardo Vasconcelos secretario de Educación Pública. Cuatro días después de la renuncia de Bassols, los padres de familia suspendieron la huelga existente en 20 escuelas del Distrito Federal (*Excélsior,* mayo 13 de 1934).

Puede afirmarse que, cuando fue designado Bassols, el estado de casi todos los ramos de la educación era caótico. Así lo relata Puig en la *Memoria* agosto de 1931. Las circunstancias de ambiente y trabajo que prevalecían eran esquemáticamente las siguientes:

> Una penosa situación de apartamiento material y moral, respecto del gobierno, de casi todo el profesorado, como consecuencia de prolongadas luchas intergremiales, por motivos de preferencias, escalafón, sueldos, categorías, y en general del presupuesto [...] Un estado de indisciplina orgánica, consecuencia de la falta de estímulo, de la pérdida de fe en la estabilidad de las posiciones relativas y de incertidumbre en todos los órdenes administrativos o técnicos [...] Un doloroso olvido o falta de reconocimiento de lo que la Educación Pública debe a la revolución mexicana [...] (citado por Bassols, 1964, p. 308).

Hombre honrado y de gran capacidad de trabajo, Bassols emprendió, con apasionamiento febril, la tarea de armar y ajustar el aparato educativo, y se aplicó a remediar con gran tenacidad y aguda inteligencia los males descritos por Puig. Hasta cierto punto, tuvo éxito en su tarea: laicizó las escuelas primarias privadas; realizó la reforma de la educación rural; creó las escuelas regionales campesinas; efectuó la reforma del escalafón y del Consejo Técnico de Primaria del Distrito Federal.

> Pero cuando se establece un balance de su periodo en función de lo que realizó más que sobre lo que intentó, Bassols no la pasa tan bien. Su descuido con los indios, aunque, mitigado un poco por las escaseces financieras de los tiempos, reveló un juego de prioridades incompatible con el ideal de la unidad nacional completa (Britton, 1976, p. 72).

Al pensar en la orientación ideológica de la educación, no supo darle la que se requería; no logró colmar el vacío que sufrió la educación, cuando se suprimió de ella el espíritu y los ideales que José Vasconcelos le infundió. La obra de Bassols fue en este respecto completamente negativa. Atendió exclusivamente al problema de fijar lo que, en su opinión, *no debía ser la educación, pero sin determinar positivamente qué debía ser* [Subrayado nuestro]. El continúa la política antirreligiosa de Calles en

la SEP, ese desolador jacobinismo que agosta las conciencias como el verano las eras. El problema religioso, creado artificialmente por Calles, perduró en el campo educativo. La persecución de las ideas religiosas en la escuela hirió profundamente un sentimiento general del pueblo mexicano, y concitó una actitud de desconfianza y hostilidad que hizo aún más difícil la tarea de los maestros. Ahora bien, el laicismo no podía acabar con la enseñanza religiosa, porque ésta respondía a una necesidad espiritual que los conocimientos asépticos no podían satisfacer. El hombre necesita, para vivir, de. ideas, de convicciones firmes sobre la existencia, y si la enseñanza oficial no se las daba, procuraría entonces adquirirlas como pudiera (Ramos, 1976, pp. 85-89).

Por esa época, José de la Luz Mena hizo gestiones para que la Cámara de Diputados aceptara la escuela racionalista (Mena, 1941, pp. 251-260). Bassols lo supo y prefirió sugerir una orientación social. Así lo consigna en su prólogo de la *Memoria* de 1932 (pp. xviii-xxi), donde el secretario, criticando la ineficacia del laicismo, hablaba de la posibilidad de dar a la enseñanza, con una idea moderna, una orientación definida. Y sugirió, sólo a titulo de ejemplo, la educación socialista. Por desgracia, la frase sonó muy bien en los oídos de los políticos. Era una frase mágica que abría ante ellos un mundo nuevo, preñado de promesas. No se preguntaron qué era la educación socialista, ni tampoco si los maestros lo sabían. Menos se detuvieron a reflexionar si ese tipo de educación existía o no. Lo importante era que la educación socialista se prestaba para bordar una vistosa bandera política y enarbolarla en las luchas venideras.

Por esta sugerencia, Bassols se convirtió en el autor del texto del artículo 3° socialista, aunque nunca, ni como ciudadano ni como secretario de Estado, propugnó la reforma de dicho artículo (Torres Bodet, 1969, pp. 325-327). Para él, según sus propias palabras, se trataba sólo de urgir un laicismo combativo.

> [...] porque la verdad es, y no debemos olvidar ni un solo instante que el problema político real no radica ni en el término "socialista" [...] Está en la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y científica. Lo demás son pretextos (Torres Bodet, 1969, p. 327).

Cuando parecía haber propuesto un elemento positivo, una filosofía de la educación, surgía de nuevo el desolador prejuicio jacobino. Sobre el vacío sólo puede edificarse la nada.

Por tanto, Bassols no dio a la enseñanza mexicana un contenido doctrinal positivo. Por desgracia, les proporcionó a los políticos una presa ambicionada, y éstos eran los menos capaces para resolver el problema de la educación. Dice Ramos (1976, p. 88) a este propósito:

> En esa especie de problema no puede poner la mano una gente impreparada, y su solución corresponde a los maestros de mayor cultura, experiencia y profundidad del pensamiento. Casi diría yo que tales cuestiones rebasan las posibilidades de la inteligencia media y sólo están al alcance de esos videntes capaces de interpretar el destino de su pueblo.

México había tenido un vidente, Vasconcelos, capaz de columbrar e interpretar el destino de su pueblo. En 1934, desgraciadamente, la suerte de los problemas educativos fue muy distinta de la que debían correr y cayeron en las manos profanas de los políticos, con mentalidades demasiado pequeñas para abarcar la magnitud y el alcance de semejantes cuestiones.

5. UN NUEVO SECRETARIO DE EDUCACÓN PÚBLICA: LICENCIADO EDUARDO VASCONCELOS

El licenciado Eduardo Vasconcelos (1895-1953) nació en la ciudad de Oaxaca. Sus padres fueron, Joaquín Vasconcelos, hermano de José Vasconcelos, y Raquel Pérez. Eduardo hizo sus primeros estudios en su tierra natal y los preparatorios en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, donde figuró como buen estudiante y orador. Al terminar la preparatoria se trasladó a la capital y cursó allí la carrera de leyes en la Universidad Nacional de México. Se destacó por su aplicación y brillantez en los estudios. De regreso a su tierra natal sirvió como catedrático en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca; luego desempeñó algunos cargos en el gobierno, fue elegido diputado por Oaxaca al Congreso de Querétaro y participó en la discusión y aprobación de la Constitución de 1917. Al terminar esta misión fue de nuevo diputado federal por Oaxaca. En seguida, procurador de justicia del estado de Guerrero y, finalmente, secretario de Gobierno del mismo estado (Barbosa, 1972, pp. 216-218).

A la salida de Bassols de la SEP, Vasconcelos lo sustituyó. Desempeñó el cargo de secretario durante seis meses y 20 días (mayo 10 a noviembre 30 de 1934). Vasconcelos se hizo sentir en la SEP por su carácter conciliador, pues, sin modificar sustancialmente las políticas de su antecesor, logró suavizar la intensidad de los ataques contra la reforma educativa y frenó la lucha enconada de los maestros en contra de la educación.

Eduardo Vasconcelos presentó la *Memoria* de 1934, cuyo material preparó en buena parte Bassols.

Como en septiembre de 1934 el Plan Sexenal se había publicado, fue tomado en cuenta en esta *Memoria.*

5.1 *La educación rural*

La educación rural siguió recibiendo atención preferente. Preocupaban a la SEP las primarias rurales más que las primarias urbanas o semiurbanas, y se afanaba ésta por lograr que aquéllas prosperaran y se multiplicaran. Las

autoridades locales favorecían tradicionalmente la escuela urbana y se encargaban de fomentarla. La SEP, en cambio, trataba de aumentar el número de escuelas rurales en las entidades que aceptaban los arreglos. Vasconcelos reportaba un aumento de 563 maestros que trabajaban en el campo, y añadía que el plan que se trazó el gobierno para el año en curso se había cumplido (*Memoria,* 1934, 1, p. 8).

Atención más esmerada recibían los Centros de Educación Indígena, creados en 1933, en el corazón de las regiones indígenas. Servían de campo de experimentación donde se depuraban los métodos más adecuados para educar a los indios en los lugares mismos donde residían. Por medio de estos centros se pretendía actuar sobre los adolescentes y, a través de ellos, sobre las comunidades mismas (*Memoria,* 1934, p. 16).

A esas fechas, la SEP había establecido nueve centros. A fin de mejorar la educación rural, se constituyó un cuerpo técnico de educación rural, formado por cuatro especialistas del Departamento de Educación Rural y tres de enseñanza agrícola. El secretario señalaba una deficiencia de este organismo: sólo tenía carácter consultivo en asuntos técnicos y carecía de fuerza para aplicar y llevar a la práctica las resoluciones. Probablemente se cambiaría su naturaleza más adelante (*Memoria,* 1934, pp. 18-19).

El progreso habido durante el ejercicio aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 80

	Julio de 1933	*Julio de 1934*
Jardines de niños anexos a las escuelas	59	58
Escuelas primarias tipo	15	13
Escuelas primarias fronterizas, de organización completa	3	3
Escuelas primarias urbanas y semiurbanas	366	322
Escuelas rurales	6 985	7 631
Escuelas comunales	60	19
Escuelas e instituciones especiales	5	9
Centros de educación Indígena	11	12
Total	7 504	8 067
Diferencia a favor de 1934	563	–
Igual	8 067	8 067

(*Memoria*. 1934. p. 23)

Respecto de las escuelas primarias tipo, la *Memoria* (1934, p. 24) previene el juicio temerario de que existía el prurito en la SEP de destruir esas escuelas. La verdad es que la SEP las puso en manos de los estados. De ninguna manera se pretendía que desaparecieran. Se incrementó el interés y cuidado por las escuelas fronterizas para contrarrestar el influjo extranjero en el lenguaje, costumbres y mentalidad de los mexicanos residentes en regiones fronterizas.

La SEP seguía también con un vivo interés el desarrollo de las escuelas comunales, manifestación palpable de la cooperación vecinal. Perduraban como reminiscencia de las escuelas comunales de circuito fundadas en 1929 y que dieron un vigoroso impulso a la causa de la educación campesina.

En las páginas anteriores se habló del aumento (*Memoria, 1934, p.* 25) de maestros y de escuelas. Ahora se hablará del de alumnos, cuya asistencia puede notarse en este cuadro:

CUADRO 81

Asistencia media de estudiantes	
Cursos diurnos (niños)	412 358
Cursos de adultos	103 536

El promedio por maestro fue de 40 niños y 11 adultos. Tomando este dato como base, la asistencia escolar, en el mes de julio de 1934, sobrepasa a la del año anterior, como se verá por las cifras siguientes, en virtud del aumento de 563 maestros:

Cursos diurnos (niños)	435 000
Cursos de adultos	110 000

Se han redondeado los números

(*Memoria*, 1934, p. 26).

Otro avance digno de mención fue la federalización de las escuelas "Artículo 123° Constitucional". De febrero a la fecha en que se imprimió esta *Memoria,* se habían establecido 1 285 escuelas de este tipo, y el Departamento esperaba fundar 1 092 más en el resto del año, y se calculaba que debieran fundarse en total no menos de 3 000. La jurisdicción de estas escuelas pasó de los gobiernos locales a la SEP. De esta manera se logró exigir el cumplimiento del precepto a los industriales y empresarios (*Memoria, 1934,* pp. 10 y 27).

El secretario refiere también que desde agosto de 1933 se puso en vigor la nueva ley de escalafón del magisterio federal. Todavía no contaban con la reglamentación indispensable para darle integro cumplimiento. Se aplicaban sólo los preceptos cuya interpretación no era dudosa: al nombramiento de maestro rural con sueldo mínimo de $54.74 al mes debía acompañar como requisito indispensable el certificado de educación primaria superior a falta de constancia de mejores estudios; las plazas de maestros primarios podían cubrirse sólo con profesores normalistas (*Memoria, 1934,* p. 30).

Proseguía el servicio de los cursos por radio destinados al mejoramiento cultural de los niños y de los adultos de las comunidades campesinas que

contaban con aparatos receptores. Este era un recurso más que ponía en juego la SEP para intensificar su labor en favor de las clases obreras, campesinas e indígenas (*Memoria,* 1934, p. 35).

Respecto de los libros y material escolar en el ejercicio 1933-1934, puede verse la lista[11] (*Memoria,* 1934, pp. 37 y 67).

Una información completa sobre la matrícula y la asistencia media de los alumnos la proporciona el siguiente cuadro:

CUADRO 82

	1933		*1934*	
	Inscripción	*Asistencia*	*Inscripción*	*Asistencia*
Jardines de niños	10 779	9 353	10 273	10 079
Escuelas primarias diurnas	178 102	155 110	168 248	168 840
Escuelas primarias nocturnas	9 394	7 199	8 230	7 561
Escuelas primarias particulares	28 368	25 665	21 149	19 085
Jardines de niños particulares	1 368	1 191	1 381	1 275

Escuela Nacional de Maestros

1933 *Número de alumnos Existencia*			*1934* *Número de alumnos Existencia*		
Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
127	536	663	116	380	496

Asistencia media: 588.39 Asistencia media: 470

[11] Breve historia de México, de Teja Zabre, 45 000 ejemplares; libro de lectura "Vida Rural", 85 000 ejemplares; libro de lectura "Fermín", 100 000 ejemplares; libro de lectura "Un Sueño", 12 000 ejemplares; libro de lectura "Mi Libro", 95 000 ejemplares; libro de lectura "Adelante", 10 000 ejemplares; libro de lectura "Infancia", 9 000 ejemplares, libro de lectura "Alma Latina", 8 000 ejemplares; libro de lectura "Juventud", 7 000 ejemplares Constitución Política de la República, 100 000 ejemplares; Folleto "Campaña Pro Lengua Nacional", 12 000 ejemplares.

Lápices, 870 piezas; cajas de gises, 30 400 piezas; cajas de plumas de escribir, 13 000 piezas; portaplumas, 70 000 piezas; Tubos de tinta, 26 000; piezas y pizarrones de cartón, 240 piezas (*Memoria,* 1934, 2, p. 37).

Escuela Primaria Anexa					
695	742	1 437	708	756	1 464
Jardín de Niños "Lauro Aguirre"					
111	121	232	122	116	238

(*Memoria*, 1934, p. 83).

En el curso 1933-1934 funcionaron 15 escuelas normales rurales y sus trabajos y actividades se realizaron con toda normalidad; pero existía el propósito de transformarlas, a la mayor brevedad posible, en escuelas regionales campesinas, cuyo plan de estudios se orientaba a preparar maestros rurales con conocimiento y educación más adecuada para el ejercicio profesional (*Memoria,* 1934, p. 53).

La *Memoria* (1934, pp. 56-61) menciona que las misiones culturales rurales que no se transformaron en Institutos de Acción Social de las centrales regionales campesinas, continuaron sus actividades de acuerdo con la organización y programas de trabajo aprobados desde principios del año 1933. Las misiones culturales se resentían de la falta de fondos suficientes para iniciar obras materiales. Se alude, asimismo, a la misión cultural urbana, cuyo objetivo era proporcionar orientación y preparación a los maestros urbanos de las capitales de los estados y de las ciudades más importantes de la República, a fin de unificar los métodos de enseñanza en todo el país. Dicha misión había creado institutos en distintas ciudades. *El maestro rural,* la revista quincenal, órgano de la SEP destinado a los maestros rurales en servicio, continuaba gozando de constante aceptación (*Memoria,* 1934, p. 61).

5.2 *La enseñanza primaria y la normal*

El Departamento de Enseñanza Primaria y Normal conservaba, en términos generales, la misma organización que tenía desde 1928. Se amplió la parte técnica. La labor del Departamento no se concretaba únicamente a la vida del niño en la escuela, sino que se extendía hasta el hogar. Por otra parte, se efectuaba la inspección escolar requerida, de tanto fruto para el funcionamiento óptimo del Departamento. Se elaboraron pruebas de aprovechamiento para las escuelas primarias del D.F.; se constituyó una lista de libros de texto con material moderno y apegado a los principios didácticos; se fomentó el teatro como elemento aprovechable de la enseñanza; se incrementó el número de transmisiones de radio así como el de bibliotecas escolares. La *Memoria* (1934, pp. 65-68) relata, además, que la institución del seguro del maestro funcionaba provechosamente.

La Normal Superior recibió atención especial, dado que tenía tantísimo influjo en la enseñanza (*Memoria,* 1934, pp. 74-76).

5.3 *La enseñanza técnica*

La *Memoria* (1934, pp. 170-172) alude también a la enseñanza técnica. Se procuró diversificarla para evitar la profusión de unidades escolares que realizaran las mismas funciones, con detrimento de la industria a la cual se servía. Se cita asimismo un número de escuelas industriales para mujeres que recibían atención en este sentido. El vicio fundamental de esta enseñanza era carecer de talleres destinados a la enseñanza. Las alumnas de cursos libres concurrían, en número superior al conveniente, a los talleres, con el perjuicio lógico para las alumnas de cursos ordinarios.

5.4 *La enseñanza secundaria*

La *Memoria* (1934, p. 124) se refiere finalmente a la secundaria como iniciada en el año de 1923. Reconoce, por tanto, que José Vasconcelos fue su autor. La creación de la secundaria culminó en 1926 con la inauguración de cuatro escuelas de este grado.

El Departamento respectivo diseñó las funciones y actividades de la educación secundaria. El número de alumnos aumentó en forma considerable. A la fecha eran 14 070 los inscritos en 58 escuelas, de las cuales 10 eran federales del D.F., ocho foráneas y el resto incorporadas.

El cuadro siguiente muestra el crecimiento de la secundaria desde su creación hasta 1933.

CUADRO 83

Años	*Inscripciones*	*Porcentaje del total*
1926	3 680	4.87
1927	5 604	7.07
1928	7 625	9.61
1929	7 671	9.67
1930	8 228	10.37
1931	10 432	13.15
1932	10 345	13.05
1933	11 471	14.47
1934	14 070	17.74
TOTAL	76 306	100.00

(*Memoria*, 1934, p. 127).

La SEP insistía en las finalidades de la educación secundaria tales como cultura integral, conservación de la salud, servicio social, empleo adecuado del tiempo libre, prácticas cívicas, exploración y encauzamiento de la voca-

ción. La SEP cuidaba, en forma especial, la cátedra de civismo, al haber creado el grado de maestro en ciencias de educación especializado en civismo, a fin de capacitar a personas, que lo enseñaran adecuadamente (*Memoria,* 1934, pp. 129-132).

Al término del periodo del presidente Rodríguez, el licenciado Vasconcelos pudo entregar una SEP pacificada y cuyo empeño se dirigía a promover, en todas las formas posibles, la educación nacional (Barbosa, 1972, p. 216).

5.5 *Evaluación del periodo*

En esta etapa de la educación nacional, caracterizada por la brevedad del mandato de los presidentes, la crisis económica siguió asfixiando al país y, por ende, a la educación. Hubo una pasajera mejoría hacia fines de la década de los veinte, cuando ciertas ramas de la economía alcanzaron de nuevo niveles anteriores a la Revolución y, en algunos casos, los superaron. Pero en los momentos en que todo apuntaba hacia un periodo de bonanza, con un crecimiento mayor, la Gran Depresión (*1929)* echó por tierra tan halagüeñas perspectivas.

La crisis afectó al país con toda su fuerza hasta *1932,* cuando el nivel de vida del mexicano promedio volvió a ser semejante al de 1910 (L. Meyer, *1978, p. 11),* si bien el propio atraso de la economía del país ayudó a que éste absorbiera los efectos de la crisis con menos problemas que otras naciones. El presupuesto de la SEP, en relación con el de la federación, indica la magnitud de la crisis, como puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO 84

Presupuesto (pesos)

Año	*SEP(1)*	*Federación(2)*	*Porcentaje de(1) con(2)*
1930	33 221 721.70	293 733 934.75	11.310
1931	35 200 000.00	299 490 480.47	11.753
1932	28 822 103.36	215 217 481.00	13.392
1933	31 627 289.34	215 541737.30	14.673
1934	31 219 183.28	243 061 295.46	12.844

(Cano [1941], p . 13).

La pacificación del país, después de la rebelión de Escobar, la última en su género, permitió al gobierno apoyar con más fondos la obra educativa,

[12] Hubo una devaluación de la moneda mexicana y ésta se cotizó a $3.60 M.N. por 1 dólar.

como lo indican los presupuestos (columna 1). Su relación con el presupuesto federal muestra un aumento de 12.794% en promedio. La devaluación de la moneda en 1933 influyó en hacer menor el aumento ese año y el siguiente.

Además de la depresión económica que agobiaba a los mexicanos, la frecuencia de cambios en el gobierno —tres presidentes y siete secretarios de Educación Pública en cinco años— marcó el periodo con una creciente inestabilidad, alimentada por la misma depresión económica mundial.

A pesar de estos factores adversos, la SEP prosiguió su obra. Se afirmó la educación rural con el aumento de escuelas; las misiones culturales se extendieron a varios estados; se crearon las escuelas de circuito (1929), se intensificó la aplicación del método de Dewey en las primarias urbanas; se fundó la Casa del Maestro; se promulgaron la ley de la inamovilidad del magisterio y la de escalafón; se formuló un nuevo plan de estudios para el bachillerato, que pronto se independizaría de la SEP; se promovieron cursos a los maestros rurales; y se celebró la Asamblea Nacional de Educación (1930). El crecimiento de la secundaria condujo a crear la Dirección de Enseñanza Secundaria. Más adelante, las escuelas regionales campesinas absorbían a las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales y las misiones culturales.

Grandes conflictos ocurrieron durante estos años con los sindicatos de maestros por la reestructuración del Consejo de Educación Primaria y la ley de escalafón, y también con los padres de familia por el proyecto de impartir educación sexual en las escuelas. De cualquier modo, la educación oficial se desarrolló en la medida en que las circunstancias adversas se lo permitieron a la nación.

6. PREOCUPACIONES EDUCATIVAS EN LA PRENSA DURANTE EL INTERINATO DEL PRESIDENTE ABELARDO RODRÍGUEZ (SEPTIEMBRE 3 DE 1932-NOVIEMBRE 30 DE 1834)

Los artículos de índole educativa aumentaron en estos años, parte por los conflictos surgidos del proyecto de educación sexual, parte por el vivísimo interés en un tema tan importante para el país.

El interinato de Abelardo Rodríguez se inició con la perenne queja del mísero sueldo percibido por los maestros y, lo que era peor, con la noticia reiterada de que no se les pagaba. Los maestros dirigieron un Manifiesto a la nación, desde el presidente hasta el más humilde regidor, a los obreros, soldados, campesinos, industriales, intelectuales, hombres y mujeres, a todo el pueblo de México, en una palabra. No querían despertar conmiseración hacia ellos mismos, sino llamar la atención hacia el delito cometido al no promover el progreso del pueblo —la civilización— que estaba en manos de los maestros. Sin embargo, éstos no podían cumplir su misión por impedírselo muchos funcionarios públicos y, con ellos, la sociedad en gene-

ral. Tanto los unos como la otra veían a los maestros con tal desprecio, con tanta falta de consideración, que era de admirarse no se avergonzaran de pertenecer al magisterio. Los sueldos eran tan miserables que nunca alcanzaban para cubrir la más pequeña de las necesidades. Un caballerango, un portero, un limpiabotas ganaban más que un maestro de primaria. Y tras de ser miserables, esos sueldos eran pagados con irritante irregularidad y aun no llegaban a pagarse nunca. A los maestros se les pagaba en último lugar. Y si los profesores que trabajaban sin percibir un sueldo abandonaban sus labores, el gobierno municipal o estatal los declaraba, con increíble cinismo, enemigos políticos, comunistas, etcétera; no les pagaba y los destituía sin la liquidación correspondiente.

En un país donde se pregonaba la libertad, los maestros eran esclavos. En los estados, carecían de leyes que les dieran garantías; y donde las leyes se las daban, las autoridades no las cumplían. Estaban siempre sujetos a las arbitrariedades de sus jefes. ¿Cómo, en estas condiciones, podía cumplir el maestro su noble y delicada tarea de educar? A pesar de ser la labor del maestro de mayor trascendencia que la del obrero, abogado, médico, ingeniero y aun sacerdote, no pedía aquél ninguna preferencia. Sólo quería, con absoluto derecho, se le tratara con el respeto y consideración que merecía todo ciudadano útil y que no se le dejara morir de hambre. Firmaba el Manifiesto Gildardo Avilés (*El Universal,* octubre 5 de 1932).

No apareció en la prensa ningún comentario sobre el Manifiesto.

Desde su fundación, por el año 1930, el Consejo de Educación Primaria había venido ejerciendo sus funciones: resolver las consultas que la SEP le enviaba e iniciar medidas, en ambos casos, para atender a la técnica de la enseñanza o a los intereses generales del magisterio. El Consejo, desde su creación, desarrolló una eficaz labor para formular programas de enseñanza, establecer orientaciones sociales y pedagógicas en la primaria de acuerdo con la realidad social del país. Si los estudios del Consejo no se habían vuelto realidad, se debía a que esas funciones no eran ejecutivas. Respecto a la segunda función —los intereses generales del magisterio— también fue eficaz el Consejo y obtuvo un cambio lento pero seguro. Estas declaraciones no se oponían a que los miembros del Consejo aceptaran una mejor organización del mismo (*El Universal,* octubre 20 de 1932). Así se expresaron aquéllos a propósito de las providencias que la SEP había resuelto tomar para la reorganización del Consejo. Sin embargo, nunca se imaginaron que, según el secretario Bassols, los vicios de organización fueran tan graves. El diario (*El Universal,* octubre 21 de 1932) indicaba que el dictamen del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal sobre el Consejo, más que un estudio era una formidable requisitoria. El Consejo tenía facultades extrañas; autoridad y soberanía excesivas; peligrosas oportunidades de ejercer política gremial; poder autónomo; número excesivo de miembros. Además, la retribución de los consejeros era exagerada. El dictamen proponía una reorganización del Consejo para ser órgano consul-

tivo de la SEP, con representantes de esta misma, del profesorado, y de los padres de familia. El Consejo quedaría integrado por los siguientes miembros: el jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal; una inspectora, una directora y una educadora de Jardines de Niños; un inspector, un director y un profesor del grupo de escuelas primarias diurnas foráneas; un inspector, un director y un profesor de grupo de las escuelas primarias nocturnas; un inspector, un director y un profesor de grupo de las escuelas primarias incorporadas; un delegado de las escuelas secundarias; un delegado de las escuelas técnicas y comerciales; un delegado del Departamento de Bellas Artes; un delegado del Departamento de Psicopedagogía e Higiene; un delegado de la Escuela Nacional de Maestros; y tres delegados de la Federación de Sociedades de Padres de Familia. Los delegados al Consejo durarían dos años en su encargo, y se renovarían por mitad cada año. De esa forma, Bassols disolvió el Consejo que, a su juicio, obstaculizaba su programa educativo.

Mientras los miembros del Consejo recibían una desaprobación tan completa de su actuación, la capital, en cambio, escuchaba la buena nueva, de parte del profesor Pichardo, de que todos los niños tendrían cabida en los planteles de la SEP, unos 15 000 sobre los 200 000 inscritos (*El Universal,* noviembre 2 de 1932).

El problema del exceso de maestros volvió a presentarse (*El Universal,* noviembre 22 de 1932) y con él la disyuntiva de cerrar, y abrir al siguiente año, la inscripción de alumnos en la Normal. Bassols se inclinaba por clausurar las inscripciones.

El año de 1933 empezó con ingratas novedades: las renuncias de Moisés Sáenz y de Rafael Ramírez (*El Universal,* febrero 5 de 1933). El diario indicaba que la Sociedad de Maestros Misioneros había dado un voto de simpatía al antiguo subsecretario de Educación.

El asunto no fue tan sencillo como lo presentaron algunos autores (Barbosa, 1972, p. 209). Bassols publicó en *El Universal* (febrero 5 de 1933; *Excélsior,* febrero 5 de 1933) la carta en la cual señalaba los motivos que lo habían obligado a pedir la renuncia de Sáenz: haber publicado anónimamente un artículo intitulado "Un maestro rural", contra el propio secretario de Educación y ser, al mismo tiempo, funcionario en dos puestos de confianza de la Secretaría. Bassols indicaba que si los artículos hubieran aparecido firmados, habría sido menos grave la conducta de Sáenz, pero el anónimo la hacía inaceptable. El artículo estaba lleno de pasión en contra de la SEP; hacia aparecer a Bassols como traidor a los principios revolucionarios y, además, responsable de desviar la obra educativa de Sáenz. Este alegó, en su descargo, que había actuado de buena fe al escribir el artículo y que Bassols parecía remover de la SEP a los funcionarios amigos de los maestros. Bassols respondió que respetaba la buena fe de Sáenz, pero dejaba al público juzgar su manera de proceder y comentaba respecto de las acusaciones de Sáenz —la clausura de la Casa del Estudiante

Indígena y el poco apoyo presentado por Bassols a la educación rural—que el mismo Sáenz había aprobado la primera y que, en relación con la segunda, la partida para la educación rural era, en 1933, del 36% del presupuesto de educación, es decir, ocho puntos arriba de la elaborada por Sáenz, en 1928, que había sido de 28%.[13] [14]

El Frente Único de Lucha del Magisterio Nacional publicó, asimismo, una declaración sobre la del secretario de Educación Pública. Aquélla recordaba que dos habían sido las causas de la renuncia de Sáenz: sus actividades y actitud en los recientes movimientos magisteriales. De esto último lo había acusado también el profesor Rafael Ramírez: Sáenz celebraba juntas en la SEP con los profesores "desafectos" a la labor de aquélla. El Frente Único desmentía que Sáenz hubiese tenido injerencia directa o indirecta en la lucha emprendida por el Frente Único. Los profesores sólo veían en Sáenz a un profesor más que, junto con José Briseño, Antonio Ordaz y otros, caía ante la intransigencia de Bassols. Los profesores del Frente Único se limitaban a protestar enérgicamente por las arbitrariedades de la SEP (*El Universal,* febrero 5 de 1933).[15]

Rafael Ramírez, a su vez, aclaró, en el mismo diario, que había pedido a Sáenz, de parte de Bassols, la renuncia al cargo de aquél como jefe de la Estación Experimental de Incorporación Indígena de Carapan, por haber escrito el artículo intitulado "Tierras y Escuelas" (*El Universal)* Ramírez argumentó que se sentía moralmente obligado con Sáenz por deberle el puesto y considerarlo uno de los "verdaderos valores en educación", y que, ante la solicitud de Bassols de que le pidiera la renuncia a Sáenz, optó por renunciar él mismo. Ramírez también señalaba que uno de los objetivos de la campaña de Sáenz, en contra de las políticas de la SEP acerca de la educación rural, parecía haber sido hacer renunciar al mismo Ramírez como jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Sentía lastimada su autoridad moral (*El Universal,* febrero 5 de 1933).

El tema de la educación del indígena volvió a aparecer en la prensa de la época (*El Universal,* marzo 28 de 1933). La homogeneidad racial, decía un editorial, ha sido y seguirá siendo, en el futuro, uno de los obstáculos más serios a la integración nacional. La escuela rural se creó como respuesta a esa necesidad. Mas, atentos a realizar la obra del porvenir, descuidóse el presente. Se velaba por la suerte del niño y se desdeñaba la del adulto. No

[13] Recuérdese que en 1929 había habido una devaluación del peso frente al dólar. Por tanto el peso valía menos.

[14] Rosser (1970, p. 306) dice sólo que Sáenz renunció por motivos políticos. Como se ve por el texto, hubo más que razones políticas. Britton (1976, 1, pp. 28-29) a su vez, tampoco menciona la razón verdadera.

[15] La obra de Moisés Sáenz fue apreciada en Norteamérica. Así, Frank Tannenbaum (*Excélsior,* octubre 14 de 1930), quien llamaba a las escuelas rurales únicas en su género en el mundo. El embajador Reuben Clark pedía a Sáenz un estudio del sistema de educación indígena del suroeste de su país (*Excélsior,* diciembre 12 de 1931).

fue sino poco tiempo atrás cuando vino la idea de atender a la instrucción y educación del adulto indígena. Era menester emplear medios más prácticos —los visuales— decía el editorial y no olvidar la higiene.

Un estímulo bien merecido recibió la educación rural de parte del doctor Garson Ryan, jefe de Educación Indígena del Departamento del Interior (Washington, D.C.): "él cree que México está haciendo en materia de educación indígena una obra de importancia única, no sólo para el país y aun para las Américas, sino para el mundo entero" (*Excélsior,* noviembre 16 de 1933) .

Poco después, el mismo diario (*El Universal,* mayo 2 de 1933) saludaba al nuevo Consejo de Educación Primaria y Normal que iniciaba sus labores. No era posible ocultar ya que la ideología liberal no bastaba para educar, pues tendía a producir individuos aislados de la colectividad. La nueva aspiración buscaba una renovación en la primaria. Sin embargo, convenía no irse al otro extremo de la ideología socialista. La escuela primaria no debía tener otra misión que la de servir al organismo social. Imponer una doctrina cualquiera —socialista, individualista o anarquista— era sustituir la fe de los enciclopedistas o la medieval por otra más moderna. La primaria debía ser imagen de la sociedad del mañana: libre, solidaria, democrática.

En una época en la cual se habían promulgado varios reglamentos sobre las escuelas particulares, no podía faltar el comentario de la prensa. Así fue, después de la publicación del Reglamento de abril 19 de 1932, que hacia extensivos a la educación privada los preceptos sobre el laicismo en la educación oficial del Reglamento de julio 22 de 1896, renovadas en julio 22 de 1926: enseñanza laica, prohibición de que los ministros de culto formaran parte del cuerpo docente y que el plantel recibiera el apoyo de corporaciones religiosas, exhibiera inscripciones, decoraciones, pinturas, estampas o esculturas de carácter religioso (*El Universal,* abril 22 de 1932). Se concedía un plazo de tres meses a las escuelas particulares para ajustarse a este reglamento.

En mayo 24 de 1932 (*El Universal,* misma fecha), la Unión Nacional de Padres de Familia envió al presidente de la República un extenso memorial en el cual pedía se reconsiderara el Reglamento citado. Señalaban que éste se extralimitaba, pues no debía existir reglamentación de un artículo sin ley orgánica respectiva, la cual era incumbencia del Legislativo, no del Ejecutivo. Añadían que el Art. 3° no era claro ni preciso. Por tanto, antes de reglamentarlo debía ser precisado y concordado con otras garantías constitucionales. El reglamento fue más allá de lo que prescribió el Art. 3°, pues imponía a la libertad de enseñanza otras restricciones.

Bassols (*El Universal,* junio 24 de 1932) contestó a los padres de familia, quienes objetaban que el Art. 3° no podía ser reglamentado en esa forma por atacar las garantías individuales en lo tocante a la libertad de enseñanza, de trabajo, de pensamiento, de imprenta, de conciencia y de

cultos. Según Bassols, la Unión de Padres de Familia pretendía, en realidad, derogar el Art. 3°, pero sin atreverse a pedirlo abiertamente. No podía hablarse de contradicción ni de jerarquía entre los preceptos constitucionales, sino de interpretación armónica de los mismos. El derecho establecido por uno tiene el alcance determinado por una comprensión armónica de las disposiciones del conjunto. El concepto de laicismo está definido en la Constitución. "Enseñanza laica es la ajena a toda creencia religiosa; ni la difunde ni la ataca" (Ley de agosto 15 de 1908). No cabía, pues, duda, sobre el significado de la enseñanza laica. Por otra parte, Bassols señalaba que la Constitución no hablaba de derechos sino de garantías individuales, a diferencia de la de 1857. Cualquier derecho que no encontrara apoyo en la ley no podía hacerse valer ante el público, aunque las teorías lo estimaran como derecho natural. Bassols añadió que no se requería ley orgánica para cumplir un precepto constitucional. Había, en la Constitución, numerosas disposiciones que no eran susceptibles de reglamentarse y no se justificaba ni lo exigían, como en el caso de los Arts. 27° y 28° que aludían a una ley. Bassols recordaba el caso del Art. 2° que prohibía la esclavitud y otros semejantes. Seria descabellado afirmar —indicaba— que mientras no se expidiera la ley orgánica del Art. 2°, la esclavitud sería legal en México. El Art. 3° establecía prohibiciones terminantes. No habría más que dos caminos para hacer cumplir el Art. 3°: la casuística, en forma eventual, o la reglamentada. El Ejecutivo escogió la segunda. Así respondió Bassols a sus impugnadores.

Más adelante, Ortiz Rubio (*El Universal,* agosto 5 de 1933) desmentía el rumor de que él desautorizaba a su secretario de Educación Pública.

A propósito de tales controversias, *El Universal* (*septiembre* 2 de 1932) publicó un editorial sobre el derecho de educar, derivación indudable de los derechos familiares. La familia dejaría de ser la célula del organismo social, si se convirtiera sólo en núcleo productor de seres vivientes. La procreación de los hijos no se restringía a la sola capacidad generadora de seres físicos sino comprendía también la tarea de educarlos.

CUARTA PARTE

REFLEXIÓN CRÍTICA

CAPÍTULO XVI

CONSIDERACIONES FINALES

1. VISIONES DE CONJUNTO

El espectador que otea, desde la cresta de los años, el lejano pasado de la Revolución, sorprende en éste rasgos de la preparación de la escuela popular. En efecto, la educación pública del porfiriato, eminentemente urbana y dedicada a las clases media y alta, con el resultado lógico de la propagación del analfabetismo entre los campesinos, cedió el paso a la educación rudimentaria. Las voces aisladas de Ignacio M. Altamirano, Abraham Castellanos, Ignacio Ramírez, Justo Sierra y otros defensores de los indígenas, perdidas antes en el desierto de la indiferencia, empezaron a ser escuchadas. La Revolución inició un tímido impulso en pro de la educación rudimentaria de los indígenas: la Segunda Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria mencionó la necesidad de los maestros ambulantes y la Tercera apoyó abiertamente las escuelas rudimentarias, única esperanza de redención de los indios.

Jorge Vera Estañol, secretario de Instrucción Pública en el gabinete de Victoriano Huerta, reiteró la importancia de atender a los indígenas con un plan concreto: crear 2 000 escuelas rudimentarias en todo el país, logrando que el Congreso aprobara el presupuesto para fundarlas. Esta partida fue la mayor asignada a la educación nacional hasta ese momento.

La dictadura de Huerta se desplomó poco después y la tarea de enderezar el rumbo de la educación pasó a manos de los revolucionarios, quienes la prosiguieron con gran entusiasmo, como lo demuestra la celebración de numerosos congresos. Uno de ellos, el de Veracruz (1915), se refirió sin ambages a la "educación popular", término consagrado desde entonces en el lenguaje nacional. Hubo de transcurrir todavía otro año de lucha armada, con la consiguiente destrucción de vidas y bienes materiales. En 1917 la Asamblea de Querétaro decretó la supresión de la SIPBA, decisión que permitió a Carranza proceder de inmediato a municipalizar la enseñanza. Esta disposición, aparentemente atinada y benéfica, afectó de forma nociva la enseñanza popular, pues, desde ese momento, entró ésta

en franca decadencia. La municipalización ejerció en la enseñanza oficial un influjo destructivo más eficaz que el de las batallas. Los municipios, nunca bien provistos de recursos, resultaron, por una parte, incapaces de sostener la labor educativa, y el Gobierno Federal, por otra, no pudo dedicar a aquéllas más que el 1% del presupuesto nacional. La enseñanza popular empezó entonces a perecer por inanición.

Durante esos difíciles años de la municipalización, se mencionó varias veces el proyecto de federalizar la enseñanza, única tabla de salvación en el naufragio. La muerte de Carranza, autor de la municipalización de la educación, allanó el camino para federalizarla y Vasconcelos, un hombre excepcional, creó la Secretaría de Educación Pública e inició, con la cruzada contra el analfabetismo, la época de oro de la educación mexicana. Introdujo también a los maestros ambulantes, embajadores de la ilustración ante los indígenas; las misiones culturales, ingeniosa ampliación de la obra de aquéllos; el muralismo, inspirado en el arte autóctono, que desplegaba, en lienzos de arcilla, el espléndido paisaje y la rica fauna del país; el cultivo de la música regional; el deporte y, en medio de este conjunto de actividades educativas, Vasconcelos inició la búsqueda de las raíces de la identidad nacional, su aportación más valiosa al futuro de la nación. Por desgracia, este periodo fue sólo una fugaz primavera en la historia de la educación pública.

Con el advenimiento del callismo, el impulso vasconceliano perdura todavía dos años. Se crean las escuelas centrales agrícolas y la Casa del Estudiante Indígena, las Cajas de Ahorro Escolares y el Departamento Psicopedagógico.

Empero, al desatar Calles la jauría de la persecución religiosa, la educación nacional sufre un grave quebranto. Las primeras víctimas son las escuelas privadas; pero el destructor vendaval alcanza también a las escuelas oficiales. El número de alumnos y profesores disminuye y comienza una etapa en que muchos hogares asumen la tarea de convertirse en centros de enseñanza de niños, cuyos padres optan por retirarlos de las escuelas oficiales antes que exponerlos a una educación irreligiosa. El maximato prolonga cinco años más esta situación, durante la cual desfilan siete secretarios de Educación Pública y ésta resiente tan numerosos cambios. Además, los últimos años del maximato se entenebrecen por graves conflictos sindicales y del gobierno con los alumnos, y por el intento de implantar en las escuelas la educación sexual, inaceptable a los padres de familia, no sólo por dejar en manos de los maestros un tema delicado, sino por haber sembrado su autor la desconfianza a su alrededor.

A diferencia de la etapa de 1821-1910, en los últimos años de ésta (1926-1934) se recalca casi exclusivamente el laicismo que el gobierno extiende a las escuelas primarias particulares; se prohibe a los institutos clericales y religiosos que las crearan y dirigieran (1917); se proscribe la presencia de símbolos religiosos en los edificios escolares, y aun se veta a

los ministros de cualquier denominación religiosa enseñar en primarias y secundarias primarias, prohibición que la Asamblea Constituyente de Querétaro no había osado imponer.

2. ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN OFICIAL

Ante todo, saltan a la vista los frecuentes cambios de autoridades: 15 presidentes gobernaron la nación y 27 secretarios se sucedieron en el ramo de la Educación Pública.[1] Tal frecuencia de cambios afectó nocivamente el desarrollo del ramo y se manifestó en la proliferación de planes de estudio. La preparatoria, la más afectada, sufrió seis cambios: 1914, 1916, 1918, 1920, 1921 y 1922. La secundaria se creó en 1923 y experimentó revisiones en 1926 y 1928. La normal salió mejor librada: tuvo sólo dos revisiones, en 1916 y 1923, y las distintas normales capitalinas se fundieron en la Escuela Nacional de Maestros (1924). La enseñanza técnica, favorecida con especial atención por Palavicini y Vasconcelos, fue revisada una vez.

Otro aspecto de la educación oficial, digno de mencionarse en esta época, fue el empeño por adaptar la primaria a las condiciones de los alumnos y vincularla debidamente con la preparatoria. Por esos años se comprobó también que una instrucción popular, mera copia de la urbana, carecía de sentido y se creó entonces una primaria que incluía labores agrícolas y pequeñas industrias a fin de proporcionar a los campesinos recursos para sostenerse.

El entusiasmo educativo se manifestó, durante estos 23 años, en la celebración de congresos de diversos tipos: cuatro Nacionales de Primaria; cinco Pedagógicos Estatales; cuatro Nacionales de Maestros; uno sobre la Enseñanza de Preparatoria; dos sobre el Niño; dos sobre la Secundaria y una Asamblea Nacional de Educación. Temas recurrentes en tales reuniones fueron la federalización de la enseñanza; la preparación de los maestros, su sindicalización y el establecimiento del escalafón; la aplicación de la psicología en la educación; la comprensión de los indígenas; la atención a las diferencias individuales; el conocimiento del niño y las diferencias entre la escuela rural y la urbana.

Por otra parte, en la educación de estos años se advierte el influjo de los modelos extranjeros mencionados en el primer capítulo: el énfasis en el niño, centro de gravedad de toda la educación, según la escuela nueva; el papel del maestro, limitado a servir de mera ayuda para permitir al niño desarrollar su iniciativa, el acento en la libertad, Ia atención a la genética y la psicología; la utilidad del método de proyectos; la tendencia a subrayar la importancia de los factores sociales —cooperación, participación y aprobación social— son otros tantos elementos de las doctrinas educativas de

[1] Esta cifra incluye a los nombrados por la convención de Aguascalientes.

Aguayo, Dewey, Hall, Kerschensteiner, Luzuriaga y otros. En cambio, Rousseau, Pestalozzi, Laubscher y Rébsamen no vuelven a ser mencionados.

La Revolución subrayó también la característica "popular" de la educación, al grado de proporcionarle más atención a aquélla que a la enseñanza superior. Vasconcelos consagró definitivamente este rasgo con la cruzada nacional para desterrar el analfabetismo.

Otro rasgo importante de la educación posrevolucionaria fue el nacionalismo, mencionado desde el tiempo de Justo Sierra (Meneses, 1983, pp. 549, 652) como la estimulación de la conciencia patria, pues era claro que los otros elementos de ésta —definición de fronteras y creación de una organización social— ya existían (Broom and Selznick, 1967, pp. 128-129; 671-672). La obra de Vasconcelos fue fundamental en este sentido, pues antes de promover la lealtad a la patria, descubrió su identidad: México no era exclusivamente español ni tampoco indígena. México era una nación mestiza. La mera fusión de las razas no constituía por si sola el meollo de su identidad, sino el modo como ésta se había efectuado, con la mezcla de lo autóctono y lo universal, mediante un triple proceso de asimilación, creación e imitación (Béjar Navarro, 1981, p. 135).

3. TENDENCIAS EDUCATIVAS EN ESTE PERIODO

Estos 23 años cuya historia narramos se dividen en las siguientes etapas: 1) preparación de la escuela popular (1911-1914) con los ensayos titubeantes de Madero, Huerta y de los primeros años de Carranza; 2) creación de la escuela popular (1915), con la ley del gobernador de Veracruz Cándido Aguilar; 3) grave crisis producida por la municipalización (1917-1920), que afecta a la recién fundada escuela popular; 4) edad de oro, con la creación de la SEP (1921-1925); 5) una segunda crisis (1926-1934) debida a la persecución religiosa y a los inestables gobiernos del maximato, acompañada de momentáneos destellos de progreso, obra de los secretarios Aarón Sáenz, Puig y del mismo Bassols.

Diversas tendencias se advierten, durante estos años, entre los funcionarios responsables de la educación y los grupos de maestros: 1) la liberal, patrocinada por Palavicini y Macías, apoyaba la educación para incrementar la productividad, el bienestar del individuo y el ejercicio de la democracia, dentro de un esquema capitalista, y pretendía usar la educación para ejercer control social;[2] 2) la segunda orientación, más populista, se compro-

[2] La educación ejerce siempre un doble control social: uno amplio, en cuanto las acciones de los educadores, sus expectativas y actitudes influyen en los educandos, quienes las internalizan y las convierten en normas de conducta; otro estricto, en cuanto los educadores determinan física y/o simbólicamente la conducta de los educandos, aun contra la voluntad de éstos (Brookover y Gottlieb, 1964, *pp.* 100-101).

metía a crear una sociedad caracterizada por la clase media. Uno de sus voceros, Antonio Díaz Soto y Gama, encabezaba el Partido Agrarista, muchos de cuyos miembros se convirtieron en misioneros rurales. Dentro de esta categoría habría que incluir a los educadores cuyas ideas estaban más cercanas al primer grupo, pero cuyo compromiso populista les daba un aura radical, tales como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, quienes promovieron, durante el régimen de Calles, el cooperativismo; 3) la tercera se asociaba con el movimiento radical laborista, la Confederación General del Trabajo y el Partido Socialista del Sureste. Esta tendencia se había comprometido a abolir la propiedad privada y dar a los campesinos y obreros el control de la Revolución. Sus ideas sobre la educación nacían de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia y de la Racionalista, aunque su método educativo pertenecía más bien a la pedagogía de la acción de los liberales. Esta tendencia evolucionaría, más adelante, hacia la escuela socialista de la época de Cárdenas (Vaughan, 1973, pp. 328-329).

Estas tendencias nacían más bien de los postulados políticos de los individuos que de las necesidades de la nación. Sin embargo, hubo una cuarta tendencia: la de Vasconcelos, quien prescindió de la política e investigó cuáles eran las necesidades más urgentes de la nación. Estas eran: a) la ausencia de un sentido de patria y, de ahí, la falta de solidaridad entre los mexicanos. México era un conglomerado de grupos: criollos, mestizos, indígenas, mulatos y europeos, b) la injusta distribución de la riqueza debida en gran parte a la ignorancia de los maestros y campesinos, y c) el atraso de la industrialización, la cual habría que atemperar con el humanismo de los clásicos. La tendencia vasconceliana tuvo en cuenta estas condiciones nacionales.

¿Llegó esta tendencia o alguna otra de las mencionadas a constituir una filosofía de la educación con una visión del mundo y del hombre, su conjunto de valores y sus teorías del conocimiento y de la educación? (Meneses, 1983, pp. 658-665). El apartado siguiente tratará de responder a esta cuestión con el estudio de dos tendencias; la de Vasconcelos y la de Saénz, pues la tendencia liberal se trató ya en el primer volumen de esta obra y la racionalista (socialista) será el tema siguiente.

4. LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL RÉGIMEN OBREGONISTA[3]

La escuela popular, fruto de la Revolución, empezaba a rehacerse de la crisis suscitada por la municipalización cuando pasó a depender de Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional de México. Este, cuyo pensamien-

[3] Si bien las obras de Vasconcelos sobre educación son posteriores a su gestión en la SEP, puede decirse que su pensamiento educativo ya estaba formado en los años 1921-1924.

to se inspiraba en una reacción contra el racionalismo de la Ilustración, constituyó una verdadera filosofía de la educación.

La visión del mundo en Vasconcelos es pluralista, aunque su empleo de terminología ambigua —metáforas y alegorías en vez de conceptos— impide afirmar con plena claridad su pluralismo. De cualquier modo, al admitir la existencia del espíritu, acepta implícitamente el pluralismo (Sánchez Villaseñor, 1939, pp. 25-29; Vasconcelos, 1958, UC, pp. 393-396; Ivie, 1965, p. 70).

Vasconcelos sostiene una *visión de la naturaleza humana* activa y neutra, es decir, el hombre posee una actividad endógena y, por tanto, no requiere, ordinariamente, estímulos para actuar. No es bueno ni malo sino neutro, si bien subraya Vasconcelos la doctrina agustiniana del dualismo: alma y cuerpo. Este último tiene, por su condición animal, necesidades inferiores y debe someterse al alma. La naturaleza del hombre no es mala intrínsecamente, según lo sostiene la doctrina protestante, sino sólo inclinada al mal. Por eso, debe ayudarse al niño a entrar en razón y guardar el orden requerido en toda sociedad. Además de estas consideraciones de índole filosófica, Vasconcelos (1957, *ED,* p. 1287) llama la atención hacia la condición concreta del mexicano: "[...] un pueblo como el nuestro, enfermo de un justificado complejo de inferioridad... requiere se le despierten los ánimos y se le infunda confianza en sus propias capacidades."

Según Llinás (1978, p. 167), Vasconcelos propone, en su tendencia educativa, *cinco valores:* primero, hacer de Latinoamérica el centro de una gran síntesis humana (1958, *CD,* p. 1709); segundo, sentar la hispanidad —cultura mestiza—como base del concepto de mexicanidad (1958, *DRO,* p. 1529); tercero, emplear la servicialidad del ser humano como medio para realizar esta labor (1958, *DRO,* p. 1557); cuarto, valerse del industrialismo, al modo de simple medio, nunca como un fin (1958, *DRO,* p. 1532), para promover el progreso de la nación; quinto, mexicanizar el saber, es decir, hacer objeto de constante estudio la antropología, botánica, geografía, geología y zoología del país (1958, *CD,* pp. 773-777 y *DRO,* p. 1514).

Para convertir a Latinoamérica en síntesis humana, Vasconcelos propone que "la escuela sea resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada, hasta donde es posible, en el lenguaje del niño, que es sencillo, pero no trivial" (1958, *DRO,* p. 1514). Incluye a toda la humanidad, sin confinarla a determinadas culturas o tradiciones. Así lo manifiesta su obra: *Lecturas clásicas para niños* [1924] (1971), florilegio de las mejores literaturas y alimento para estimular al estudiante a efectuar una síntesis de la experiencia de la humanidad.

Si como Vasconcelos asienta: "El fin de la educación no es tanto descubrir como saber, y saber no tanto para poder como para llegar al ser" (1958, *DRO,* p. 1514), el conocimiento del pasado —puerta de entrada para el conocimiento de uno mismo— permitiría al alumno conciencia de

su ser, mezcla de mil elementos decantados en el transcurso de la vida. Contemplaría el avance de la humanidad, cada generación apoyada en el hombro de la anterior, por el camino fatigoso de la existencia. Una síntesis humana no se improvisa. Se requiere el genio de Odiseo, peregrino de mil viajes y testigo de innumerables experiencias. El niño puede emprender imaginativamente, por la lectura de los grandes escritores de la humanidad, estos viajes, para sumarse al lento avance de la civilización y contemplar los tropiezos y los desfallecimientos de una humanidad que da traspiés y que trastabillea en las tinieblas para encontrar el sendero hacia la luz. Vasconcelos afirma, sin ambages, que "hace falta el totalismo clásico en esta hora de reconstrucciones de universalidad" *(1958, DRO,* p. 1497). Si él sugería darle al niño a leer los clásicos, estaba, por eso mismo, negando las teorías roussonianas de dejar al niño desarrollarse por sus propios raquíticos recursos, "... no hay un solo caso en que la cultura no represente un esfuerzo de reorganización de lo natural y de intervención en su desarrollo" (1958, *DRO,* p. 1499).

Ahora bien, para elaborar esta síntesis se requiere un agente centralizador y coordinador y Latinoamérica es un mosaico de países. No puede esperarse que, espontánea o mágicamente, se produzca la gran síntesis que seria la cultura del mañana. Se requiere un medio, por ejemplo, un consejo educativo cultural *(Lecturas clásicas...* [1924] (1971), p. ix), mera sugerencia ideal de Vasconcelos, en el ámbito continental, realizada con la creación de la SEP. Antes de 1921, los esfuerzos educativos estaban dispersos y desorientados. Al crearse la SEP, innovación más que restauración, se logró por acuerdo de las entidades federativas, que la SEP tomara a su cargo las zonas mal servidas: las regiones rurales y los grupos indígenas hasta entonces olvidados. De esta suerte, la SEP empezó a actuar como agente coordinador de la síntesis nacional, prerrequisito de la continental. Aquella suponía la integración cultural del país, donde, después de cuatro siglos, vivían aún razas carentes de elementos comunes, a no ser su presencia en el mismo territorio.

La labor educativa, por tanto, debía apoyarse en el concepto de hispanidad como cultura básica, principio de búsqueda de la mexicanidad. Obregón dio, en este sentido, el primer paso, al instituir el 12 de octubre como Día de la Raza o de la Cultura Hispánica (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1254). Vasconcelos organizó en seguida un curso sobre Latinoamérica, el cual se impartía, desde tiempo atrás, en numerosas universidades norteamericanas. "Se hallaba, pues, lanzado el hispano-americanismo y octubre 12 era nuestro día" (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1234).

La aparición de un movimiento latinoamericano suscitó, en Horacio Blanco-Fombona, dominicano y hermano del poeta Rufino del mismo apellido, y en Gabriela Mistral (1889-1957),[4] el deseo de venir a México (Vasconce-

[4] Pseudónimo de Lucila Godoy Alcayaga.

los**,** 1957, *ED,* p. 1325). Volver a las raíces hispanas no suponía buscar la raza española pura, pues España es país mestizo por la mezcla racial de árabes, celtas, éuscaros, fenicios, iberos, godos, griegos, moros y romanos. El mestizaje español facilitó a los españoles aceptar al indígena mexicano y al negro.

> La inspiración para la enseñanza de los indios nos vino, como era natural, de la tradición española. Por haberla negado, olvidado, nada logró la República en su siglo de vida independiente... Los educadores españoles, desde antes de que apareciera la etnología, por intuición genial y también por experiencia, habían abandonado después de ensayarlo, el sistema de aplicar a los indios métodos especiales y ubicación escolar separada. Y en lugar de la separación escolar establecieron la fusión de las castas en la escuela y el culto. De esa fusión ha resultado la homogeneidad de nuestra raza nacional, la relativa cohesión de las castas (1957, *ED,* pp. 1328-1329).

No por eso Vasconcelos desconocía ni ocultaba las debilidades en la cultura mexicana, como lo manifestaba abiertamente en las siguientes líneas:

> *El día que estos pueblos hispánicos gasten más en maestros y menos en soldados, comenzaremos a salir de nuestra decadencia. Me entristece la historia de España, en la Península y en el Nuevo Mundo... Acabo de ver una placa que recuerda el lagar en que estuvo preso Cervantes; tal es el ritmo de nuestra historia; en la cárcel, el genio, y en el poder, los imbéciles... Al contrario, Inglaterra otorga el poder al genio; por eso derrotó la invencible; por eso también los anglosajones nos han quitado el dominio del mundo, nos han hecho en América esclavos y a España pretenden portugalizarla*... [subrayado en el original] (Vasconcelos, 1957, *ED,* p. 1547).

La servicialidad del ser humano sería el medio para realizar esta labor. Vasconcelos dice a este propósito:

> [...] no hay inconveniente en decir que el hombre-tipo de nuestra época en materia de moral no es, como ha sólido serlo, ni el audaz que gane el mando, ni el inteligente con egoísta habilidad, sino *el más capaz de servir* [subrayado nuestro], por más dispuesto que se halle a renunciar a las propias conveniencias pequeñas (1958, *DRO,* p. 1557).

Los positivistas se propusieron formar al yanqui del sur del Río Bravo, hombre fuerte, sano y seguro de sí mismo, capaz de manipular el ambiente social y económico para satisfacer sus intereses y alejado también de lucubraciones filosóficas y religiosas. Vasconcelos narra en las siguientes líneas un encuentro con este tipo de hombres:

> Relata un alumno acomodado los ocios de la vacación en su hacienda de las cercanías: el palo de tinte ya casi no se corta, pero en cambio, aumentan los cultivos. La mano de obra

> llega en barcos reclutada entre los "guachos" miserables de la meseta, mal alimentados, ignorantes; los vence el clima, los agobia la tarea; con el café y el plátano, reciben cada mañana el puño de quinina que les reprime la fiebre —a veces hay que darles de palos para que trabajen— asegura el joven propietario. Cuando escapan —añade otro— los cazan por la selva, los capturan y los ponen al cepo. No pueden dejar la finca, porque nunca acaban de cubrir sus adeudos con el patrón (1957, UC, p. 392).

Contra esta actitud, Vasconcelos opone las ideas de Caso:

> Pero ideológicamente, Caso seguía siendo jefe de una rebelión más importante que la iniciada por el maderismo. En las manos de Caso seguía la piqueta demoledora del positivismo. La doctrina de la selección natural, aplicada a la sociedad, comenzó a ser discutida y dejó de ser dogma. La cultura y el talento de Caso, aplicados a la enseñanza, evitaban, asimismo el retorno al vacío liberalismo de los jacobinos. Sin fundar clubes, la obra de Caso era más trascendental que la de no importa cual político-militante (1957, UC, pp. 605-606).

Por eso Vasconcelos declaraba a *El Demócrata, octubre* 11 de 1920

> El fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y *de emplear su energía sobrante en el bien de los demás* [subrayado nuestro]. Va a ser necesario mover el espíritu público, y animarlo de un ardor evangélico semejante al que llevaba a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe.

No era fácil encontrar ese tipo de hombre, capaz de entrega personal al servicio de los demás. Por eso Vasconcelos comentaba más adelante:

> El genio ha de tallarse como el granito. Duro para sí propio en primer término, y para los demás, exigente en la medida necesaria a la tarea. Las circunstancias, los intereses, todo ha de ser medio en la conquista de lo que debe ser, sobre lo que es... Para lo finito no hay más que un recurso; dejar de ser "sí mismo" y devenir hacia lo infinito (1957, UC, p. 546).

El ejemplo de los misioneros, modelo del hombre servicial, nunca se apartaba de su mente. Tanto en sus obras de índole autobiográfica, como en las relativas a la educación y aun en otras de diverso género invocaba a aquellos egregios varones.

> Se les podría tomar como modelo para el fomento de la civilización en cualquier región de tierra, y entre nosotros no creo que sea posible ni atinada una labor educativa que no tome en cuenta el sistema de los misioneros, sistema cuyos resultados no sólo no se han podido superar pero ni siquiera igualar (Vasconcelos, 1958, *IN,* p. 1231).

Aun en los casos de explotación de la buena intención del misionero para otros fines, no puede negarse su buena fe y noble entrega al servicio. Vasconcelos se percataba de que era difícil revivir en nuestra época tal fervor. El maestro laico adolecía de varias limitaciones: la económica, pues debía, en muchos casos, sostener a su familia; se atendió a esta limitación con sueldos mejores que los del maestro urbano; la incompetencia del maestro rural en diversas artes se suplió con grupos heterogéneos, cuyos miembros eran capaces de enseñar diferentes actividades: labrar la tierra, forjar el hierro, curtir las pieles, etcétera. No contento Vasconcelos con aprovechar a los mejores maestros normalistas, apeló al sentido de nobleza de jóvenes hombres de letras que colaboraron en la magna obra emprendida. En una época de industrialismo, era preciso poner la técnica al servicio del espíritu. Esta había hecho avances tan rápidos y prodigiosos que era necio y absurdo negar su importancia en el desarrollo del país. Había, pues, que aprovecharla; mas sin perder de vista el objetivo primordial de la cultura; el servicio de los más altos valores del espíritu.

Vasconcelos comprendió el peligro del tecnicismo y trató de prevenirlo. Por eso, imprimió las obras de los clásicos para dar al pueblo una perspectiva humana, en vez de dejarlo que abrazara el tecnicismo. Estaba persuadido de que los valores de la conciencia eran de índole superior. La salvación de la humanidad dependía de someter el industrialismo al servicio del espíritu. Sus artículos intitulados: "Gigantasia y Chicago" (Vasconcelos, 1957, *PA,* pp. 168-181) versan sobre el avance tecnológico desprovisto de espíritu, la espeluznante desnudez de la eficiencia sin un móvil trascendente: "Se come, pues, en Nueva York, como se vive, por deber, un deber sin alegría que más bien se parece a una servil necesidad" (1957, *PA, p.* 151). Esta visión decadente y deshumanizada, descrita en tales artículos, contrasta con la impresión que le despertó la catedral de Santa Sofía, en Estambul.

> Los profetas soñaron los muros gigantes del templo; el misticismo de Siria le dio un esplendor; los padres de la iglesia trabajaron la exégesis ¡y el templo levantado a la Santa Sabiduría es un himno a la síntesis. (Vasconcelos, 1957, *PA,* p. 187).

Finalmente, era preciso mexicanizar la ciencia y el saber. En el magnífico discurso de toma de posesión como rector, Vasconcelos recalcó esta imperiosa y urgente necesidad (junio de 1920).

> Por eso no diré que nuestra universidad es muy buena y que debemos estar orgullosos de ella. He revisado, por ejemplo, los programas de nuestra universidad y he visto que aquí se enseña literatura francesa, con tragedia raciniana inclusive, y me hubiese envanecido de ello si no fuese porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, de todas nuestras aldeas, niños que el Estado debiera alimentar y educar reconociendo, al hacerlo, el deber más elemental de una verdadera civilización (1958, *CD,* pp. 772-773).

Y en seguida añade:

> La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo (1958, *CD,* p. 773).

En estos párrafos elocuentes, Vasconcelos plantea el deber de la Universidad: "formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás" (1958, CD, p. 776).

Y la Universidad mexicanizó el saber por medio de los maestros honorarios, las misiones culturales, el acopio de datos sobre el estado del país, la impresión y distribución de los clásicos, la difusión del arte nacional y la música mexicana. Por eso Vasconcelos decía:

> La Universidad ya hace tiempo que hizo su examen de conciencia, se sintió un poco inútil y ha salido por esos campos y esas calles un poco dudosa de si va a enseñar o si va a aprender, resuelta, a pesar de todo, a prodigar con ambas manos la poca semilla que hay en sus arcas, deseosa, por lo menos, de mostrarse servicial, si acaso no puede portarse sabia (1958, *CD,* p. 806).

Y más adelante:

> Creadores de cosas nuevas y factores del porvenir: eso somos nosotros pese a todos los menguados que aún se empeñan en lanzar gritos de desaliento; creadores sois todos vosotros, porque yo os he visto luchar y vencer dentro de vosotros mismos, conquistando la fe la fe en la vida que es un tránsito glorioso; la fe en la raza que es un resplandor mágico de la corriente humana, la fe en la justicia, que lleva dos mil años de abrirse paso desde la humilde tierra de Galilea hasta los tiempos presentes, en que invade el mundo con nombres nuevos, pero no menos santos la fe en el ideal que se revela en el universo con eclosión de belleza (1958, *CD,* pp. 803-804).

Teoría del conocimiento. Antes de exponer la teoría del conocimiento de Vasconcelos, es menester describir brevemente el medio filosófico mexicano en que se desarrolló su pensamiento.

Los pensadores del Ateneo juzgaron que el problema básico de México era la falta de valores espirituales, y así trataron de introducirlos en la vida del país. Atacaron el positivismo como responsable de esta situación, por querer reemplazar, con las verdades de la ciencia experimental, los princi-

pios filosóficos. Vasconcelos no podía admitir semejante limitación. Su mente se rebelaba ante el positivismo. La filosofía para él debía explicar las necesidades trascendentales del espíritu y encontró en Bergson la forma de hacerlo. La intuición del filósofo francés era el arma para combatir el positivismo mexicano. Bergson (Copleston, 1980, 9, pp. 179-215) sostenía que la ciencia no podía alcanzar el verdadero carácter de la realidad última. El propósito de la ciencia era servir a las necesidades humanas. Por tanto, la filosofía debía valerse de otros medios. La intuición ofrecía el medio fundamental. Bergson preparó la entrada en México del existencialismo y el historicismo. Los escritos de José Ortega y Gasset (1883-1955) recibieron más tarde una calurosa acogida en el país.

La filosofía, según José Ortega y Gasset, no es una búsqueda de certeza sino de un punto de vista. Como éste refleja un clima determinado de opinión, la filosofía se convierte en un problema de contexto, la manifestación de una cultura particular. La consecuencia es lo que Vasconcelos predicaba en sus días: los mexicanos deben ver el mundo desde el punto de vista mexicano (Romanell, 1954, pp. 39-42; Díaz Lombardo, 1973, pp. 220-231).

La intuición es un proceso por el cual la totalidad se sintetiza. La base epistemológica del sistema filosófico de Vasconcelos se encuentra en su noción de síntesis. Concibe el conocimiento humano en términos hegelianos: un todo orgánico que crece gradualmente en cada parte y no es perfecto en ninguna hasta que el todo es perfecto. El mundo está unido en un inmenso todo relacionado. La razón no puede explicar que las relaciones de los conceptos generales sólo se refieran al reino de lo homogéneo. La razón se apoya en la abstracción y ésta a su vez mata la realidad. En cambio, la síntesis le da vida y aumenta la potencialidad de lo real. La síntesis no consiste sólo en juntar dos conceptos. El juntar es unir una cosa con otra de algo que es homogéneo. En cambio, el proceso de la síntesis es la conexión, en un gran todo orgánico, de lo homogéneo con lo heterogéneo. Hay dos mundos en nuestra comprensión de las cosas: el poético y el científico.

La tarea de la filosofía, según Vasconcelos, es unir ambos en una forma sintética superior. La síntesis intelectual requiere un impulso místico, una aprehensión del todo para lograr la unidad. La síntesis poética es diferente de la racional. De hecho, ésta no es propiamente hablando una síntesis, pues el racionalismo conduce inevitablemente a la abstracción y a una falsa representación de la realidad. La teoría del conocimiento de Vasconcelos implica otros aspectos de índole más sutil que no vienen al caso. Lo importante es aceptar que la intuición ¾la síntesis que totaliza a la realidad¾ es la forma de conocimiento superior que pone al hombre en posesión de la realidad.

La teoría educativa. Como se ha dicho en otra parte, la teoría educativa no es explicativa, a diferencia de la científica, que da razón de algún

fenómeno. La teoría educativa es normativa de lo que debe ser y se asemeja a las teorías en ética y política. La teoría educativa fija unos objetivos que, considera dignos y asigna los medios adecuados para alcanzarlos. Comprende, por tanto, el perfil del educando y los medios para lograr tal objetivo.

Vasconcelos propone como tipo del educando a Odiseo. Un tipo de hombre al cual se enseñó a vencer la realidad en todos los órdenes, más que impulsarlo a someterse a ella (Vasconcelos, 1958, *DRO, p.* 1510).

> Viajero que explora y actúa, descubre y crea, no sólo con las manos, y nunca con sólo las manos, porque ni quiere ni puede deshacerse del bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de una cultura milenaria... Odiseo de nuestro siglo, fácil le será sobrepasar al Odiseo homérico por la extensión de su saber... Y hacia un nuevo Odiseo debe tender la ambición viril de la época (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1528).

No admite "mirar al niño como un eterno infante. Lo que interesa en el niño es un contenido, o sea, el embrión del hombre. Lo más delicado en el niño es el desarrollo..." (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1534).

Y en otra parte dice lo siguiente:

> [...] y solamente los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de producir su sustento, y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir. Este es el tipo de hombre que tratamos de crear en México, y éste ha sido el propósito de nuestra reforma educacional (Vasconcelos, 1958, *CD,* p. 857).

Vasconcelos reconoce los graves defectos de nuestro pueblo: la tendencia al ocio estéril, nuestra enervante inactividad, nuestra tradicional pereza (BU, 1921, Epoca IV, 2 (No. 4), p. 369) y acomete, con la educación, la noble tarea de redimirlo de tales lacras.

Queda, pues, descrito suficientemente el tipo del educando Vasconcelos sugiere los siguientes medios para alcanzarlo (Ivie, 1965, p. 41):

1) Incorporar los principios de la Revolución en la educación. La educación debía dejar de ser prerrogativa de un grupo selecto; de ahora en adelante sería del pueblo; habría escuela para todos, hijos de campesinos y de obreros, indígenas, mestizos y criollos. Y así fue. Se crearon los maestros ambulantes para llevar a lo escondido de la selva el tesoro de la civilización. Cuando éstos resultaron insuficientes, se iniciaron las misiones culturales y en las ciudades se establecieron escuelas técnicas, industriales y comerciales.

Vasconcelos no olvidaba otra de las grandes metas de la Revolución: la equitativa distribución de la riqueza.

> Y no vacilo en afirmar que la base de nuestro sistema educacional reside en una mejor distribución de la propiedad y de los productos del trabajo. Una resolución justa del problema económico es el primer paso de la reforma educativa (1958, *CD,* p. 860).

2) Transformar los métodos educativos, asignando al maestro la tarea de ser el centro de la renovación cultural, y vincular la escuela con la vida, para promover el desarrollo pleno de la comunidad. Y así surgieron las Casas del Pueblo y los Centros Comunitarios, encargados de difundir la cultura en todos sus aspectos, comenzando por la higiene. El papel que los padres desarrollan con los hijos, lo desarrollaría el maestro entre los indígenas y entre las clases marginadas de las! grandes ciudades: preparar a los individuos para ser miembros de la sociedad, es decir, socializarlos, como proceso de adquirir actitudes, hábitos, normas (Cronbach, 1977, pp. 4145). En esta labor, ocupaba un papel decisivo el verdadero maestro, a quien Vasconcelos describía con entusiasmo.

> [...] afirmamos que es legítimamente maestro el que trata de aprender y se empeña en mejorarse a si mismo. Maestros son quienes se apresuran a dar sin reserva un buen consejo, el secreto recóndito, cuya conquista acaso ha costado dolor y esfuerzo. Uno que ya pasó por distintas pruebas y no ha perdido la esperanza de escalar los cielos, eso es un maestro (Vasconcelos, 1958, *CD,* p. 807)

El maestro (Blanco, 1977, p. 103) debía ser un artista: su campo de acción era la educación de la sensibilidad (en esta ocasión ética); sus ejemplos o modelos de educadores, los legendarios artistas de la educación... se debía educar para la aventura, no para la adaptación al ambiente. Y el método era la seducción, la fascinación que el maestro lograría en el alumno. Y como el cuadro era el texto del artista, el maestro debía constituirse en un texto viviente: en un ejemplo que enseña con la conducta;[5] sus mejores instrumentos serían sus cualidades personales.

Vasconcelos menciona al jardinero que endereza la planta y la poda, para explicar el papel del maestro en el desarrollo del niño. La función del maestro, como la del jardinero hábil, es cultivar el pequeño organismo y protegerlo de todo mal. Pero el niño, a diferencia de la planta, tiene alma. El maestro debe prestar atención particular a esta pequeña alma. No es suficiente educar para alimentar el alma, es necesario planear su desarrollo de acuerdo con la estructura que conduce a la unidad (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1715). Un medio importante es la disciplina. Para Vasconcelos la

[5] Nótese que Vasconcelos no recomienda el ascendiente personal del maestro como factor educativo que podría hacer al discípulo dependiente de aquél.

libertad y tolerancia de la educación progresista es repulsiva y ridícula. La actitud tolerante está basada en un concepto de la naturaleza humana heredado de Rousseau, cuya doctrina es contraria a los postulados básicos de la realidad. El hombre tiene una naturaleza desordenada y es lógico que uno de los primeros principios de la educación deba ser romper el hábito animal de la flojera en el niño. Para conseguirlo, el castigo se hace necesario. De hecho, el castigo es tanto una parte de la educación como lo es un libro. Una escuela que concede al niño completa libertad encontrará al fin que el niño golpea al maestro (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1500). No quería que se llamara nueva la educación: "Llamémosla eficaz. Nuevo nada quiere decir en materia de calidad; nuevo fue el siglo XVIII para quienes lo vivieron, nuevo es cada momento del mundo para quien lo ve asomar" (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1501).

Y en otro lugar:

> Adaptar la enseñanza a un concepto dado de vida es el objeto de la pedagogía. Y a esta definición no escapan los llamados pedagogos nuevos, puesto que ya implica una tesis, por cierto inexacta, suponer que el niño es plasma inocente o tabla rasa en que por sí misma ha de escribir cada quien su propia definición (Vasconcelos, 1958, *DRO,* p. 1506).

3) Difundir el folklore con el propósito de despertar la identidad nacional. Había que favorecer por todos los medios el conocimiento de las costumbres de las diversas regiones del país a fin de facilitar al pueblo la tarea de asimilar los valores. Vasconcelos puso el ejemplo en un festival escolar, como lo indican dos relatos sobre el mismo, separadas por el intervalo de un año. El primero lo publicó *El Demócrata* (mayo 16 de 1919) un año antes de la creación de la SEP.

> Los profesores y alumnos de la Escuela Fray Servando Teresa de Mier se dieron cita para festejar al maestro y la llegada de la primavera, época calurosa en la capital. Al describir la fiesta, el diario intenta hacerla aparecer elegante, pero resulta cursi: "Notábase en el ambiente, cuando la fiesta iba a empezar, un deseo de divertimiento arropado en una crítica amable." La banda de la policía ejecutó magistralmente una obertura y, en seguida, un coro de niñas de tercer año, ataviadas con primorosos trajes color blanco y violeta, entonó una canción de *la* zarzuela "Las violeteras", tal como si se tratara de una fiesta española. Luego se efectuó un acto simbólico: la madre naturaleza, representada por una hermosa joven rubia, Enriqueta Azuara, "cual muñeca de sol en primavera", llamaba desde lo alto de su trono, a las estaciones del año, a rendirle tributo a ella. El estío, representado por un grupo de segadoras vestidas de aldeanas españolas y tocadas con blancas cofias que les cubrían la cabeza, llegó el primero. Las segadoras empuñaban en la diestra una hoz. Desfilaron después alumnas ataviadas a la usanza española, como si

fuera fiesta de este país, quienes representaban al otoño y el invierno. A este acto siguió el baile del "Danubio Azul", a cargo de señoritas que agitaban gasas y entonaban luego un canto a la primavera. La banda de policía tocó otra pieza de fin de fiesta.
Un año después, la Dirección de Cultura Estética de la SEP organizó, en el Bosque de Chapultepec, un festival, con la presencia del presidente Obregón y el secretario Vasconcelos. La obertura "La primavera", ejecutada por la banda de gendarmería, abrió el acto; pero el estilo del resto del programa fue completamente distinto. Un coro de 1 500 niños de las escuelas Lerdo de Tejada, Ignacio Vallarta, El Pensador Mexicano y la Corregidora entonó, acompañado por la banda de gendarmería, la canción mexicana "La pajarera", de Castro Padilla. Luego, los estudiantes del Colegio Mexicano ejecutaron una tabla de ejercicios gimnásticos. El tercer número estuvo a cargo de la artista mexicana Fanny Anitúa, quien cantó "La tehuana", de Castro Padilla; "Estrellita", de Manuel M. Ponce; "La golondrina"; "La pajarera", y el Himno Nacional. Los niños del Colegio Mexicano cerraron la fiesta con el baile del Jarabe Tapatío (*El Demócrata,* mayo 16 de 1920). Era obvio que los valores autóctonos habían reemplazado totalmente en esta fiesta a los de la obra del año anterior.

4) Impulsar el desarrollo del arte, como lo hizo Vasconcelos con el muralismo, la escultura y la música, y no sólo encomendárselo a artistas mexicanos, sino introducir temas autóctonos.
5) Promover la gimnasia y el deporte, cuyo sistemático cultivo en gran escala y con competencias interescolares había estado ausente de la educación oficial, para despertar en el público el sentido de nacionalidad.

5. ANÁLISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA DE VASCONCELOS

Una vez presentada la tendencia educativa de Vasconcelos, es menester considerar la solidez de cada uno de sus presupuestos y su trabazón lógica, a fin de determinar si constituye una filosofía educativa en consonancia con las necesidades del país.

Al tratar la naturaleza de las filosofías educativas es preciso examinar los presupuestos en los cuales fundan su validez. Las filosofías educativas no quedan en pie o caen por la sola evidencia empírica, crucial en una teoría científica. Hay otras formas de invalidarlas. Toda filosofía educativa se apoya en presupuestos sobre la cosmovisión, la naturaleza humana, los valores, la teoría del conocimiento y la teoría educativa. Si alguno de aquéllos resulta falso o no encaja con los demás, esa filosofía educativa será inadmisible.

El pluralismo del universo en Vasconcelos no aparecía con claridad. Recordaba más un monismo espiritualista cercano a Plotino por las afirmaciones de que la materia era espíritu degradado y estaba bañada por éste

(Sánchez Villaseñor, 1939, p. 48). En tal caso, no habría verdadero pluralismo sino un monismo con distintos grados del mismo ser. Sin embargo, otros pasajes de sus obras hablan del espíritu en otra forma. Por lo menos, existe una vaguedad impropia de un filósofo de la educación. El pluralismo supone diferencia esencial entre los distintos grados del ser.

La visión vasconceliana del hombre presenta semejanza con la doctrina de San Agustín (1959, *ET,* pp. 832-834). Establece una naturaleza humana neutra e interactiva. El hombre es una criatura limitada y compuesta de dos principios que lo ponen en tensión. No es totalmente bueno —necesita de la guía y orientación de los padres y el profesor ni tampoco esencialmente malo, pues puede educársele adecuadamente. Admite la tendencia del hombre al desorden y reconoce que puede enderezársela para conseguir los objetivos propuestos. La orientación del maestro basta para corregir al niño y conducirlo por los senderos del bien.

En el conjunto de valores no se requiere buscar presupuestos sino sólo examinar su adecuación y oportunidad. Más que en los elementos anteriores, Vasconcelos dio, en este punto, un viraje de 180°. Los valores dan origen a distintas filosofías de la educación por las diversas formas de concebir la vida y también por los diferentes modos de adaptarse a las circunstancias que rodean la educación. México estaba urgido sobre todo de encontrar su propia identidad. La nación se había debatido hasta 1920 entre dos corrientes igualmente poderosas que trataban de absorberla: la americano-europeizante (liberal) y la hispanizante (conservadora). Vasconcelos introdujo la síntesis: la identidad de México estriba en el mestizaje. México no es ni una copia barata de Francia, ni tampoco una mala copia de Norteamérica. El mestizaje hunde sus raíces, de una parte, en los elementos de la hispanidad —idioma español y religión católica— y de otra, en los del indigenismo. Con Vasconcelos cesará la búsqueda. México llega al encuentro definitivo consigo mismo. Para realizar la síntesis en que Vasconcelos sueña, se requiere un consejo educativo cultural que dirija el pensamiento y el desarrollo espiritual del pueblo (Vasconcelos, [1924], p. ix). Tal fue el sentido de la SEP, innovación más que mera restauración de la SIPBA. La SEP asumió el papel de definidora de la cultura, y no sólo de las ramas profesionales (1958, *DRO,* p. 1531). Vasconcelos cifraba la independencia de la nación no en el poderío bélico sino en su identidad.

> Si queremos algún margen de independencia nacional, será menester que nuestra escuela también revele la singularidad que se deriva de nuestras condiciones especiales en el planeta (1958. *DRO*, p. 1531).

Es decir, México necesitaba una escuela mexicana enteramente de acuerdo a las necesidades de la población. México poseía una idiosincrasia a la cual debía supeditarse la escuela, y la tarea primordial de ésta era integrar los distintos elementos de la población.

> Llamamos *a* este sistema de *incorporación,* en vez del de *asimilación* que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y ventajoso desde todo punto de vista [...] En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzamos *enseñándoselo* [...] (1958, *DRO*, p. 1605) [subrayado en el original].

Vasconcelos tenía razón. Una nación no podía llegar a la madurez, como tampoco un individuo, por la negación o desconocimiento de su pasado, como si éste fuera un elemento extraño, un aerolito caído del espacio, en vez de un roca, producto de la erosión en el paisaje. El gran acierto de Vasconcelos fue, al encontrar una patria escindida y titubeante entre el anglosajonismo y el afrancesamiento, obligarla, con la firmeza de un experto timonel, a enderezar el rumbo: identificar sus raíces y aceptarlas.

Promover la servicialidad era un valor que respondía a la apremiante necesidad de la nación. México requería hombres dotados de una actitud servicial, deseosos de que su patria pudiera superar la postración de tantos años de atraso y ocupar, con dignidad, su lugar en el concierto de las naciones.

La industrialización era un valor instrumental. México no podía dar la espalda a este movimiento que buscaba la forma de hacer la vida más placentera y extender los bienes útiles al mayor número de seres humanos. La técnica debería quedar uncida a los valores del espíritu.

Por último, Vasconcelos, congruente con la identidad nacional recientemente descubierta, propone mexicanizar la ciencia y la tecnología y nacionalizar el saber. Es la misma melodía en otra clave. Vasconcelos exige a la Universidad acercarse a la realidad nacional, y él le facilita este acercamiento por medio de los maestros ambulantes, la campaña en pro del libro y la cruzada contra el analfabetismo. Cuida también del desarrollo de la lengua, instrumento esencial de la comunicación (1957, *ED, p.* 1287).

La teoría del conocimiento es el elemento más débil de su tendencia educativa. La enemistad que Vasconcelos profesaba al racionalismo lo llevó al extremo de menguar el papel tan importante de la razón en la vida humana. El no quería conceptos, meras instantáneas estáticas, privadas de toda vida. Su conocimiento trataba de ser una intuición bañada por la emoción y parecida a la bergsoniana: una especie de empatía intelectual por la cual nos transportamos al interior de un objeto para coincidir con lo que tiene de único e intraducible (Sánchez Villaseñor, 1939, p. 49).

El racionalismo es una exageración. Sin embargo, tampoco puede descartarse la razón como el instrumento más importante para conocernos a nosotros mismos y el mundo. La solución está en señalarle los limites debidos y fijar las condiciones del conocimiento válido.

El perfil del educando en la teoría educativa era adecuado para México. Vasconcelos buscaba un hombre emprendedor, versátil, mezcla de las cualidades del anglosajón y también del latino; un hombre vencedor de la realidad en todos los órdenes, en vez de someterse a ella (1958, *DRO,* p.

1510), heredero de innumerables conocimientos; semejante a Odiseo, que sabe, porque sus abuelos sabían (1958, *DRO,* p. 1526); viajero que explora y actúa, descubre y produce no sólo con las manos y nunca con sólo las manos (1958, *DRO, p.* 1528). Vasconcelos proponía este ideal a todos los mexicanos. ¿No podía tildarse de utópico este objetivo? El objetivo rebasaba ciertamente los medios. Fuera de la creación de la SEP —medio necesario para atender a la educación— no se señalaban otros específicos para lograr ese tipo de hombre. Esta deficiencia es común a casi todas las teorías.

Vasconcelos es más coherente en los medios educativos genéricos. La fundación de la SEP con sus tres ramas —la escolar, la de difusión y la de bellas artes—respondía a las necesidades del país. La organización de la rama escolar con la campaña contra el analfabetismo, los maestros rurales —sustituidos más adelante por las misiones culturales—, la atención a la educación tecnológica, la higiene, la alimentación y el deporte, eran medios necesarios para integrar a obreros y campesinos a la nación. Vasconcelos no se preocupó por la clase media. Pensaba que ésta tendría los elementos indispensables para bastarse a si misma. Por el contrario, urgía integrar a las otras dos terceras partes de la población. Sin embargo, los medios adolecían de ser demasiado generales. No se encontró una indicación sobre *el modo* [subrayado en el original] de conseguir ese tipo de educación.

Respecto a la metodología, fueron elementos negativos el descuido de la pedagogía y del análisis, y la prisa con que se tomaron algunas decisiones. Vasconcelos creía que era suficiente el conocimiento de una asignatura para enseñarla, y que al alumno le bastaba el deseo de saber para aprenderla, creencia errónea que hizo fracasar la cruzada contra el analfabetismo, pues muchos profesores participantes en la misma no eran genuinos maestros. A la campaña de difusión de los libros le faltó revisar los textos, llenos todavía de ideas ajenas a los ideales revolucionarios. El plan de educación de los indígenas requería los servicios de un antropólogo experto. cuya asesoría habría indicado estrategias más eficaces para integrar a los indígenas.

A pesar de estos aspectos flojos, el avance de la educación fue formidable. En la enseñanza urbana se introdujo la secundaria para vincular la primaria con la preparatoria, se elevaron los sueldos de los profesores, apremiante necesidad tanto tiempo descuidada y de la cual dependía el progreso de la educación nacional y, sobre todo, se inyectó una gran dosis de entusiasmo al personal de la SEP.

6. LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL RÉGIMEN DE CALLES

En vez de continuar con la filosofía de la educación introducida por Vasconcelos, el régimen de Calles optó por implantar la suya propia, cuando aquélla no había rendido todos sus frutos.

La tendencia educativa del régimen de Calles se debió más a Moisés Sáenz que al mismo Calles o a Puig, si bien no puede negarse que éstos proporcionaron algunos elementos a Sáenz, quien se inspiró en John Dewey, su maestro en la Universidad de Columbia (Nueva York).

La cosmovisión es pluralista. Sáenz reconocía por su protestantismo la existencia del espíritu y, por tanto, del pluralismo en el universo. Con todo, nunca hizo mucho hincapié en esta concepción. Puig (1928, pp. 288, 290-291) menciona la palabra espíritu en ciertos contextos donde no puede entenderse más que en el sentido de una realidad distinta de la materia.

Visión del hombre. La visión del hombre se parece a la roussoniana: el hombre es bueno, activo y libre; está dotado de inteligencia que le permite aprender y modificar el ambiente. El influjo de Dewey en Sáenz predomina sobre el de Rousseau. El hombre es un ser útil, industrioso y capaz de bastarse a sí mismo. La inteligencia se encuentra repartida por igual entre los hombres, pero las diferencias sociales introducen la desigualdad. El hombre es capaz de cambiar internamente mediante la adquisición de nuevas experiencias y, también, de producir cambios en la sociedad. El hombre es más individuo práctico con voluntad y acción que teórico y pensante. El intelecto se le da no tanto para investigar y conocer la verdad, sino para orientarse en la realidad. La verdad en el pensamiento importa en la medida en que puede resultar útil y provechosa. Puig (1928) considera al hombre formado de cuerpo y espíritu. Afirma la igualdad de todos los seres humanos y admite que el hombre es bueno, activo y libre (1928, "passim").

Visión de la sociedad. El hombre es una criatura social que debe integrarse en una sociedad. El individualismo es para Sáenz un defecto que amenaza la naturaleza social del hombre y abre profundas grietas en la sociedad mexicana. "México es un país de muchas razas, de muchos climas y muchas opiniones. Es también tierra de castas y de órdenes sociales diversos" (Sáenz, 1970, p. 5). La solución a las diferencias entre los mexicanos es integrarlos mediante la acción de la escuela. Las diferencias entre los grupos étnicos pueden salvarse por la integración de éstos al conjunto de la sociedad. Lo mismo afirma Puig (1928, pp. 239, 241), quien cita a Rabasa en este sentido (Puig, 1928, p. 240).

La escuela puede enseñar a los campesinos. Les crea, además, un espíritu rural a fin de impedir que emigren a los centros urbanos. Al enseñarlos a vivir en su comunidad, los ayuda a desarrollarla. Sáenz opinaba que las comunidades rurales podían suprimir, o al menos atenuar, las grandes diferencias existentes entre las clases sociales (Sáenz, 1970, p. xiii). La integración de la sociedad mexicana se lograría a través de la escuela rural. Esta debería ser el centro de las actividades de la comunidad. "En estas escuelas", escribía, "nunca se sabe dónde termina la escuela y dónde principia el pueblo. Ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque volviendo por su fuero primitivo de agencia

social real, esta escuela es una con la comunidad" (Puig, 1928, pp. xv-xvi: Sierra. 1973, p. 102). El propósito principal de la escuela rural era formar el espíritu rural de México. El régimen porfirista había alterado la relación del hombre con el suelo: la población campesina, poseedora de una parcela antes del porfirismo, se convirtió en grupo de peones, con cuyo trabajo prosperaban las haciendas. Con estos antecedentes, Sáenz consideraba necesario arraigar a los campesinos a la tierra y transformarlos de peones a campesinos. Los indígenas debían aprender a sustituir los rasgos de su carácter social: sumisos, carentes de iniciativa y dependientes. "Hacer del peón un campesino es el propósito de nuestra escuela rural" (Sáenz, 1970, p. 15).

El individualismo del mexicano, resultado de la diversidad de tipos raciales, del aislamiento material y espiritual de las comunidades, y de la mezcla de las culturas indígenas con la latina, engendra "la atomización de la conciencia de un grupo". Es, en una palabra, la fuerza que se opone al proceso de integración nacional (Sáenz, 1970, p. 6).

Teoría del conocimiento. En la teoría del conocimiento ¾Puig no habla de ella¾ Sáenz sigue a su maestro Dewey. Combina el anticartesianismo de Charles S. Peirce (1839-1914) con el énfasis de William James (18421910) sobre la adquisición del conocimiento como proceso activo y exploratorio, más que como contemplación pasiva, premisa presente en gran parte del pragmatismo. Los instrumentos conceptuales del pensamiento son construcciones humanas, no entidades platónicas independientes. Además, Dewey insistía en el carácter social del conocimiento, doctrina propia de Peirce. Es menester distinguir entre las teorías pragmatistas, en general, la teoría del conocimiento de Dewey. El prefirió la designación de instrumentalista. Sin embargo, ésta no es del todo satisfactoria, porque se concentra demasiado en una parte del todo. Quizá se le caracterice mejor en términos negativos como antintelectualismo. Se le puede distinguir claramente con la enumeración de los cuatro puntos de mayor contacto con la tradición cartesiana y discrepancia respecto de ésta.

Según Dewey, todas nuestras creencias son falibles y, por tanto, sujetas a corrección, a diferencia de los cartesianos, quienes basan todo conocimiento en creencias absolutamente ciertas, en elementos de un conocimiento intuitivo de alguna manera evidentes por sí mismos. Por tanto, la tarea de la epistemología no es dar cuenta de un conocimiento seguro y certificado, sino más bien de una creencia racional y garantizada. Dewey se considera a sí mismo como un teórico de la inquisición más que del conocimiento.

El conocedor antintelectualista o investigador es quien prosigue una creencia racional y garantizada; es un ser activo y un experimentador, no un teórico contemplativo.

Nuestras creencias en el mundo en el que vivimos y actuamos no son el resultado de una especie de iluminación, recibida pasivamente y elaborada después, y sistematizada en los oscuros rincones de nuestra mente.

Provienen de una interacción deliberada y experimental con nuestro ambiente. El sujeto poseedor del conocimiento o creencia garantizada no es, según el intelectualismo, una mente consciente, descarnada, un ser pensante, sino un organismo inteligente, animado por propósitos primariamente corporales y el cual forma sus creencias sobre el mundo que lo rodea, por interacción corporal y física. La manipulación de las cosas es tan crucial en la formación de creencias racionales como la inspección descarnada.

El antintelectualista considera la búsqueda de la creencia racional como empresa esencialmente social, en contraste con el aislamiento subjetivo del conocedor cartesiano. El conocimiento o la creencia racional es un producto social, una acumulación de la propiedad intelectual común. En una palabra, el intelectualista considera el conocimiento como algo absolutamente cierto, contemplado por una mente encarnada contingentemente.

El antintelectualismo busca una creencia racional y falible, lograda activamente, construida con la ayuda de instrumentos conceptuales de designio humano por un organismo inteligente, encarnado, parte natural del mundo que busca conocer. Un pensador científico e inductivo aprende a resolver problemas por ensayo y error. Su aprendizaje, basado en su experiencia, es un proceso de "reconstrucción", en el cual reflexiona sobre cada experiencia para colocarla en su percepción mental total, dándole significado y, por tanto, ganando control sobre ella para su vida futura (Quinton, 1977, pp. 1-17).

Conjunto de valores. Puig (1928, p. 260) decía que "la educación debe tener valores precisos" y que el meramente "instructivo o informativo" no era el más importante. Puig atendía al "utilitario o práctico", al "disciplinario" y al "socializante de la cultura". El "utilitario" se conseguiría con la agricultura y las aplicaciones industriales de las escuelas rurales; el "disciplinario", por la acción constante del maestro sobre el niño, sobre sus deberes y obligaciones mutuas. Finalmente, el "valor socializante de la cultura" (fruto de las misiones culturales) consistiría en la formación de una actitud de participación en otros valores, como los mencionados por Puig en el Código de Moralidad (1928, p. 292): dominio propio, bondad, seguridad en si mismo, veracidad, cooperación, lealtad. Los valores de la filosofía educativa de Sáenz son los siguientes:

1) Integrar todos los elementos y todas las fuerzas, tanto en lo material como en lo espiritual, al servicio de lo humano, para construir una patria de hombres libres; 2) resolver el caos etnológico y acelerar la fusión, no sólo biológica sino espiritual, de la raza; incorporar al indio a la familia mexicana e incorporar a México a la familia indígena. Este es el mestizaje biológico y cultural, ya que el mestizo es quien participa, étnica, cultural y económicamente de las dos razas y civilizaciones que dominan el país; 3) reinterpretar la cultura, es decir, formar un alma mestiza en la que fluyan lo indio y lo español; 4) establecer el español como idioma común y base de la comunicación indispensable para la nacionalidad; 5) lograr una estructura económica apta para satisfacer necesidades primordiales de la vida, ya

que el alma no adelanta con el estómago vacío y los ideales no se elevan sin salud física; 6) hacer desaparecer a los explotadores y explotados; instituir una sociedad sin clases; acabando así con los reaccionarios y con la arremetida de los radicales; 7) despertar a las masas, rehabilitarlas, redimirlas, y, luego, organizarlas dentro de la nación con un criterio igualitario y democrático; 8) lograr la independencia ¾no aislamiento— de México con la fuerza suficiente para participar en el concierto de la civilización, independencia que dará por resultado una vigorosa cultura, escudo contra los imperialismos de todo orden; 9) destruir las mentiras de nuestra historia y oír a los contrarios, para evitar cualquier dogmatismo y dictaduras (Sáenz, 1970, pp. 38-39). Tales valores se refieren principalmente al problema indígena.

Saénz sabía perfectamente que, mientras no se lograra la integración de los habitantes de la nación, no podría pensarse en otra cosa. Los valores tenían ciertamente en cuenta las necesidades básicas de México. Podría discutirse su jerarquía; pero no faltaban los esenciales, como desarraigar la injusticia social, dotar de tierra al indio, etcétera. Estos están, de cierta guisa, contenidos en cuatro valores que señala en otra parte (Sáenz, 1970, p. xli): 1) conservar la vida y la buena salud; 2) alcanzar el dominio del medio físico rural; 3) mejorar y elevar la vida doméstica; 4) practicar las actividades creadoras, fuente de gozo y de contentamiento. O bien: cómo conservar la vida; cómo ganársela; cómo conformar la familia; y cómo gozar de la vida.

La teoría educativa, a diferencia de la teoría científica ¾explicativa por su naturaleza—, es normativa. Propone el perfil del educando y señala los medios para conseguirlo. El propósito de la teoría educativa de Puig y Sáenz es formar a un hombre que se baste a sí mismo, industrioso, económicamente autónomo y leal a su pueblo. Este perfil se refiere principalmente a los indígenas, a los cuales pretende integrar a la nacionalidad mexicana (Calles, 1925. En: *México a través de los informes presidenciales,* 1976, p. 170).

Los medios propuestos por Sáenz se reducen prácticamente a la escuela, realizada en la Casa del Pueblo, las centrales agrícolas y las normales campesinas. Sáenz es partidario de crear escuelas especiales para indígenas sin que éstas impliquen segregarlos o discriminarlos. La Casa del Pueblo es una institución que satisfará cuatro necesidades indígenas: conservación de la salud y la vida; dominio del medio físico rural; elevación del nivel de vida; y recreación. En la escuela rural o Casa del Pueblo es donde se ilustran y discuten todos los problemas de la comunidad y se labora para resolverlos. La Casa del Pueblo trabaja para el presente más que para el futuro. Es un instrumento de la hora presente. La organización de las masas campesinas y su reivindicación imponen a la escuela rural el subrayar el aspecto sociológico de la función educativa antes que el pedagógico y formal (Saénz, 1939, p. 147).

Sáenz señala el siguiente papel a las escuelas: 1) enseñar español a los millones de indios que no lo hablan o apenas lo entienden. Esta enseñanza se hará especialmente con la transmisión de los conceptos indispensables para su propia vida; 2) formar la comunicación material y espiritual, comenzando con la primera, base de la unidad física que a su vez facilitará la integración espiritual; 3) enseñar los instrumentos básicos de la vida civilizada: leer y escribir, pero de modo funcional, es decir, en relación íntima con la vida real del indígena; 4) conservar la tradición artística, haciendo del arte inconsciente uno consciente; 5) socializar a los adultos con la división de las labores, de tal suerte que las responsabilidades y beneficios se compartan, es decir, enseñar a trabajar en colaboración, estableciendo un equilibrio entre el grupo y el individuo y entre la comunidad y la nación; 6) buscar, por medio de la educación política, la forma de cambiar los moldes para establecer una nueva vida y organización política y económica que siente los antecedentes de la vida democrática de la nación (Sáenz, 1970, pp. 44-47; Calles, *BSEP,* 1925, 3 (No. 8) (enero-marzo), p. 7; *BSEP,* 1925, 4 (Nos. 4 y 6) (julio-septiembre), p. 236).

En forma hábil y sutil, Sáenz introdujo en la educación del indígena los principios básicos de Dewey:

> La motivación, el respeto a la personalidad, la autoexpresión, la vitalización del trabajo escolar, el método de proyectos, el aprender haciendo, la democracia en la educación: todo lo de Dewey está ahí. No desde luego como un hecho realizado sino como una tendencia... las tendencias son mucho más significativas que los hechos (Sáenz, 1970, p. 17).

Una de la principales diferencias entre Sáenz y su maestro, consiste en que Dewey trataba de capacitar al individuo para adquirir las habilidades necesarias en la industria. Sáenz, en cambio, procuró hacer de la escuela el centro de la comunidad, de formar una sociedad que arraigara en el suelo, integrara a los grupos sociales y fortaleciera el nacionalismo.

Como se ha dicho anteriormente, las escuelas rurales se construían con la cooperación de los vecinos y proporcionaban un cierto ambiente informal. En ellas, era más importante la manera de satisfacer las necesidades vitales que las cuestiones del método educativo:

> Nuestras escuelas son nuevas, no tienen pasado, no están prejuiciadas por la tradición... tienen un sutil menosprecio por el dogma educativo y una fe ilimitada en ellas mismas. Puesto que tenemos que improvisar maestros, edificios, muebles y toda clase de material es muy natural que nos sintamos libres de adoptar cualquier método o cualquier filosofía que pueda acomodarnos (Sáenz, 1970, p . 15).

7. ANÁLISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA DE MOISES SÁENZ

Con el cambio de régimen, la tendencia educativa de Sáenz reemplazó a la de Vasconcelos.

Poco dijo explícitamente Sáenz acerca de su cosmovisión. Puede admitirse que es pluralista, por ser él mismo metodista. Había ciertamente, en su visión de la realidad, un elemento distinto de la materia, que era Dios.

Respecto de la visión del hombre, ésta pertenece a su maestro John Dewey. El hombre es un ser social, que experimenta, explora y resuelve problemas. Puede objetarse que Sáenz tanto como Dewey tienden a subrayar los aspectos seculares y materialísticos de la vida; ponen énfasis en la importancia del conocimiento práctico y descuidan los aspectos espirituales de la experiencia humana.

Respecto de la teoría del conocimiento, éste se verifica, según Sáenz, en problemas y situaciones que implican la utilización de inteligencia, y un contexto social donde el niño puede aprender de otros. Los métodos dependen claramente de la visión sobre la naturaleza humana. El conocimiento es un medio para el desarrollo personal. La insistencia de Sáenz en la enseñanza activa, cooperativa y centrada en el método de proyectos puede criticarse como consumidora de tiempo en la práctica y quizá innecesaria para el niño inteligente. Por otra parte, la explicación de la naturaleza del conocimiento es debatible. El pragmatismo no propone una teoría aceptable de la certeza. La certeza de un conocimiento y su utilidad son asuntos separados.

Sáenz considera valores la integración de las distintas clases, especialmente los indígenas, la realización del mestizaje con una sola lengua, la desaparición de explotadores y explotados y la independencia de la nación.

Respecto del perfil del hombre, sostiene que la nación requiere individuos seguros de sí mismos, llenos de recursos, exploradores enérgicos y capaces de adaptarse adecuadamente a un mundo de problemas apremiantes, de cuya solución depende la supervivencia. Más que hombres académicos, México necesita hombres prácticos, capaces de poner sus manos en una variedad de tareas: labrar la tierra, dirigir una industria, manejar un ferrocarril, publicar un periódico, etcétera.

Sáenz establece que el objetivo de la educación es el crecimiento individual, el ideal de una personalidad que extiende el horizonte de sus experiencias. Esta noción de crecimiento como objetivo es confusa y desorientadora. Sáenz, lo mismo que Dewey, piensa en el crecimiento como proceso natural, quizá de tipo biológico, que se verifica en el mundo más o menos independientemente de las decisiones humanas. Las plantas y los animales crecen en este sentido, con o sin ayuda; pero tal concepto del crecimiento natural es descriptivo en carácter y neutral con respecto de los objetivos. Los seres vivos pueden crecer hacia el bien o hacia el mal. Sáenz quizá considera el crecimiento en el sentido de tener experiencias

enriquecedoras y que ensanchan la vida. Por tanto, el crecimiento no sería simplemente tener experiencias sino experiencias valiosas de una cierta clase. Esta opinión añade a la noción de crecimiento un valor que no aparece allí. Respecto del método, Sáenz insiste en el aprender haciendo —el sistema de proyectos—, consumidor de tiempo en la práctica e innecesario quizá para los estudiantes más listos.

8. UN PARALELO ILUSTRATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN INDÍGENA (KRAUZE, 1977, PP. 309-321; GARCÍA LASCURÁIN, 1981, PP. 110-128

Como el elemento indígena es tan importante en ambas filosofías de la educación, ayudará a establecer un paralelo entre las posiciones de sus autores ante el mismo problema. Ambos lo encaran y tratan de resolverlo, con el afán de integrar al indígena.

Vasconcelos es un pensador humanista y Sáenz un educador pragmático. De ahí parten sus diferencias fundamentales. Sáenz maneja un universo más reducido que el de Vasconcelos, quien trata de recuperar las raíces de México para crear una cultura universal. Para Sáenz, en cambio, el problema y la solución están dentro de México. México es la meta. Las dos concepciones se expresan ciertamente en las obras: *La Raza Cósmica* ([1925], 1958) y *México integro (1939),* respectivamente.

He aquí las dos concepciones:

Vasconcelos: el indio ya no existe; el mestizaje los absorbió a todos ellos, y sólo hay mexicanos. El mestizaje fue completo. Sin embargo, la existencia del indio se le impone a Vasconcelos y lo define como raza decadente que ocupó un lugar destacado, pero cuya misión terrena se cumplió y su ciclo concluyó. No le queda sino transformarse e incorporarse a la cultura occidental. El indio actual es distinto del existente en tiempos de la conquista. Está mal, está equivocado y se resiste a aceptar este hecho e incorporarse a la nación. En el fondo, tiene buenas raíces. Por tanto, es capaz de redimirse. Por otra parte, el atraso del indígena es un factor que el extranjero puede utilizar para conquistarnos (Vasconcelos, 1958, *IN,* pp. 912-914; 1128-1130; 1184 y 1211).

Sáenz: considera al indio como grupo étnico distinto, aislado por el idioma y la consiguiente falta de comunicación; se encuentra explotado y desadaptado culturalmente; es diferente del resto de la población, pero no inferior a ésta, y está marginado de los beneficios de la civilización occidental. El mestizaje es hasta ahora parcial y la única salida abierta al indígena es la mexicanización (Sáenz, 1970, pp. xiv-xviii y 143).

Puede apreciarse la diferencia entre Vasconcelos y Sáenz: el primero sostiene una concepción cultural; el segundo propone una concepción social. Sin embargo, ambas están presentes, de algún modo, en los dos autores. Por tanto, desembocan en la misma solución: el mestizaje en todos

los aspectos; uno, adornado con prendas estéticas, y el otro, provisto de la justicia social.

Ambos autores buscan la unidad nacional. México es todavía un mosaico de grupos humanos, un país heterogéneo y desunido que remonta una cresta de su historia, en la cual le urge consolidarse internamente y defenderse de las embestidas imperialistas, objetivo que alcanzará a la par con la formación del nacionalismo mexicano. México debe aspirar a ser una nación en el sentido más pleno del término.

En este punto, Vasconcelos evoca *La Raza Cósmica y* Sáenz el *México integro.* Puede vislumbrarse una diferencia latente en la reflexión que da origen a ambas posturas; la raza cósmica es idealista y bolivariana; culmina no sólo en la raza iberoamericana superior sino en una raza universal: la unión de todas las razas bajo el lábaro de la cruz y con el habla de Cervantes.

Sáenz, por otro lado, habla en *México integro* de la unión de todos los mexicanos en condiciones de igualdad y con una lengua común, el español; esta raza no practica otra religión que la de México, la única posible para todos los mexicanos: el nacionalismo mexicano. Esta se realizará en México sin trascender fuera. Es un afán en sí mismo, y no un medio como en el pensamiento de Vasconcelos.

De estas metas se deriva otro concepto presente en ambos autores: el nacionalismo, entendido como la actitud que exalta a la propia patria sobre todas, y recalca primariamente la promoción de la propia cultura e intereses, en cuanto se oponen a los de otras naciones o grupos supranacionales.

Ambos autores se caracterizan por su entrañable amor a México y su profundo nacionalismo. Sin embargo, el concepto de Vasconcelos es más amplio: un México consciente de su pasado y su presente: indígena, español y occidental. Un México que reconoce la importancia de la enseñanza técnica y práctica en las ciudades y en el campo, sin olvidar las esencias culturales de su historia, vinculada a la tradición occidental cristiana. Un México que, al recobrar sus raíces, se descubre nacionalista.

Para Sáenz, el nacionalismo no trasciende a México: es la conjunción de ideales y emociones de los tres Méxicos: el del asfalto-citadino; el del camino real-campesino y el de la vereda-indígena (Sáenz, 1970, p. 113), huéspedes en el mismo vasto territorio. Dos son las semillas que dan origen al nacionalismo: la aspiración de una lengua —el español— y el orgullo nacional. Sáenz rescata de la tradición hispánica únicamente el idioma español. La religión, según él, es factor de desunión, como lo prueba su constante pugna con el gobierno. Además, fue una de las fuerzas opresoras del indio en la conquista. La religión de Sáenz es el nacionalismo, pero impuesto desde arriba.

El problema indígena preocupa a ambos. Según Vasconcelos es digno de ser tomado en cuenta por ciertos valores folklóricos. En lo demás, opina que debe desaparecer, volviéndose mexicano. Respecto a Sáenz,

juzga que el indio fue injustamente marginado del nacionalismo v. por tanto, carece de conciencia nacional. Los valores indígenas (no menciona cuáles son) deben incorporarse a la cultura nacional.

Ambos autores proponen, con diferencias importantes, una estrategia para lograr su propósito: la educación. Vasconcelos sostuvo siempre que ésta no redimiría al indígena si antes no se resolvía el problema económico. La creencia de Sáenz en la educación, al menos antes de su fracaso, era absoluta. En Vasconcelos alternaban la fe y la incredulidad. Vasconcelos dio ,gran importancia a los factores económicos durante su gestión: sueldos atractivos, desayunos gratuitos, servicio médico y dental gratis. Sáenz escribió y habló poco del aspecto económico, quizá por la penuria del régimen callista.

La mayor diferencia entre ambos autores se encontraba en la actitud hacia los libros. Vasconcelos fundó la SEP sobre tres columnas: escuelas, bibliotecas y bellas artes. La educación le parecía inseparable de la lectura. Para Sáenz, el libro tenía escasa importancia, al grado que casi ni se habla de él. En la escuela activa no había mucho sitio para la función tan poco "activa" de la lectura (Krauze, 1977, pp. 309-310).

La escuela de Odiseo la de Vasconcelos (1958, *DRO,* pp. 1498-1514) va adelante de la sociedad, fomenta la creación artística v espiritual y no sólo la práctica. Vasconcelos se opone a la teoría de aprender haciendo. De ahí que el libro sea instrumento fundamental. Vasconcelos pretende un renacimiento de los valores tradicionales hispánicos y clásicos. Se opone a educar por la necesidad. Enseñar sólo lo útil es limitar la educación a lo técnico y olvidar lo espiritual.

Sáenz, en cambio, considera que la escuela rural es proyección de la comunidad y un agente socializador. Por tanto, las prácticas cotidianas deben aprenderse allí, a partir de las necesidades físicas, intelectuales, etcétera. Sáenz se preocupa por el problema del indígena; vela por sus necesidades urgentes: comunicaciones, salud, etcétera. Vasconcelos atiende al problema indigenista. Fueron dos paladines que lucharon por alcanzar un mismo objetivo, pero con métodos distintos. El primero, un filósofo católico, demócrata e idealista, el segundo, un educador protestante, populista y pragmático. Ambos trabajaron por la salvación de México con la misma fe en la educación (Gracia Lascuráin, 1981, pp. 110-128).

La historia, dice Krauze (1977, p. 312), daría la razón a Sáenz, pero no por el influjo evangelizador de la escuela rural, sino por la acción omnipresente y arrolladora de los medios masivos de comunicación y la penetración de los patrones norteamericanos de vida. Bien visto, el México de hoy no se parece mucho al México integro de la utopía de Sáenz, aunque se halla más cerca de ésta que de la vasconceliana.

EPÍLOGO

Tales fueron los eventos y las tendencias de estos 23 años de la educación nacional. Al porfiriato, favorecedor de una educación urbana para las clases alta y medía, sucedió una alborada de rectificación, reconstrucción y expansión. México incluía, por fin, entre sus ciudadanos, no sólo a los obreros sino a la raza olvidada ¾los indígenas, antiguos pobladores del país¾ y les dedicaba buena parte de su esfuerzo educativo y, por ende, civilizador. La educación trataba de llegar hasta ellos, de rescatarlos de su atraso y de convertirlos, de rémora para el progreso, en artífices del mismo.

Una persuasión empezaba a rasgar en esta época las brumas que ensombrecían la mente de gran número de mexicanos: la identidad nacional consistía no sólo en la herencia española sino dependía también del legado indígena. México era una nación mestiza. Y esa persuasión se plasmó, más adelante, en una inscripción, cuyo marco es la Plaza de las Tres Culturas: unas pirámides aztecas semiderruidas, evocación del pueblo indígena; el templo de Santiago, monumento de la cultura hispana y católica, y el elegante perfil de la sede de la Secretaría de Relaciones Exteriores, representación del México moderno. La inscripción dise así:

> El 13 de agosto de 1521, heroicamente defendido por Cuauhtémoc, cayó Tlatelolco en poder de Hernán Cortés
>
> No fue triunfo ni derrota
> fue el doloroso nacimiento del pueblo mestizo
> que es el México de hoy

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, NICOLÒ. *Diccionario de sociología.* (Trad. de T. Muñoz y otros). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

_____**.** *Diccionario de Filosofía. (Trad*. de Alfredo N. Galletti). México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

ACOSTA PROUDINAT, R. IXTACAMETL. *Vida y obra del maestro rural mexicano.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1938.

ADAME GODDARD, JORGE. *El pensamiento político y social de los católicos mexi*canos 1867-1914. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

AGUAYO SÁNCHEZ, ALFREDO MIGUEL. *Tratado de Psicologia Pedagógica.* La Habana: La Moderna Poeda, 1925.

AGUAYO SÁNCHEZ, ALFREDO MIGUEL y AMORES, HORTENSIA M. *La escuela novísima. Escuela del porrenir.* La Habana: Editorial Cultural, 1946.

AGUILAR CAMÍN, HÉCTOR. *La frontera nómada: Sonora y la Revolución Mexicana.* México: Siglo XXI Editores, 1981.

AHUMADA, HERMINIO. José *Vasconcelos.* México: Ediciones Botas, 1937.

AHUMADA, RODOLFO. *The philosophies of Antonio Caso and JOSÉ Vasconcelos with special emphasis on their concept of valve.* (Doctoral dissertation, University of Southern California). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

ALBA, PEDRO. *Trayectoria de la Secretaría de Educación Pública.* México: Secretaría de Educación Pública, 1944.

ALBA, PEDRO DE. *Las ideas sociales contemporáneas en México.* México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

ALDANA RENDÓN, MARIO A. *Política educativa del Cobierno Mexicano, 1867*-1940. México: Instituto de Estudios Sociales, 1977.

ALMADA, FRANCISCO. *Diccionario de historia, geografía y Biografías sonorenses.* Chihuahua: Impresora Luis Sandoval, 1952.

Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual en México. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1934.

ALVARADO SALVADOR. *La reconstrucción de México.* (Un mensaje a los pueblos de América). México: J. Ballescá, 1919, 3 vols.

_____. *Antología ideológica.* (Antonio Pompa, editor). México: Sepsetentas, 1976.

ÁLVAREZ BARRET, LUIS. Los maestros en la reforma agraria de Yucatán. *Aula, Revista de la Escuela Nacional de Maestros,* 1938, 1 (No. 2), p. 4.

_____. *La obra educativa de don Rafael Ramírez.* Xalapa: Escuela Normal Veracruzana, 1959.

AMAYA, LUIS F. *La soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916.* México: Editorial Trillas, 1966.

AMAYA MORÁN, ARTURO. *Examen histórico-jurídico del gobierno de Huerta.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1952.

ANASTASIA, ANNE. *Psychological Testing.* New York: Macmillan, 1964.

APANGA, RAFAEL. Informe de la gestión administrativa comprendida del 1° de abril de 1920 al 31 de marzo de 1921. Octubre 8 de 1921, octubre 25 de 1921. *(AGN,* Acervos presidenciales, Exp. 816 T35).

ARCE GURZA, FRANCISCO. El establecimiento de la educación socialista en México. Tesis inédita de licenciatura, El Colegio de México, 1981.

_____. En busca de la educación revolucionaria. En: *Ensayos sobre historia de la educación en México.* México: El Colegio de México, 1981, pp. 171-225.

Archivo de la Liga Defensora de la Libertad Relagiosa, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Archivo del Ayuntamiento de México. Vols. 2513, Exp. 1389/3161; vol. 6090; vol. 6087.

ARIAS ALMARAZ, CAMILO Y MARTÍNEZ DUÉÑEZ, EMMA. *Historia de la educación en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1966. 2 vols.

ARIAS NAVARRO, SANTIAGO. *Las Misiones Culturales: reflexiones de un misionero.* México: [s.p.i.], 1934.

Asamblea general de estudio de problemas de educación secundaria y preparatoria (noviembre de 1928). México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1930.

AVILÉS, GILDARDO F. *En pro del libro mexicano. Artículos de crítica, comunicaciones oficiales de gobernadores y directores generales y presidentes municipales, cartas y adhesiones de particulares en favor de la adopción en las escuelas primarias de libros de texto nacionales.* México: Imprenta Francesca, 1919.

_____. *Hacia la conquista de los derechos magisteriales.* México: Editorial Patria, 1938.

AZUELA, SALVADOR. *En la muerte de José Vasconcelos.* México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 1959.

BÁEZ CAMARGO, GONZALO (alias PEDRO GRINGOIRE). México loses her leading educator. *Christian Century,* 1941, 58 (No. 51).

BAILEY, DAVID C. *¡Viva Cristo Rey! The cristeros rebelion and the Charch-State conflict in México.* Austin: University of Texas Press, 1974.

BARBOUR, LIZZIE MESSICH. Federal participation in public education in México 1934-1937. Unpublished master of education dissertation, University of Texas, 1939.

BAR-LEWAW MULSTOCK, ITZHAK. *José Vasconcelos. Vida y obra.* México: Editorial Continental, 1965.

BARBOSA HELDT. *Cien años en la educación de México.* México: Editorial Pax-México, 1972.

BARRET, JAMES A. *Adult education in Mexico (1920-1924) A derivation of principles and philosophy underlying an effective education program for the masses.* (Doctoral dissertation, Florida State University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1970.

BASAVE Y FERNÁNDEZ DEL VALLE, AGUSTÍN. *La Filosofía de José Vasconcelos.* Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1958.

Bases Constitutivas. Congreso Nacional de Educación Primaria (Tercera Reunión). México: Imprenta del Museo Nacional, 1912.

Bases para la organización y conducción del trabajo de las Misiones Culturales (Director General de Alfabetización y Educación Extraescolar; Departamento de Misiones Culturales). México: Secretaría de Educación Pública, 1927.

BASSOLS, NARCISO. *Obras.* (Con introducción de Jesús Silva Herzog). México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

BAUDOVIN, CH. *Tolstoi: the teacher.* London: Kegan Paul, 1923.

BAZANR, JAN. *Historia de la deuda externa de México (1823-1946).* México: El Colegio de México, 1968.

BECERRA, MARCOS E. *Palavicini desde allá abajo...* México: Talleres Linotipográficos de «El Hogar», 1924.

BÉJAR NAVARRO, RAÚL. *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

BERGSON, HEMRI. *L'évolution creatrice.* Paris: [s.p.i.], 1907.

BERLANGA, DAVID . *Pro - patria* . Aguascalientes: [s. p. i.], 1914.

BERSTEIN, HARRY. Marxismo en México 1917-1925. *Historia Mexicana,* 1958, *6* (No. 4) (abril-junio), pp. 497-516.

BETETA, RAMÓN. Moisés Sáenz, Maestro y amigo. *Boletín Indigenista* 1941, 1 (No. 2).

BEST MAUGARD, ADOLFO. *Método de dibujo. Tradición resurgimiento y evolución del arte mexicano.* México: Secretaría de Educación Pública, 1923.

BLANCO, JOSÉ JOAQUÍN. *Se llamaba Vasconcelos.* México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

BLANQUEL, EDUARDO. El anarco-magonismo. *Historia Mexicana* 1964, *13* (No. 3) (enero-marzo), pp. 394-427.

BODER, DAVID P. *La educación el maestro y el Estado.* Ensayo pedagógico. México: Casa Editora-Cultura, 1921.

BOJÓRQUEZ, J. DE D. *Crónica del constituyente.* México: Editorial Botas, 1938.

BONILLA, JOSÉ MARÍA. *Derechos civiles.* México: Herrero Hermanos, 1918.

_____. *Derechos individuales.* México: Herrero Hermanos, 1918.

BORING, E. G. *A history of experimental psychology.* (2nd. ed.) New York: Appleton-Century Crofts, 1950.

BOYD, WILLIAM AND KING, EDMUND J. *The history of Western education.* (11th. ed.) London: Adam and Charles Black, 1975.

BRANCH, H. N. *The Mexican Constitution of 1917 compared with the Constitution of 1857.* Philadelphia: American Academy of Political and Social Science, 1947.

BRAVO UGARTE, JOSÉ. *Historia de México.* México: Editorial Jus, 1959. Vol. 3.2 (a).

_____. *México independiente.* México: Salvat Editores, 1959. (b).

_____. *La Educación en México (...1965).* México: Editorial *Jus* 1966. (a).

_____. *Periodistas y periódicos mexicanos [hasta 1935].* México: Editorial Jus, 1966. (b).

_____. Cómo se llegó al «modus vivendi» de 1929. En: *Temas históricos diversos.* México: Editorial Jus, 1966. (c), pp. 265-275.

BRITTON, JOHN A. Moisés Sáenz: nacionalista mexicano. *Historia Mexicana* 1972, 22 (No. 1) (julio-septiembre), pp. 77-97.

_____. *Educación y radicalismo en México 1. Los años de Bassols (1931-1934).* México: Sepsetentas, 1976.

BROOM, LEONARD AND SELZNIC, PHILIP. *Sociology. A text with adapted readings.* New York: Harper and Row Publishers, 1963.

BROOKOVER, WILBUR B. AND GOTTLIEB. *A sociology of education* (2nd. ed.) New York: American Book Company, 1964.

BRUBACHER, JOHN S. John Dewey (1859-1952) En: Ch*f*teau, J. *Los grandes pedagogos. (Trad*. de Ernestina de Champourcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 277-294.

BRUGGER, WALTER, S. J. *Diccionario de Filosofía* (Trad. de José María Vélez C.) Barcelona: Editorial Herder, 1972.

CABRERA, LUIS. *Discurso leído por Luis Cabrera el día 5 de febrero de 1954 y Conferencia titulada «Carranza»* (14 de noviembre de 1950). México: [s.p.i.], 1954.

CALCOT, WILFRID H. *Liberalism in México: 1857-1929.* Stanford: Stanford University Press, 1931.

CALLES, PLUTARCO ELÍAS. Ignotus (seud.) *El regreso del general Calles* (La tragedía del oportunismo mexicano). México: Editorial Constitución, [s.f.].

_____. *México ante el mundo. Ideología del Presidente PEC.* (Compilación hecha por la escritora Esperanza Velázquez Bringas). Barcelona: Cervantes, 1927.

CAMARILLO DE PEREYRA, MARÍA ENRIQUETA. *Rosas de la Infancia. Lecturas para niños.* Libro I. París-México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1921.

CAMP, RODERIC AI. La campaña presidencial de 1929 y el liderazgo político en México. *Historia Mexicana,* 1977, *28* (No. 2) (octubre-diciembre), *pp.* 231-259.

_____. *Mexican Political biographies.* Tucson, Ariz.: The University of Arizona Press, 1978.

CANO, CELESTINO. The educational policies of México. Paper presented to the 8th International Conference of the New Education Fellowship, held in Ann Arbor, Mich. (July 6-12th, 1941). New York: Office of the Delegate of the Department of Education, [1941].

CARDONA PEÑA, ALFREDO. *Semblanzas mexicanas. Artistas y escritores del México actual.* México: Libro-Mex, 1955.

CARDOSO, CIRO F.S. *Los métodos de la historia. Teoría y praxis.* México: Editorial Grijalbo, 1977.

CARDOZA Y ARAGÓN, LUIS. *Pintura mexicana contemporánea.* México: Imprenta Universitaria, 1953.

_____. *Orozco.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1959.

CARMONA, FERNANDO. *Desarrollo y Reforma Educativa. La Educación: Historia, Obstáculos, Perspectivas.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1967.

CARTER, MARY R. The philosophy of the Project Method. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, 1935.

CARR, BARRY. Las peculiaridades del norte mexicano. 1880-1927. Ensayo de interpretación. *Historia Mexicana,* 1973, *22* (No. 3) (enero-marzo), *pp.* 320-527.

_____. *El movimiento obrero y la Política en México. 1910-1929.* México: Sepsetentas, 1976. 2 vols.

CARRASCO PUENTE, RAFAEL. *Datos históricos e iconografía de la educación en México.* México: Secretaría de Educación Pública. 1960.

CARRIÓN, BENJAMÍN. *Los creadores de la Nueva América: José Vasconcelos, Manuel Ugarte, R. Carcía Calderón, Alcides Arguedas.* Madrid: Sociedad General Española de Libreros, 1928.

CARRIÓN, CARLOS M. El problema agrario mexicano. Sus aspectos sociales, económicos y jurídicos. Tesis. Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

CARRILLO, CARLOS A. *Artículos pedagógicos.* (Coleccionados y clasíficados por Gregorio Torres Quintero y D. Delgadillo). México: Herrero Hermanos, 1907. 2 vols.

Casa del Estudiante Indígena, La. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

CASASOLA, GUSTAVO. *Historia gráfica de la Revolución Mexicana. 1900-1960.* México: Editorial Trillas, 1960. 4 vols.

CASARRUBIAS, C. La revolución en la educación mexicana. *Boletín de la Dirección General de Segunda Enseñanza.* México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

CASO, ANTONIO. *El problema de México y la ideología nacional.* México: Editorial Cultura, 1924.

CASTELLANOS, ABRAHAM. *Discursos a la Nación Mexicana sobre la educación nacional.* México: Imprenta de la Vda. de Ch. Bouret, 1913.

CASTILLO, ISIDRO. *México y su Revolución educativa.* México: Editorial Pax México, 1965. 2 vols.

_____. *México: sus revoluciones sociales y la educación.* México: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976. 5 vols. [Obra sin apoyos bibliográficos].

CASTRO, EUSEBIO. Trayectoria ideológica de la educación en México. *Historia Mexicana,* 1954, 4 (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 198-217.

CERDA SILVA, ROBERTO DE LA. *El movimiento obrero en México.* México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961.

CERNA, MANUEL M. *Don Rafael Ramírez y su pueblo.* Jalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1964.

CERVANTES IBARROLA, FAUSTINO. Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación. México, 1976. (Ad instar manuscripti).

CISNEROS FARÍAS, GERMÁN. *El artículo tercero constitucional. Análisis histórico, jurídico y pedagógico.* México: Editorial Trillas, 1970.

CLAPARÈDE, EDOUARD J. Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. *Revue de Métaphysique et Morale,* 1912, 20 pp. 391-416.

_____. The nature of general intelligence and ability. *British Journal of Psychology,* 1923-1924, 14, pp. 236-242.

_____. *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers?* Paris: Flammarion, 1924.

_____. *L'éducation fonctionnelle.* Neuch*f*tel: Delachaux et Niestlé, 1931.

_____. *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant.* Genève: Université de Genéve, Institut des Sciences de l'Education, 1934.

_____. *La escuela y la psicología.* (Trad. de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1944.

_____. *Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale.* Neuch*f*tel: Delachaux et Niestlé, 1905 [edición póstuma en 1946].

_____. En: Rivlin, Harry N. and Schueler, Herbert. *Enciclopedía de la educación moderna.* (Trad. de Carlos y Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1946. Vol. 2, pp. 170-171.

CLINE, HOWARD F. *The United States and Mexico.* Cambridge: Harvard University Press, 1965.

COCKCROFT, JAMES D. El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. *Historia Mexicana* 1967, 16 (No. 4) (abril-junio), pp. 565-587.

_____. *Precursores intelectuales de la revolución mexicana (1900-1913)* (8a. ed.) (Trad. de María Eunice Barrales). México: Siglo XXI Editores, 1982.

Código de Moralidad [de los niños que concurren a las escuelas primarias]. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

COHEN, SOL (ED.) *Education in the United States. A documentary history.* New York: Random House, 1934. Vol. 4 pp. 2329-2336.

Colección Completa de Encíclicas Pontificias. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1952.

Colección de Leyes y Reglamentos expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (enero-junio de 1914). México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología y Etnografía, 1914.

Colección de Leyes y Reglamentos expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. México: [s.p.i.], 1914.

COMAS JUAN. Algunos datos para la historia del indigenismo en México. *América Indígena* 1948, 8 (No. 3), pp. 148-193.

_____. *Ensayos sobre indigenismo.* (Pról. de Manuel Gamio). México: Instituto Indigenista Interamericano, 1953.

COMAS MARGARITA *El método de proyectos en las escuelas urbanas.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

Compilación de la legislación universitaria de 1910 a 1977. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977. 2 vols.

Congreso Científico Mexicano (Primero) (Actas y Memorias). México: [s.p.i.], 1913.

Congreso Nacional de Educación Primaria. (Segunda Reunión). México: Imprenta de A. Carranza e hijos, 1911.

CONSTANTINO BLANCAS, CINOSURA *Presencia de la Escuela Nacional de Maestros en la Historia de México.* México: Taller de Artes Gráficas de la Escuela Nacional de Maestros, 1971.

CONTRERAS, MARIO Y TAMAYO, JESÚS. *México en el siglo XX (1900-1913) Textos y Documentos.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1975. Vol. 1.

_____. *México en el siglo XX (1913-1920).* Textos y Documentos. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976. Vol. 2.

COPLESTON, FREDERICK. *Historia de la Filosofía.* De Maine de Biran a Sartre. (Trad. de José Manuel García de la Mora). Barcelona: Editorial Ariel, 1980, Vol. 9.

CÓRDOVA, A. *La ideología de la Revolución Mexicana.* (6a. ed.) México: Ediciones Era, 1978.

CORONA, ENRIQUE. *Razón de ser de las misiones culturales.* México: Secretaría de Educación Pública, 1947.

CORRO, R. OCTAVIANO. *La enseñanza normal en Veracruz.* [Jalapa]: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación, [1964].

COSÍO VILLEGAS, DANIEL. *Memorias.* México: Joaquín Mortiz, 1977.

_____. La Revolución Mexicana entonces y ahora. En: Ross, Stanley R. ¿Ha *muerto la Revolución mexicana?* (Trad. de H. D. Torres) (3a. ed.) México: Premiá Editora, 1979, pp. 125-132.

COSTA, ISCAR Y CANO RUIZ, B. *La enseñanza laica ante la racionalista.* México: Editorial Tierra y Libertad, 1958.

COWART, BILLY FRANK. *The educational philosophy of Jaime Torres Bodet and its implications for Mexican and World educations*. (Doctoral dissertation, The University of Texas, Austin). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

CRONBACH, LEE J. *Educational Psychology* (3rd. ed.) New York: Harcourt Brace Janovich, 1977.

CROWLEY, FLORENCE. *The conservative thought of JOSÉ Vasconcelos* (Doctoral dissertation, University of Florida) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963.

Cuarto Congreso Panamericano del Niño, El. [Lima-Perú]. Washington, D.C.: La Unión Panamericana, [1930].

CUMBERLAND, CHARLES C. *México: The Struggle for Modernity.* New York: Oxford University Press, 1968.

_____. *La Revolución Mexicana. Los años constitucionalistas.* (Trad. de Héctor Aguilar Camín) México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

_____. *Madero y la Revolución.* (Trad. de Stella Mastrangelo). México: Siglo XXI Editores, 1981.

CHARLOT, JEAN. *The Mexican mural renaissance: 1920-1925.* New Haven: Yale University Press, 1963.

CHAUNU, PIERRE. *L´Amérique et les Amériques.* Paris: Armand Colin, 1964.

CHAVEZ EZEQUIEL A. *La imposición del laicismo en las escuelas particulares y la unión de todos los mexicanos.* México: Imprenta Victoria, 1918.

_____. Informe que el licenciado Ezequiel A. Chávez, Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional, rinde al señor rector y a los consejeros de la misma, dándoles cuenta del cumplimiento de la comisión que le confirieron para que representara a la propia Universidad en el I Congreso Pedagógico Michoacano que se celebró en La Piedad Cabadas del día 15 al 27 de diciembre de 1919 [Ad instar manuscripti]. (CESU, Archivo Chávez).

_____. Iniciativa de la Secretaría-de Educación Pública federal y de la federalización de la enseñanza. Boletín *de la Universidad Nacional de México,* 1920, Epoca IV, 1 (No. 1) (agosto), pp. 109-111.

_____. *Las cuatro grandes crisis de la educación en México.* México: Asociación Civil «Ezequiel A. Chávez», 1967.

CHÁVEZ, LETICIA. *Los programas de educación de las escuelas primarias del Distrito Federal.* México: Imprenta Victoria, 1919.

CHEVALIER, FRANÇOIS. La formación de los grandes latifundios en México (Tierra y Sociedad en los siglos XVII y XVIII) (Trad. de A. Alatorre) *Problemas agrícolas e industriales de México.* 1956, (enero-marzo).

Datos para la Historia de un intento de regresión a los años 60. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

DE BEER, GABRIELA. *José Vasconcelos and his social thought.* (Doctoral dissertation, Columbia University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1965.

Decreto de reorganización del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

Decreto que reglamenta la estabilidad del magisterio. México: Publicacion de la Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

Decreto sobre incorporación de escuelas secundarias. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1953.

DELGADO ROMÁN, RICARDO. *Aspectos agrarios del gobierno del general Victoriano Huerta.* Guadalajara: Imprenta Gráfica, 1951.

DELMEZ, ALBERT L. *The history of the cultural missions in Mexican education.* (Doctoral dissertation, University of Missouri, at Columbia). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1949.

Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1925.

Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus constituciones. México: Cámara de Diputados, XLVI Legislatura del Congreso de la Unión, 1977. Vol. 3, pp. 84-93

DEWEY, JOHN. *The school and society.* Chicago: Universitiy of Chicago Press, 1899.

_____. *How we think.* Boston: Heath, 1910.

_____. *Democracy and education.* New York: Macmillan, 1916.

_____. *La escuela y la sociedad.* (Trad. de B. Barnés). Madrid: Editorial Beltrán, 1925.

_____. *What Mr. Dewey thinks of the educational politics of Mexico.* México: Secretaría de Educación Pública y Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

_____. *Experience and education.* New York: Macmillan, 1938.

DÍAZ LOMBARDO, FRANCISCO G. *Historia de la Filosofía en México.* Puebla: Editorial J. M. Cajica, 1973.

Diccionario de Pedagogía (Luis Sánchez Sarto, editor). Barcelona: Editorial Labor, [s.f.].

Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación Pública acerca de la educación sexual. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

DILLON, RICHARD H. Del rancho a la presidencia. *Historia Mexicana* 1956, 6 (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 256-269.

Directorio del general directivo de educación pública federal años de 1926 *a* 1927. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

Documentos del Vaticano II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

Documentos históricos de la Revolución Mexicana (El Plan de Guadalupe). México: Fondo de Cultura Económica, 1963. Vol. 4.

Documentos históricos de la Revolución Mexicana (La Convención), 1914-1915. México: Editorial Jus, 1972. Vol. 25.

DOOLEY, FRANCIS P. *Los cristeros Calles y el catolicismo mexicano.* (Trad. de María E. Martínez Negrete Deffis). México: Sepsetentas, 1976.

DOTTRENS, R. EDOUARD CLAPARÈDE (1873-1940). En: Ch*f*teau, *J. Los grandes pedagogos.* (Trad. de Ernestina de Champourcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 272-275.

DUBLÁN, MANUEL Y LOZANO, JOSÉ MA. *Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República.* México: Edición Oficial, 1882. Vol. 7.

_____. *Legislación mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República.* México Edición Oficial, 1890, Vol. 19.

DUBLÁN, MANUEL Y ESTEVA, ADALBERTO. *Legislación* mexicana *o Colección completa de las disposieiones legislativas expedidas desde la Independencia de la República.* México: Edición Oficial, 1898. Vol. 21.

Educación rural e incorporación cultural indígena. México: Secretaría de Educación Pública, 1924.

EISLANDER, J.F. *L'école nouvelle: esquise d'une éducation basée sur les lois de l'évolution humaine.* Paris: J. Lebegue, [1904].

ELOY PEDROZA, ARCHIBALDO. *La obra del señor general Calles y sus colaboradores.* [Compendio de historia gráfica y descriptiva de la renovación de México: 1924 1928]. México: Editorial Azteca, 1927.

ENCISO, JORGE. *Design motifs of ancient Mexico.* New York: Dover Publications, 1953.

_____. *Designs from pre-columbian Mexico.* New York: Dover Publications, 1971.

Encyclopedia Americana, The. New York: Americana Corporation, 1961. Vol. 4, p. 372.

Enseignements pontificaux, Les. L'éducation. Solesmes, Belgium: Desclée, 1955.

Escuela de relevo o de actividades alternas, La (plattoon schools): folletos de propaganda y difusión de las buenas ideas educativas. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

Eseuelas al aire libre en México, Las. México: Secretaría de Educación Pública, 1927.

Esfuerzo educativo en la Escuela Nacional de Maestros, El. México: Editorial Pax, 1929.

Esfuerzo educativo en México, El. La obra del gobierno federal en el ramo de la Educación Pública durante la administración presidencial de Plutarco Elías Calles 1924-1928. México: Secretaría de Educación Pública, 1928.

ESPINOSA, LUIS. *En defensa del artículo 3° constt'tucional.* México: [s.p.i.}, 1919.

ESPINOSA MIRELES, GUSTAVO. Congreso Pedagógico Coahuilense. En: Villarelo, lidefonso. *Historia de la Revolución de Coahuila. [s.p.i.],* [s.f.].

Estatutos de la Asociación Nacional del Magisterio, formados por la Junta Organizadora. México: Imprenta de M. León Sánchez, 1919.

Estudio sobre la organización de las escuelas regionales. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1983.

ESTRADA, ADOLFO. *La educación industrial en la escuela rural rudimentaria, por medio de un nuevo sistema de enseñanza mixto-objetivo.* México: Talleres Gráficos, 1925.

FALCÓN, ROMANA. ¿Los orígenes populares de la revolución de 1920? *Historia Mexicana, 1979,* 29 (No. 2)(octubre-diciembre), pp. 216-217.

FARÍAS, HÉCTOR (JR.). *Nemesio García Naranjo: México's minister of education,* 1913-1914. (Doctoral dissertation, North-Western University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

FERNÁNDEZ, JUSTINO. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández presenta al Congreso de la Unión. Comprende de diciembre 1° de 1896 hasta diciembre 31 de 1900.* México: Antigua Imprenta de J. F. Jeno, Sucesores, 1902.

FERNÁNDEZ, JUSTINO. *El arte moderno en México. Breve Historia. Siglo XIX y* XX. México: Antigua Librería Robredo, José Porrúa e hijos, 1937.

_____. *Prometeo. Ensayo sobre pintura contemporánea.* México: Editorial Porrúa, 1945.

_____. *Arte moderno y contemporáneo de México.* México: Imprenta Universitaria, 1952.

_____. *Roberto Montenegro.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

_____. *La pintura moderna mexicana.* México: Editorial Parmeca, 1964.

FERNÁNDEZ VILLARREAL, MANUEL Y BARBERO, FRANCISCO. *Colección Legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones para la federación, Distrito Federal y Territorios.* México: Edición Oficial, 1907, Vol. 34 (1902).

_____. *Colección Legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la federación, Distrito y Territorios. Continuación de la Legislación Mexicana de Dublán y Lozano.* México: Edición Oficial, 1909, Vol . 39.

FERRATER MORA, JOSÉ. *Diccionario de Filosofía.* Madrid: Alianza Editorial, 1980, 4 vols.

FERRER GUARDIA, FRANCISCO. *La escuela moderna.* Barcelona: Imprenta Elzeveriana, 1912.

FERRER MENDIOLA, G. *Historia del Congreso Constituyente de* 1916-1917. México: Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1957.

FERRIÈR, ADOLPHE. *La educación constructiva: el progreso espíritual* (Trad. de R. Tomás y Samper). Madrid: La Lectura, [1932].

_____. *La escuela sobre medida a la medida del maestro.* [Sin nombre del traductor]. Buenos Aires: Kapelusz, [1953].

FIELD, FREDERICK V. *Pre-hispanic Mexican stamp designs.* New York: Dover Publications, 1974.

FIELDING, WILLIAM J. *La educación sexual del niño. Lo que deben saber todos los niños.* [Sin nombre del traductor]. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

Finalidades y organización de la escuela tipo. México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

FUENTES DÍAZ, VICENTE Y MORALES JIMÉNEZ, ALBERTO. *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX.* México: Editorial Altiplano, 1969.

GALINO, ANGELES. *Textos pedagógicos hispanoamericanos* (2a. ed.) Madrid: Ediciones Narcea, 1974.

GALVES, JOSÉ. Proyecto para la organización de las Misiones Culturales. En: Sierra, Santiago. *Las Misiones Culturales.* México: Sepsetentas, 1973.

GALLARDO, CIRO CÉSAR. *El maestro rural, episodio de la rebelión cristera.* México: Secretaría de Educación Pública, 1943.

GALLO MARTÍNEZ, VÍCTOR. *Estructura económica de la educación mexicana. (Problems, Plans, Economies, Demography).* México: Academia Mexicana de la Educación, 1959. Vol. 1.

_____. La educación preescolar y primarias. En: México *50 años de Revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1960-1962, 4. (La Cultura). pp. *44-77.*

_____. *Política educativa en México.* México: Ediciones Oasís, 1966.
GAMIO, MANUEL *Forjando patria.* México: [1916], Editorial Porrúa, 1960.
GÁMIZ, ABEL. *La verdad sobre el asunto de los libros de texto. Refutación al folleto «En pro del libro mexicano».* México: Imprenta Barrales, 1920.
GAOS, JOSÉ. *Filosofía mexicana de nuestros días.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1945.
GARCÍA BACCA, J.D. *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas.* Caracas: Imprenta Nacional, 1947. Vol. 2.
GARCÍA FOMENTI, ARTURO, *Biografía del señor general Plutarco Elías Calles.* México: [s.p.i.], 1928.
GARCÍA HOZ, VÍCTOR. *Diccionario de Pedagogía.* (2a. ed.). México: Editorial Labor, *1970,* 2 vols.
GARCÍA LASCURÁIN, ANA MARÍA. Indigenismo y educación en el México contemporáneo. Dos alternativas: José Vasconcelos y Moisés Sáenz. Tesis inédita de licenciatura. Universidad Iberoamericana, 1981.
GARCÍA MÁYNEZ, EDUARDO. *Homenaje del Colegio Nacional a Samuel Ramos y José Vasconcelos.* México: El Colegio Nacional, 1960.
GARCÍA NARANJO. *Discursos.* San Antonio, Texas: Editorial Lozano, 1923.
_____. *Memorias.* Monterrey, N.L.: Talleres El Porvenir, *[s.f.]. 7 vols.*
GARCÍA PURÓN, MANUEL. *México y sus gobernantes. Biografías.* México: Manuel Porrúa, 1964.
GARRIDO, LUIS. *José Vasconcelos.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.
GARRIDO, LUIS. *El partido de la Revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México (1928-1945).* México: Siglo XXI Editores, 1982.
GARRITZ, RUIZ, AMAYA. La presidencia interina de Francisco León de la Barra. Política interna. Tesis inédita de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 1965.
GASTELUM, BERNARDO J.. *La revolución mexicana: Interpretación de un espíritu.* México: Editorial Porrúa, 1966.
_____. *Voces de México.* México: Editorial Porrúa, 1973.
GAXIOLA, FRANCISCO JAVIER. *El presidente Rodríguez.* México: Editorial Cultura, 1938.
GILBERT, ROGER. *Las ideas actuales en Pedagogía.* (Trad. de Lotti Guessner Winkler). México: Editorial Grijalbo, 1977.
GILLY, ADOLFO, CÓRDOVA, ARNOLDO, BARTRA, ARMANDO, AGUILLAR MORA, MANUEL Y SEMO, ENRIQUE. *Interpretaciones de la Revolución Mexicana.* México: Nueva Imagen, 1984.,
GÓMEZ NAVAS, LEONARDO. *Política educativa de México.* México: Editorial Patria, 1968.
_____. La revolución mexicana y la educación popular. En: *Historia de la educación pública en México.* México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981, pp . 116- 156.
GÓMEZ NAVAS, LEONARDO Y OTROS. *La educación: historia, obstáculos, perspectivas.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1967.

GÓMEZ OROZCO, ALICIA. El joven Vasconcelos (del positivismo al antiintelectualismo). Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 1965.

GONZÁLEZ CESÁREO L. *La legislación constitucional revolucionaria sobre enseñanza y la escuela primaria, elemental y superior.* Guadalajara, Jal.: Tipografía de Enrique Luna, 1920-1921.

GONZÁLEZ CÁRDENAS, OCTAVIO. Los 100 años de la Escuela Nacional Preparatoria. México: Editorial Porrúa, 1972.

GONZÁLEZ GARZA, FEDERICO D. El problema fundamental de México. ¿Cumplen las escuelas oficiales, especialmente las llamadas preparatorias, su misión educativa en México? *Boletín de la Universidad,* 1921, Epoca IV, 2 (No. 4) (marzo), pp. 344-371 y (No. 5) (julio), pp. 285-331.

GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS. La ideología de la Revolución Mexicana. *Historia Mexicana,* 1961, 10 (No. 4)(abril-junio), pp. 628-636.

GONZÁLEZ PEÑA, CARLOS. *Historia de la literatura mexicana desde los orígenes hasta nuestros días.* México: Editorial Porrúa, 1966.

GÓNZALEZ RAMÍREZ, MANUEL. *Fuentes para la Historia de la revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1954. Vol. 1.

_____. *La Revolución social de México. I. Las ideas. La violencia.* México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, LUIS. El agrarismo liberal. *Historia Mexicana,* 1958, 7 (No. 4) (abril-junio), pp. 469-496.

GRUENING, ERNEST. *México and its heritage.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1928.

GUTIÉRREZ CASILLAS, JOSÉ. *Historia de la Iglesia en México.* México: Editorial Porrúa, 1974.

GUZMÁN, MARTÍN, LUIS. (Ed.). *Escuelas laicas, Textos y documentos.* México: Empresas Editoriales, 1948.

HADDOX, JOHN HERBERT. Vasconcelos. Mexican philosopher. *The personalist*, 1962, 43 (No. 4), pp. 453-465.

_____. *Vasconcelos of México, philosopher and prophet,* Austin, Tex.: University of Texas Press, [1967].

HALL, GRANVILL STANLEY. The moral and religious training of children. *Princeton Review,* 1982, 10, pp. 26-48.

_____. En: Deighton, L. C. (Ed.). *The encyclopedia of education.* [New York]. Macmillan and Free Press, 1971. Vol. 4, pp. 255-259.

_____. Notes on the study of infants. Journal *of genetic psychology,* 1891, 1, pp. 127-138.

_____. *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education.* New York: Appleton, 1904. 2 vols .

_____. The affiliation of psychology with philosophy and with the natural sciences. *Science,* 1906, 23 (N. S.), pp. 297-301.

HAMON, JAMES L. *The ideology of the Mexican Revolution. Pragmatism and socialism* (Doctoral dissertation, University of Notre Dame, Indiana). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

HANSEN, ROGER D. *La Política del desarrollo mexicano.* (Trad. de Clementina Zamora). México: Siglo XXI Editores, 1983.

HANSIS, RANDALL GEORGE. *Alvaro Obregon. The Mexican revolution and the politics of consolidation, 1920-1924.* (Doctoral dissertation, The University of New México). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

HART, JOHN M. *Los anarquistas mexicanos. 1860-1900.* (Trad. de María Elena Hope). México: Sepsetentas, 1974.

_____. *El anarquismo y la clase obrera mexicana 1860-1931.* (Trad. de María Luisa Puga). México: Siglo XXI Editores, 1980.

HEFFERNAN, JAMES M. The credit hour: the history, use and shortcoming of the credit system. *Journal of Higher Education,* 1973, *44* (No. 1), pp. 61-72.

HERNÁNDEZ, JULIO S. *La sociología mexicana y la educación nacional.* México Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1916.

HERRERA MORENO, ENRIQUE. *Historia de la educación secundaria en el estado de Veracruz.* Jalapa-Enríquez: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado, 1923.

Historia de la educación pública en México. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981.

HOLTER, HOWARD, Anatoli Lunacharski and the formulation of a policy toward the arts in the URSS, 1921-1927. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin (Madison), 1967.

HOOD, ANITA. The reorganization of secondary education in México since 1926. Unpublished master of Arts dissertation, University of Texas, Austin, 1954.

HUGHES, LLOYD H.. *Las Misiones Culturales mexicanas y su programa.* París: UNESCO, 1951.

HUITRÓN, JACINTO. *Orígenes e Historia del movimiento obrero en México. (2a.* ed.). México: Editores Mexicanos Unidos, 1980.

Informe General de la Secretaría de Educación Pública. México [s.p.i.], [s.f.].

INNES, JOHN SCHWALD. *Revolution and renaissance in México: El Ateneo de la Juventud.* (Doctoral dissertation, University of Texas, Austin). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1970.

_____. La universidad popular mexicana. *The Americas,* 1973, 30 (julio), pp. 110-112.

IVIE, STANLEY D. *The educational philosophy of JOSÉ Vasconcelos* (Doctoral dissertation, Peabody College for Teachers). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1965.

_____. A comparison in educational philosophy: JOSÉ Vasconcelos and John Dewey. *Comparative education review.* 1966, 10 (No. 3) (october), pp. 404-417.

JIMÉNEZ, CARLOS. *Papel del médico, de la enfermera y de los maestros en la realización de los fines de la higiene escolar.* México: Secretaría de Educación Pública, 1926.

KATZ, FRIEDRICH. Labor conditions on haciendas in Porfirian México: some trends and tendencies. *Hispanic American Historical Review,* 1974, 54 (february), pp. 32-35.

_____. *La guerra secreta en México.* México Ediciones Era. 1982.

KERSCHENSTEINER, GEORG. *Theorie der Bildung.* Leipzig: Teubner, 1926.

_____. En: Rivlin, H. N. and Schueler, H. *Enciclopedia de la educación moderna.* (Trad. de Carlos y Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1946. Vol. 2, pp. 118-119.

KNELLER, GEORGE FREDERICK. *The education of the Mexican Nation.* New York: Columbia University Press, 1951.

NIGHT, ALAN. Intellectuals and Mexican Revolution. Paper presented at the Vl Conference of Mexican and United States Historians. Chicago, lll.: September 10, 1981.

KOBAYASHI, JOSÉ MARÍA. *Historia de la educación en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

KRAUZE, ENRIQUE. *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana.* México: Siglo XXI Editores, 1976.

_____. *Historia de la Revolución Mexicana. La reconstrucción económica (1924-1928).* México: El Colegio de México, 1977.

KUBLI, LUCIANO, *Calles y su gobierno. Ensayo bibliográfico.* México: Imprenta de Eduardo Limón, 1931.

LAJOUS VARGAS, ALEJANDRA. El Partido Nacional Revolucionario y la campaña vasconcelista. En: *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979, 7, pp. 147-165.

LARROYO, FRANCISCO. *La Filosofía americana.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1958.

_____. La educación media. En: *México 50 años de Revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1962, Vol. 4. (La Cultura), pp. 81-93.

_____. *Historia comparada de la educación en México* (12a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1977.

LEAL, JUAN FELIPE. *México: Estado, Burocracia y Sindicatos.* México: Ediciones «El Caballito», 1976.

LEÓN, LUIS L. El presidente Calles. *Historia Mexicana,* 1960, 10 (No. 2) (diciembre), pp. 321-331.

Lexikon der Pädagogik. (Zweite Auflage). Freiburg: Herder, 1960. 4 vols.

Ley de escalafón del magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: [Talleres Gráficos»EI Bufete», 1930].

Ley de inamovilidad del profesorado dependiente de la Secretaría de Educación Pública. México: [Talleres Gráficos «El Bufete», 1930]

LOMBARDO TOLEDANO, VICENTE. *El problema de la educación en México.* México: Editorial Cultura, 1924.

LÓPEZ APARICIO, ALFONSO. *El movimiento obrero de México. Antecedentes, desarrollo, tendencias.* México: Editorial Jus, 1958.

LOYO, ENGRACIA Y TORRES SEPTIÉN, VALENYTINA. Radicalización y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940. Paper presented at the VI Conference of Mexican and United States Historians. Chicago. Ill.: September 9, 1981.

LUNA ARROYO, ANTONIO. (ED.). *El problema de la educación pública de México.* México: [s.p.i], 1931.

LUNA ARROYO, ANTONIO. *La obra educativa de Narciso Bassols.* México: Editorial Patria, 1934.

LUZURIACA, LORENZO. *La preparación de los maestros.* Madrid:J. Cosano, 1918.

_____. *Escuelas activas.* Madrid: J. Cosano, 1925.

_____. *La nueva educación. Concepto y desarrollo de la nueva educación.* Madrid: Publicaciones de la Revista Pedagógica, 1928.
_____. *Historia de la educación pública.* Buenos Aires: Editorial Losada, [1946].
_____. *Pedagogía.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1950.
_____. *Diccionario de Pedagogía.* Buenos Aires: Editorial Losada, [1960].
_____. *Métodos de la nueva educación.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1961.
_____. *Antología Pedagógica.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.
LLINÁS ALVAREZ, EDGAR. *Revolución, educación y mexicanidad.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
MACHORRO NARVÁEZ, PAULINO. *La Enseñanza en México.* México: Imprenta de M. León Sánchez, 1916.
MAGAÑA, GILDARDO. *Emiliano Zapata y el agrarismo en México.* México: Partido Revolucionario Institucional, 1934-1936. 3 vols.
MANCISIDOR, JOSÉ. El Huertismo. *Historia Mexicana,* 1953, 3 (No. I) (julio-agosto), pp. 34 -51.
_____. *Historia de la Revolución Mexicana.* (28a. ed.). México: Editores Mexicanos Unidos, 1976.
MANZANO, TEODOMIRO. *Historia de la educación primaria en el Estado de Hidalgo.* México: Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, 1950.
MARTÍNEZ, MAXIMINO. *El estado de la educación pública en México.* México: Talleres de la Escuela Industrial de Huérfanos, 1919.
MATTE, CLAUDIO. *Nuevo método (fonético analítico sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las Escuelas Primarias por Claudio Matte.* México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1911.
MATUTE, ALVARO. *Historia de la Revolución Mexicana 1917-1924. La carrera del Caudillo.* México: El Colegio de México, 1980.
_____. La Política educativa de José Vasconcelos En: *Historia de la Educación Pública en México.* México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 166-182.
MAYNARD HUTCHINS, ROBERT. (ED.) *The Great Books of the Western World.* Chicago: University of Chicago Press, 1952. 54 vols.
MEDIN, TZVI. *El minimato presidencial: Historia política del maximato (1928-1935).* México: Ediciones Era, 1982.
MEDINA RUIZ, FERNANDO. *Calles: Un destino melancólico.* México: Editorial Jus, 1960.
MEJÍA Y CERVANTES, CANDELARIO. *Estudio (Estado de la educación).* México: [s.p.i.], 1914.
MEJÍA ZÚÑIGA, RAÚL. La escuela que surge de la Revolución. En: *Historia de la Educación Pública en México.* México: Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 183-233.
Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1925, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Secretaría de Educación Pública, 1925.
Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1926. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1927. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

Memoria que tndica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1929. Presentada por el Iicenciado Ezequiel Padilla, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación Pública. El 31 de agosto de 1930. Presentada por el licenciado Aarón Sáenz, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 agosto de 1931. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93° constitucional. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación Pública. El 31 de agosto de 1932. México: Talleres Gráficos de la Nación, [1932]. 2 vols.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación Publica. El 31 de agosto de 1933. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933. 2 vols.

Memona relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1934. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1934. 4 vols.

Memorias del Primer Congreso Mexicano del Niño (diciembre de 1920). México: [s.p.i.], 1921.

Memorias del Segundo Congreso Mexicano del Niño (enero de 1923). México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

MENA, JOSÉ DE LA LUZ. *Escuela racionalista: de las tortillas de lodo a las ecuaciociones de primer grado.* Jalapa, Ver.: Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado, 1926.

_____. *La escuela socialista, su desorientación y fracaso.* México: Secretaría de Educación Pública, 1941.

MENA, JOSÉ DE LA LUZ Y URZAIZ, EDUARDO. *Congreso Nacional de Maestros: informe presentado por los delegados del estado de Yucatán.* Mérida: Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado, 1921.

MENDIETA Y NÚÑEZ, LUCIO. *El problema agrario de México.* México: Editorial Porrúa, 1946.

MENESES MORALES ERNESTO. *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911.* México: Editorial Porrúa, 1983.

MESA GUTIÉRREZ, JOSÉ. educación *sexual. Qué es. Quién debe darla. Cómo debe darse.* México: Editorial Cultura, 1933.

México a través de los informes presidenciales. La educación pública. México: Secretaría de Educación Pública, Secretaría de la Presidencia, 1976.

México: 50 años de Revolución. México: Fondo de Cultura Económica, 1960-1962. Vol. 4 (La Cultura).

MEYER ADOLPHE, E. *An educational history of the Western world.* (2nd. ed.) New York: McGraw-Hill, 1972.

MEYER, EUGENIA. *Luis Cabrera: teórico crítico de la Revolución.* México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

MEYER, JEAN. *La cristiada. La guerra de los cristeros.* México: Siglo XXI Editores, 1973: Vol. 1.

_____. *Historia de la Revolución Mexicana: el conflicto social y los gobiernos del maximato, 1928-1934.* México: El Colegio de México, 1978, Vol. 13.

MEYER, JEAN, KRAUZE, ENRIQUE Y REYES, CAYETANO. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1924-1928. Estado* v *Sociedad con Calles.* México: El Colegio de México, 1977.

MEYER, LORENZO. *México y EEUU en el conflicto petrolero.* México: El Colegio de México, 1968.

_____. El estado mexicano contemporáneo. En: *Lecturas de Política Mexicana.* México; F. Moreno, 1977, p. 8.

_____. El primer tramo del camino. En: *Historia general de México* (2a. ed.). México: El Colegio de México, 1977. Vol. 4, pp. 111-146.

_____. La encrucijada. En: *Historia general de México* (2a. ed.). México: El Colegio de México, 1977. Vol. 4, pp. 201-280.

MEYER, LORENZO, SEGOVIA, RAFAEL Y LAJOUS, ALEJANDRA. *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo de 1928-1934. Los inicios de la institucionalización. La Política del maximato.* México: El Colegio de México, 1978.

MEYER, MICHAEL. *Huerta. Un retrato político.* (Trad. de Dagmar Freifiger et al.). México: Editorial Domés, 1983.

MICHAELS, ALBERT L. El Nacionalismo Conservador Mexicano. Desde la Revolución hasta 1940. *Historia Mexicana,* 1966, 16 (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 213-238.

MILLAN, VERNA CARLETON. México reborn. Boston: Houghton Mifflin. 1939.

MILLON, ROBERT P. *Mexican Marxist. Vicente Lombardo Toledano.* Chapel Hill: University of South Carolina Press, [1966].

MIMENZA, RICARDO. La *escuela racional (Revista Pedagógica).* Mérida: Imprenta del Gobierno Constitucionalista, 1916.

MIÑANDO, GARCÍA, MAX H. *La educación rural en México.* México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1945.

MIÑANDO OLAVE, ARTURO. *Historia comparada de la Educación en México.* México: Talleres Porrúa. 1938.

Misiones Culturales en 1927, Las. México: Secretaría de Educación Pública, 1928.

MISTRAL, GABRIELA. *Lecturas clásicas para mujeres* [1924]. (2ª. ed.). México: Editorial Porrúa, 1967.

MOCTEZUMA, AQUILES [IGLESIAS, EDUARDO Y MARTÍNEZ DEL CAMPO, RAFAEL]. El conflicto religioso. México: Editorial Jus, 1960. 2 vols.

MOLINA ENRIQUEZ, ANDRÉS. *Los grandes problemas nacionales.* México: Imprenta de A. Carranza e hijos, 1909.

MONCADA, CARLOS. *El Quijote de la Revolución. Vida y obra de Adolfo de la Huerta.* Hermosillo, Son.: Gobierno del Estado de Sonora, 1982.

Monografía de las escuelas de pintura al aire libre. Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública. México: Editorial Cultura, 1926.

MONZÓN, LUIS. *Detalles de la educación socialista implantables en México.* México: Talleres Gráficos de la Nación. 1936.

MORALES JIMÉNEZ, ALBERTO. *Hombres de la Revolución Mexicana. 50 semblanzas biográficas.* México: Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1960.

MORENO, DANIEL. *Venustiano Carranza, Alvaro Obregón, Plutarco Elías Calles.* México: Libro-Mex Editores, 1960.

_____. *Los hombres de la Revolución. 40 estudios biográficos.* México: Libro-Mex Editores, 1960.

Movimiento educativo en México, El. Universidad Nacional de México. México: Talleres Gráficos, 1922.

MUÑOZ BATISTA, JORGE. Reflexiones sobre algunos elementos valorales y criterios para la determinación de tendencias deseables de cambio social. *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 1973, 3 (No. 3), pp. 121-171.

MURRAY, ROBERT HAMMOND (Ed. y Trad.). *Mexico before the world. Public documents and adresses of Plutarco Elias Calles.* New York: Academy Press, 1927.

NARANJO, FRANCISCO. *Diccionario Biográfico Revolucionario.* México: Editorial Cosmos, 1935.

NATORP, PAUL. *Curso de Pedagogía.* (Trad. de María de Maeztu). Madrid: Editorial La Lectura, 1925.

_____. *Pedagogía social.* (Trad. de A. Sánchez R.). Madrid: Editorial La Lectura, 1931.

_____. En: Ferrater Mora, José. (Ed.) *Diccionario de Filosofía.* Madrid: Alianza Editorial, 1980. Vol . 3, pp. 2306-2308.

NIEMEYER, E. V. La Política dentro de la Revolución: el Congreso Constituyente de 1916-1917. *Historia Mexicana,* 1973, *22* (No. 3) (enero-marzo), pp. 378-385.

NIEMEYER, E. V. (JR.) *Revolution at Queretaro. The Mexican Constitutional Convention of 1916-1917.* Austin: University of Texas, 1974.

NÚÑEZ MATA, EFRÉN. Salvador Alvarado y la educación nacional. *Historia Mexicana.* 1962, *22* (No. 3) (enero-marzo), pp. 422-426.

OCHOA CAMPOS, MOISÉS *La reforma municipal.* México: [Edición privada]. 1955.

_____. *La Revolución Mexicana. Sus causas sociales.* México: Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1967, Vol. 2.

OLIVERA SEDANO, ALICIA. *Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929: sus* antecedentes y consecuencias. México: Instituto Nacional de Antropologla e Historia, 1966.

ORDÓÑEZ, PLINIO. *Informe sobre los trabajos del Tercer Congreso Nacional de Maestros.* Guadalajara, Jal.: diciembre 26 de 1921 al 6 de enero de 1922. México: Imprenta del Gobierno D. Miguel Herrero, 1922.

OROZCO, CLEMENTE. *Autobiografía.* México: Ediciones Era, 1967.

OSUNA, ANDRÉS. *Informe rendido al C. Venustiano Carranza, referente a las labores del año escolar de 1916.* México: Departamento Editorial de la Dirección General de Educación Pública, 1917.

_____. *Por la escuela y por la patria. Autobiografía.* México: Casa Unida de Publicaciones, 1943.

PADILLA, EZEQUIEL. *Discursos de Ezequiel Padilla y Luis de la Brena.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

_____. *La cruzada de los maestros misioneros.* México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1929.

PALACIOS, GUILLERMO, Calles y la idea oficial de la Revolución Mexicana.Histo*ria mexicana,* 1973, 22 (No. 3) (enero-marzo). pp. 261-278.

PALACIOS, JESÚS. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* Barcelona: Editorial Laia, 1981.

PALAVACINI, FÉLIX EUGENIO. *Problemas de la educación.* Valencia: F. Sempere Editores, 1910.

_____. *Album escolar de México, formado bajo la dirección del ingeniero Félix Fulgencio Palavicini, encargado del Ministerio de Instrucción Publica, en el gobierno de Venustiano Carranza.* México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1916.

_____. *La patria por la escuela:* México: Linotipografía artística, 1916.

_____. *La democracia victoriosa.* New York: Appleton, 1919.

_____. *Mi vida revolucionaria.* México: Ediciones Botas, 1937.

_____. *Historia de la Constitución 1917.* México: [s.p.i.], 1938. 2 vols.

PANI, ALBERTO. *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado por vías de información al C. Ministro del Ramo por el ingeniero Alberto J. Pani, Subsecretario de Instrucción Publica y Bellas Artes.* México: Müller Hermanos, 1912.

_____. *Mi contribución al nuevo régimen (1910-1913).* México: Editorial Cultura, 1936.

_____. *Una encuesta sobre educación popular.* (Con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros). México: Talleres Gráficos de la Nación, 1918.

PAOLI, FRANCISCO Y MONTALVO, ENRIQUE. *El socialismo olvidado de Yucatán.* México: Siglo XXI Editores, 1977.

Papel social del maestro rural, El. México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

PARTIN, EMMET M. *The life, educational ideas and work of José VasconceIos (1882-1959).* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Phil.). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1973.

PAZ, OCTAVIO. *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

PEÑA DE LA, GUILLERMO Y GALVÁN DE TERRAZAS, LUZ ELENA. *Bibliografía comentada sobre la Historia de la educación en México.* México: Centro de lnvestigaciones Superiores de Antropología Social, 1980.

PERAL, MUGUEL ÁNGEL, *Diccionario biográfico mexicano.* México: Editorial PAC, 1944. 2 vols.

PETERS, R.S. *John Dewey reconsidered.* London: Routledge and Kegan Paul, 1977.

PHILIPS, R.S. José *Vasconcelos and the Mexican revolution of 1910.* (Doctoral dissertation, Stanford University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1953.

PINEDA, H. *José Vasconcelos, político mexicano 1928-1928.* (Doctoral dissertation, George Washington University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

PINTO MAZAL, J. *La autonomía universitaria.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

Pintura mural mexicana, La. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.

POBLETE TRONCOSO, MOISÉS. El *movimiento obrero latino-americano. México:* Fondo de Cultura Económica, 1946.

PORTES GIL, EMILIO. *La escuela y el campesino.* México: Partido Revolucionario Institucional, 1936.

_____. *Quince años de política mexicana.* México: Editorial Botas, 1941.

PORTILLA, SANTIAGO. La personalidad Política de Francisco León de la Barra. *Historia mexicana,* 1975, *25* (No. 2) (octubre-diciembre), pp. 232-270.

POSADA, GERMÁN. La idea de América en Vasconcelos. *Historia Mexicana,* 1963, *12* (No. 3) (enero-marzo), pp. 379-403.

Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de México. México: Editorial Cultura, 1922.

PRUNEDA, ALFONSO. *La Universidad popular mexicana en el tercer año de sus labores, 1914-1915.* México: Imprenta Stefan y Torres, 1915.

PUENTE, RAMÓN, *Hombres de la Revolución: Calles.* Los Angeles, Calif.: [s.p.i.], 1933.

PUGH, W. H. *José Vasconcelos y el despertar del México moderno.* México: Editorial Jus. 1958.

PUIG CASAURANC, JOSÉ MANUEL. *Escuela regional para maestros rurales.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

_____. *Conferencias dictadas por el doctor... Secretario de Educación Pública, el 23 y 24 de marzo de 1926, en la Universidad de Columbia, Nueva York.* México, Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

_____. *De nuestro México, cosas sociales y aspectos políticos.* México: [s.p.i.], 1926.

_____. *El problema de la educación de la raza indígena.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

_____. *Cómo son y por qué son así nuestras escuelas rurales.* Boletín de la Secretaría de Educación Pública. México: Talleres Gráficos, 1927.

_____. *El esfuerzo educativo en México.* México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1928. 2 vols.

_____. *La cosecha y la siembra (exposición crítica, social* y política*) (Colección* de artículos y discursos). México: [s.p.i.], 1928.

_____. *La cuestión religiosa. En relación con la Educación Pública en México.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

_____. *El sentido social del proceso histórico de México.* México: Ediciones Botas, 1936.

_____. *Galatea rebelde a varios Pigmaliones. De Obregón a Cárdenas. El fenómeno mexicano actual.* México: Impresores Unidos, 1938.

QUINTANAL MARTÍN, FIDELIO. *Trayectoria ideológica de la educación en Yucatán.* Mérida: [Publicaciones del Grupo Magisterial Narciso Bassols], 1966.

QUINTON, ANTHONY. Inquiry, thought and action: John Dewey's theory of knowledge. En: Peters, R. S. *John Dewey reconsidered.* London: Routledge and Kegan Paul, 1977, pp. 1-18.

QUIRK, ROBERT E. Liberales y radicales en la Revolución Mexicana. *Historia* Mexicana, 1953, 2 (No. 4) (abril-junio), pp. 503-528.

_____. The mexican revolution and the Catholic Church, 1910-1929. An ideological study. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, 1958.

_____. *La Revolución Mexicana. La Convención de Aguascalientes.* (Trad. de Manuel Zapata). México: Editorial Azteca, 1960.

QUIROZ, ALBERTO. *Biografías de educadores mexicanos.* México: Secretaría de Educación Pública, 1962.

QUIROZ MARTÍNEZ, MIGUEL. *La educación pública en el estado de Sonora.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1920.

RABASA, EMILIO. *La evolución histórica de México.* México: Editorial Porrúa, 1972.

RABY DAVID, L. Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940*). Historia Mexicana* 1968, 18 (No. 2) (octubre-diciembre). pp. 190-225.

_____. Los principios de la educación rural en México. *Historia Mexicana,* 1973, 22 (No. 3) (enero-marzo), pp. 553-581.

_____. *Educación y Revolución social en México.* (Trad. de Roberto Gómez Cariza). México: Sepsetentas, 1974.

RAMÍREZ, IGNACIO. *Las sociedades cooperativas en la escuela rural.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

RAMÍREZ, RAFAEL. *Función de la escuela primaria.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

_____. *Interpretaciones prácticas de la escuela primaria.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

_____. *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta: compilación del profesor R. R.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

RAMÍREZ, RAFAEL. *Plutarco Elías Calles. El presidente y el hombre.* México: Secretaría de Educación Pública, 1927.

RAMÍREZ LÓPEZ, IGNACIO. *Génesis de la escuela rural mexicana.* México: [s.p.i.], 1947.

RAMOS, SAMUEL. *Obras completas. (Veinte años de educación en México).* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976. Vol. 2, pp. 79-91.

RAMOS PEDRUEZA, RAFAEL. *La lucha de clases a través de la historia de México.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1941.

Reglamento de la Casa de Estudios para el Pueblo. México: Secretaría de Educación Pública, 1929.

Reglamento de la Dirección General de Enseñanza Técnica. México: Escuela de Artes Gráficas José Ma. Chávez, 1916.

Reglamento para la Confederación Nacional de Agrupaciones de *Padres y Maestros.* México: [Talleres Gráficos «El Bufete», 1930].

Reglamento provisional para la organización disciplinaria militar de la Escuela Nacional Preparatoria. México: Eusebio Gómez de la Fuente, 1913.

REYES ALFONSO. *Fundación de la Unívers*adad *Popular Mexicana e historia de sus obras hasta el 31 de enero de 1913.* México: Imprenta de I. Escalante, 1913.

_____. *Pasado inmediato y otros ensayos.* México: El Colegio de México, 1941.

REYES HEROLES, JESÚS. La Revolución y el desarrollo político de México. En: Ross, Stanley R. *¿Ha muerto la Revolución Mexicana?* (2a. ed.) (Trad. de Héctor David Torres). México: Premiá Editora, 1979, pp. 282-295.

REYES ROSALES, JOSÉ JERÓNIMO. *Historia de la educación en Veracruz.* Jalapa: Museo Veracruzano de Pedagogía, 1959.

RICHMOND, DOUGLAS. Factional Political strife in Coahuila, 1910-1920. *Hispanic American Historical Review,* 1980, 60 (february), pp. 55-90.

RICE, ELIZABETH ANN. The diplomatic relations between the United States and Mexico as affected the struggle for religious liberty in México, 1925-1929. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University, Washington, D.C., 1959.

RIVERA, GUSTAVO. *Breve historia de la educación en Sonora e Historia de la Escuela Normal del Estado.* Hermosillo, Son.: [s.p.i.], 1975.

RIVLIN, HARRIS N. AND SCHUELLER. *Enciclopedia de la educación moderna.* (Trad. de Carlos y Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1946. 2 vols.

RODÓ, JOSÉ ENRIQUE. *Ariel. Liberalismo y jacobinismo. Ensayos.* México: Editorial Porrúa, 1979.

RODRÍGUEZ, ABELARDO. *Autobiografía.* México: [s.p.i.], 1962.

RODRÍGUEZ, ANTONIO. *A history of mural painting.* London: Thames and Hudson, 1969.

_____. *El hombre en llamas. Historia de la pintura mural mexicana.* Londres: Thames and Hudson, 1970.

RODRÍGUEZ, OCHOA. *México contemporáneo* (1867-1940). México: Costa-Amic Editores, 1973.

ROMANELL, PATRICK. *La formación de la mentalidad mexicana. Panorama actual de la Filosofía en México.* (Trad. de E. O'Gorman). México: El Colegio de México, 1954.

ROMERO FLORES, CARLOS. *Historia comparada de la educación en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1945.

OMERO FLORES, JESÚS. *La obra cultural de la revolución y Memoria de los trabajos realizados en el ramo de instrucción Pública durante el periodo preconstitucional en el Estado de Michoacán.* Morelia: Imprenta del Gobierno en la Escuela de Artes, 1917.

ROSENZWEIG, FERNANDO. El desarrollo económico de México de 1877 a 1911. *El Trimestre Económico,* 1965, *32* (julio-septiembre), pp. 405-454.

ROSS, STANLEY R. *Francisco I. Madero. Apóstol de la democracia mexicana.* (Trad. de Edelberto Torres). México: Biografías Gandesa, 1959.

_____. La protesta de los intelectuales ante México y su Revolución. *Historia Mexicana,* 1977, 26 (No. 3) (enero-marzo), pp. 396-437.

_____. *¿Ha muerto la Revolución Mexicana?* (Trad. de Héctor David Torres). (2a. ed.) México: Premiá Editora, 1979.

ROSSER, HARRY EDWIN. *Beyond revolution. The social concern of Moises Saenz, Mexican educator (1888-1941).* (Doctoral dissertation, The American University, Washington). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1970.

RUIZ, EDUARDO RAMÓN. *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo.* México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

SAENZ, AARÓN. *Nuevas orientaciones en la acción educativa del gobierno federal, aclaraciones del señor Aarón Sáenz, Secretario de Educación Pública.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

SAENZ, MOISÉS. Para qué educamos a nuestros hijos. *Educación.* 1923, 2 (No. 5) (septiembre), pp. 334-343.

_____. *Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción.* México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1926.
_____. *El sistema de escuelas rurales en México.* México: Secretaría de Educación Pública, 1927. (a).
_____. *Cómo son y qué significan nuestras escuelas rurales. El sistema de escuelas rurales en México.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927. (b).
_____. *Escuelas Federales en la Sierra de Puebla.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
_____. *La educación rural en México.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
_____. *Reseña de la educación pública en México en 1927.* México: Publicación de la Secretaría de Educación Pública, 1928.
_____. Newer aspects of education in México. *Bulletin of the Pan American Union,* 1929, 63 (No. 9), pp. 862-870.
_____. La escuela y la cultura. El *Maestro Rural.* 1932, 1 (No. 5) (mayo), pp. 3-5.
_____. *Algunos aspectos sintéticos de la educación* en *México.* Secretaría de Educación Pública. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935.
_____. *Carapan, bosquejo de una experiencia.* México: Librería e Imprenta Gil, 1936.
_____. *México íntegro. L* ima, Perú: Imprenta Torres Aguirre, 1939.
_____. *El Instituto Indigenista Interamericano.* Secretaría de Educación Pública. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1940.
_____. *Antología de Moisés Sáenz* (Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán). México: Ediciones Oasís, 1970.
SAIZ, FERNANDO. *El método de proyectos.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.
SALAZAR, ROSENDO. *Las pugnas de la gleba 1917-1922.* México: Editorial Avante, 1923.
SALMERÓN, FERNANDO. Los filósofos mexicanos del siglo XX. En: *Estudios de Historia de la Filosofía en México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963, pp. 269-321.
SÁNCHEZ, GEORGE I. *Mexico: a Revolution by education.* New York: The Viking Press, 1936.
SÁNCHEZ VILLASEÑOR, JOSÉ. *El ststema filosófico de Vasconcelos. Ensayo de crítica filosófica.* México: Editorial Polis, 1939.
SANTOS VALDÉS, JOSÉ. *Participación de los maestros mexicanos en la Revolución de 1910.* Morelia, Mich.: Escuela Normal Urbana, 1961.
SAVIOZ, R. Georg Kerschensteiner (1854-1932) En: Ch*f*teau, J. *Los grandes pedagogos.* (Trad: Ernestina de Champourcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 234-249.
SCIACCA, MICHELE FEDERICO. *El problema de la educación.* Barcelona: Miracle, 1957.
SCHMIDT, HENRY C. Power and sensibility: Toward a tipology of Mexican intellectuals and intellectual life, 1910-1920 Paper presented at the Vl Conference of Mexican and United States historians. Chicago, III.: September 11, 1981.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Las escuelas rurales en Mexico.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

_____. *La Casa del Estudiante Indígena.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

_____. *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación.* México: Secretaría de Educación Pública, 1931.

Segundo Congreso Obrero de Izamal. México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1977.

SHVADSKY GAJ, REBECA. José Vasconcelos, educador y biográfo de su tiempo. Tesis inédita de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

SIERRA, AUGUSTO SANTIAGO. *Las Misiones Culturales (1923-1973).* México: Sepsetentas, 1973.

SIERRA, CARLOS. Hemerografía de José Vasconcelos (1911-1959) México: *Boletín Bibliográfico de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público,* enero 15 de 1965, No. 311.

SIERRA, JUSTO. *Obras completas. Epistolario y papeles privados.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1949, Vol. 14.

SILVA HERZOG, JESÚS. *Breve historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones.* México: Fondo de Cultura Económica, 1980, 2 vols.

SIMPSON, EYLER N. *The ejido, Mexico's way out.* Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1937.

SKIRIUS, J. *José Vasconcelos y la cruzada de* 1929. México: Siglo XXI Editores, 1978.

SMITH, P. La Política dentro de la Revolución. El Congreso Constituyente de 1916-1917. *Historia Mexicana,* 1973, 22 (No. 4) (abriljunio), pp. 380-395.

SOTO, JESÚS S. *Aspectos de la nueva ideología mexicana.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

SOTO, JUAN L. Y PÉREZ SOTO A[TENÁGORAS]. *La educación sexual en la escuela mexicana. Libro para los padres y maestros.* México: Editorial Patria, 1933.

SPRANGER, EDUARD. *Lebensformen* (Acht Auflage) Tübingen: Niemeyer, 1950.

_____. *Psychologie des Jugendalters* (Swanzigts Acht Auflage). Heidelberg: Quelle und Meyer, 1966.

STANLEY, JOSEPH WIGHT. *La Casa del Pueblo. México's Experiment in Rural Education.* Stanford: Stanford University, 1948.

SUÁREZ, IGNACIO G. *Carranza, forfador del México actual.* México: Costa-Amic, 1965.

TANNENBAUM, FRANK. *Peace by revolution. México after 1910.* New York: Columbia University Press, 1966.

TAPIA, LUCIO. *Métodos de proyectos de trabajo. Sugestiones para la formación de los primeros- proyectos de trabajos en cada uno de los tres ciclos de la novísima Escuela de la Acción. Proyecto general No. 1.* Coyoacán: Edición del Profesor..., 1924.

TARACENA, ALFONSO. *La Revoluctón Mexicana.* México: Costa Amic, 1933-1940.

_____. *Madero: Vida del hombre y del político.* México: Ediciones Botas, 1937.

_____. *Venustiano Carranza.* México: Editorial Jus, 1963.

_____. *La Revolución desvirtuada: continuación de la verdadera Revolución Mexicana.* México: B. Costa-Amic, 1966.

TEJERA, HUMBERTO. *Crónica de la escuela rural mexicana.* México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.

TENA RAMÍREZ, FELIPE. *Leyes fundamentales de México 1808-1978.* (8a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1978.

TIREMAN, LLOYD SPENCER. *The rural schools of Mexico.* Alburquerque, New México: University of New México Press, 1931.

THIERRY, ROCÍO LLERENA DE. *La planeación del programa de descentralización de la Universidad Nacional de México.* México: [s.p.i.], 1974.

TORRES DEL VILLAR, ERNESTO, GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS Y ROSS. *Historia documental de México.* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

TORRES, ELENA. *Un libro de técnica a través de un curso de seis semanas.* México: Editorial Cultura, 1937.

TORRES BODET, JAIME. *Tiempo de Arena.* (Obras escogidas). México: Fondo de Cultura Económica, 1961.

_____. *León Tolstoi. Su vida y su obra.* México: Editorial Porrúa, 1965.

_____. *Años contra el Tiempo. Memorias.* México: Editorial Porrúa, 1966.

TORRES QUINTERO, GREGORIO. Culpable abandono de las escuelas rurales. *La Enseñanza Primaria,* 1901, 1 (No. 8), p. 128.

_____. *Informe sobre las Escuelas de Instrucción Rudimentaria, que el ejecutivo de la Unión está exigiendo en la República, presentado en la Tercera* Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria. México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1912.

_____. *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano.* México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913.

_____. Las escuelas municipales de la ciudad de México. Estado que guardan y sugestiones para su mejoramiento. Informe presentado al presidente municipal por... México, D.F., 1921 (Ad instar manuscripti).

_____. *En defensa de los maestros jubilados.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1924.

_____. *La escuela de la acción y el método de proyectos.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

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

TUÑÓN ESPERANZA. *Huerta y el movimiento obrero.* México: Ediciones El Caballito, 1982.

TURNER, FREDERICK. *The dynamics of Mexican nationalism.* Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1968.

ULLOA, BERTA. La lucha armada (1910-1920) En: *Historia General de México* (2a. ed.). México: El Colegio de México, 1977, pp. 1-87.

_____. *Historia de la Revolución Mexicana. La Revolución escindida (1914-1917).* México: El Colegio de México, 1979. (a).

_____. *Historia de la Revolución Mexicana. La encrucijada de 1915.* México: El Colegio de México, 1979. (b).

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO . *El movimiento educativo en México.* México: Dirección de Talleres Gráficos, 1922.

URIA_SANTOS, MARÍA ROSA. *El Ateneo de la Juventud: su influencia en la vida intelectual de México.* (Doctoral dissertation, The University of Florida). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1965.

URZAIZ, EDUARDO. *Congreso Nacional de Maestros.* México: Talleres Gráficos del Gobierno del Estado, 1921.

_____. Historia de la educación pública y privada desde 1911. *Enciclopedia Yucatenense. Conmemorativa del IV centenario de Mérida y Valladolid.* México: Edición Oficial del Gobierno de Yucatán, 1944. Vol. 4, pp. 197-259.

VAN PATTEN, JAMES J. *Education in the United Mexican States* (Doctoral dissertation, The University of Texas, Austin). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1962.

VASCONSELO, JOSÉ. *Exposición de motivos al proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal.* México: Universidad Nacional, 1920.

_____. *Breve Historia de México.* México: Editorial Continental, 1971.

_____. *Obras Completas.* México: Libreros Mexicanos Unidos [1957, 1958 y 1959]. 3 vols.

_____. *Lecturas clásicas para niños [1924-1925].* México: Secretaría de Educación Pública, 1971. 2 vols. (edición facsimilar).

VASCONSELO, JOSÉ *et al*. *El movimiento educativo en México.* México: Secre taría de Educación Pública, 1922.

VARGAS REA, [J.]. *El zapatismo y la educación.* México: [s.p.i.], 1959.

VAUGHAN, MARY K. *Schools for social control: Mexican educational policy and programs 1880-1928.* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1973.

_____. Ideological change in Mexican educational policy, programs and texts, 1920-1940. Paper presented at the VI Conference of Mexican and United States historians. Chicago, Ill.: September 9, 1981.

_____. *Estado, clases sociales y Educación en México (Trad.* de Martha Amorín de Pablo). México: Secretaría de Educación Pública, 1980, 1982. 2 vols.

VÁZQUEZ, JOSEFINA ZORAIDA, *NacionalIsmo y educación en México.* (2a. ed.) México: El Colegio de México, 1975.

VÁZQUEZ, SAMUEL G. *Las locuras de Vasconcelos. [s/1], [s.p.i.].* 1929.

VÁZQUEZ SANTANA, HIGINIO. *Segundo Congreso Nacional de Maestros reunido en la capital de la República en los días del 15 al 28 del mes de diciembre de 1920.* Querétaro: Talleres Tipográficos del Gobierno, 1923.

VEGA LÓPEZ, MERCEDES DE LA. José Vasconcelos y su labor educacional. Tesis inédita de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

VELÁZQUEZ ANDRADE, MANUEL. educación *física: primer año. Guía para maestros de escuelas Primarias elementales.* México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1909.

_____. *Cómo debe ser la escuela mexicana.* México: Casa Unida de Publicaciones, 1924.

VERA ESTAÑOL, JORGE. *La Revolución Mexicana. Orígenes y resultados.* México: Editorial Porrúa, 1957.

VERA Y CUSPINERA, MARGARITA, El concepto de la Filosofía de José Vasconcelos.
Tesis inédita de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma dc México. 1972.

VEYRO, FRANCISCO, *La educación de las razas indígenas.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

VILLARELO VÉLEZ, ILDEFONSO. *Historia de la Revolución Mexicana en Coahuila.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1970.

WATKINS, HOLLAND DEMPSEY. *Plutarco Elías Calles. El jefe maximo of México.* (Doctoral dissertation, Texas Technological College). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1968.

WHETTEN NATHAN L. *Rural México.* Chicago: University of Chicago Press, 1964.

_____. El surgimiento de una clase media en México. En: *Las clases sociales en México.* (8a. ed.). México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

WIENER, LEO. *Tolstoi on education.* Chicago: University of Chicago Press, 1967.

WILKIE, JAMES W. *The Mexican Revolution. Federal expenditure and social change since 1910.* Berkeley: University of California Press, 1967.

WOLFE, BERTRAM. *Diego Rivera, su vida, su obra, su época.* Santiago de Chile: Ediciones Ercilla, 1941.

WOMACK, JOHN (JR). *Zapata y la Revolución* (Trad. de Francisco González Arámburu). México: Siglo XXI Editores, 1982.

YÁÑEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES. Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez. Ideas en Política educativa. Tesis inédita de Maestría, El Colegio de México, 1971.

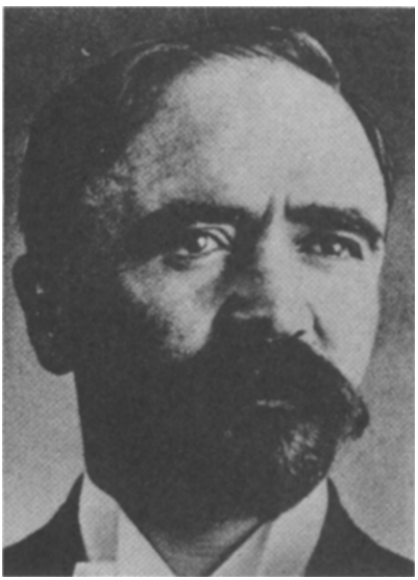
ZARAGOZA-CARBAJAL, MAXIMINO. *Vicente Lombardo Toledano: His role in the socio-Political evolution of México since the 1920's.* (Doctoral dissertation, St. Louis University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1971.

ZEA, LEOPOLDO. *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana.* México Talleres Gráficos de la Nación, 1956.

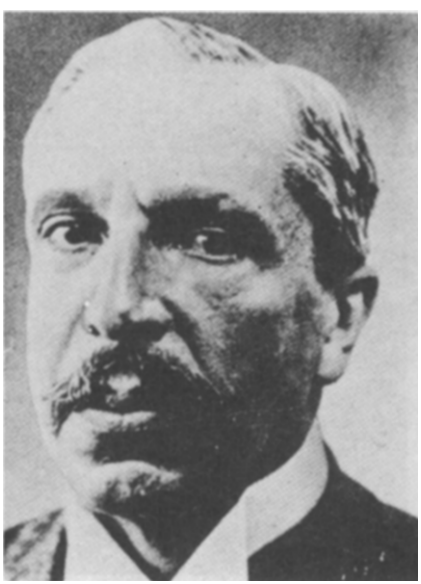
ZEVADA, RICARDO J. *Calles, el presidente.* México: Editorial Nuestro Tiempo, 1971.

Zilli Bernardi, Juan. *Reseña histórica de educación pública en el Estado de Veracruz.* Jalapa, Ver.: Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, 1966.

FRANCISCO LEÓN DELA BARRA (1)*



FRANCISCO I. MADERO (1)*



PEDRO LASCURAIN (1)*

VICTORIANO HUERTA (1)*

VENUSTIANO CARRANZA (1)*

FRANCISCO S. CARBAJAL (1)*

EULALIO GUTIÉRREZ (2)**

ROQUE GONZÁLEZ GARZA (2)**

FRANCISCO LAGOS CHAZARO (2)**

ADOLFO DE LA HUERTA (1) (2)*

ÁLVARO OBREGÓN (1) (2)*

PLUTARCO ELÍAS CALLES (1) (2)*

EMILIO PORTES GIL (1) (2)*

PASCUAL ORTIZ RUBIO (1) (2)*

ABELARDO RODRÍGUEZ (1) (2)*

FRANCISCO VÁZQUEZ GÓMEZ (3)*

MIGUEL DÍAZ LOMBARDO (3)**

JOSÉ MA. PINO SUÁREZ (3)*

JORGE VERA ESTAÑOL (3)*

MANUEL GARZA ALDAPE (3)*

EDUARDO TAMARIZ (3)**

NEMESIO GARCÍA NARANJO (3)*

RUBÉN VALENTI (3)**

FÉLIX F. PALAVICINI (3)*

ALFONSO CRAVIOTO (3)*

JOSÉ MANUEL PUIG CASAURANC (4)*

MOISÉS SÁENZ (4)**

EZEQUIEL PADILLA (4)**

AARÓN SÁENZ (4)**

ALEJANDRO CERISOLA (4)**

NARCISO BASSOLS (4)*

EDUARDO VASCONCELOS (4)**

(1) Presidente
(2) Convencionista
(3) Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes
(4) Secretario de Educación Pública
* Estas fotografías fueron tomadas de la Enciclopedia de México
** Estas fotografías fueron tomadas del Archivo Casasola

APÉNDICES

APÉNDICE N° 1

DIRECTORES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA DESDE 1867

Doctor Gabino Barreda	Diciembre 17 de 1868 - abril 15 de 1878.
Doctor Alfonso L. Herrera	Abril 16 de 1878 - agosto 13 de 1884.
Licenciado Justo Sierra	Agosto 14 de 1884 - octubre 14 de 1884.
Doctor Alfonso L. Herrera	Octubre 15 de 1884 - enero 20 de 1885.
Licenciado Vidal Castañeda y Nájera	Enero 24 de 1885 - junio 15 de 1901.
Doctor Manuel Flores	Junio 16 de 1901 - junio 27 de 1904.
Profesor Miguel E. Schultz	Agosto 1° de 1904 - enero 22 de 1905.
Doctor Manuel Flores	Enero 23 de 1905 - febrero 18 de 1905.
Doctor José Terrés	Febrero 19 de 1905 - diciembre 13 de 1906.
Doctor Manuel Flores	(Durante los días comprendidos del 14 al 19 volvió a ocupar la Dirección, renunciando en diciembre 21 de 1906).
Doctor Porfirio Parra	Diciembre 19 de 1906 - septiembre 18 de 1910.
Doctor Manuel Flores	Septiembre 20 de 1910 - junio 30 de 1911.
Ingeniero Francisco Echeagaray y Allen	Julio 1° de 1911 - marzo 17 de 1912.
Ingeniero Valentín Gama	Marzo 18 de 1912 - febrero 26 de 1913.
Licenciado Miguel V. Avalos	Marzo 1° de 1913 - diciembre 15 de 1913.
Licenciado Genaro García	Diciembre 15 de 1913 - agosto 27 de 1914.
Licenciado José Vasconcelos	Septiembre 1° de 1914 - septiembre 30 de 1914.
Licenciado Antonio Caso	Enero 13 de 1915 - marzo 19 de 1915.
Licenciado Erasmo Castellanos Quinto	Marzo 19 de 1915 - julio 2 de 1915.
Doctor Enrique O. Aragón	Julio 8 de 1915 - agosto 13 de 1915.
Profesor Miguel E. Schultz	Agosto 14 de 1915 - septiembre 22 de 1915.
Ingeniero Mariano Lozano	Septiembre 23 de 1915 - septiembre 1° de 1916.
Licenciado Rodrigo Cárdenas	(De la fecha acabada de enumerar a diciembre

	10, fue Inspector encargado de la Dirección, y de diciembre 11 de 1916 - marzo 10 de 1917 con nombramiento definitivo de Director).
Profesor Moisés Sáenz	Marzo 11 de 1917 - junio 15 de 1920.
Licenciado Ezequiel A. Chávez	Junio 16 de 1920 junio 30 de 1921.
Doctor Enrique O. Aragón	Julio 1° de 1921 - noviembre 25 de 1921.
Licenciado Ezequiel A. Chávez	Noviembre 26 de 1921 - diciembre de 1921.
Doctor Enrique O. Aragón	Diciembre 21 de 1921 - febrero 4 de 1922.
Licenciado José Vasconcelos	Febrero 4 de 1922 - febrero 28 de 1922.
Licenciado Vicente Lombardo Toledano	Marzo 1° de 1922 - agosto 16 de 1923.
Profesor Roberto Medellín	Agosto 23 - septiembre 24 de 1923.
Doctor Angel Vallarino	Septiembre 5 de 1923.
Doctor Alfonso Caso	1929.
Doctor Pedro de Alba	1929.
Doctor José Luis Osorio Mondragón	1934

NOTA: Por decreto de mayo 26 de 1910 pasó la Escuela Nacional Preparatoria a formar parte de la Universidad Nacional hasta enero 6 de 1914.

Por decreto de enero 7 de 1914 la Escuela Nacional Preparatoria dejó de formar parte de la Universidad Nacional.

Por decreto de enero 15 de 1916 la Escuela Nacional Preparatoria pasó a depender de la Dirección General de Educación, dependencia de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, hasta abril 30 de 1917.

Por decreto de mayo 1° de 1917 la Escuela Nacional Preparatoria pasó a depender de la Dirección General de Educación Pública, dependencia del Gobierno del Distrito Federal, hasta septiembre 15 de 1920.

Por decreto de septiembre 12 de 1920, siendo presidente el señor Adolfo de la Huerta, la Escuela Nacional Preparatoria pasó a depender del Departamento Universitario.

APÉNDICE N° 2

DIRECTORES DE LAS NORMALES PARA MAESTROS EN EL DISTRITO FEDERAL

1. ESCUELA NORMAL PRIMARIA PARA MAESTROS

1911	Profesor Lucio Cabrera Juan Mancilla Río (julio) Ingeniero Miguel F. Martínez (octubre)
1913	[un teniente de caballería]
1914	Profesor José Ma. Bonilla (septiembre)
1915	Prof. Francisco Cuervo Martínez Profesor Manuel L. Reyes [interino hasta febrero 1°] Profesor Leopoldo Rodríguez Calderón (marzo) Profesor Luis de la Brena (agosto) Profesor Leopoldo Camarena (septiembre)
1916	Profesor Eliseo García (enero)
1917	Profesor Federico Alvarez (enero)
1918	Profesor José Arturo Pichardo (julio)
1919	Profesor Anastasio Gaona Durán (marzo)
1920	Profesor Daniel Delgadillo (mayo)
1922	Profesor Toribio Velasco (enero)
1924	Profesor Alfredo E. Uruchurtu (enero)

II. ESCUELA NORMAL PARA PROFESORAS

1890	Señorita Rafaela Suárez

1905	Señora Juvencia Ramírez de Chávez
1911	Señorita Genoveva Cortés
1914	Señorita María Arias Bernal [septiembre a noviembre]
1915	Señorita Adriana García Corral [enero a agosto] Señorita María de la Luz Ruiz [agosto a septiembre]
1916	María Arias Bernal
1921	Señora Ana María Berlanga de Martínez [enero 1° de 1921 a diciembre 31 de 1924].

III. ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS: [FUNDADA FEBRERO 7 DE 1925]

1925	Profesor Lauro Aguirre [enero 2]
1928	Profesor Daniel Huacuja (junio)
1930	Profesor Aureliano Esquivel (marzo) Profesor Toribio Velasco (noviembre)
1931	Profesor Francisco Montes de Oca (enero)
1932	Profesor Toribio Velasco (enero)
1933	Profesor Manuel Acosta (julio) [hasta enero 25 de 1935]
[1935-1937]	Ismael Rodríguez

APÉNDICE N°3

ESTADISTICAS

Los datos estadísticos no se sistematizaban aún en la década de 1910-1920, además de la dificultad de obtenerlos por la Revolución. Desde 1920 pueden conseguirse con más regularidad.

Los cuadros presentan cifras globales, pues no todas las fuentes suelen distinguir entre los diversos tipos de escuelas oficiales.

Estadísticas de la Educación Nacional
(1911-1934)
Escuelas (1)

	Oficiales				*Particulares*				
	Hombres	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Hombres*	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Gran Total*
1910	4 131	2 817	2 804	9 752	751	686	670	2 107	11 859
1912									11 842
1920	3 115	2 237	2 809	8 161	311	249	501	1 061	9 222
1921	3 457	2 577	3 513	9 547	429	426	639	1 494	11 041
1922	3 509	2 777	4 258	10 544	429	301	863	1 592	12 069
1923	4 007	2 984	5 823	12 814	470	418	742	1 747	14 561
1924									13 487
1925(2)				11 831				1 629	13 460
1926				13 314				2 047	15 361
1927				14 215				4 274	18 462
1928				16 385				1 538	17 923

Escuelas oficiales	*Rurales*	*Primarias*	*Sec. y Prep.*	*Técnicas (1)*	*Total (2) y (3)*	*Habitantes*
1929	6 106		77	200	6 383	
1930	6 256	5 124	81	179	11 639	16 404 030
1931	6 100	4 532	109	238	10 892	
1932	6 796	5 092			11 888	
1933	7 018	8 704			15 722	
1934	7 772	8 766			16 538	

Maestros (1)	*Hombres*	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Hombres*	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Gran Total*
1910	6 431	9 939		16 370	1 549	2 513		4 062	20 432
1912									17 995(5)
1920	5 461	11 745		17 211	682	1 617		2 309	19 254
1921	6 447	12 545		18 992	1 184	2 763		3 947	22 939
1922	7 243	13 396		20 639	1 561	3 105		4 666	25 305
1923	8 769	15 250		24 019	1 354	3 075		4 429	28 448
1924									26 065
1925(2)				24 039				4 976	29 015
1926				31 266				1 115	32 381
1927				30 443				7 393	37 836
1928				32 610				6 842	39 452

No hay datos sobre el número de 1929 a 1934.

	Alumnos (1)									
	Hombres	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Hombres*	*Mujeres*	*Mixtas*	*Total*	*Gran total*	
1910	395 662	299 787		695 449	80 841	71 772		152 613	848 062	15 160 369 habitantes país (4)
1912									812 977	
1920	357 067	322 830		679 897	38 037	34 423		72 460	743 896	
1921	400 292	357 057		757 349	55 307	55 394		110 701	869 040	14 334 780 habitantes país

1922	495 050	406 149	901 199	74 150	68 880	143 030	1 044 229	
1923	555 902	431 044	986 946	65 946	59 154	137 247	1 124 193	
1924							1 044 539	15 069 524 habitantes país

	Total	*Total*	*Gran total*
1925(2)	1 034 423 (3)	121 960	1 156 383
1926	1 196 485	15 442 (1)	1 211 937
1927	1 209 208	191 525	1 400 733
1928	1 316 357	190 324	1 506 681

Alumnos de escuelas

	Rurales	*Primarias*	*Sec. y Prep.*	*Técnicas*	*Total*
1929	384 328	15 903	38 108		438 412
1930	439 423	860 476	17 392	40 152	1 357 412
1931	510 133	855 174	21 757	41 513	1 428 443
1932	593 183	885 519			1 478 762
1933	615 099	870 965			1 486 064
1934	603 875	814 814			2 904 753

(1) Tercera Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (Jal., Ver.) 1912. *Informe General de Labores.*
(2) *BSEP*, 1923-1924, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 690 y 170.
(3) Anuario Estadístico, 1930. México: Secretaría de Economía Nacional, 1932.
(4) Diccionario Porrúa (4a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1976.
(5) Los datos son desiguales y dificultan su comparación. En el periodo de Calles no dan los números de niños, niñas, etcétera.

1927	Población escolar de 6 a 14 años.
	3 055 486
	1 506 681 inscritos 64.2 de analfabetas
	1 548 805 sin escuelas 50% atendidos

(6) En 1921 Canadá tenía 14 334 780 habitantes, de los cuales 6 879 348 analfabetas mayores de 10 años. Es decir, 47.99% de analfabetismo.

DATOS SOBRE EL DISTRITO FEDERAL

Años	*Escuelas*	*Alumnos*	*Maestros*	*Habitantes*
1910	442	86 896		720 753
1911(1)	439	91 226	3 917	
1912(2)	452	95 968	4 007	
1913(3)	413	92 495	1 975	
1914				
1915				
1916(4)	473	94 234		
1917(5)	388	74 556	3230	
1918(6)	392	73 614		
1919(7)		99 802		
1920(2)	339			

(1)BIP, 1912, 18 (Nos. 4 y 6), pp. 408-409

(2) Chávez, 1920 (BU, VI Epoca, 1 (No. 1), p. 111).

(3) El Pueblo, marzo 18 de 1914.

(4) Osuna, 1943, pp. 199-200.

(5) México a través ..., 1976, p. 131.

(6) México a través ..., 1976, p. 139.

(7) El pueblo, marzo 3 de 1919.

DISTRITO FEDERAL

	Escuelas			*Alumnos*			*Maestros*		
	Oficiales	*Particulares*	*Total*	*Oficiales*	*Particulares*	*Total*	*Oficiales*	*Particulares*	*Total*
1921(1)	197	103	300	46 191	13 018	59 209	1 395	314	1 709
1922(2)	306	164	470	85 909	22 107	108 016	2 211	1 241	3 452
1923(3)	430	162	592	114 713	31 933	146 646	2 305	1 978	4 237
1924(4)	294			98 030					2 216

(1) *Boletín de la Universidad Nacional de México,* 1920, Epoca IV, 1 (No.3) (enero).

(2) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1922,* 1 (No. 2) (septiembre).

(3) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* 1923, 1 (No. 3) (septiembre).

(4) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* 1924, 3 (No. 7) (segundo semestre).

N.B. No se consiguieron datos de 1925 a 1934.

APÉNDICE N° 4

GLOSARIO

Fanatismo

Palabra derivada de «fanum», templo en latín. Se usa a partir del siglo XVIII, en vez del vocablo entusiasmo, para indicar el estado de exaltación del que se cree penetrado por Dios y, por lo tanto, inmune al error y al mal. Se aplica también a la actitud de quien habla en nombre de un principio absoluto y pretende que sus palabras tengan esta misma calidad de absoluto. La palabra fanatismo conserva actualmente el significado de actitud, punto de vista o doctrina que, en cualquier campo o dominio, olvide o ignore los límites humanos. Una forma más siniestra del fanatismo es el político. Consiste en la abolición de los límites humanos con la consiguiente exaltación o divinización de puntos de vista políticos y de individuos que los encarnan (Abbagnano, 1982, pp. 521-522).

Intelectualismo

Toda doctrina que atribuya una primacía al espíritu, a la idea o a la razón. Esto puede tener lugar legítima o ilegítimamente en diversas esferas. Hay diversos tipos: el intelectualismo gnoseológico se confunde con el racionalismo; el intelectualismo psicológico expresa la preeminencia de la razón sobre la voluntad, o bien, que las funciones de querer, sentir y otras pueden reducirse a meros elementos intelectuales; el intelectualismo pedagógico consiste en conceder excesivo espacio a la vida intelectual. El intelectualismo ético se confunde con el racionalismo ético (Brugger, 1972, p. 295).

Racionalismo

Es, en general, la actitud de quien confía en los procedimientos de la razón para determinar creencias o técnicas en un campo determinado. El término empezó a usarse desde el siglo XVII para designar tal actitud en el campo religioso. El racionalismo es el error del que elimina en la religión todas las cosas que están sobre la propia razón (Baumgarten, *Etica filosófica,* 1765, párrafo 52). Se ha aplicado en forma muy diversa (Abbagnano, 1982, pp. 976-977). Hay tres tipos de racionalismo: el gnoseológico, defendido especialmente por Descartes, Espinosa y otros: la única fuente del conocimiento humano es la razón; las sensaciones no pasan de ser ideas confusas. La exageración del racionalismo suscitó la reacción contraria del empirismo inglés. El racionalismo teológico lo juzga todo, incluso la fe y la revelación, con arreglo a la medida de la razón puramente humana, sin admitir nada que rebase sus fronteras. El racionalismo ético sostiene que sólo el conocimiento y la ciencia del bien son lo decisivo para la conducta moral. El representante típico es Sócrates. A menudo se entiende el término racionalismo como sinónimo de intelectualismo (Brugger, 1972, pp. 434-435).

Superstición

Es el vicio opuesto por exceso a la religión y por el cual se presta un culto divino a quien no se debiera prestar o se le da de modo indebido (Santo Tomás. Summa theologica, II-2, q. 93, a, 1). Cicerón describía así la superstición: los que durante días enteros rogaban a los dioses y les inmolaban víctimas para obtener que sus hijos quedaran «superstites», se denominaron supersticiosos y tal nombre se extendió más tarde (*De Natura Deorum, II,* 28, 71-72). Superstición es termino discutible. Para el estudio objetivo (antropológico o sociológico) de las creencias no existen supersticiones. Cuando se habla de superstición, se hace referencia a un determinado sistema de creencias religiosas que se considera como el único verdadero (Abbagnano, 1982, p. 1109).

Valor

En general, es todo objeto de preferencia o de elección. Desde la antigüedad, la palabra se usó para indicar la utilidad o el precio de los bienes materiales y la dignidad o el mérito de las personas. Scheler distingue cuatro grupos fundamentales: valores de lo agradable y de lo desagradable, correspondientes a las funciones de gozar y de sufrir; valores vitales, correspondientes a los modos del sentimiento vital (salud, enfermedad, etcétera); valores espirituales, o sea, estéticos y cognoscitivos, finalmente, valores religiosos (Abbagnano, 1982, pp. 1173-1178).

APÉNDICE N° 5

EL LAICISMO EN LA EDUCACIÓN

AÑOS	ESCUELA OFICIAL NORMAS	DOCUMENTOS	ENSEÑANZA PARTICULAR NORMAS
1832	Supresión de los monopolios educativos		
1857	Supresión del monopolio educativo del clero	Art. 3º de la Constitución	(Libertad completa)
1861	Prohibición implícita de enseñar religión	Ley de abril 15	
1867	Prohibición implícita de enseñar religión	Ley de diciembre 2	
1874	Prohibición explícita de enseñar religión	Decreto de diciembre 14	
1888	Prohibición de emplear como profesores a ministros de culto	Ley de mayo 23	
1891	Introducción del término "laica"	Ley de marzo 21	
1917	Prohibición de relacionarse con corporaciones religiosas	Art. 3º de la Constitución	Prohibición de enseñar religión en escuelas primarias.

		Prohibición a corporaciones religiosas o ministros de cualquier culto de establecer o dirigir escuelas
1926	Reglamento provisional (julio 22) para las escuelas particulares. Mismo reglamento.	Sujeción de escuelas a vigilancia oficial. Prohibición de usar símbolos religiosos.
1931	Decreto de diciembre 29	Prohibición de incorporar secundarias operadas por corporaciones religiosas. Prohibición de enseñar religión en ellas. Prohibición a ministros de cualquier denominación de enseñar en secundarias.
1932	Normas revisadas de abril 19	Además de las anteriores prohibiciones, se prohibió a los ministros de cualquier culto enseñar en las primarias.

APÉNDICE Nº 6

LEGISLACIÓN

1911 Ley de Instrucción Rudimentaria, junio 1° de 1911 *(Diario Oficial,* junio 7 de 1911).
Decreto que aprueba el uso que el Ejecutivo Federal hizo de la autorización que le otorgó la ley de diciembre 12 de 1908 (Diario Oficial, noviembre 3 de 1911).
Decreto relativo a la duración del año escolar en los establecimientos educativos dependientes del ramo, diciembre 1° de 1911 (Diario Oficial, julio 5 de 1911).

1913 Decreto del Congreso de la Unión que autoriza al Ejecutivo para que modifique y expida leyes que estime necesarias para el mejoramiento de la Instrucción Pública *(Diario Oficial,* diciembre 17 de 1913).

1914 Ley para la Escuela Nacional Preparatoria (Publicada por el *Diario Oficial,* enero 8 de 1914).
Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales *(Diario Oficial,* enero 10 de 1914).
Reglamento para la Inspección Superior de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños *(Diario Oficial,* enero 12 de 1914).
Reglamento de la Inspección General de Educación Primaria en el Distrito Federal *(Diario Oficial,* enero 16 de 1914).
Ley de Jardines de Niños para el Distrito y Territorios Federales *(Diario Oficial,* enero 28 de 1914).
Reglamento de Inspección General de Educación Física *(Diario Oficial,* enero 29 de 1914).
Ley de Enseñanza Industrial y Mercantil *(Diario Oficial,* enero 30 de 1914).
Reglamento interior de las Escuelas Primarias del Distrito Federal *(Diario Oficial,* febrero 3 de 1914).
Decreto por el cual se expide la ley de la Universidad Nacional *(Diario Oficial,* abril 15 de 1914).
Reglamento para la Inspección de Labores Femeniles *(Diario Oficial,* abril 17 de 1914).
Ley que crea las condecoraciones para premiar los servicios pres-

tados a la Instrucción Pública y a la Cultura Nacional *(Diario Oficial,* mayo 1° de 1914).
Ley de Enseñanza Rudimental *(Diario Oficial,* mayo 1° de 1914).
Decreto que modifica el artículo 2° del Reglamento para la Inspección Superior de Escuelas Primarias y de Párvulos *(Diario Oficial,* junio 18 de 1914).
Reglamento de Escalafón de Maestros *(Diario Oficial,* noviembre 4 de 1914).

1915 Decreto de educación popular que establece la secundaria y la educación popular *(Diario Oficial,* octubre 4 de 1915).

1917 Ley Orgánica de Educación Pública en el Distrito Federal (la educación depende de los municipios) *(Diario Oficial,* abril 14 de 1917).
Artículo 3° de la Constitución de 1917 que introduce el laicismo en las escuelas particulares y prohibe estén a cargo de corporaciones religiosas *(Diario Oficial,* mayo 1° de 1917).
Ley sobre el día del Maestro *(Diario Oficial,* octubre 30 de 1917).
Ley de Organización de los municipios *(Diario Oficial,* junio 30 de 1917).

1920 Decreto que dispone que las jubilaciones de profesores de Instrucción Pública en el Distrito Federal sean pagadas por el gobierno del Distrito Federal *(Diario Oficial,* abril 12 de 1920).
Ley Orgánica de Educación Pública para el Distrito Federal *(Diario Oficial,* mayo 6 de 1920).
Decreto el cual establece «Pólizas de Educación en el Distrito Federal y Territorios de la Baja California y Quintana Roo» *(Diario Oficial,* diciembre 18 de 1920).

1921 Decreto de supresión del artículo 14 transitorio (que suprimía la SIPBA) y de la fracción XXVII del artículo 73° de la Constitución. Y concesión al Congreso de la Unión de establecer, organizar y sostener, en toda la República, escuelas rurales, primarias elementales y superiores, secundarias y profesionales. Junio 30 de 1921 *(Diario Oficial,* julio 8 de 1921).
Decreto que establece una Secretaría de Estado que se denominará Secretaría de Educación Pública *(Diario Oficial,* septiembre 29 de 1921).

1924 Decreto que reglamenta pensiones, julio 26 de 1924 *(Diario Oficial,* agosto 6 de 1924).
Nombramiento. Moisés Sáenz, oficial mayor, agosto 28 de 1924 *(Diario de los Debates,* septiembre 6 de 1924).
Nombramiento. Roberto Medellín, subsecretario de Educación,

agosto 28 de 1924 *(Diario de los Debates,* septiembre 22 de 1924).
Decreto que reforma Art. 2°, 3°, 5° y 14° del 8 de julio, noviembre 19 de 1924 *(Diario Oficial,* noviembre 28 de 1924).
Nombramiento. Manuel Gamio, subsecretario, diciembre 1° de 1924 *(Diario de los Debates,* diciembre 9 de 1924).

1925 Decreto que determina que a partir de diciembre 31 de 1924 dejaría de funcionar la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura y autoriza a la SEP para suplirla, diciembre 27 de 1924 *(Diario Oficial,* enero 3 de 1925).
Decreto que previene que las reformas introducidas al reglamento de la concesión de pensiones al profesorado de las escuelas de educación no serán aplicables a las pensiones concedidas con anterioridad a dicho nombramiento, enero 9 de 1925 *(Diario Oficial,* enero 16 de 1925).
Decreto: declaración del día del estudiante, junio 20, mayo 26 de 1925 *(Diario Oficial,* junio 4 de 1925).
Decreto: Fundación de Caja de Ahorros, denominada Caja Nacional Escolar de Ahorro y Préstamos, mayo 12 de 1925 *(Diario Oficial,* mayo 25 de 1925).
Decreto: se crea la Dirección Editorial, la de Extensión Educativa o de Educación Secundaria y Dirección de Arqueología; diciembre 31 de 1925 *(Diario Oficial,* diciembre *31 d*e 1925).
Decreto: Determina en qué forma se hará la educación de alumnos en las escuelas de educación secundaria, diciembre 31 de 1925 *(Diario Oficial,* diciembre 31 de 1925).
Decreto: Que crea la Dirección de Educación Secundaria, diciembre 31 de 1925 *(Diario Oficial,* diciembre 31 de 1925).
Decreto: Que autoriza la creación de escuelas secundarias, diciembre 31 de 1925 *(Diario Oficial,* diciembre 31 de 1925).

1926 Decreto que reforma el de mayo 12 de 1925, por el que se crear la la Caja Nacional Escolar de Ahorro y Préstamos, enero 5 de 1926 *(Diario Oficial,* enero 26 de 1926).
Decreto que determina que contribuyan al sostenimiento de sus planteles los alumnos que reciban enseñanza secundaria, marzo 9 de 1926 *(Diario Oficial,* abril 7 de 1926).
Decreto que reforma los de enero 5 de 1926 y mayo 12 de 1925 relativos a la Caja Nacional Escolar de Ahorros y Préstamos, junio 15 de 1926 *(Diario Oficial,* julio 12 de 1926).
Reglamento para la inspección y vigilancia de las escuelas particulares del D.F. y Territorios, julio 22 de 1926 *(Diario Oficial,* julio 26 de 1926).

Decreto por el cual la Caja Nacional Escolar de Ahorros y Préstamos deja de tener carácter de Institución de Beneficencia Privada, noviembre 4 de 1926 *(Diario Oficial,* diciembre 9 de 1926).
Decreto que reglamenta la revalidación de los estudios hechos en las escuelas secundarias oficiales de los estados y las particulares de la República, noviembre 16 de 1926 *(Diario Oficial,* diciembre 10 de 1926).

1928 Decreto por el cual se deroga el Art. 21° del Reglamento para... de julio 22 de 1926. Abril 24 de 1928 *(Diario Oficial,* mayo 4 de 1928).
Decreto que adiciona el reglamento para la... mayo 23 de 1928 *(Diario Oficial,* mayo 29 de 1928).
Decreto por el cual se crea una Sociedad Mutualista que llevará el nombre de «Seguro del Maestro», noviembre 13 de 1928 *(Diario Oficial,* diciembre 12 de 1928).

1929 Decreto que desliga la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras, febrero 25 de 1929 *(Diario Oficial,* febrero 28 de 1929).
Decreto sobre las bases para la organización del Consejo Técnico de la ENM, noviembre 16 de 1929 *(Diario Oficial,* noviembre 22 de 1929).
Decreto para la constitución del Consejo de Educación Primaria del D.F., noviembre 14 de 1929 *(Diario Oficial,* noviembre 30 de 1929).

1930 Decreto por el cual se conceden al Ejecutivo Federal facultades para legislar en el ramo de educación, enero 20 de 1950 *(Diario Oficial,* enero 29 de 1930).
Ley de escalafón del magisterio de la escuela primaria y jardines de niños dependientes de la SEP, enero 14 de 1930 *(Diario Oficial,* enero 31 de 1930).
Ley de inamovilidad del profesorado dependiente de la SEP, enero 16 de 1930 *(Diario Oficial,* febrero 2 de 1930).

1932 Decreto que crea el Consejo de Bellas Artes, dependiente de SEP, enero 5 de 1932 *(Diario Oficial,* enero 13 de 1932).
Decreto que fija los requisitos que deban llenarse para la revalidación de estudios hechos en escuelas particulares, diciembre 19 de 1931 *(Diario Oficial,* enero 11 de 1932).
Reglamento sobre el ahorro escolar, abril 5 de 1932 *(Diario Oficial,* abril 15 de 1932).
Reglamento para las escuelas primarias particulares, abril 19 de 1932 *(Diario Oficial,* abril 28 de 1932).
Decreto que establece las bases provisionales reglamentarias de la

ley de escalafón del magisterio, mayo 28 de 1932 *(Memoria,* 1932, 2, pp. 92-103).
Decreto presidencial que reforma el de noviembre 13 de 1928 sobre seguro del maestro *(Memoria,* 1932, 2, pp. 91-92).
Decreto que reforma el Art. 22° del reglamento de noviembre 14 de 1929 por el cual se instituyó el Consejo de Educación Primaria del D.F., junio 7 de 1932 *(Diario Oficial,* junio 14 de 1932).
Aclaración a la publicación del Decreto que establece las bases... junio 15 de 1932 *(Diario Oficial,* junio 18 de 1932).
Decreto que faculta al Ejecutivo de la Unión para expedir leyes sobre la inamovilidad y escalafón del profesorado en las escuelas posprimarias, diciembre 31 de 1931. *(Diario Oficial,* agosto 29 de 1932).
Ley de la inamovilidad del profesorado de escuelas secundarias, agosto 31 de 1932 *(Diario Oficial,* agosto 31 de 1932).
Decreto por el cual se previene que las escuelas centrales agrícolas pasarán a depender de la SEP, septiembre 14 de 1932 *(Diario Oficial,* septiembre 28 de 1932).
Decreto que adiciona las bases provisionales de la ley de escalafón del magisterio en lo relativo a la selección de profesores, noviembre 22 de 1932 *(Diario Oficial,* diciembre 9 de 1932).
Decreto sobre incorporación de escuelas secundarias, diciembre 20 de 1932 *(Diario Oficial,* diciembre 27 de 1932).

1933 Decreto por el cual se establece la tarifa para el cobro de derechos de colegiatura y conexos, enero 2 de 1933 *(Diario Oficial,* enero 2 de 1933).
Decreto que faculta al Ejecutivo de la Unión para reformar la Ley de Escalafón del Magisterio de las escuelas primarias y jardines de niños, enero 6 de 1933 *(Diario Oficial,* enero 23 de 1933) .
Decreto que prorroga la vigencia de las bases provisionales reglamentarias de la Ley de Escalafón del Magisterio, febrero 7 de 1933 *(Diario Oficial,* febrero 13 de 1933).
Reglamento para la elección de representantes de los maestros en el Consejo de Educación Primaria del D.F., febrero 18 de 1933 *(Diario Oficial,* febrero 23 de 1933).
Decreto que reforma el de noviembre 13 de 1928 relativo a la constitución de la sociedad mutualista «El Seguro del Maestro» abril 25 de 1933 *(Diario Oficial,* mayo 2 de 1933).
Reglamento interior del Consejo de Educación Primaria del D.F., febrero 18 de 1933 *(Diario Oficial,* febrero 25 de 1933). Reglamento de incorporación de escuelas normales particulares, abril 25 de 1933 *(Diario Oficial,* mayo 6 de 1933).
Reglamento de las agrupaciones de padres de familia en el D.F.,

mayo 16 de 1933 *(Diario Oficial,* mayo 25 de 1933).
Ley de escalafón del magisterio de educación primaria federal, julio 25 de 1933 *(Diario Oficial,* agosto 5 de 1933).
Decreto que establece la tarifa para los servicios de enseñanza en la ENM, septiembre 12 de 1933 *(Diario Oficial,* octubre 14 de 1933).
Decreto por el cual se adiciona el de septiembre 12 de 1933 que estableció 105 derechos que se causen por servicios de enseñanza en la ENM, diciembre 5 de 1933 *(Diario Oficial,* diciembre 12 de 1953)

1934 Decreto que fija los derechos de colegiatura en las escuelas secundarias oficiales, enero 9 de *1934 (Diario Oficial),* enero 18 de *1934)*.
Ley de Secretaría de Estado, Departamento administrativo y demás dependencias del Poder Ejecutivo Federal (Secretaría de Gobernación), marzo 22 de *1954 (Diario Oficial,* abril 6 de *1934).*
Decreto de la Secretaría de Educación Pública sobre Educación rural *(Diario Oficial),* abril 10 de 1934).
Decreto por el cual se previene que en la ENM se impartirán enseñanzas especiales para el perfeccionamiento del profesorado, junio 12 de *1934 (Diario Oficial),* junio 15 de *1954).*
Acuerdo relativo al funcionamiento de los inspectores de escuelas primarias particulares, marzo 20 de *1934 (Diario Oficial,* julio 21 de 1934).
Decreto que modifica el reglamento para las escuelas primarias particulares de abril 19 de 1932, julio 7 de 1934 *(Diario Oficial),* agosto 7 de *1934).*

APÉNDICE Nº 7

MEMORIAS DE LOS SECRETARIOS DEL RAMO

1922 *Informe General de la Secretaría de Educación Pública.* México: [s.p.i.]. [s.f.]

1923[1]

1924[1]

1925 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1925, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Secretaría de Educación Pública, 1925.

1926 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1926. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

1927 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1927. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

1928[2]

1929 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1929. Presentada por el licenciado Ezequiel Padilla, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

1930 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1930. Presentada por el licenciado Aarón Sáenz, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

1931 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1931. Presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia al artículo 93º constitucional.* México: Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

---

[1] No se pudo determinar si hubo *Memorias* para 1923 y 1924.

[2] No se localizó.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1932*. México: Talleres Gráficos de la Nación, [1932]. 2 vols.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1933*. México: Talleres Gráficos de la Nación 1933. 2 vols.

1934 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1934*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1934. 4 vols.

Apéndice Nº 8

PERIODOS

Actualidad, La. Diario ilustrado independiente [1911].
Alacrán, *El*. [1911-1912]. Director y editor Federico García y Alva.
Constitucional, El.
Demócrata, El. Diario constitucionalista. 1914 (septiembre 15)-1926. Director Rafael Martínez. Director: Ingeniero Vito Alessio Robles.
Demócrata, El. Diario libre de la mañana (1919-1920). Director: Federico de la Colina.
Dictamen, El. (1898, diario independiente de Veracruz, Ver.).
Diario de los Debates.
Diario del Hogar. 1881-junio 30 de 1912. Director: Filomeno Mata.
Diario Oficial.
Excélsior. 1917 (marzo 18). Director: Rafael Alducín.
Gaceta Oficial, La.
Gil Blas, Diario de mediodía 1895 [1911]. Director: Francisco Montes de Oca.
Heraldo, El. Director: Rafael Reyes.
Imparcial, El. Diario independiente 1896-1914 (agosto 15). Director: Rafael Reyes Spíndola.
Independiente, El.
Liberal, El.
Mañana, El. Periódico político. 1911-1913. Director: Jesús M. Rábago.
Mundo, El.
Nación, La. Organo del Partido Católico Nacional 1912 (junio 1º)-1914 (enero). Director: Licenciado Eduardo J. Correa.
Nacional, El. Diario libre de la mañana 1916 [1918]. Director: Gonzalo de la Parra.
Novedades.
Nueva Era. Diario independiente, político y de información 1911 (septiembre 30)-1913 (febrero). Fundador Gustavo A. Madero. Director: Juan Sánchez Azcona.
País, El. Diario católico 1899-1914 y 1924. Director de primera etapa: Trinidad Sánchez Santos. Director segunda etapa: Trinidad Sánchez Santos.
Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí.
Progreso Latino, El.
Pueblo, El. Diario de la mañana 1914 [1917]. Director: Licenciado Rodrigo Cárdenas.
Radical, El.

Sufragio Libre, El. Periódico político de combate. 1911.
Tiempo, El.
Universal, El. 1885 (julio 1º)-[1902]. Director: Rafael Reyes Spíndola.
Universal, El. 1916... Fundador: Ingeniero Félix Fulgencio Palavicini.

APÉNDICE Nº 9

PRESUPUESTOS

Años	*Educación[1] SIPBA*	*Federal[2]*	*Porcentaje de[1] en relación a[2]*
1910 a 1911	7 862 420. 72	110 916 846.27	7.089
1911 a 1912	8 183 162.27	109 330 846.44	7.485
1912 a 1913	8 155 443.30	111 369 591.74	7.323
1913 a 1914	13 926 600.12	141 156 331.82	9.866
1914 a 1915	9 656 473.65	140 466 211.10	6.875
1917	1 507 516.29	124 369 244.91	1.212
Supresión de la SIPBA			
1918	1 389 175.44	109 716 771.71	1.266
1919	1 812 693.75	215 209 796.41	.842
1920	2 218 165.75	237 054 010.88	.936
1921	12 296 265.00	250 803 142.04	4.903
Creación de la SEP			
1922	49 826 716.00	383 658 608.43	12.987
1923	52 362 913.50	348 487 278.47	15.026
1924	25 523 347.60	297 982 472.18	[8.565]*
1925	21 568 575.41	302 164 486.87	[7.138]
1926	22 434 925.96	313 322 738.23	[7.160]
1927	20 036 708.83	284 226 012.26	[7.0496]
1928	25 821 601.54	286 746 742.17	[9.005]
1929	27 165 063.07	282 448 730.92	[9.618]
1930	33 200 000.00	293 773 934.75	[11.310]
1931	35 200 000.00	299 490 480.47	[11.753]
1932	28 822 103.36	215 217 481.00	[13.392]
1933	31 627 289.34	215 541 737.30	[14.673]
1934	31 219 183.28	243 061 293.46	[12.844]

(Cano , 1941, p. 13)

[1]Estos no aparecen en el original.

APÉNDICE Nº 10

REVISTAS

Americas, The

Antorcha, La. (Semanario de José Vasconcelos, octubre 1925, 1926 y 1932).

Aula. Revista de la Escuela Nacional de Maestros.

Boletín de Educación. Organo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1914-1916.

Boletín de Instrucción Pública. 1903-1913 (Organo de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes).

Boletín de la Confederación Mexicana de Maestros, 1933.

Boletín de la Escuela Nacional Preparatoria.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1922-1934.

Boletín de la Universidad [Nacional de México]. Epoca IV.

Boletín de la Universidad Popular Mexicana (Publicado bajo la Dirección del doctor Alfonso Pruneda). México: Imprenta Victoria, 1915-1916.

Boletín Indigenista.

Boletín Municipal (Sección de Instrucción Pública).

Bulletin of the Panamerican Union.

Comparative Education Review.

Convención, La. Diario identificado con los ideales de la Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1915.

Educación. (Director Lauro Aguirre. Revista mensual, septiembre de 1922).

Enseñanza Primaria.

Escuela Mexicana, La. Organo de la Dirección General de Educación Primaria. 1904-1912.

Escuela Nacional, La. Organo oficial de la Secretaría de Educación Popular del Estado de Veracruz (enero de 1917).

Escuela Nueva, La.

Escuela Racional, La. Revista Pedagógica. Mérida.

Historia Mexicana.

Hispanic American Historical Review.

Journal of Higher Education.

Libre Acción (Organo de los maestros racionalistas morelenses). Cuernavaca, 1925.

Libro y el Pueblo, El. Revista mensual. Organo del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública, 1922.

Maestro, El. Revista cultural nacional. México: Secretaría de Educación Pública, (1922-1924). Reimpresa en edición facsimilar por el Fondo de Cultura Económica, 1929.

Maestro rural, El. Organo de la Secretaría de Educación Pública. Quincenal.
México Pedagógico. Publicación dirigida a la organización científica y técnica del trabajo escolar, 1933.
Minerva. Organo de la Liga de Padres y Maestros. Quincenal (1929).
Revista de Educación Superior. ANUIES, 1969.
Revista de Filosofía y Letras.
Revista del Centro de Estudios Educativos. (Desde 1979 se llama *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*).
Revista Mexicana de Educación. (1920, Mensual).
Unión Nacional de Padres de Familia, [s/i].

APÉNDICE Nº 11

SECRETARIOS DEL RAMO DE 1911 A 1934

Presidentes	*Secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes*
Francisco León de la Barra Mayo 25 de 1911-noviembre 6 de 1911	Francisco Vázquez Gómez Mayo 26 de 1911-noviembre 6 de 1911
Francisco 1. Madero Noviembre 6 de 1911-febrero 19 de 1913	Miguel Díaz Lombardo Noviembre 7 de 1911-febrero 26 de 1912
	José María Pino Suárez Febrero 27 de 1912-febrero 19 de 1913
Pedro Lascuráin Febrero 19 de 1913-(11.34-12.00 p.m.)	
Victoriano Huerta Febrero 19 de 1913 -julio 15 de 1914	Jorge Vera Estañol Febrero 20 de 1913 -junio 13 de 1913
	Manuel Garza Aldape Julio 14 de 1913-julio 29 de 1913
	José M. Lozano Julio 30 de 1913-septiembre 15 de 1913
	Eduardo Tamariz Septiembre 18-20 de 1913
	Nemesio García Naranjo Septiembre 21 de 1913-julio 15 de 1914

Francisco Carbajal
Julio 13 de 1914-agosto 13 de 1914

Venustiano Carranza (Primer jefe del Ejército Constitucionalista)
Marzo de 1913-abril 30 de 1917 (Presidente Constitucional) Mayo 1° de 1917-mayo 21 de 1920

Rubén Valenti
Julio 16 de 1914-agosto 10 de 1914

Félix F. Palavicini
(Oficial Mayor y Subsecretario)
Agosto 25 de 1914-septiembre 26 de 1916
Alfonso Cravioto
(*Oficial Mayor, Encargado del Despacho)*
Septiembre 27 de 1916-noviembre 18 de 1916

Juan León
(Director General de Enseñanza Técnica, Encargado del Despacho)
Septiembre 19 de 1916-febrero 28 de 1917

Convencionistas (Se suprime la Secretaría)

Eulalio Gutiérrez
Noviembre 3 de 1915-mayo 28 de 1915

Roque González Garza
Junio 10 de 1915-enero 16 de 1916

Francisco Lagos Cházaro
Junio 10 de 1915-enero 16 de 1916

Adolfo de la Huerta (interino) Julio 1° de 1920-noviembre 30 de 1920

José Vasconcelos
Diciembre 7 de 1914-enero 15 de 1915

Joaquín Ramos Roa
Enero 16 de 1915 -Julio 9 de 1915

Otilio Montaño
Junio 15 de 1915-julio 29 de 1915

José Vasconcelos
jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes)
Junio 4 de 1920-octubre 11 de 1921

Creación de la Secretaria de Educación Pública
(octubre 3 de 1921)

Secretarios de Educación Pública

Alvaro Obregón Diciembre 1° de 1920-noviembre 30 de 1924

José Vasconcelos
Octubre 12 de 1921-julio 2 de 1924

	Bernardo Gastélum Julio 2 de 1924-noviembre 30 de 1924
Plutarco Elías Calles Diciembre 1° de 1924-noviembre 30 de 1928	José Manuel Puig Casauranc Diciembre 1° de 1924-agosto 22 de 1928
	Moisés Sáenz *(Subsecretario y Encargado del Despacho)* Agosto 23-noviembre 30 de 1928
Emilio Portes Gil (interino) Diciembre 1° de 1928-febrero 5 de 1930	Ezequiel Padilla Diciembre 1° de 1928-febrero 5 de 1930
Pascual Ortiz Rubio Febrero 5 de 1930-septiembre 2 de 1932	Aarón Sáenz Febrero 5 de 1930-octubre 30 de 1930
	Carlos Trejo Lerdo de Tejada Noviembre 9 de 1930-diciembre 9 de 1930
	José Manuel Puig Casauranc Diciembre 9 de 1930-septiembre 22 de 1931
	Alejandro Cerisola *(Subsecretario y Encargado del Despacho)* Septiembre 22 de 1931-octubre 22 de 1931
	Narciso Bassols Octubre 23 de 1931-septiembre 4 de 1932
Abelardo Rodríguez (interino) Octubre 3 de 1932-noviembre 30 de 1934	Narciso Bassols Octubre 5 de 1932-mayo 9 de 1934
	Eduardo Vasconcelos Mayo 10 de 1934-noviembre 30 de 1934

ÍNDICES

ÍNDICE ONOMÁSTICO

Abbagnano, Nicoló, *689*
Aburto,José, 250n
Aburto, Porfirio, 607
Acevedo, Alfonso, 485n
Acevedo, Ubrado, 164n
Acevedo, Luis, 164n
Acévez, Gabino G., 384
Acosta, Miguel, 613
Acosta Proudinat, R. Iztacametl, *689*
Adame Goddard, Jorge, 78, *689*
Aguayo Sánchez, Alfredo Miguel (1866-?) 19, 20,159,662,*689*
Aguilar, Cándido (1888-1960), 66,80,151,662
Aguilar, Carlos, 256,422
Aguilar, Epifanio, 441n
Aguilar, José María, 495
Aguilar, Higinio, 54
Aguilar, Valentín, 441n
Aguilar Camin, Héctor, 49, 54, 61, 65, 68, 72, 75,277,445,446, 689
Aguilar Mora, Adrián, 88
Aguilar Mora, Manuel, *699*
Aguilar Morales, César, 495
Aguilera, José, 441n
Aguillón de los Ríos,Justiniano, 94n, 109n, 151n,154
Aguirre, Lauro (1888-1928), 164n, 380, 468, 518, 600
Aguirre, Benavides, 71
Aguiíre Berlanga, Manuel, 236
Aguirre Cinta, Rafael, 127n, 493
Ahumada, Herminio, *689*
Ahumada,Rodolfo, *689*
Alatorre, A., 32n
Alatorre, M. B., 289n
Alatorre, Manuel, 384
Alba (Femando Alvarez de Toledo, Duque de) (1508-1582), 176
Alba, Pedro de, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 402,484n, 588, 630,*689*
Alba, Víctor, 404n, *689*
Albarrán, Antonio, 94n, 109n, 136, 383n, 495
Alberti, Rafael (1902-), 348
Alcalá, Eugenio, 136n
Alcaraz,José R., 191, 484n
Alconedo, Ernesto, 110
Aldana Rendón, Mario A., 659
Aleksei, M. Peshkov, 348n, 659
Alessio Robles, Vito, 428
Alfaro Siqueiro», David (1896-1974), 336 339, 402
Aliñada, Francisco, *689*
Almazán,Juan A., 561
Almeida Crespo, Cirilo, 340
Alpizar, Artemio, 109n, 110, 112
Altamirano, Alejo, 109n
Altamirano, Ignacio M., 127n, 320, 659
Al va. Laura, 497
Alva de la Canal, Ramón (1892-1985), 337
Alvarado, Salvador (1879-1924), 81,158 159, 161,162,274,444,*689*
Alvarez, 344
Alvarez, Federico, 396
Alvarez, Ignado, 109n
Alvarez, Natalia, 250n
Alvarez Ban-et, Luis, 611, 659
Alvarez del Castillo, J., 268
Amador, Cariño, 441n
Amador, José Encarnación, 136n
Amaro, Joaquín (1889-1952), 66, 447, 533, 559,560
Amaya, Luis F., *689*
Amaya Moran, Arturo, *690*
Amero, Emilio, 341
Amicis, Edmundo de, 103, 492
Amiel, Henri Frederic, 282

Amores, Hortensia M., *689*
Anastasi, Anne, 497n, *690*
Anaxágoras (500-428 a. C.), 5
Anaya Solórzano, Soledad, 485n, 588
Andersen, Hans Christian (1805-1875), 349
Anderson, 126n
Andrade, Manuel, 146
Andrew Almazán, Juan, 66n, 560
Angele», Felipe, 81
Anguiano, Ignacio, 441n
Anitúa, Fanny, 674
Anízar, Sabino, 105
Apanga, Rafael, 185,*690*
Aparicio, Guido Manuel, 151n
Apolo, 342
Aragón, Agustín, S20
Aragón, Enrique O., 294, 401
Araizas, 474
Aranda, G., 164n
Araus, María, 164n
Arce Gurza, Francisco, 447, 508,*690*
Arciniega, Germán, 420
Arellano, Abraham, 314, 321, 325, 427
Arias, E., 301
Arias Almaraz, Camilo, *690*
Arias Bemal, María, 149
Arias Navarro, Santiago, 615, *690*
Aristóteles (384-322), 348, 352
Arnold, Sarah Luisa, 126n
Aruet, Francois Marie, 348n
Amaga, Camilo (1862-1945), 33, 38,40, 45,, 157
Arriaga, Ponciano (1811-1863), 33, 38, 39,40, 177
Asúnsolo, Ignacio, 342
Atahualpa, 340
Auza, María, 140n
Avalos, Miguel V., 130, 141,142, 252
Avendaño, Julia, 485n
Avila Camacho, Manuel, 242n
Aviles, Apolonio de, 163
Aviles, Gildardo F., 250n, 251, 283,426, 437 438,439,491, 526, 586, 630,653,*690*
Aviña, Eugenio, 66
Ayala, Abel, 109n, 110, 119n
Ayala, Eladio, 441n
Ayala, Fausto, 289n
Azorín (1873-1967), 354
Azuara, Enriqueta, 673
Azuela, Salvador, 281,404n, *690*

Baca Calderón, Esteban (1876-1957), 78, 79, 179,247,297
Bach,Johann S. (1685-1750), 345
BadiUo, Basilio, 81, 93n, 301, 560
Badly.J. H. (1865-1935), 1, 2
Báez Camargo, Gonzalo, *690*
Baeza Reyes, Rafael, 151n
Bailey, David C., *690*
Bakunin, Mikhaü A. (1814-1876), 38, 39
Balcárcel, Joaquín, 151n, 318, 588
Balir, Edmundo, 163
Balmaseda, 198n
Balzac, Honorato de, 352
Barajas, Fausto, 164n
Baranda, Joaquín (1840-1909), 103, 195
Bar-Lewaw Mulstock, Itzhak, 282n, *690*
Barba, Santiago, 496
Barbero, Francisco, 134, 215, 698
Barbosa Heldt, Antonio, 89,101,120,122, 146,149,150n,169,282n,562,571,573, 582,592,651,690
Barbour, Lizzie Messich, *690*
Bartolomé, S., 176
Bartra, Armando, 659
Barranco, Manuel, 453
Barreda, Gabino (1818-1881), 131,134,191, 216,219,222,225,263,529
Barrett, James A., *690*
Barrios, Edmundo, 354
Barren, Estanislao, 164n, 495
Barroso, J.J., 127n
Basave y Fernández del Valle, Agustín, 282n, 485n,690
Bassols, Narciso (1897-1959), 442, 450, 582, 589, 590, 591, 592, 593, 594,598, 599, 601n, 606, 609,613,614,615,616,617, 618, 619, 620, 621,622,623,624,625, 626, 627, 628, 629,632,633,634,637, 638, 639, 642, 643, 644, 645, 654, 655, 656, 657,662,*691*
Baudovin, Ch., *691*
Bautista, Gonzalo, 531
Baz, Emilio, 415n
‘ Bazan, Delfino, 243
Bazant,Jan,278,*691*
Beaureguard, Luis, 151n
Becerra, Marcos E., 94n, 146, 485n, *691*
Becktold, Louis, 105
Beethoven, Ludwig van (1770-1827), 106, 282 345,346
Behcrens.W.J., 105n
Béjar Navarro, Raúl, 662,697
Belmar, Francisco (1859-?), 90,105, 225, 320
Belmente, Roberto, 164n
Beltrán, Clemente, 136n, 151n

Beltrán, Joaquín, 54
Bergson.Henri(1859-1941),279,348,670,*691*
Beristáin, Joaquín, 343
Berlanga, David G. (1884-1914), 247, 248, 249, *691*
Berlanga de Martínez, Ana, 109n, 485n, 518
Berlioz, Héctor, 345
Bemstein, Harry, *691*
Berzunza, 307
Best Maugard, Adolfo (1891-1964), 333, 334, 335,336, *691*
Beteta, Ramón, *691*
Binet.Alfred (1857-1911), 247,379,396,497n
Blanco, José Joaquín, 280, 282,282n, 331,346, 354,420,672,*691*
Blanco, Lucio, 63n, 71
Blanco-Fombona, Horado, 665
Blanco-Fombona, Rufino, 665
Blanquel, Eduardo, 40, *691*
Blanquet, Aureliano (1849-1919), 56, 62
Boas, Franz (1858-1942), 333
Boder, David P., 383n, 384,*691*
Bojórquez, J. de J., 173n, *691*
Bolanos, Avelino, 151n, 152
Bolaños Ocampo, N., 250n
Bolívar, Simón, 340
Bonilla, José María, 93n, 109n, 110, 136, 199n, 246n,394,426,492,697
Bonilla, Manuel, 48
Bonillas, Ignacio (1858-1942), 82, 277
Boring,E.G.,5,19,21,*691*
Bos, 104n
Boutroux, Émile (1845-1921), 279
Boyd,WUliam,21,*691*
Branch, H. N., 76n, *691*
Brandiy, Eduardo, 105n
Braniff, Tomás, 50
Bravo, Frandsco A., 250n
Bravo, Ranulfo, 329
Bravo Betancourt, Ignacio, 633, 640
Bravo Gómez, Isabel, 384
Bravo Ugarte.José, 30, 31. 61, 72, 73, 76, 77, 78,80,181n,444,499n,501,502,503,504, 505,508n,534, *691*
Breceda, Alfredo, 240
Breña, T., 198n
Breña, Femando, 389
Breña, Jesús de la, 395
Breña, Luis de la, 109n
Brioso, Ángel, 388
Brioso y Cantiani, Manuel, 113,117
Briseño, José, 655
Brito Rosado, Efraín, 553
Britton.John A., 450, 593, 598, 618, 638, 640, 643,655n,*691*
Brookover, Wilbur B., 662n, *692*
Broom, Leonard, 421, *691*
Brubachcr.John S., 21,*692*
Brugger, Walter, *692*
Bruño, G. M., 104n,105,199n
Bryan, William Jenning, 61, 62, 170
Bueina, Rafael, 66, 444
Bulnes, Frandsco, 34, 39
Buhes, Natal, 141n
Burke,JohnJ.,510
Bustamante, Emilio, 100, 289n
Bustamante, Luis P., 164n
Bustos, Loreto, 383n

Cabañas, Herminio, 151n
Cabanas, José Abraham, 109n, 110, 151n
Cabral,Juan, 613
Cabrera, Ismael, 395, 552, 579
Cabrera, Luis (1876-1954), 42n, 43, 47, 68, 69, 73,81,86,219,245,256n, 589, *692*
Cadena, Longino, 492
Calcott, Wilfrid H., 278,*692*
Calderón, Felipe, 485n
Calderón, Lisandro, 109n, 254n, 390, 391
Calderón, Mauro, 485n
Calderón, Rafael, 395
Calderón, Salvador, 250n
Calderón de la Barca, Pedro (1600-1681), 352
Calero, Manuel, 64, 573
Caloca, Arturo, 440
Caloca, Lauro, 325
Calvo, José, 485n
Calvo, Luz B., 485n
Calles, Juan B., 445
Calles, Plutarco Elías (1877-1945), 66, 79, 82, 158,166,179n,247,249,269,274,277, 280,281,443,444,445,446,447,448,449, 450,451,454,455,458,460,461,464,467, 473,476,477,479,494,497,499,501,502, 503,504,505,508,509,510,513,514,516, 517,518,521,523,524,531,532,533,535, 559,560,561,562,573,590,613,614,618, 621,644,660,663,677,678,681,682,*692*
Camarena, Leopoldo, 149, 203
Camarillo de Pereyra, María Enriqueta, 126n, 492, 692
Cameron Townsend, William, 451
Camp, Roderic Ai, 534n, *692*
Campa, Gustavo E., 141n
Campanella, Tomás (1568-1639), 176
Campos, Rubén, 256n

Campuzano, María de Jesús, 445, 503
Canales, Felipe, 533
Cano, Celerino, 101,121, 121n, 265, 308, 515, 651,*692*
Canova.León, 170,171
Cantú, Esteban, 274, 613
Caopolicán, 340
Caparroso, Alfonso, 151n
Carbajal, Francisco, 67, 150n
Cárdenas, A., 344
Cárdenas, Francisco, 57
Cárdenas, Lázaro (1895-1970), 40, 281, 560, 591,615,617,618,621,663
Cárdenas Carranza, Rodrigo, 93n
Cardona Peña, Alfredo, *692*
Cardoso, Ciro, *692*
Cardoza y Aragón, Luis, *692*
Cariyie, Thomas (1795-1881), 282, 354
Carmena, Fernando, *692*
Cárter, Mary R., *692*
Carvajal, Ángel, 527
Carr,Barry, 173,*692*
Carranza, Emilio, 65
Carranza, Jesús, 65
Carranza, Venustiano (1859-1920), 40, 42, 44, 52,59,60,60n,61,62,65,66,67, 68, 69, 69n,70,71,72,73, 74, 75, 76, 79, 80,81, 81n,82,83,85,86, 89,118,121,145,146, 147,148,149,150,157,162,168,169,170, 173,174,175,176, 179,179n, 184, 185, 186,193,198,200,205,217,223,236,237, 238,241,243,247,248,255,260,261,262, 265,266,267,273,274,275,277,280,422, 428,444,446,454,503,505,528,559,573, 582,659,660,662
Carrasco Puente, Rafael, *692*
Carregha, Jorge, 244
Caireño, Alberto María, 415n
Carreón.Juan N., 52
Carrera Torres, Alberto (1887-1917), 247
Carrigue.José L., 485n
Carrillo, Anastasio, 414n
Carrillo, Carlos A., 151, 156, 184, 191,693
Carrillo, Carlos M., *693*
Carrillo, Julián, 140n, 312
Carrillo, Rafael, 389
Carrillo Puerto, Felipe (1872-1924), 158, 162, 163n,307
Camón, Benjamín, *692*
Camón, Carlos M., *693*
Casahondo, Jorge, 289n, 551
Casas, Bartolomé de las, 342
Casasola, Gustavo, *693*
Casarrubias, C., *693*
Caso, Alfonso (1896-1970), 294,401,405
Caso, Antonio (1883-1946), 107, 225, 295, 303,352,401,407,419,427,521,589,667,*693*
Castañeda, Estefanía, 94n, 109n, 151n, 289n 514
Castañeda, 344
Castellanos, Abraham (1871-1918), 109n, 117, 126n,222,271n, 14,320,325n,421,659, *693*
Castellanos, Ángel, 109n
Castillejos, Severo, 495
Castillo, Dolores Angela, 485n
Castillo, Isidro, 327,*693*
Castillo Ledón, Luis, 148
Castoreña, Jesús, 164n
Castro, Cesáreo, 80
Castro, Eusebio, *693*
Castro, Jesús Agustín, 66,104, 254
Castro, Rafael, 163
Castro Leal, Antonio, 555
Castro Morales, 162
Castro Padilla, Manuel, 344, 674
Catalán, Ezequiel, M., 169
Cataño Flores, Concepción, 256n
Caustier,E., 105n
Cedillo, Hnos., 247
Cedillo, Saturnino, 66, 247, 444
Cejudo, Roberto, 81
Ceniceros, José Ángel (1900-), 439, 506
Centurión, Manuel, 342
Cerda Silva, Roberto de la, *693*
Cerisola, Alejandro (1886-1979), 579, 582
Cema, Manuel M., 611,693
Cerna, Ruperto, 137n
Cervantes, Eufemio, 137n
Cervantes, Federico, 169
Cervantes, Luis G., 80, 269
Cervantes Ibarrola, Faustino, 693
Cervantes Saavedra, Miguel de, 127n, 341, 349, 352
Céspedes, 298, 299
Cienfuegos, Adolfo, 190
Cimino,501
asneros Farías, Germán, 174, 180, *693*
Claparéde, Edouard (1873-1940), 3,16,17,18, 19,450,693
Clark, Reuben, 655n
Clavijero, Francisco Javier (1731-1787), 419
Cline, Howard F., *694*
Coca, Enrique, 496
Cockcroft, James D., 33, 37, 37n, 38, 40, 46, 88,246,247,250,*694*

Cohén, Sol, 446, 447, *694*
Cohén, Hermann (1842-1918), 26
Colín, Benigno, 136, 136n
Cólogan, 56
Colunga, Enrique, 173
Comas, Juan, 90,105, 106, 117,694
Comas, Margarita, 694
Comte, Auguste (1798-1857), 131, 230
Constantino Blancas, Cinosura, 694
Contreras, 104n
Contreras, Adolfo, 485n
Contreras, Calixto, 66
Contreras, Manuel, 109n
Contreras, Mario, 39, 52, 53, 83, 96,172, 273, *694*
Coolidge, Calvin (1872-1933), 448
Copémicus, Nicolaus (1473-1543), 3
Copleston, Frederick, 670, *694*
Cordero Amador, Raúl, 485n, 507
Córdova, Arnaldo, 88,*694, 699*
Córdova, Ramón, 415n
Corona, Enrique, 325,442, 551,694
Corona, Tomás B., 384
Coronel, Eduardo R., 109n, 110, 112, 137n
Correa, Adrián, 633
Correa, Alberto, 320, 321
Correa, Eduardo J. (1874-1964), 94n, 96
Correa Zapata, Dolores, 105
Corro, R. Octaviano, *694*
Cortés, Genoveva, 136n, 285
Cortés, Herculano, 136, 137n
Cortés, Hernán (1485-1547), 226, 687
Cortés Farfán, Raquel, 250n
Cortina, Jesús, 164n
Cortina, Martín, 496
Cortina Gutiérrez, E., 494
Cosío, Joaquín, 389
Cosío,JoséJ.,579
Cosío Villegas, Daniel, 44, 85, 87, 280n, 329n, *694*
Cosme Lugo, Rodolfo, 485n
Coss, Francisco, 81
Cossío, José L., 90
Costa, Iscar, 159n, 695
Cowart, Billy Frank, 301n, *695*
Coyula, 205, 244
Cravioto, Alfonso (1883-1955), 39, 79, 145, 148,175,176n,177,300,353
Creel, Enrique C. (1854-1931), 106
Crespo, José Mariano, 256n
Cristerna, Alfredo, 141n, 414
Cristo, 507
Cronbach, LeeJ., 672,*695*
Crowley, Florence, 282n, 695
Cruz, Sor Juana Inés de la (1651-1695), 342. 352,353
Cuauhtémoc, 340, 687
Cueva, Amado de la, 338, 340
Cumberiand, Charles C., 32, 34, 35, 42,47,48, 54,60,60n, 70,74, 76, 80,*695*
Cunningham Boycott, Charles, 508n

Chao, Manuel (1883-1924), 66, 68, 247
Chapa, Pedro A., 178, 298
Charlot,Jean, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341,695
Chateaubriand, Vicomte Francois Rene de (1768-1848), 279
Chávez, Carlos, 346
Chávez, Elena, 514
Chávez, Ezequiel A., 105n, 114, 140n, 146, 250n,251,252,253,254,256,256n, 257, 258,262,264,265,283,284,285,290,291, 294,303,318,353,389,401,403,422,490, 494,588,630,632n,641,*695*
Chávez, Ignacio, 414n
Chávez, José M., 149
Chávez, Juvencia R., 93n
Chávez, Leticia, 366,695
Chevalier, Francois, 32n, 695

Dalton,John (1766-1844), 18
Damodes, 240
Dante, Alighieri (1265-1321), 282,431
Darío, Rubén, 342
Darwin, Charles R. (1809-1882), 9,160n
Davales, Marcelino, 256n
Dávila.InésJ.,81
De Beer, Gabriela, 282n, 421,695
Debussy, daude (1892-1918), 346
Decroly, Ovide (1871-1932), 16, 450
Defoc, Daniel (1660-1731), 126n, 429
Deighton, L. C., 5
De la O, Genovevo, 52
Del Castillo, Alfonso M., 164n
Delgadillo, Daniel, 426,492
DelgadiUo, Guadalupe, 520
Delgado, Abraham, 164n
Delgado, Hermenegilda, 441n
Delgado Román, Ricardo, *696*
Delmez, Albert L., 323, 327, 457, 537,696
Delorme y Campos, 141n
Del Río, Pablo, 164n
Demolins, Edmond (1852-1907), 2
Dempsey, 454
D'Erzeel, Catalina, 395

Descartes, Rene (1596-1650), 348, 352
Descoudres, Alida, 497
Dewey.John (1859-1952), 2, 3, 6, 10,19, 21, 22, 23, 24,24n, 25,27,159,390,430,431, 432,450,456,470,471,609, 652,662,678, 679,682,683,*696*
Dewey, Melvin (1851-1931), 350
Díaz, Félix (1868-1945), 50, 54, 55, 56, 62, 64,81,89,110,122,274
Díaz, Mateo S., 485n
Díaz, Porfirio (1830-1915), 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38,39,41,42,44,45, 46, 47, 48, 51, 52,54,56,60,63,80,84, 85, 90, 101, 103, 112,148,168,195,267,268,273, 277, 357, 421, 493, 528
Díaz de León, Jesús, 93n, 104n, 256n
Díaz Lombardo, Francisco G., 670,*696*
Díaz Lombardo, Miguel (1868-1924), 101,113
Díaz Mirón, Salvador (1853-1928), 352
Díaz Ordaz, Gustavo, 110
Díaz Soto y Gama, Antonio (1880-1967), 38, 40, 68, 71, 168, 169,663
Dickens, Charles (1812-1870), 352
Diercke, 572n
Diéguez, Manuel M., 79, 81, 82, 249
Dillon, Richard H., *696*
Dilthey, Wilheim (1833-1911), 27
Dionisio, 342
Dios, 8, 21, 23, 176, 177, 179
Dios, Isaías de, 485n
Diosdado,Juan B., 164n
Dobreske, Max, 141n, 238
Domínguez, Belisario (1863-1913), 64
Dooley, Francis P., 499n, 501, 501n, 504n, 509,696
Dorador, Silvestre, 78
Dostoyevsky, Fedor (1821-1881), 348
Dottrens, R., *696*
Dovalina, María Concepción, 164n
Dozal, Fortunata, 93n
Dublán, Manuel, 172, 184, *696, 697*
Dumas, George (1866-1946), 247
Duran, Nicolás, 256n
Duran, Ramón, 384
Dvorak, Antón (1841-1904), 345

Ebbinghaus, Hermann (1850-1909), 379, 497
Echeagaray, F., 104
Echeverría, Francisco, 109n
Eislander.J. F., 160, 610, *697*
Elguero.Jovita, 485n
Elías, Francisco, 445, 613
Elías Lucero, Plutarco, 445
Elías Pérez, Manuel, 445
Elizondo, Cristino S., 93n
Eloy Pedroza, Archibaldo, *697*
Emerson, Ralph Waldo (1803-1882), 282
Enciso, Jorge, 336, 336n, 341,445,*697*
Encontrfa, Alfredo, 256n
Engeis, Friedrich (1820-1895), 38
Enríquez, Ignacio, 296, 303
Enríquez, Mario, 350
Erro, Luis Enrique, 60 In
Escobar, Gonzalo, 533, 651
Escobar, José, 356
Escobar, Miguel Ángel, 520
Escobar, Salvador, 536
Escudero, Francisco, 74, 79
Escudero Hidalgo, Francisco, 94n, 109n, 119n, 492
Escurdia, Agustín de, 164n
Esparza, Ruth, 164n
Esperanza, Isaac, 164n
Espinosa, Luis, 176,179, 299,*697*
Espinosa, María Dolores, 520,
Espinosa Míreles, Gustavo, 163, 179n, 185, *697*
Espinosa y Elenes, Liborio, 485n
Esponda, Sostenes, 93n
Esquilo (525-456 a.C), 352, 431
Esquivel Alfaro, Ignacio, 93n
Esquivel Obregón, Toribio (1861-1945), 62n, 63
Esteva, Adalberto, 172, 184
Estrada, Abundio, 485n
Estrada, Adolfo, 697
Estrada, Enrique, 444
Estrada, Genaro (1887-1937), 194, 533, 560, 561
Eufasia Pan toja, 164n
Eurípides (480-406 a.C.), 352
Eyier, 458

Fabela, Isidro (1882-1964), 70, 184
Falco Treviño, Vicente, 485n
Falcón, Romana, 43, 697
Falconi, Julián, 495
Farías, Héctor, 131,697
Parías, Juan N., 146
Fay, 379
Fenelon, Francois de Salignac de la Mothe (1651-1715), 279
Fentanes, Benito, 126n, 151, 152, 198n
Fernández, Francisco de P., 164n
Fernández, Gaspar, 437
Fernández, Justino, 337, 339, 342, 697
Fernández, Justino, *698*
Fernández, Sabino, 109n

Fernández del Valle, 282n
Fernández Ledesma, Pablo, 341, 353
Fernández Villarreal, Manuel, 134, 215, *698*
Ferrater Mora, José, 25, *698*
Ferreiro, Ángel H., 579
Ferrer Guardia, Francisco (1849-1909), 117, 159,160, 160n,161, 610,663,*698*
Feírer Mendiolea, G., 173n, *698*
Fernére, Adolphe (1879-?), 2, 450, *698*
Ferriz Saviñón, 572n
Field, Frederick V., 336, 336n, *698*
Field Jurado, Francisco (1882-1924), 280, 358, 428
Fielding, WilliamJ., 639, *698*
Figueroa, Frandsco, 296
Filippi, 501
Fleury et Larive, 104n
Flores, Ángel, 444
Flores, Nicolás, 166
Flores Magón, Enrique, 39, 44, 77, 148, 157
Flores Magón, Jesús, 64, 77
Flores Magón, Ricardo (1874-1922), 38,39,44, 45,77,87,148, 157
Flournoy, Théodore (1854-1920), 17
Fontanes.N., 126n, 152, 198n
Fourier, Charles (1772-1837), 158, 160
Fournier, Carlos, 238
Fournier, Uceo, 238
Franco, Agustín, 161
Frank, Cesar A. (1822-1890), 345
Freud, Sigmund (1856-1939), 8, 9
Frías, Heriberto (1870-1925), 169, 238
Fritsche, Osear, 93n
Froebel, Friedrich (1782-1852), 391, 463
Fuente, Dr., 89
Fuente, Davis de la, 59, 62n, 64
Fuentes, Aurelio, 485n
Fuentes, Ernesto, 607
Fuentes A., Manuel, 136n
Fuentes Díaz, Vicente, 315, 698
Fyre, 127n

G. de León, Dolores, 485n
Galán Rico, Manuel, 151n
Galbiati, Fernando, 330
Galeana Sierra, Adalberto, 485n
Galilei, Galileo (1564-1642), 176
Galindo, L., 344
Galino, Angeles, 19, 27, *698*
Galván de Terrazas, Luz Elena, *707*
Gálvez,José, 328, 329, 330,*698*
Gallardo, Ciro César, *698*
Gallegos, Móviro, 250n, 252, 253
Gallo Martínez, Víctor, 698
GaUonéder, 199n
Gama, Valentín, 105n, 130, 142
Gamboa, Federico (1864-1939), 64
Gamboa, Vicente, 161, 163
Gamio, Manuel (1883-1960), 234, 235, 236, 422,450,451,*699*
Gámiz, Abel, 485n, 491,491 n, 492,699
Gante, Pedro de (? - 1572), 322, 325, 419
Gaos, J.,282n, *699*
Garay, Julio M.,383n
García, 199n
García, Carlos, 151n
García, Eliseo, 149,188, 193, 219, 238, 390
García, Eustalia, 141n
García, Genaro (1867-1920), 131, 142
García, Joñas, 219, 238, 258, 300
García, José, 137n, 383n, 384
García, Julio M., 384
García, Matías C., 93n
García, Miguel, 440
García Bacca,J. D., 282n, 699
García C., Adriana, 485n
García Cabero, Emilio (? -1939), 337
García Figueroa, Agustín, 151n
García Fomenti, Arturo, 699
García Granados, Alberto, 49, 52, 62n
García Hoz, Víctor, 3, 699
García Junco, Marcelino, 484n, 572n
García Jurado, Manuel, 152
García Lascuráin, Ana María, 684, 686, 699
García Márquez, Tranquilino, 250n
García Máynez, Eduardo (1908-?), 282, 282n, *699*
García Moreno, Rafael, 94n, 109n, 110, 112
García Naranjo, Nemesio (1883-1962), 50, 120, 122, 129, 131,131n,134,136,140,213, 215,216,219,222,*699*
García Purón, Manuel, 48, 65, *699*
García Ruiz, Ramón, 630
García Téllez, Ignacio (1897-1985), 555
García Veyrán, Leopoldo, 495
García Vigil, Manuel, 80
Garduño, Enrique, 193
Garrido, Luis, *699*
Garrido, LuisJ., 531, 532,699
Garrido Canabal, Tomás, 501, 608
Garritz Ruiz, Amaya, *699*
Garyzurieta, José L., 151n
Garza, GraL, 255
Garza, Félix, 384
Garza, Jesús, 190,254
Garza, María de Jesús, 65

Garza Aldape, Manuel (1871-1924), 65, 122
Garza Galán, José María, 35, 65
Garzón, G., 296
Gasea, Celestino, 274, 285, 406
Gasea, Medardo, 164n
Gastélum, Bernardo J., 330, 378, 379,405, 408,411,412,413,479,*699*
Gaxiola, Francisco Javier, 559, 561, 593, 613n, 615,620,629n,*699*
Gide, Andró (1869-1951), 282
Gil, Blas, 99
Gilbert,Roger,l,5,*699*
Gilly, Adolfo, 66, 88, *699*
Gladden, Dora, 164n
Glümer, Bertha von, 514
Godoy Alcayaga, Lucila, 665n
Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1823), 282, 337,352
Gómez, Arnulfo, 441, 531, 532
Gómez, Francisco, 164n
Gómez, Raymundo, 485n, 494
Gómez, Wenceslao, 383n
Gómez Arias, Alejandro, 554
Gómez Cárdenas, Matilde, 492
Gómez de Orozco, Francisco, 551
Gómez Morín, Manuel (1897-1972), 218, 294, 353
Gómez Navas, Leonardo, 173, 180n,*699*
Gómez Orozco, Alicia, 283n, *700*
Góngora, Victorio E., 78
González, Adolfo, 289n
González, Alejo E., 80
González, Carlos, 440n
González, Cesáreo L., 309, *700*
González, Dolores, 164n
González, Eva, 562
González, F., 289n
González, Fausto, 383n, 496
González, Francisco, 520
González, Homobono, 250n
González, Jesús B., 303
González, Juan, 520
González, Manuel (1833-1893), 33
González, Miguel J., 109n
González, Pablo, 66, 67, 71, 80, 81, 81n, 82, 248,273,274
González, Ricardo, 520
González, Salvador, 485n
González Blanco, Pedro, 107
González Cárdenas, Octavio, *700*
González Casanova, Pablo, 551
González Garza, Federico (1876-1951), 229, 231, *700*
González Garza, Roque (1885-1962), 72, 168, 169,582
González Herrejón, Salvador, 485n
González Martínez, l98n
González Martínez, Enrique (1871-1952), 352, 353
González Méndez, Francisco, 191
González Navarro, Moisés, 78n, 85, 181, *700*
González Olvera, Gabriel, 484n
González Peña, Carlos, 485n, 572n, *700*
González Ramírez, Manuel, 66, *700*
González Torres, Salvador, 176
González Valencia, José María, 502
González y González, Joaquín, 164n
González y González, Luis, *700*
Gorki, Maxim (1868-1936), 39, 293, 348, 351, 353
Gorostiza,José (1901-1973), 352
Gosper, Luis G., 415n
Gottíieb, David, 662n, *692*
Gourió,E., 104n
Gonea, Elvira, 250n, 251, 252, 253
Grane, Juan, 39
Granell, 105n
Grantes, Lie., 238
Grimm.Jakob (1785-1863), 349
Grimm, Wilheim (1786-1859), 349
Gringoire, Pierre (Véase: Gonzalo Báez C.), 633
Gruening, Ernest, 35, *700*
Guajardo, Candor, 93n
Guajardo, Jesús M., 83
Guardiola, Bartolo, 136, 137n, 139
Gudiana, Catalina, 383n
Guerra, Félix, 415n, 485n
Guerrero, Nicéforo, 164n
Guerrero, Teodoro R., 414n, 485n
Guerrero, Xavier, 340
Guevara, Alberto, 506
Guevara Oropeza, Manuel, 633
Guillen Palma, 353
Gurrión, Adolfo C., 93n
Gúrrión, Federico, 247
Gutiérrez, Eulalio (1881-1939), 69n, 70, 71, 72, 168
Gutiérrez, Luis, 81
Gutiérrez, María del Refugio, 250n
Gutiérrez, Salvador, 243
Gutiérrez Casillas, José, *700*
Guzmán, Eulalia, 149, 314, 317,427, 450
Guzmán, María, 243
Guzmán, Martín Luis, 108,173, *700*
Guzmán Romero, Melitón, 250n, 251, 252

Haddox.JohnHerbert, *700*
Haeckel, Ernest (1834-1919), 9, 159
Hale, William Bayard, 61, 62
Hall, GranviUe Stanley (1846-1924), 5,6, 7, 8,9, 10,21,662,*700*
Hait, María R., 104
Hamon, James L., 88, *700*
Hansen, Roger D., 30, 31, 34, *700*
Hansis, RandaU George, 277, *701*
Hart, John M., 40,42, *701*
Harte, Bret, 127n
Hastings, Montana, 485n
Hay, Eduardo, 71, 80
Heath, 126n
Heffernan, James M., 396n, 701
Hegel, George Wilheim Friedrich (1770-1831), 21
Henríquez Ureña, Pedro (1884-1946), 107, 335, 407,419,426,450
Herbart.Johann F. (1776-1841), 2, 16, 435
Heredia.José M. (1842-195?), 353
Hermosilla, Joaquín, 495
Hermosillo, Pedro C., 250n
Hernández, Braulio, 93n, 247
Hernández, JulioS. (1863-1921), 119n, 149, 187,189,190,192,206,226,226n,227, 228,270,422,519,*701*
Hernández, Roberto, 586
Hernández, Servando R., 383n
Hernández Cházaro, Eduardo, 560
Hernández de la Garza, José, 164n, 400
Hernández Luna, Juan, 318
Hernández Olive, Augusto, 485n
Hernández Palacios, Aureliano, 607
Herrail,J., 105n
Herrera, Alfonso, 193, 225, 485n, 494
Herrera, Luis, 66
Herrera, Maclovio, 66
Herrera, Miguel, 109n
Herrera Martínez, Federico, 496
Herrera Moreno, Enrique, 151, 151n, 152, 154, 155, 156,157,*701*
Herrera y Lazo, Manuel, 506
Herrero, Rodolfo, 81, 83
Hidalgo, Cutberto, 277
Hidalgo, Gertrudis Arméndariz de, 142
Hidalgo Monroy, Luis, 638
Hill, Benjamín, 66, 277
Hindenburg, Paúl von (1847-1934), 583
Holguín,Juan G., 485n, 572n
Holguín Burboa, Juan G., 93, 93n, 94
Holter, Howard, 293, 332, *701*
Hornero, 341, 351, 352, 431
Hood, Anita Louise, 479, *701*
Hopper, Federico, 414n
Huacuja, Daniel, 484n, 485n, 518
Huerta, Adolfo de la (1881-1955), 74, 82, 83, 157, 158,163n, 273, 274, 275, 276,277, 315,382,428,443,444,449,613,
Huerta, Enrique, 383n
Huerta, Victoriano (1845-1916), 40,44,49, 52, 53, 54,55, 56,57,57n,59,60, 60n, 61, 61n,62, 63, 63n,64,65,66,67,68, 70, 71, 74,85,86,120,121,121n,122,123,124, 128, 129,130,140,145,146,157,168, 171, 184, 195,248,254,267,273,343, 421,659,662
Hughes, Uoyd H., *701*
Hugo, Víctor Marie (1802-1885), 279
Huidobro de Azúa, Esther, 94n, 394
Huitrón, Jacinto, 42, 159n, *701*
Hurtado, Melitón, 54

Ibarra, Guillermo G., 634
losen, Henrik (1828-1906), 348, 352
Iglesias, Eduardo, 500n, *705*
Iguíniz, Juan B., 350
Ingenieros, José (1877-1925), 353
Innes,John Schwaid, 108, *701*
Ireland, Elma C., 485n
Irigoyen, Mariano, 93n
Isla, José, 94n
Iturbide, Agustín de (1783-1824), 176
Iturbe, Ramón F., 66
Ivie, Stanley D., 283n, 429n, 664, 707

Jacobo, Ignado, 384
James, Williams (1842-1920), 2, 6, 231, 679
Jara, Heriberto, 172, 440
Jara Díaz, Joaquín, 607
Jenofonte, 127n
Jesucristo, 507
Jiménez, 126n
Jiménez, Carlos, 497n, *701*
Jiménez, Rafael, 289n
Juárez, Benito (1806-1872), 33, 60n, 76, 177
Juárez Maza, Benito, 573

Kaham, Salomón, 384
Kant, Immanuel (1724-1804), 2, 26, 348, 352
Katz, Friedrich, 707
KeUog, Frank B. (1856-1937), 448
Kerschensteiner.Georg (1854-1932), 10,11,12, 15,450,662.*701*
Key.Ellen (1849-1926), 26
Kiel, Leopoldo (1876-1942), 136, 136n, 484n
Kilpatrick,WilliamH. (1871-1965), 19,24,470

King,EdmundJ., 21,*697*
Kino, Eusebio F. (1644-1711), 419
Kirchner, Louisa Dellmanico, *702*
Kleiber y Karsten, 572n
Kneller, George Frederick, *702*
Knight, Alan, 38, 87, *702*
Kobayashi, José María, *702*
Krauze, Enrique, 37n, 449,450, 454, 455, 461, 462,684,686,702, 705
Kries,Johann von (1853-1928), 6
Kropotkyn, Petr (Piotr) A. (1842-1921), 39, 609, 610
Labaide, Camilo, 141n
Lagarde, Emest, 500
Lagos Cházaro, Francisco, 72, 109, 110, 171
Lajous Vargas, Alejandra, 534n, *702*
Lalo, Edouard (1823-1892), 346
Lamadrid, 104n
Lamarck,Jean B. (1744-1829), 160
Lamartine, Alphonse M. L. de Prat de (1790-1869), 279
Lang,J.,127n
Landa, Everardo, 633
Lara, Jacinto, 607
Lara Corona, Ramón, 395
Larios, Luis R., 105
Larroyo, Francisco, 132, 222, *702*
Lascuráin, Pedro (1858-1952), 56, 82
Latour, Ernestina, 395
Laubscher, Enrique (1837-1890), 151,156,662
Lazcano, Reynaldo, 164n
Lazo, Carlos, 140n
Lazo, María G. de, 633
Leach, Harry P., 485n
Leal, Fernando, 337, 338, 402
Leal, Juan Felipe, 702
Leal Garza, José, 289n
Lenin (Vladimir Dyich Uiyanov) (1870-1924), 293, 315n
León XIII (1810-1903), 78, 500
León, Enrique, 496
León, Francisco P. de , 136, 136n, 250n, 253
León, Juan (1875-1963), 145, 148, 149, 151n, 196, 210, 288,396, 484n
León, Luis L., 81, 446, 447,448, 560, 702
León, Nicolás, 572n
León de la Barra, Francisco (1863-1939), 46, 48,49,50,53,62n,64,76,89,89n,92,113
León Ochoa, Mateo de, 136, 137n
León Puig, Eugenio, 289n, 485n
León Toral, José de, 532
Leoni, León, 522
Leopoldo R. Manuel, 485n
Lerdo de Tejada, Miguel, 142, 319, 445
Lietz, Hennann (1868-1919), 2, 3
Lille Borja, Pedro de, 415n
Lima, Salvador M., 136n, 384
Linaje de Becerra, Amada, 396
Uszt, Franz (1811-1886), 345
, Livas, Pablo M., 136, 137n
Lizardi, Fernando, 238
Locke.John (1632-1704), 10
Loera, Agustín, 303, 353, 405, 407n
Lombardo Toledano, Vicente (1894-1968), 183, 348,402,403,404,406, 407,407n, 413, 427, 462, 521, 551, 589, 607, *702*
López, Elpidio, 572n
López, Florencio, 94n
López, Francisco José, 495
López, Paz, 164n
López, Taide, 94n
López Aparido, Alfonso, *702*
López de Santa Anna, Antonio (1794-1876), 176,237
López Lira, Jesús, 175
López Lira, José, 485n
López Portillo y Rojas, José, 92
López Velarde, Ramón (1888-1921), 353
Loti, Fierre (1850-1923), 279 (Pseudónimo de Louis M. Julien Viaud)
Loyo, Engracia, 494, *702*
Lozano,JoséMaría(1878-1933), 122,140,172,
Lozano, Luis G., 250n
Lozano, Paz, 250n
Lucio, Gabriel, 607
Lugo, José L, 80
Lugones, Leopoldo, 354
Luis XIV (1643-1715), 178
Luis XV (1710-17 74), 344
Luna Arroyo, Antonio, 621, 632, 634, 639, 642,702
Lunacharsky, Anatoli (1875-1933), 293, 331, 332,351,422,454
Luzuriaga Medina, Lorenzo (1889-1965), 4, 5, 27, 28, 662, 702
Llave, Francisco de la, 136n
Llináz Alvarez, Edgar, 147, 271, 420, 664, 703

Mac Lcap, William G., 485n
Macedo, Miguel, 141n
Macías, Francisco C., 415n
Macías, Humberto, 39
Macías, José Natividad, 77, 78, 79, 81, 146, 176n,178,662Macozet, Roque, 389
Machado, Antonio (1875-1939), 354

Machorro Narváez, Paulino, 232, 233, 234, 256, 422,*702*
Madero, Evaristo, 47
Madero, Francisco I. (1873-1913), 39, 42, 44, 46,47,48,49,50,50n,51,52,53,54,55, 56,57,59,60,61,61n,62,66,66n,78,79, 85,86,87,89,101,102,105,106,107,108, 115,117,121,122,145,225,249,267,273, 277,315,316,318,446,559,573, 662
Madero, Gustavo, 47
Magaña, Gildardo, 52, *703*
Magdaleno, Mauricio, 404n
Mandila, Juan, 140n
Mancilla del Río, 100
Mandsidor,José, 30, 49, *703*
Manjarrez, Froyián C., 77
Manjarrez, Pelagios, 344
Manrique, Aurelio, 81
Manrique, Luis, 496
Manrique de Lara, Juan, 395
Manríquez, Felidana, 485n
Manterola.José María, 109n, 110, 112
Manzano, Sara, 140n
Manzano, Teodomiro, 150, *703*
Manzur Kuri, Miguel, 640n
Maqueo Castellanos, Esteban, 90
Marco Antonio (121-180), 348
Marco Aurelio, 352
Marco Polo, 434
Marín, Enrique, 243, 241
Marina, C., 164n
Marines Valero, D., 169
Mariscal, Arq., 253
Mariscal, Federico E., 108, 250n
Márquez, Adolfo, 94n, 109n, 110, 112, 485n
Márquez Sterling, Manuel, 57
Marshall, H. F., 127n
Martí.José (1853-1895), 353, 354
Martínez, 207
Martínez, Agustín, 94n
Martínez, Angela, 137n
Martínez, Bruno, 93n
Martínez, Maximino, 255, 270, 389, 395, 572n, *703*
Martínez, Miguel F. (1856-1919), 109, 109n, 110,118,136,136n,139,140n
Martínez, Mudo, 35
Martínez, Paulino, 71
Martínez, Presbítero, 105n
Martínez Baez, Manuel, 485n
Martínez Carrillo, Rafael, 507
Martínez Cuervo, Francisco, 256n
Martínez de Escobar, Rafael, 81
Martínez del Campo, Rafael, 500n, 705
Martínez Duéñez, Emma, *690*
Martínez Freg, Rafael, 141n
Martínez Murillo, Luis, 151n
Martínez Negrete DetHs, María Elena, 499n
Martínez Quiroz, M., 415n
Martínez Rojas, Jesús, 415n
Martínez Ruiz, José, 354
Martínez Sobral, 572n
Marx, Kari (1818-1883), 26, 38
Massieu, Luis, 381, 382
Matte, Claudio, 118, 126n, *703*
Matute, Alvaro, 77, 78, 80, 274, 277, 703
Maycotte, Fortunato, 444
Maynard Hutchins, Robert, 703
Maytorena,José María, 61, 68
Mazal, Pinto, 516n
Me Gregor, Mary, 126n
McKeen CatteU, James (1860-1944), 6
Me Vey, 453
Me Williams, Samuel, 485n
MedeUín, Roberto, 316, 318, 329, 330, 382,401,406,407n,427
Medin, Tzvi, 535, 561, 614, *703*
Medina, Hilario, 81
Medina Ruiz, Fernando, *703*
Mejía, Benito, 164n
Mejía, Javier, 583
Mejía y Cervantes, Candelario, 109n, 703
Mejía Zúñiga, Raúl, *703*
Meléndez, Rodolfo, 256n
Meléndez y Acebal, Baldomcro, 394
Mena, José de la Luz, 159,161,163,286, 383n,384,442,644, 704
Mendeissohn, Félix B. (1809-1847), 345
Méndez, J. Maurilio, 289n
Méndez, María del Refugio, 485n
Méndez Rivas, Joaquín, 301
Méndez y Cuenca, Laura, 141n
Mendieta y Núñez, Ludo, 704
Mendizábal, Miguel Othón de, 55, 551, 579
Menéndez, Rodolfo, 116, 161
Menéndez Mena, Conrado, 415n
Meneses Morales, Ernesto, 90, 103, 107, 182n, 195 204,207,219,222,237n, 279n, 306n, 308n,321,325n,327,365, 387,445, 662, 663,*704*
Meraz, José, 437
Mercado, Serafín, 190
Mérida, Carlos (? -1985), 336
Mérigo, Gral., 255
Mesa Andraca, Manuel, 616, 617
Mesa Gutiérrez, José, 637, 704

Meyer, Adolphe E., 21, *705*
Meyer, Eugenia, 43, *705*
Meyer, Jean, 446,500,502,504,508,509,531,534, *705*
Meyer, Lorenzo, 65,72,74,449,500, 559, 560, 661,614,643,651,*705*
Meyer.Michael C., 54,56,57n, 60,60n, 62, 63, 64,65,67,121,121n,134, *705*
Meza, Carlos, 93n, 109n
Michaels, Albert L., *705*
Mier, Pompeyo, 137n
Mijares V., Manuel, 485n
Milanos, Jesús, 44 In
Millán, Alfonso, 527
Millan, Vema Carieton, 640, *705*
Millón, Robert P., 705
Mimenza, Ricardo, 159,160,161, *705*
Minerva, 342
Miñano García, Max, 327, 537, *705*
Miñano Olave, Arturo, *705*
Mirando, C., 289n
Miró, Gabriel (1879-1930), 354
Mistral, Gabriela (1889-1957) (Pseudónimo de Ludia Godoy Alcayaga), 328, 340, 342, 346, 353, 354, 394,427, 665, *705*
Moctezuma, Aquiles, 500n, *705*
Moheno, Querido, 50, 122
Moisés, 436
Molina, Agustín, 396
Molina, Rafael, 495
Molina Betancourt, Rafael, 441n
Molina Enríquez, Andrés (1868-1940), 34, 36, 42, 64, 705
Molí, Frandsca, 151n
Moneada, Carlos, 273, 274, 705
Mondragón, Manuel, 55, 57, 62n
Monier, Gerard, 485n
Monroy, Atenedoro, 136
Monroy, Ignacio, 502, 503
Monroy, Luis H., 394, 485n
Montaigne, Michel de (1533-1592), 352
Montalde, Pablo, 141n
Montalvo, Enrique, 159, 162, 163n, 707
Montalvo, Pablo, 136n
Montano, Alberto, 172
Montano, Otilio (1880-1917), 52, 53, 169,171, 247
Montenegro, Carlos, 301
Montenegro, Roberto (1885-1968), 337, 340, 341, 353
Monterde, Francisco (1894-1985), 353
Montero, Julio S., 151n, 154
Montes de Oca, José G., 250n
Montes de Oca, Luis, 533, 559, 561
Montessori, María (1870-1952), 16, 160, 391
Montoya, Jesús R., 495
Monzón, Luis G. (1872-1942), 173,175, 247, 249,607,*706*
Mora, Miguel de la, 502
Mora, Vicente de la, 445
Mora Beristáin, Pedro, 384
Mora y del Río, José (1854-1928), 502
Morales, Domingo F., 384
Morales, Eloy, 243
Morales, Francisco César, 189, 275, 437, 439, 492
Morales, Jesús, 66n
Morales, Julia, 164n
Morales, Urbano, 441n
Morales Jiménez, Alberto, 38, 40,43, 89,101, 146,157,158,163,250,315, 698, *706*
Morelos, José María, 493
Morelos Z. Rafael, 395
Moreno, Daniel, 40, 47, 52, 89, 1.01, 157, 165, 171,250,559, *706*
Moreno, José Lamberto, 250n
Morgan,J. P. (1867-1943), 448
Morones, Luis N., 79, 447, 501, 532
Morris, George S. (1840-1889), 21
Morrow, Dwight, 448, 510, 534
Mortero, Abraham, 151n
Motolinia, Toribio de (1490-1569), 419
Múgica, Francisco J., 79, 104,145,173,175, 175n,177
Muñoz, José Romano, 404, 406, 407n
Muñoz, Martín, 136n, 164n
Muñoz Batista, Jorge, *706*
Murillo, Dionisio, 151n
Murillo, Gerardo (Dr. Atl), 336
Murillo, Guilebaldo, 485n
Murillo, Luis, 141n
Murray, Robert Hammond, 454, *706*

Nájera,J.B.,562
Nájera,J. Guadalupe, 579, 592
Najera, Manuel F., 151n, 154
Naranjo, Francisco, 706
Natorp, Paúl (1854-1924), 25, 26, 27, 706
Nava, A., 395
Nava, Gumersindo, 496
Navarrete, Antonio, 441n
Navarro, Cándido (1868-1913), 247
Navarro, Samuel, 94n
Negri, Ramón P. de, 533

Negros O. Benjamín, 109n
Nelson, 199n
Ñervo, Amado (1870-1919), 105, 126n, 198n, 342,352
Niemeyer, E. V., *706*
Niemeyer, E. V. (Jr.), 173". *706*
Nictzsche, Friedrich (1844-1900), 9, 279
Novo, Salvador (1904-1979), 353
Nunn, Etta, 485n
Núñez Mata, Efrén, 157, 198n, *706*

Obregón, Alvaro (1880-1928),40.66,67,70,71, 74,79,80,81,82,83,119, 122,158, 172, 173,247.249,259,276.277.278,281,304, 306,308,358,406,427,443,444,448,475, 492,501,510,513,531,532,561,562,573; 582,665, 674
Obregón, José, 24 7
Ocón, Cecilio, 55, 57
Ochoa, Andrés, 484n
Ochoa,José María, 250n
Ochoa, Marcos A., 94n, 389
Ochoa, Sofía, 256n
Ochoa Campos, Moisés, 184n, 706
Ochoa Gutiérrez, Gregorio, 94n
Ochoa Lobato, José, 485n
Odiseo,665,671,677
Ojeda, Alejandro, 485n
Olaguibel, Francisco M., 122
Olaguíbel, Juan, 579
Olguín, Pedro F., 389
Oliver, Eliézer, 383n
Olivera Sedaño, Alicia, 500n, 508, 706
Orcilles, F., 256n
Ordaz, Antonio, 655
Ordoñez, Plinio, 382,383n, 384, 385, 386, 387, 388, 485n, 706
Oropeza, Arturo, 164n, 315,485n, 519
Oropeza, María, l40n
Orozco,José Clemente (1883-1949), 336, 337, 339,402,*706*
Orozco, Pascual (1882-1915), 53,54,66, 74,89
Orozco, Wistano Luis (1856-1927), 42, 44
Ortega, Abel, 289n
Ortega, Aurelio, 109n
Ortega, Aureliano, 94n
Ortega, Melchor, 531
Ortega, Paulino, 109n
Ortega, Romeo, 447
Ortega y Gasset,José (1883-1955), 27, 670
Ortíz, Francisco M., 250n
Ortiz Argumedo, Abel, 157
Ortiz de Montellano, Bernardo, 353
Ortiz Rodríguez, José, 300, 301
Ortiz Rubio,Pascual (1877-1963), 185, 250, 251, 274, 277, 281, 284, 534,559, 560, 561, 562, 573, 582, 584, 587, 588, 590, 598, 599, 606, 613, 614,657
0'Shaughnessy, Nelson, 62
Oscoy, Andrés, 105, 126n
Osorio, Mateo R., 94n, 109n
Osuna, Andrés (1872-1954), 179n, 184,187, 193, 194,196, 204,217,218,262,528, 529, *706*
Otero, Esperanza, 562
Othón, Manuel José (1858-1906), 352
Otto, 105n
Oviedo, Alberto, 283
Owen, Robert (1771-1858), 158,160
Padilla, Armando, 149
Padilla, Ezequiel (1890-1971), 533, 535, 537, 540,550,551,557,*707*
Padilla Ñervo, Luis (1898-), 590
Palacios, Guillermo, 446, *707*
Palacios, Jesús, 1, *707*
Palafox, Manuel, 68
Palavicini, Félix Fulgencio (1881-1952), 75, 79, 81,145,146,147,148,168, 173n, 176n. 177,178,179,179n,200,213,215, 219, 223, 256n, 380, 388, 491,661,662,*707*
Palma, Gabino A., 519
Palusie, 199n
Pallares, Eduardo, 141n
Pañi, Alberto J. (1879-1955), 54, 55,91.91n, 92n,107,108,114,116,146,256,257,258, 422,443,447,515,562,593,613,*707*
Pantoja, Eufasia, 164n
Paoli, Francisco, 159, 162, 163n, *707*
Papini, Giovanni (1881-1956), 353
Pardavell, Leopoldo, 238
Pardo, Ramón, 485n
Parra, Concepción M. vda. de, 384
Parra, Porfirio, 105n
Parra y Marquina, Germán, 326
Parroquín, Froyián, 607
Parsons, Wilfrid, 510
Partin, Emmet M., 283n, 324, 331, 358, 419, 421,426,707
Pascal, Blas (1623-1662), 352
Pasuengo, S., 169
Patrón Correa, Fernando, 94n
Paz, Octavio, 46, 425, 707
Paz Camacho.José, 485n
Pedroza,JoséJ., 285, 289n, 394
Peirce, Charles, (1839-1914), 2, 21, 679

Peláez, Manuel, 83, 207, 274
PeUicer, Carlos (1899-1977), 301, 303, 353
Peniche Vallado, Max, 485n
Peña, Aurelio M., 109n
Peña, Guillermo de la, *707*
Peña, Rafael Ángel de la, 104n
Peña, Serafín, 93, 94n, 109n, 137n
Peñunuri, Concepción, 256n
Peral, Miguel Ángel, *707*
Peralta, José F., 357
Perera Castillo, Alberto, 485n
Pereira Núñez, M., 256n
Pereyra, Carlos (1871-1942), 105n, 199n, 353, 492
Pereyra Mejía, Manuel, 136n
Pérez, Celestino, 176
Pérez, Geladón, 383n
Pérez, Hermelinda, 562
Pérez, Juan C., 485n
Pérez, Luis F., 485n
Pérez, Manuel, 136n
Pérez, Raquel, 645
Pérez Abreu, Herminio, 361
Pérez Budar, Joaquín, 501, 504n
Pérez Galdós, Benito (1843-1920), 352
Pérez Guerrero, Carlos, 384
Pérez Taylor, Rafael (1890-1936), 168
Pérez Treviño, Jacinto, 560
Pérez Verdía, Benito Javier, 275,441,442, 572n
Pérez y Soto, Atenógenes, 151n, 152, 572n, 636, 712
Perrault, Charles (1628-1703), 126n, 349
Pesqueira, 35
Pestalozzi.JohannHeinrich (1746-1827), 1, 10, 31,662
Peters,R.S., 21,*707*
Peza,Juan de Dios, 127n
Phillips, Richard Baker, 283n, *707*
Piaget,Jean (1896-1980), 6
Pichardo, José Arturo, 141n, 524,551,654,638
Pimentel, 91
Pimienta, Rafael, 57
Pineda, 199n
Pineda, Alberto, 274
Pineda, Celso, 94n, 109n
Pineda, H., 283n, 707
Pino Suárez, José María (1869-1913), 56, 57, 59,60,61,101,109,249,446
Pinto Mazal,J., 705
Pinzón, Enrique, 109n
Pina, Alberto B., 169
Pinera, Juventino, 441n
Pío XI (1922-1939), 504n, 510, 534, 635
Pitágoras (s. V a.C.), 347
Pitman, Marvin S., 539, 550
Planearte, 207
Platón (427-347 a.C.), 23, 127n, 279, 352, 431
Plotino (205-270), 279, 352, 674
Plutarco (50-125), 352
Poblete Troncoso, Moisés, *708*
Polvert y Blanchort, 105n
Pompa y Pompa, Antonio, 158
Ponce, Manuel M., 344, 345, 674
Portales, Magdalena, 485n
Portes, Genoveva, 140n
Portes Gü, Emilio (1890-), 443, 510, 516n, 532,533,534,535,537, 540,549, 553, 554,557,559,560, 591, 613
Portier (abate), 78
Portilla Gü, Santiago, 48, 89n, *708*
Posada, Germán, 705
Preciado, Epigmemo S., 134
Prieto, Guillermo (1818-1897), 352
Prieto, Norberto, 485n
Prieto Laurens, Jorge, 183, 443
Prieto, Sotero, 141n, 401
Proudhon, Fierre J. (1809-1865), 38
Pruneda, Alfonso, 107, 108, 140n, 256, 390, 396,484n,579,630,633,634n,636, 638, 641, *708*
Puente, Ramón, *708*
Puga, Antonio, 164n
Puga, Leonel, 164n
Pugh, W. H., *708*
Puig Casauranc, José Manuel (1888-1939), 256, 390,394,447, 449, 451, 452,466, 474, 499n,503,505, 506, 516,517, 520, 521, 525,526,533,560,561,573,574,575,579, 582,643,662, 678, 679, 680, 681, *708*
Purón, 198n

Quetzalcóatl, 420
Quijano, Jorge, 484n
Quijano, Margarita, 141n
Quintana, Antonio, 151n
Quintana, B., 562
Quintanal Martín, Fidelio, *708*
Quintanilla, C., 396
Quinten, Anthony, 680, *708*
Quirk, Robert E., 69n, 72, 168,185, 709
Quiroga,José D., 250n
Quiroga, Pablo, 613
Quiroga, Vasco de (1470-1565), 322, 325, 403, 419
Quiroz, Alberto, *709*
Quiroz, Antonio V., 94n

Quiroz Gutiérrez, Ignacio, 485n
Quiroz Martínez, Miguel, 185, 289n, *709*

R.Sara de, 164n
Rabasa, Emilio (1856-1930), 32, 87, 352, 678, 709
Raby, David L., 185, 514, *709*
Ramírez, Benito G., 206
Ramírez, Félix C., 250n
Ramírez, Gonzalo N., 485n
Ramírez, Ignacio (1818-1879), 109n, 320, 352, 452,659, *709*
Ramírez, Rafael (1885-1959), 289n,383n, 384, 389, 395, 484n, 514,520,521,538,540, 562,569,579, 593,608,609,610,611,617, 654, 655,663,*709*
Ramírez, Rodolfo R., 164n, 289n
Ramírez, Santiago, 633
Ramírez Corzo, Luis, 415n
Ramírez de Aguilar, Fernando, 446, *709*
Ramírez López, Ignacio, *709*
Ramírez Luque, Francisco, 303
Ramos, Carlos, 520
Ramos, Carmen, 141n, 514
Ramos, Eligió, 520
Ramos, José Manuel, 94n, 485
Ramos, Josefina, 514
Ramos, Juan Manuel, 93, 288
Ramos, Leonardo, 391, 395
Ramos, Luis G., 494
Ramos, Samuel (1897-1959), 283n, 342, 417, 423,427,629,637,644,*709*
Ramos Martínez, Alfredo, 140n, 336
Ramos Pedrueza, Antonio, 396
Ramos Pedrueza, Rafael, 295, 495, *709*
Ramos Roa, Joaquín, 168, 169
Rangel, Amado F., 151n
Rangel, María Luz, 164n
Rangel, Rafael, 330
Rascón, Eugenio, 64
Real, Roberto del, 383n
Rébsamen, Enrique C. (1857-1904), 31, 118, 126n, 151,156, 198n, 247,608,662
Recir, Enrique, 173
Reddie, Cedí (1858-1932), 1, 2, 159
Rein, Wilheim (1847-1929), 2
Renden, Serapio, 64n
Rentería, Juan, 136, 137n
Rentería, Marcelino, 383n, 484n
Revueltas, Fermín (1903-1935), 337, 338, 402
Reyes, Alfonso, 107, 420, 709
Reyes, Bernardo (1850-1913), 54, 55, 60, 65
Reyes, Cayetano, *705*
Reyes, José Encamación, 164n
Reyes, Luis M., 78
Reyes, Rafael, 250n
Reyes, Rodolfo, 50, 62n
Reyes del Campillo, Celia A. de, 633
Reyes Heroles, Jesús (1921-1985), 45, *709*
Reyes Rosales, José Jerónimo, 151n, 152, 156, *710*
Ricárdez Broca, 163n
Rice, Elizabeth Ann, 50ün, *710*
Rickert, Heinrich (1863-1936), 10
Richmond, Douglas, 185, *710*
Ríos, Amelia V. de, 633
Ríos, Rafael de los, 78
Riva Palacio, Vicente, 127n
Rivera, Agustín P., 114, 256n
Rivera, Diego (1886-1957), 336, 338, 339, 340, 358
Rivera, José, 190
Rivera, Librado (1864-1932), 38, 39, 247
Rivera, Gustavo, *710*
Rivero, Gerardo, 151n
Riviin, Harris N., 10,16, *710*
Roa Zenit, Joaquín, 119n
Róbelo, Cecilio, 256n
Robledo, Irene G., 485n
Robles, Gonzalo, 454
Robles, O., 283n
Robles Gil, Alberto, 62n
RocaZenil,J., 572n
Rocha, Pastor G., 485n, 634
Rodier, Luis A., 104n, 572n
Rodiles, Raúl, 384
Rodó,José Enrique (1872-1917), 354,419,710
Rodríguez, 253
Rodríguez, A., 289n
Rodríguez, Abel S., 93n
Rodríguez, Ángel, 250n
Rodríguez, Antonio, 337, 346, *710*
Rodríguez, Carlos, 572n
Rodríguez, Emilio, 136, 137n, 285
Rodríguez, Juan J., 413n
Rodríguez, María de Jesús, 520
Rodríguez, Modesto, 485n
Rodríguez, Ponciano, 93n, 109n, 110,112,136, 140n
Rodríguez, Raúl, 383n
Rodríguez Beltrán, Cayetano, 151n, 152
Rodríguez Calderón, Leopoldo, 136, 137n
Rodríguez Gil, José, 94n
Rodríguez González, José, 163, 185
Rodríguez Lujan, Abelardo (1889-1967), 274, 561,591,592,613,614,625,627,628,629,

639,642,643,651,652, *710*
Rodríguez Ochoa, Agustín, *710*
Rodríguez Triana, Pedro, 534
Rodríguez y Cos.José Miguel, 93n
Rojas, Luis Manuel, 79,146, 176n
Rolland, Modesto, 572n
RoUand, Romain (1866-1944), 282, 352
Román, Alberto, 173
RomaneU, Patrick, 45, 283n, 670, *710*
Romero, Francisco, 136
Romero, Salvador, 384
Romero Calderón, Carlos E., 151n, *710*
Romero de Terreros, 572n
Romero Flores, Jesús. 254n, 383n, 384, *710*
Romero Rubio de Díaz, Carmen, 89
Rosas, Manuel E., 93n
Rosenzweig, Femando, 31, *710*
Ross, María Luisa, 126n
Ross, Stanley R., 29, 43,47, 78n, 198n, *710*
Rosser, Harry Edwin, 450, 451,460, 655n, *710*
Rouaix, Pastor, 77, 78, 79
Rousseau, Jacquesjean (1712-1778), 1, 2, 3, 7, 16,23,178,227,348,352,353,430, 432, 433, 434,662,673,678
Rouvroy, Claude Henry de. Conde de Saint Simón (1760-1825), 158
Rueda, 199n
Ruiz, César H., 164n, 484n, 485n, 630, 638
Ruiz, Eduardo Ramón, 449, 615, 617, *710*
Ruiz, Elvira, 151n
Ruiz, Gregorio, 55
Ruiz, Luis E., 256n
Ruiz, Luis L., 495, 496
Ruiz de Alarcón,Juan (1581-1639), 352
Ruiz S. de Ramírez, Margarita, 484n
Ruiz y Flores, Leopoldo, 510, 534
Ruskin.John (1819-1900), 354
Ryan, Garson, 656

Sáenz, Aarón, 447, 450, 467, 559, 560, 561, 562,564,571,572,573,583,662,770
Sáenz, Alberto, 495
Sáenz, Moisés (1888-1941), 164n, 179, 219, 223,226, 268, 275, 325,379, 449, 450, 453,455,460,462,467, 476,479,494, 513,515, 522, 551, 552, 553, 562, 567, 571,572n,582, 588, 592, 593, 609,618, 654, 655, 663, 678, 679, 680,681,682, 683,684,685,686,*710*, *711*
Saint Saéns, Camille (1835-1921), 345
Sainz, Fernando, *711*
Salazar, Amado, 52
Salazar, Juan B., 551
Salazar, Juan P., 306
Salazar, Rosendo, 38, *711*
Salazar Mallén, Rubén, 404n
Salcedo, Ezequiel, 303
Salinas, León, 588, 630
Salinas, Miguel, 94n, 109n, 110, 572n
Salmerón, Femando, 283n, *711*
Salvatierra, Juan de (?-1717), 419
San Agustín (354-430), 352, 675
Sánchez, Elizardo, 109n
Sánchez, Gcorge I., 330, *711*
Sánchez, Gertrudis, 67
Sánchez, Graciano (1890-1957), 247
Sánchez, Guadalupe, 83,444
Sánchez, Inés, 250n
Sánchez, Jesús, 394
Sánchez, Juan, 94n
Sánchez, Pedro C., 414n
Sánchez, Práxedis, 163
Sánchez, Serafín, 44ln
Sánchez Azcona, Juan, 94n
Sánchez Mejorada, Javier, 533
Sánchez Peredo.Juan, 151n
Sánchez Pontón, Luis (1898-1969), 242, 582
Sánchez Villaseñor, José, 283n, 664, 674, 676, *711*
Sandoval, Fidel, 485n
San Francisco de Asís, 353, 436
San Mateo, 7,12, 475
Santacruz, Uno, 621, 625, 642
Santa Marina, Rafael, 379, 396,484n, 497
Santana, Rodolfo, 496
Santos, Amparo, 384
Santos, Gonzalo N., 531
Santos Chocano.José (1875-1934), 354
Santos Valdés, José, *711*
Sarabia,Juan (1882-1920), 38, 39,148
Sarmiento, Domingo F. (1811-1888), 348
Sarmiento, Justino, 607
Saucedo, Alfredo, 494
Savioz, R., 10, 777
Sdacca, Michele Federico, 2, 5, *711*
Scheler, Max (1875-1928), 20
Schmidt, Henry C., 37, *711*
Schopenhauer, Arthur (1788-1860), 9, 279
Sobrades, 199n
Schrader y Gallodenc, 572n
Schubert, Franz (1797-1828), 345
Schueler, Herbert, 10,16, *710*
Schuitz, Enrique Emilio, 405, 407n, 415n
Schuitz, Miguel E. (1857-1922), 105n, 140n
Schwob, Marcel (1867-1905), 353
Search, Presten W. (1853 - ?), 26

Segovia, Gertrudis, 127n
Seignobos, 127n, 572n
Selva, Salomón de la, 353
Seiznick, Philip, 421,*691*
Semo, Enrique, 88, *699*
Serrano, Francisco, 82, 441, 531, 532
Serrano, Rafael, 383n
Serratos, Alfredo, 68
Shakespeare, William (1546-1616), 127n, 282, 348,352,419
Shaw, Bemard (1856-1950), 352
Sheffield, James R., 448
Sherweil, Guillermo A., 127n, 136n, 140n
Shvadsky Gaj, Rebeca, *712*
Sierra, Arturo, 485n
Sierra, Augusto Santiago, 328, *712*
Sierra, Carlos J., 282, 283n, *712*
Sierra, Julián, 382
Sierra.Justo (1848-1912), 105n, 127n, 129, 145,146,147,148, 149, 199n, 200, 207, 271n,263,289,290,297, 298, 327, 342, 345,348,426,492,529, 618, 659, 662, 679, *712*
Sierra, Rafael, 453
Sierra de Barros, María de Jesús, 588
Suva, Mariano, 294,485n
Silva Herzog, Jesús, 34,48, 579, 627, 628, *712*
Silva y Acévez, Mariano, 401
Simón, Théodore (1873-1961), 379, 497n
Simpson, Eyier N., 32, 33, 278, *712*
Siurob, Emilio, 164n
Siurob.José, 164, 298, 305, 306
Skirius,John, 283n, 534n, *712*
Smües, Samuel (1812-1904), 158
Smith, 572n
Smith, M. D., 485n
Smith, P., 173n, *712*
Sócrates (470-399 a.C.), 430
Sodi, Demetrio, 238
Sófocles (496-406 a.C.), 352
Sola, Jesús, 396
Solana, José S., 256n
Solana, Leandro, 485n
Sotelo Inclán, Jesús, 503n
Soto, Ignacio I., 289n
Soto, Jesús S., *712*
Soto, Juan L., 636, *712*
Spencer, Herbert (1820-1903), 94, 105n, 156, 348
Spranger, Eduard (1882-1963), 10, 10n, *712*
Stanley,Joseph Wight, *712*
Steedman, Amy, 126n
Steinke, 572n
Strauss,Johann (1804-1849), 345
Suárez, Ignado, *712*
Suárez, Manuel, 151n, 415n

Tablada, José Juan (1871-1945), 333, 337, 353
Taft, William H. (1857-1930), 56
Tagore, Rabindranath (1861-1941), 353
Tales de Mileto, 433
Tamariz, Eduardo (1882-1957), 62n, 63, 122 141n
Tamayo, 344
Tamayo, Jesús, 39,52,53,83,90,172,273,694
Tannenbaum, Frank, 44, 655n, *712*
Tapia, José María, 561
Tapia, Lucio, 149, 126n, *712*
Taracena, Alfonso, 65, *712*
Taylor, Mabel, 485n
Tchaikovsky, Piotr Ilich (1840-1893), 345
Teja Zabre, Alfonso, 648n
Tejeda, Adalberto, 444,447, 501,503,607,608
Tejera, Humberto, 248, 773
TéUez,Manuel, 613
TéUcz, N. Wenceslao, 383n
Tello, Manuel G., 390, 395, 607
Temple, Laura, 141n
Tena Ramírez, Felipe, 33, 46, 56n, 61, 73, 77, 150,172,237n,243n,244n,246,289,289n. 290, 773
Teresa de Mier, Servando, 340, 673
Terman, Lewis M. (1877-1956), 6, 497
Terrés,José, 109n, 115, 118, 164n, 414n, 572n
Telémaco, 434
Thierry, Rocío Llerena de, *713*
Thomdike, Edward L. (1874-1949), 6
Tireman, LJoyd Spencer, *713*
Tisserand et Andoyer, Edward B. (1867-1927), 105n
Titchener, 105n
Tolentino, Francisco, 42
Tolstoi, Conde Lev Nicolaevich (1828-1910), 2, 39,127n,305,349n, 352,454,470
Torijano, Delfino, 93n
Tomer, Manuel, 485n
Toro, Alfonso, 572n
Toro, Luis, 247
Torre, Jesús de la, 78
Torre, Sofía de la, 151n
Torre Villar, Ernesto de la, 78n, 181, *713*
Torregoza, Luis, 383n
Torres, Elena, 316, 318, 394, 456, *713*
Torres, Luis G., 394
Torres Bodet, Jaime (1902-1974), 301, 301n, 348,353,644,*713*

Torres Burgos, Pablo, 52
Torres Orozco, 441n
Torres Quintero, Gregorio (1866-1934), 92, 93n, 105, 109n, 110, 113, 114,115, 118, 119.126n, l27n, 142,143,162,199n, 349, 349n, 361, 362, 363, 364, 366,421, 426, 453, 491, 492, 506, *713*
Torres Septién, Valentina, 702
Torri Tulio 353
Toynbee, Arnold, 42n
Trejo, Salvador 496
Trejo Lerdo de Tejada, Carlos (1879-1945), 573, 586, 589
Treviño, Jacinto, 273, 274
Truchuelo.Jose Mana 176
Tuñón, Esperanza, *713*
Tumor. Fredenck, *713*
Tzontemoc, 339

Ugarte, Gerzayn, 79
Ugarte Manuel 79 127n
UUoa, Berta, 46, 72. 78, 80, *713*
Urbina, Luis G. (1868-1934), 140n, 352
Urestl Severa, 163
Uhartt, Guadalupe, 151n
Uría-Santos, María Rosa, 714
Uribe, Salvador, 388, 396,
Uribe y Troncoso, Manuel, 141n
Urrutia, Aureliano, 63n
Uruchurtu, Alfredo E., 383n, 384, 505, 551, 562
Uruchurtu, Gustavo, 495
Urueta, Jesús, 80, 573
Urzaiz, Eduardo, 161, 162, 163, 285, 286, 288, 383n, 485n, *714*

Vadillo, Basilio. Véase: Badillo, Basilio
Valdinieso, Aurelio, 414n
Valencia 253
Valencia', Delfino J., 109n
Valencia Felipe, 250n
Valenti, Rubén, 127n, 150, 150n
Valenzuela, Delfino F., 109, 110, 137n, 151n,82,89,93,94, 100,113
Valenzuela, Gilberto, 274
Valenzuela Rafael, 109n, 110, 137n, 151n, 152
Valtierra, Vicente, 164n
Valverde, Ana María, 126n
Vallarino, Ángel, 355,484n, 521
Valle, Felipe J., 94n
Valle, Manuel, 127n
Van Patten, James J., *714*
Vaqueiro, 345
Vargas, Fulgencio, 415n
Vargas, Mercedes, 137n
Vargas Piñeiro, Luis, 109n, 110, 285, 288, 437,
Vargas Rea, (J.). 268, 269 774
Vasconcelos, Eduardo (1895-1953), 485n, 613, 643, 645, 646, 651
Vasconcelos, Joaquín, 645
Vasconcelos, José (1881.1959) 44, 107, 168, 205, 226, 247, 248, 256, 265, 270, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280n, 281, 282n, 283, 283n, 284, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 301n, 302, 303, 306, 307, 308,. 311, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 327n, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 361, 366, 367, 368, 376, 377, 380, 381, 382, 391, 396, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 411, 412, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 439, 442, 450, 455, 456, 457, 463, 464, 476, 477, 534, 535, 566, 609, 618, 643, 645, 650, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 683, 684, 686, *714*,
Vaughan, Mary K., 147, 148, 426, 491, 494,
Vázquez, 341, 492n, 494
Vázquez, Fernando, 109n
Vázquez, Francisco, 109n
Vázquez, Josefina Zoraida, *714*
Vázquez, Samuel, *714*
Vázquez Andrade, Manuel. 119n
Vázquez Cadena, Rafael 250n
Vázquez Castillo, Guadalupe, 137n
Vázquez del Mercado Alberto, 294
Vázquez Gómez, Emilio, 48, 49 52
Vázquez Gómez, Francisco (1860-1933), 48,
Vázquez Perrusquia, Octaviano, 383n
Vega López, Mercedes de la, *714*
Vela, Antonio, 94n, 109n
Velasco, Toribio, 109n, 110,164n, 285, 590
Velazquez A., Gregoria, 238
Velazquez Andrade, Manuel, 119, 151n, 186, 254, *714*
Velazquez Bnngas, Esperanza, 440, 441n, 453
Velazquez López, Alejandro, 188
Vera, Jesús E 485n
Vera, Luz, 441n
Vera Estañol, Jorge (1873-1957), 62, 62n 90, 113, 120, 121, 122, 124, 129, 131. 134,

140, 181, 225, 267, 421, 659, 774
Vera y Cuspmera, Margarita, 283n, *714*
Verhaegen, Arthur, 78
Veyro, Francisco, 250n, 253, 486, 775
Vicarte, Alberto, 109n, 110
Víctor, Hugo, 279
Vidal, Salvador, 485n
Viesca Lobatón, Enrique, 206
Vilchis, Daniel, 551, 621, 624, 625, 629, 642

Vilchis, David, 496, 624,630, 507
Villa, Francisco (1878-1923), 53,66,67,68,69, 70, 71, 72, 74, 79, 81, 86, 149, 169, 247, 248, 274, 277, 280
Villa Michael, Primo, 613
Villafaña, Artemio, 485n
ViUalba, Ramón Adrián, 395
Villalobos, María de Jesús, 383n
Villar, Lauro, 55, 56
ViUarelo Vélez, Ildefonso, 163, 775
Villareal,AntonioI.(1879-1944),39,68,71,79, 247, 248, 274, 278, 285, 444, 534
Villareal, Salvador, 485n
Villareal Cárdenas, Leopoldo, 384
Villasano O., Alberto, 109n
VlUaurrutia, Xavier (1903-1950), 353
Villegas, A., 283n
Viramontes, Luis, 388
Virgilio (70-19), 353, 431
Vizcarra, Rubén, 275, 295
Voltaire. Véase: Aruet, Francois Marie

Wagner, Richard (1813-1883), 345
Waikins, 444,451, 454, 461
Washbume, Carleton (1889- ?), 18
Watkins, HoUand Dempsey, 499, 775
Wentworth, 572n
Whetten, Nathan L., 32, *715*
Wiechers, Adolfo A., 633
Wiener, Leo, 775
Wilde, Osear (1854-1900), 353
Wilkie,JamesW.,*715*
Wiison, Henry Lañe (1857-1932), 55, 56, 57
Wilson,Woodrow (1856-1924), 61,61n, 62,66, 67,67n,71,74

Windelband, Wilheim (1848-1945) 10
Wolfe, Bertram, 338, 339, 340, 775
Womack.John (Jr.), 53, 66, 81n, 268, *715*
Wood.John C., 501
Wright, Margarita, 485n
Wundt, Wilheim (1832-1920), 6, 16, 247
Wyneken, Gustavo (1875- ?), 2

Yáñez, María de los Angeles, *715*
Yáñez, Miguel F., 485n
Yoat, Bartely, 509

Zacarías y Mejía, Juan, 250n
Zafra, Anastasio, 394
Zalee, Ramón N., 394
Zamarón, Juan, 109n
Zamora, Dionisia, 630
Zamora, Francisco José, 93n, 94n, 136, 136n
Zamora, Pedro, 274
Zamora, Valentín, 628
Zamudio, Süverio dej., 94n
Zapata, Emiliano (1879-1919), 33, 42, 44, 49, 51, 52, 53, 54, 66, 67, 68, 72, 74, 81, 81n, 85, 86, 225, 247, 268, 274, 280
Zapata, Manuel, 69n
Zapata, Rosaura, 394, 485n, 514
Zaragoza-Carbajal, Maximino, *715*
Zarate, J., 127n
Zárraga, Femado, 141n
Zavala, Dionisio, 78
Zayas, Rafael, 55
Zea, Leopoldo, *715*
Zepeda, Enrique M., 169
Zetina, Carlos B., 187
Zevada, Ricardo J., 462, *715*
Zilli Bemardi, Juan, 156, 157, 608, 775
Zubarán Campmany, Rafael, 278
Zucolotto,Juan, 151n
Zuño, José Guadalupe, 501, 608

ÍNDICE DE NOMBRES GEOGRÁFICOS

Abbotscholme, 1, 2
Acámbaro (Mich.), 268
Acayucan, 39
Actopan (Hgo.), 458
Agua Prieta (Son.), 82
Aguascalientes,40,114, 171, 180, 248, 259, 284, 285, 301, 304, 346, 367, 414, 458, 476, 485n, 518,527,585
Alemania, 2, 324, 583
Aljibes, 83
Almazán de Soria, 445
América, 158, 340, 493, 528, 592, 666
Amsterdam, 121, 130
Anenecuilco (Mor.), 33, 52
Angeles, Los (Calif.), 39, 335
Angulema, 106
Apatzingán (Gro.), 106
Argentina, 27, 344
Arteaga (Coah.), 247
Atlampa (D.F.), 463, 519
Atlixco (Pue.), 327
Azcapotzalco (D. F.), 241, 243, 263

Baja California, 92, 210, 259, 274, 285, 304, 384,437,444,452,485,566,573, 583
Balbuena (D. F.), 519
Baldepeñas (Cd. Real), 27
Baltimore (Md.), 21, 47
Barcelona (España), 117
Bedales (Sussex), 1
Bélgica, 78, 146, 177
Berkeley, 47
Berlín, 27, 247
Bolivia, 148, 177, 450
Bolsa, La (D. F.), 519
Bonampak (Chis.), 419
Bonn (Alemania), 25
Bostón, 149, 324
Brasil, 344, 561
Bridgewater (Mass.), 528
Buenos Aires (Argentina), 27, 630
Buffalo, 121,130
Burlington (Vermont), 21

California, 281
Campeche, 114, 157, 259,279, 304, 368, 476, 485,518,536,585
Canadá, 39
Cananea (Son.), 249
Celaya (Gto.), 74, 277, 455
Centroamérica, 498
Geneguillas (Chih.), 575
Ciudad del Carmen (Camp.), 449
Ciudad Hidalgo (Mich.), 327
Ciudad Juárez (Chih.), 46, 48, 52, 53, 67, 563, 582
Ciudad Mier (Tamps.), 528
Ciudad Victoria (Tamps.), 414, 533
Clazómene (antigua ciudad del Asia Menor), 5
Coahuila (Edo. de), 47, 59, 60, 65, 67,104,109, 163,183,184,185,259,266,268,284,285, 304,367,384,458,485,518,528,529,533, 566
Colima (Edo. de), 66, 114, 259, 284, 301, 302, 304,330,367,384,485,518,527,536,566, 587,589
Colombia, 420
Columbia (N. Y.), 535, 554, 678
Cómela, 302
Córdoba (Ver.), 414
Cortázar (Gto.), 476
Cosamaloapan (Ver.), 184
County Mayo (Irlanda), 508
Coyoacán (D. F.), 263, 337, 485
Coyuca de Catalán (Gro.), 535
Cuajimalpa (D. F.), 263
Cuatro Ciénegas, 65
Cuauhtémoc, 302
Cuautía (Mor.), 52
Cuba, 19, 55, 57, 148, 280,498
Cubilete, cerro del (Gto.), 501
Cuerna vaca (Mor.), 330
Culiacán (Sin.), 157, 273, 475, 526
Cumpas (Son.), 249

Chachapa (Pue.), 476
Chalma, 338

Champel, 16
Champusco (Pue.), 514
Chapingo, 454, 455
Chapultepec (D. F.), 56, 357, 562
Chiapas (Edo. de), 114,206,259, 274,304, 367, 419,460,485,518,566,585, 587
Chicago, 2, 21, 22, 23, 280
Chichén-Itza, 307, 335, 419
Chihuahua, 66, 68, 69, 94, 106, 183, 247, 253, 259, 274,284,296,303,367,382,414,437, 485,517,533,536,549,566, 582
Chile, 344
Chilpandngo (Gro.), 83, 277, 535
China, 515

Dinamarca, 450
Distrito Federal (Passim)
Dumgenewitz (Rugen), 2
Durango,66,183,185,206,259,284,304,367, 384, 414,455,485,502,518,533,536
Dusseldorf (Alemania), 25

Eagle Pass (Tex.), 279, 347
Ecuador, 450
Encinal (Tex.), 127
Erongarícuaro (Mich.), 458
España, 27, 146, 271, 280, 308, 344, 445,493, 591,666
Estado de México, 304
Estados Unidos, 504
Estrasburgo (Francia), 26, 247
Etiopía, 591
Europa, 19, 38, 40, 120, 187, 204, 217,247, 335,337,340,381,454,493,592,609,636

Florence (Arizona), 39
Francia, 2, 38, 101, 146, 234, 280, 341, 342
Fuiham, 1
Gante, 78
Gary, Escuelas (Ind.), 446, 447, 477
Gil de Leyva (N.L.), 563
Ginebra (Suiza), 16, 17
Gotinga, 1
Grecia, 343
Guadalajara (Jal.), 29, 46, 67, 122, 158, 268, 292,330,346,387,414,500,508,509,566
Guadalupe Hidalgo, 241, 243, 263
Guanajuato, 38,77,114,150,164,168,183,206, 259,268,284,303,304, 367,382,414,450, 455,459,460,461, 475, 485, 517, 536
Guatemala. 148, 336, 340
Guaymas (Son.), 247, 445, 613
Guerrero (Edo. de), 72, 259, 285, 296, 304, 367, 382, 384, 459, 460, 461, 485, 518, 535,536
Gutiérrez Zamora (Ver.), 582

Habana, La, 19, 55,57
Harvard (Mass.), 6
Haya, La, 130
Heidelberg, 10
HermosiUo (Son.), 249, 445, 446, 475, 476
Hidalgo (Edo. de), 72, 114.-150, 183, 259, 268,285,304,329,367,382,384,455,485,495, 517, 536, 587
Hispanoamérica, 41
Holanda, 148. 238
Huatabampo (Son.), 277
Huauchinango (Pue.), 327
Huautia (Oax.), 455
Huerta, La (Mich.), 514
Huitzilac (Mor.), 532
Hungría, 535

Ilsenberg, 2
India, 515
Inglaterra, 146, 493
Irapuato (Gto.), 2-8, 74
Italia, 146, 280, 342, 535
Ixtacalco (D.F.), 318
Ixtapalapa (D.F.), 241, 318, 336
Izúcar de Matamoros (Pue.), 458

Jalapa (Ver.). 89, 99, 134, 149, 150, 156, 219, 270,295,329,449,450,552,606,608,609
Jalisco (Edo. de), 40, 49, 114, 259, 274, 284, 285,301,304,367,384,455,485,501,517, 536,566,583,585,587, 608, 629
Japón,64
Jena, 1, 2,26
Jilotepec, 42
Jiménez, 39
Jiquilpan (Mich.), 251
Juchitán (Oax.), 327

Kasan (URSS), 2

Lampazos (N.L.), 122
Latinoamérica, 117, 234, 335, 340, 341, 344, 354,419,483,664,665
Lausana (Suiza), 26
Leavenworth (Kansas), 40
Leipzig, 6, 121,247
Le Lóele (Suiza), 498
León (Gto.), 74, 268, 276
Lieja, 78

Lima, 121,450
Londres, 1, 106, 117, 121, 130, 591

Madrid, 27, 121
Manzanillo, 30, 301, 302 f
Marburgo (Alemania), 26
Marías, Islas, 575
Matamoros (Tamps.), 563, 582
Matehuala (S.L.P.), 450
Mazatlán (Sin.), 582
Mérida (Yuc.), 157, 292, 307, 334, 414
Mexe, El (Hgo.), 514
Mexicali (B.C.), 285
México (Passim)
Michigan, 551
Michoacán (Edo. de), 66,67,114,185, 206, 253, 254,259,284.285,304,325, 367, 384, 450,455,459,460,461,485,517,536, 559,566, 583
Milán, 121
Milpa Alta (D.F.), 53, 584
Minatitlán (Ver.), 449
Mitia (Oax.), 419
Mixcoac (D. F.), 241, 263, 475, 640
Molango (Hgo.), 327, 457
Monaco, 121
Monte Albán (Oax.), 419
Monterrey (N.L.), 292, 346, 387, 388,414,450, 528,557,561,562
Morelia (Mich.), 251, 414, 455, 500, 501, 559
Morelos (Edo. de), 33, 40, 49, 51, 52, 68, 72, 259,268,304,367,384,459,460,461,518, 566
Moscú (URSS), 591
Motozintia (Chis.), 536
Munich (Alemania), 10
Múzquiz (Coah.), 122

Naco (Son.), 67
Nashville(Tenn.),528
Navojoa (Son.), 277
Nayarit, 247,304,330,367,459,460,461,517, 527,536
Necaxa (Pue.), 450
Niágara, 67
Niza, 4
Nogales (Son.), 67, 81, 582
Norteamérica, 5,9,19, 21, 54.60, 62,120,122, 123,148,177,187,204,217,234,256, 299, 308,347,354, 381,419,450,486,493, 498,502,528,533,539,540,559,609,610, 655,675
Nueva España, 43
Nueva York, 23, 334, 337, 347, 350, 491, 554, 668
Nuevo Laredo (Tamps.), 438, 563, 582
Nuevo León (Edo. de), 54, 67, 183, 206, 247, 259,304,367,384,437,459,460,461,485, 518,533,562,566

Oaxaca,38,49,105,114,117,259,269,279, 280,285,304,344,367,414,459,460,461, 485,500,517,518,526,527,537,566,585, 645
Oaxtepec (Mor.), 458
Ojinaga (Chih.), 67
Opuituco (Mor.), 563
Orizaba (Ver.), 47, 71,151,414,449,475, 582

Pachuca (Hgo.), 38, 148, 149, 166, 414
Palenque (Chis.), 419
Palo Blanco de la Huasteca, 609
París (Francia), 17,47,117,247,450, 535, 591
Parras (Coah.), 47
Paso, El (Tex.), 74
Paz, La (B.C.S.), 582
Pennsylvania, 450
Perú, 177,450,451,496
Piedad, La (Mich.), 254, 288
Piedras Negras (Coah.), 279, 563, 582
Ponce (Puerto Rico), 19
Portugal, 280
Potan (Son.), 157
Prusia, 177, 238
Puebla, 29, 33, 35, 49, 71, 72, 77, 114, 122, 130, 183, 206, 259,269,285,303,304,328, 329,344,346,367,382,455,459,460,461, 476, 485, 500, 518,550,552,566,587
Puerto Rico, 19

Querétaro, 48, 73, 87, 114, 148, 157, 158, 167, 172, 173, 183, 185, 259, 285, 289, 300, 303, 304, 346, 367, 381, 384, 414, 444, 459, 460, 461, 485, 518, 527, 533, 559, 583, 659, 661
Quintana Roo (Edo. de), 259, 366, 450, 459, 460,461

Reforma (D.F.), 83
República Francesa, 500
Rinconada, 83
Río Verde (S.L.P.), 458
Roma,106
Rusia, 293, 331, 422

Saint Louis (Mo.), 39, 53, 90

Salina Cruz (Oax.), 30
Saltillo (Coah.), 47, 61, 65, 89, 163, 229, 247, 528,561
San Andrés Chamula (Chis.), 575
San Ángel (D.F.), 263, 475
San Antonio (Tex.), 39, 123, 347
San Antonio Alazanas (Coah.), 563
San Antonio de la Cal (Oax.), 458
San Antonio el Mexe (Hgo.), 514, 517
San Antonio Eloxotitlan, 38
San Cristóbal de la Barranca (Jal.), 42
San Cristóbal de las Casas (Chis.), 414
San Gabrielito (Gro.), 575
San José de las Huertas (Mich.), 514, 517
San Juan del Río (Qro.), 458
San Juan de Ulúa, 247, 510
San Luis Potosí, 29,37,40,46,48,66,114,130, 134,139,183,247,248,249,259,304,346, 367,382,414,459,460, 461
San Miguel Allende (Gto.), 268
San Miguel el Alto (Jal.), 122
San Pablo del Monte (Tlax.), 563
San Pedro (D. F.), 475
San Petersburgo (Leningrado), 2
Santa Rosa (Son.), 67
Santo Tomás, 379
Sásabe (Son.), 279
Sinaloa (Edo. de), 66, 259, 285, 304,382, 444, 459,460,461,485, 517, 533, 536, 583
Siquisiva (Son.), 277
Siria, 668
Sola de Vega (Oax.), 563
Sonora (Edo. de), 61, 66, 67, 68, 82, 109; 150, 166,185,247,249,259,269,304,367,368, 384,444,445,446,447,454,459,460,461, 485,499,517,533, 536, 566,583
Stanford, 497
Suchiapan (Chis.), 563
Sudamérica, 454, 573
Suiza, 148, 178,205,238
Sultepec (Edo. de México), 563

Tabasco (Edo. de), 93,114,206,259, 304, 459, 460,461, 485, 501, 518, 536, 587, 608
Tacámbaro (Mich.), 326
Tacuba (D.F.), 263
Tacubaya (D.F.), 55, 263, 475, 515
Tamatán (Tamps.), 514
Tamaulipas (Edo. de), 49,105, 114, 259, 284, 304,367,376,459,460,461,485,517,529, 533, 536, 583,587
Tampico (Tamps.), 30, 67, 346
Tantoyuca, 149
Tapachula (Chis.), 414
Tehuacán (Pue.), 327
Tehuantepec, 338
Tenango del Valle (Edo. de México), 591
Tenería (Edo. de México), 514
Tenosique (TatBf), 101
Teoloyucan, 67
Teotihuacán, 419, 451
Teotitlán del Camino (Oax.), 38
Tepic, 92, 259
Teziutlán (Pue.), 462
Tixtia (Gro.), 458
Tlaixpan (Pue.), 563
Tlalpan (D.F.), 55, 241, 243, 263, 275
Tlapa (Qro.), 455
Tlatelolco (D.F.), 687
Tlatlauqui (Pue.), 476
Tlaxcala, 72, 93, 114, 185, 259, 284, 285, 304, 367,459,460,461,518
Tlaxcalantongo (Pue.), 83
Toluca (Edo. de México), 42,69, 279,414, 455
Tonanzintia (Pue.), 601
Torreón (Coah.), 67, 509
Trinidad, 277
Tucumán (Argentina), 27
Tula (Hgo.), 419, 455
Tula (Tamps.), 89
Turquía, 280
Tuxtia Gutiérrez (Chis.), 476

Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, 454, 539
Ures (Son.), 562
Uruapan (Mich.), 327,444
Uxmal (Yuc.), 307, 419
Vaticano, El, 502
Veracruz,29,30,54,57,66, 67, 72, 75, 77, 83, 109,112,114,139,149,150,156,157,183, 184,186,193,206,219,252,259,270,274, 285,296,302,303,304,307,367, 382,384, 414,438,442,449,459,460,461, 485, 501, 518,523,526,531,533,536,583,585,587, 608,609,636,659
Vermont (Edo. del Noreste, USA), 21
Vemevil-Sur-Ame, 2
Vigas, Las (Ver.), 608
Villa de Alvarez, 302
Villa de Ayala (Mor.), 52
Villahermosa (Tab.), 145

Washington (D.C.), 48, 61, 82, 279, 347, 429, 448, 534,573,656
Wicherdorff (Soolfeid), 2

Winnetka (Chicago), 18
Worcester (Mass.), 6, 26

Xicaltepec (Ver.), 563
Xocoyucan (Tlax.), 458
Xochimilco (D.F.), 241, 243, 263, 584

Yaznaya Poiyana*, 454
Yoquivo (Chih.), 575, 617
Yucatán (Edo. de), 101,105,114,150,157,158, 183,259,269,285,286,304,307,334,338, 384,459,460,461,485,494,518,536,583, 587
Yuma, 39

Zacatecas, 67,68,109,114,259,284,285,301, 303,304,367,414,459,460,461,485,495, 496,517,527,536,583
Zacualtipán (Hgo.), 329, 330, 457, 609

*Praderas Brillantes.

ÍNDICE ANALÍTICO

Actividad
en educación, 18
Adolescencia, 8
Ahorro escolar
cajas de, 498, 590
Alfabetización, 236
Alma nacional, 228, 270-271
véase: Identidad nacional
Analfabetos, 90, 91
cifras, 91, 139,275
y enseñanza rudimentaria, 91, 128
y necesidades materiales, 128
partida para, 91
Analfabetismo, 31
y corte del presupuesto, 317
y escuela de la Casa del Obrero, 315
y papel de la SEP, 316
y gravedad, 94
y porcentaje, 180, 271
y cruzada de Vasconcelos, 311
condiciones, 311
deficiencias, 314
logros, 313
miembros, 312
modos de actuar, 312
niños, 313-314
profesores honorarios, 314
Anarcosindicalismo, 40
Anarquismo, 40, 41
delPLM,77
Arte popular
y Vasconcelos, 280. Véase: folklore
Artículos
de la Constitución (1917), 76, 78, 236-238
Artistas
y Best Maugaid, 333-335
y educación, 331
y Lunacharsky, 331-332
y muralismo, 335-336
y objetivo, 333
y sentido de historia, 332
y trascendencia, 333
y Vasconcelos, 331-332
Asamblea
Constituyente (Querétaro), 75
composición, 76
elaboración del artículo 3o., 173-181
orientada por Carranza, 76, 78
y supresión de la SIPBA, 659
Nacional de Educación
conclusiones, 567-570
delegados, 565
importancia, 570
informes de estados, 566
objetivos, 564-565
obligaciones, 565
temas, 566-570
de Secundaria y Preparatoria, 484-490
Asesinato
de Gómez y Serrano, 532
de Madero y Pino Suárez, 57
de Obregón, 532
Asociación
Católica Nacional de Padres de Familia, 309
de maestros, 101
Unificadora del Magisterio Michoacano, 252
Asociaciones
de Padres de Familia, 539
funcionamiento, 540
importancia, 539
reglamentación, 540
Ateneo de la Juventud
y Cravioto, 148
y su impacto educativo, 107
y pensamiento educativo, 107
y Universidad Popular, 107
Ateneo de México
y Vasconcelos, 107-108
Autoridad
y libertad, 20
Autonomía
de UNM, 535-591

Biblioteca
"México", 281
Nacional, 281

Bibliotecas
y Vasconcelos, 280
Boicot, 509-510, 53

Caciques
locales, 29
Caciquismo
y Díaz, 35
CaídaCentros
de Carranza, 83-84
de Huerta, 67
de Villa, 74
Caja Nacional Escolar de Ahorro. Véase: ahorro escolar
Calificaciones
escala, 196
Cámara
de diputados, 51, 95, 300, 304, 308
y bloque de maestros, 207
y escuela politécnica, 210
de senadores, 300, 304
Campaña
alfabetizadora, 280
Campesinos
actividades, 49
demandas, 86
derechos sedales, 173
despojo de tierras, 52
empobrecimiento, 34
organización, 66
Capitalismotemas, 607
y artículo 27o., 77
Casa
del Estudiante Indígena, 460, 461, 575
cifras de fracaso, 617
desarraigo de estudiantes, 594, 616
evaluadón de resultados, 616-617
investigaciones, 498, 550
remedios, 595
del maestro
creación, 539
objetivos, 539
del Obrero Mundial
y Alvarado, 158
y ataques a Huerta, 64
y constitudonalistas, 74
y día del trabajo, 64
y laidsmo, 172-173
del Pueblo
agricultura, 325
características, 325
cooperativas, 326
cría de ganado, 325
currículo, 324
lema de, 326
libros, 327
Centralismo
y Convención de Aguascalientes, 170
escolar, 95, 115
Centro
de Educación Indígena (Yoquiro), 617
Centros
Industriales Nocturnos de Cultura Popular, 382
Circuitos rurales. Véase: escuelas de circuito
Círculo de Obreros Católicos, 119
Ciudadela, 55
Pacto de la, 56
Clases (socioeconómicas)
alta y Revolución, 45
media y Revolución, 38, 45
Colegio Nacional, 281
Colonia, 32
Comicios. Véase: elecciones
Comisión
de escalafón, 618
Nacional Agraria, 63
Técnica Consultiva, 596
Técnico-Pedagógica, 606-608
actividades, 607-608
bandos, 607
objetivos de primaria, 607
organización, 607
temas, 607
Confederación
de Agrupaciones de Maestros
y escalafón, 584
inamovilidad, 584
ley de servicio social, 585
Nacional de Maestros, 626
acusación contra Bassols, 626-627
censo, 627, 628
intervención de Silva Herzog, 627
protesta contra Bassols, 627
Regional Obrero-Mexicana (CROM), 81
Conferencia
de "Niágara Falls", 67
Conflicto religioso
arreglos, 502
boicot, 508-509
declaraciones de Mora y del Río, 502-503
efectos en educación, 509
orígenes, 499-501
problema petrolero, 501
reacción de Calles, 503-504
reglamento de escuelas particulares, 505-507

suspensión de cultos, 504
Congreso
Constituyente de Querétaro. Véase:
asamblea de Directores de Educación Federal, 451-453
delegados, 452
escuela de acción, 442-453
informes de estados, 453
prensa, 453
de Escuelas Preparatorias, 417
conclusiones 417
delegados, 414
Lombardo Toledano, 413
plan de estudios, 415-417
temas, 414
Extraordinario de Educación, 494.496
comisiones, 494-495
informes,495
programas, 495
de Instrucción, 32
Nacional de Educación Primaria
Segunda reunión, 92-99
delegados, 93-94
importancia, 99
legislación escolar, 94
resoluciones, 96-99
temas, 93
Tercera reunión, 108-113
comisiones, 110
delegados, 109
escuela rudimentaria, 113
informe, 110
mesa directiva, 109
temas, 108
Cuarta reunión, 134-139
comisiones, 136
delegados, 135-137
mesa directiva, 136
resoluciones, 137-139
temas, 135
Quinta reunión, 149-150
Cancelación, 150
Delegados, 149
Temas, 149
Nacional de Estudiantes
Segundo, 130. 182-184
Cuarto, 526
Quinto, 526-528
Nacional de Maestros
Primero, 250-254
delegados, 250
temas, 251
segundo, 162. 283-288
y delegados, 283
federalización de enseñanza 286
informes 285
mesa directiva, 285
temas, 284
Tercero, 383-388
comisiones, 384
conclusiones, 385-388
delegados, 383
proletariado. 385
temas, 383
de Maestros, 549
Consejo Técnico de Educación, 551
representantes, 551
temas, 550
del Niño
primero
bases 389
comité ejecutivo, 388
temas, 389-394
segundo,
temas, 389-394
Pedagógico (México), 189-192
asistentes, 190
temas, 190-191
Pedagógico Permanente, 167
Pedagógicos estatales
Coahuila, 163-164
Guanajuato, 164-166
Hidalgo, 166-167
Sonora, 166
Veracruz, Jalapa, 150-156
delegados 151
directiva, I52
enseñanza
primaria, 152
rural, 153
secundaria, 154-156
ley de educación popular, 156
Yucatán, 161-164
asistentes, 161
conclusiones, 161
escuela racionalista, 160-161
judo sobre, 162
temas, 161
de la Unión, 50, 54, 56, 75, 120
educación rudimentaria, 257
maestros, 206, 623
reforma de Consejo, 620, 625
Consejo
Técnico de Educación

administración de Carranza, 194, 196, 204
260
Técnico de Educación Primaria
actuación de Vilchis y Santacruz, 621
comisiones, 620
conflictos con maestros, 618
número de miembros, 620
problemas de escalafón. 625
programas, 581
reestructuradón, 619-620
reglamentos, 581, 620
Conservadores, 29
Constitución
(1857), 63, 75, 87, 232
(1917), 74,75, 77
promulgación, 80
Constitucionalistas, 74
Constituyentes
actividad política, 76
educación, 7 6
naturaleza de tenencia de tierra, 76
relaciones entre Iglesia y Estado, 76
trabajo, 76
Convención de Aguascalientes
decisiones, 70-72
educación, 169-171
definición, 169
Canova, 170
importancia, 169
laicismo, 169
principios, 169-170
profesores, 169
presidentes, 72
propuesta de Villa, 71
renuncia de Carranza, 71
unificación del país, 71
Corrupción, 35
Corte Suprema, 54, 61, 82
Cruz al mérito cultural, 128
Cuatrienio
de Calles, 447-449
conflicto religioso, 499-510
empresas petroleras, 448
gabinete, 447
Gamio, 450-451
Obras, 447
Sáenz, 450
Secretario de Educación, 449
de Obregón
desarrollo del país, 278
gabinete, 277-278
reforma agraria, 278
Secretario de Educación, 278-282
Decena Trágica, 101
Departamento
de Cultura Indígena, 456
de Educación Pública, 194
de Enseñanza Primaria, 467
de Enseñanza Técnica, 473
Nacional del Trabajo, 63
bolsa de trabajo, 64
de Psicopedagogía e Higiene, 496-498
y pruebas mentales, 497
y secciones, 497
Depresión (económica) mundial, 623
consecuendas en México, 623
Derecho
de propiedad, 33
Desarrollo
moral, 12
Desayunos escolares
organización, 318-319
resultados, 319-3 20
y Vasconcelos, 318-320
Día del Maestro, 206
Dictadura
de Díaz, 29
costos, 32-34, 36-37
logros. 29-32
de Huerta
asuntos del país, 63-64
reconodmiento, 62
males, 36
Prensa, 36
raíces, 36
Dirección General
de Educación Primaria, 127-128
de Educación Publica
y departamentos, 193
de Instrucción Publica, 218-219
Distribución
de riquezas, 671
Doctrina
educativa de Vasconcelos, 429-437
y arte, 436-437
y aula, 436
y Dewey, 430
y el niño, 434
y Rousseau, 430, 432-433
y el taller, 436
positivista, 84
Social Católica
y artlcu1o 123., 78
y Góngora, 78

Educación
a medida del niño, 18
características, 124
definición, 4
diferencias con tradicional, 3
estadísticas
en tiempo de Carranza, 258-275
en tiempo de Calles, 510-513
en tiempo de Obregón, 423-424
evolución, 6
actores de la, 11
fases, 12
ines de, 3-4
física
y atleta griego, 355
y Dirección General, 356
y Estadio Nacional, 357-358
y estado, 355
y falta de profesores, 355
y moralidad, 6
y niñas, 357
y tipos, 356
y Vasconcelos, 354-358
lobalizada, 19
indígena
paralelo entre Sáenz y Vasconcelos, 684-687
maestros, 4-5
oral
en tiempo de Calles, 473-475
nueva
iniciadores, 1-3
instituciones, 14
intereses, 11
Liga Internacional de, 4
oficial
adaptación a primaria, 661
aspectos, 661
cambios frecuentes, 661
condiciones de alumnos, 661
entusiasmo educativo, 661
influjo de modelos extranjeros, 661
nacionalismo, 662
popularidad, 660
tendencias, 662-663
principios generales, 15, 16
principios, 3
oblemas que la estorban, 229
presentantes, 2, 6-28
onstrucción de experiencia, 24
al. Véase: enseñanza rural
sexual
actitud de Bassols, 630-631
actitud de católicos, 636
ataques de prensa, 630
Comisión Técnica, 630
dictamen, 630-632
huelga, 642-643
obras, 634, 636-637, 639
opiniones, 635
oposidón, 637-639
origen, 629-630
y Pío XI, 635
y prensa, 638.641
plebiscito, 634
punto de conflicto, 633-635
reacción del gobierno, 641
reacción de padres de familia, 632-641
socia1, 24
superhombre, 9-10
taller, cocina y telas, 22
teoría de la recapitulación, 6
tradicional, 1
características, 5
urbana, 32
valores, 228
y educadores, 15
Ejido, 32-33, 50
Elecciones
al Congreso Constituyente, 75
apatía de ciudadanos, 64
y Carranza, 80
y diputados, 80
y Huerta, 64
se invalidan, 64
presidenciales (1928), 532
Empresas
petroleras y Calles, 448
Enseñanza
ayuntamientos, 148, 184-187
laicismo,117
libertad, 117
normal
educadores, 374-375, 472-473
estado 599
fusión, 468
mejoras, 600
método de proyectos, 470
planea 200-202, 371-375, 599
práctica magisterial, 581
regional, 375-376
y maestros rurales, 376
y misiones culturales, 376
y preparatoria, 376
y secundaria, 377-379
técnica de instrucción, 468

preparatoria
actividades científicas, 402
conflicto con estudiantes, 403-408
origen, 403
huelga, 404
y Gastélum, 405
y local, 410
y obreros (CROM), 404
y Vasconcelos, 405
Congreso de, 403
cuotas, 225
decadencia, 521-522
disciplina, 130
duración, 223
elección de director, 401
examen de admisión, 399
desarrollo, 400
estado, 225
jefes de departamentos, 399
incorporación a UNM, 218
mejoras de profesorado, 521
métodos, 130-131,222
plan de estudios, 132-134, 214-215, 222-224
basado en créditos, 396, 398, 400, 541
positivismo, 130
pugnas de estudiantes, 521
reforma, 129, 130, 213, 397, 541-549
secundarias, 522
vinculación con primaria, 217
primaria, 31, 124,194, 196
altibajos, 580
criterios, 198
Departamento de, 596
disciplina, 370
y escuela activa, 464-467
estado, 361-366
fusión, 580571-605
y laicismo, 596, 598
mejoras, 197-198
metodología, 580
programas, 196, 369-370, 539, 649
reglamento, 370
SEP, 367
y servidos médicos, 599
tipos, 463
rudimentaria
analfabetas y, 90
conclusiones, 256-257
encuestas, 92
estadísticas, 259
fines, 135-138
importancia, 113
necesidades, 257
objetivos, 90
opiniones, 114, 256
organización, 139
programas, 104, 138
textos, 104-105
secundaria
acogida, 581
actividades extraescolares, 482
articulación con primaria y preparatoria, 603
Asamblea, 484-490
conclusiones, 488-490
delegados, 484-485
temas, 486
aspectos social y vocacional, 602
características, 408-409
categorías de maestros, 524-525
ceses de maestros, 526
conferencias de orientación, 603
creación, 377, 408-413
criticas, 309, 411
Departamento, 480
desarrollo, 480, 581, 582, 606
Dirección General, 601
disciplina, 571-572
exámenes, 482-483
filosofía, 480
finalidad, 408, 581, 602
inauguración, 379-380
inscripción, 582
local, 410
maestros, 482, 526, 605
mediciones mentales, 483, 603
número de planteles, 481
orientación social de materias, 602
plan de estudios, 412,413,480-481,522, 571-605
población escolar, 601
preparatoria, 605
programas, 480-482
textos, 572
técnica, 129
antecedentes, 380
creación de Escuela Técnica, 475
Dirección General de, 381
y estados, 382
industrialización, 207
inscripciones, 207
maestros, 381
necesidad, 381
número de planteles, 476
plan de estudios, 207-209

proyecto de politécnico, 210-213
tipos, 381
Erotización
entre maestros y alumnos, 2
Escalafón
y descontento, 624
y folleto de Bassols, 622614
y ley sobre, 581, 584, 625-626, 647
y magisterio, 581-584
y oposición, 623
y pensiones, 621
y promociones, 622
y reducciones de sueldos, 623
y respuesta de Bassols, 624
Escuela
a medida del niño, 8
de la acción,163
del trabajo, 163
moderna (de Ferrer Guardia), 160
Nacional de Maestros
inauguración, 379
y Gastélum, 379
y Lauro Aguirre, 380
nocturna
desarrollo, 598
objetivos, 572
nueva. Véase: educación nueva
racionalista (o racional)
características, 156
gestiones de Mena, 644
origen, 159
programa, 159
tradicional, 6
Escuelas
rurales, 535, 454-t56, 645, 649
ambulantes, 256
cambios. 614
campesinos, 574
datos 595
Departamento de Cultura Indígena, 456
desarrollo, 576-577, 594
inauguración, 563
inscripción y asistencia, 594
juicio de Pitman, 539
logros, 646
maestros, 577, 608-609, 621
modelos, 562
normales, 595
número, 455-459,594-596
objetivos, 594
organización, 574
políticas educativas, 454
programas, 535
sueldos, 594
tipos
centrales agrícolas, 454-456, 614
dependencia, 654, 614
y Gonzalo Robles, 454
relación con otras instituciones, 614
de circuito, 537, 563, 575
desarrollo, 537-539,564
ideología, 539
internados indígenas, 575
maestros, 563
material escolar, 563
número, 563
organización, 537, 539
normales regionales campesinas
creación, 615
cursos, 615
estudiantes, 615
remedio de problemas, 616
sustitución de otros planteles, 615-616
Estado
intervención, 96
Estudiantes
deserción, 199
Evaluación
labor educativa
de Bassols, 643-645
defectos, 643-644
logros, 643
de Calles
avances, 513-514
crisis económica, 515
presupuesto, 515
restricciones, 513
de Carranza, 261
datos estadísticos, 262
efecto desolador, 263-265
de Eduardo Vasconcelos, 651-653
crisis, 651
desarrollo de SEP, 652
frecuencia de cambios, 652
gran depresión, 651
de José Vasconcelos, 421-429
defectos, 426-429
logros, 423-424, 427
Prensa. 428
renacimiento artístico, 425
Federación
de Escuelas Particulares, 506n
Nacional de Estudiantes, 153
Federalización de

enseñanza, 95, 115, 256, 276, 286
Ferrocarriles, 30
Filosofía
de la educación, 663
Folklore
e identidad nacional, 673
Gabinete
de Calles, 447
de De la Huerta, 274
de Huerta, 62
de0bregón,277-278
de Ortiz Rubio, 559-560
de Portes Gil, 533
de Rodríguez, 559-560
Gobierno. Véase: cuatrienio o régimen
Guerra Mundial, Segunda, 20

Haciendas
expropiación, de 74
Hispanidad, 665
Huelgas
de maestros, 239-249
cese de maestros, 243
derechos de maestros, 244
factores, 234-240
solución, 245
Humanismo
y educación 27

Identidad nacional
base de, 687
búsqueda, 660
elementos, 662, 675-676
folklore, 673
SEP, 299
reglamento de escuelas privadas, 601
Iglesia
católica, 32
y Asamblea de Querétaro, 173, 179-180
y conflicto con Calles 499-507
discusión de artículo 3o., 175-180
protesta de jerarquía, 181
Igualdad
ante la ley, 592
Ilustración
principios, 9
Inamovilidad
magisterial, 581-584
Independencia
y Reforma, 43
y Revolución, 43
Indígenas, 32, 90
asimilación, 618
bilingüismo, 619
educación, 619
propiedad privada, 48
Industrialización, 668-669
peligros, 669
Informes
presidenciales, 102
Instituto Etnográfico Indígena
y analfabetismo, 313
Instrucción rudimentaria. Véase: enseñanza
Interinato
de Portes Gil, 533
y autonomía de la UNM, 535
y rebelión de Escobar, 533
y Secretario de Educación, 535
y urgencia de resolver conflicto religioso, 535
Internado Nacional
plan de estudios, 216-217
Intuición
en Bergson, 670
en Vasconcelos, 670
Inversión, 30

Jardines de niños, 123, 463

Labor
pacificadora de De la Huerta, 274
Laicismo
antecedentes, 171-172
Casa del Obrero Mundial, 172
conveniencia, 671
enseñanza, 117, 142, 598, 644
garantía, 601
prohibición a ministros de culto, 598
Latifundios, 33
Legado educativo
de Vasconcelos
y calidad de vida, 418
y educación popular, 418
e identidad nacional, 419-420
Legión de Honor del Magisterio, 121
Levantamiento. Véase: rebelión
Legislación
laboral
y Madero, 50
Legislatura XXVII, 81
Ley
agraria, 73
baldíos, 33
dominio del subsuelo, 73
educación primaria, 124
instrucción rudimentaria, 91

municipio libre, 73
orgánica de educación, 260-261
petrolera, 30
Leyes
de Reforma, 32
de Veracruz, 72-73, 75
Liberales, 29
Liberalismo
capitalista, 591
fracaso, 592
peligros, 591
Libertad
de enseñanza, 117, 178
Libros
autores clásicos, 348, 351
bibliotecas, 347, 349
biblioteconomía, 348
Departamento de bibliotecas, 348
educación, 346, 354
editores, 351
Lecturas clásicas para niños, 353
críticas, 426
Lecturas clásicas para mujeres, 353-354
Revista *El Maestro,* 352-353
Liga
Nacional de Maestros, 586
derrotero de enseñanza, 589
respecto de religión, 586
Pacificadora de Maestros, 119
Profesores del D. F., 241-243
huelga en la capital, 242
remoción de profesores, 243

Maestros
ambulantes
y antiguos misioneros, 322
y Casa del Pueblo, 324
cualidades del, 321-324
fallas, 324, 327
labor de, 322-323
logros, 327
número, 326-328
primeras ideas, 320-321
programa, 321-322
teoría del aprendizaje, 324-325
Centro de Renovación Cultural, 672
concepto de Estado, 589
conflicto con Bassols, 618, 628
y Consejo de Educación Primaria,618
y Consejo de Escalafón, 618
origen, 618
remedio, 628
huelga, 239
Ieyes
escalafón, 540-541
inamovilidad, 540-541
preparación deficiente, 538
recompensas, 96
Revolución, 246
Magisterio Nacional
y De la Huerta, 275
Maximato
de Calles, 531-533
Metodología
y teoría educativa, 671-674
Militarización
de ENP, 141-142
descontento, 142
de escuelas, 254
Minería, 30
Minimato, 559-561
Misiones culturales
actividades, 329
cursos, 329
desarrollo, 593
educación fundamental, 331
formación, 579
funcionamiento, 593
iniciador Vasconcelos, 256, 280, 328-331
institutos, 563
inamovilidad, 615
labor de normales rurales, 596
objetivos, 562, 594
oposición, 615
rasgos, 330-331
resultados, 330
temas, 593
visitas a estados, 536
Movilidad social, 38
Movimiento
anarquista, 42
marxista, 41
Municipalización
crisis, 663
cruzada de alfabetismo, 660-661
federalización de la enseñanza, 660-661
Muralismo
y escultura, 341-343
iniciador Vasconcelos, 336-342
y folklore, 338
y Latinoamérica, 340
reacciones contra, 340-341
temas, 338
Música
y canción popular, 343-344
y centros de orfeón, 345

y danza, 349
España y Latinoamérica, 344
festivales, 343-344
gratuidad, 346
obras clásicas, 345-346
Mutualismo, 41

Nacionalismo. 685-686
Naturaleza
humana, 2
Naturalismo, 26
Niño
antigua educación, 1
derechos de, 4
coeducación. 8
estadios de desarrollo, 7
nueva educación. 1
sexo 8

Obreros
derechos sociales, 178
Olimpiada Nacional, 538
Opinión pública
Casa del Pueblo, 442
ahorro escolar, 590
asistencia escolar, 587
analfabetismo, 587
Consejo de Educación Primaria, 355, 653-654, 656
Congreso de Profesores, 440, 556
educación, 99, 115, 140, 437-442,551-552
Escuela Nacional de Maestros, 518
escuela racionalista, 587
escuela técnica, 588
federalización, 115, 440
gasto escolar, 588
indígenas, 140, 655
instrucción rudimentaria, 140
jardines de niños, 141
Juegos, 118
horas corridas, 100
huelgas, 439, 554-555
libertad de enseñanza, 115
libro, de texto, 586
maestros, 101.437, 438, 552, 584-586, 588
métodos de enseñanza, 118
normales rurales, 517
planteles, 519
querellas de profesores, 100, 658
renuncia de Sáenz, 654
respecto a religión 586
sueldos, 583-585
secundaria, 553
UNM, 553
UNPF, 588, 656
vaivenes, 516

Pacificación del país, 61, 65
Pacto de la Ciudadela, 56, 59, 62, 64
Panorama político, 276
Partido
Agrarista, 443
Antirreeleccionista, 89
Católico Nacional, 76
Conservador, 29
Constitucional Progresista, 145
Laborista, 443
Liberal Constitucionalista, 44, 80
Liberal Independiente, 82
Liberal Mexicano. 53, 90
Nacional Cooperativista, 443
Nacional Revolucionario, 532-533, 560
Revolucionario Sonorense, 82
Socialista del Sureste, 158
Socialista Yucateco, 158,162
Periódicos murales, 538
Perfil
del educando, 671, 676-677
Plan
de Agua Prieta, 82, 273, 613
de Ayala, 53, 66, 68
de la Empacadora, 53-54
de Guadalupe, 61, 68, 70, 73, 86
de San Luis 52, 53, 73. 85
de Texcoco, 42
Pluralismo, 674
Política Laboral, 63
Porfiriato
"científicos", 87
costos, 32.34
logros, 29.31
labor educativa, 31
Prensa. Véase: opinión pública
Presidentes
Calles 443-449
Carranza, 89-101
De la Huerta, 273-276
Huerta, 120-121
León de la Barra, 89-113
Obregón, 276-278
Portes Gil, 532-535
Ortiz Rubio, 559-561

Rodríguez, 613-614
Problema agrario, 62
Producto Nacional Bruto, 31
Profesorado
categorías, 204
escalafón, 203
inamovilidad, 135, 138, 170
nombramiento, 205
pensiones, 203
selección, 205
sueldos, 204-205
Proyectos
método de, 24
Psicología
experimental y educación, 25
genética y educación, 25

Rebelión, 38, 39
Reelección
de Obregón, 531-532
Reforma, 43
agraria 86
artículo, 27o., 77
Madero, 50
Regímenes (presidenciales)
Ortiz Rubio, 559-582
Portes Gil, 533-535
Rodríguez, 613
Reglamentos
interior de Escuelas Primarias, 126
Inspección General de Educación Primaria 125
Renuncias
de Ortiz Rubio, 613
de Bassols, 642-643
de Ramírez, 655
de Sáenz, 654-655
Republicanos españoles
su rescate, 591
Revolución
Mexicana
asesinato de Madero, 60-61
aspectos político-sociales, 53
características, 44
cambio social, 78
cuna, 37
chispa, 46
concepto de, 84,146
consecuencias, 95
diferencias con porfiriato, 82-84
educación, 266-271
enseñanza, 193
escuela popular, 659
etapas, 44
ideología, 84
intelectuales, 37-38
intereses, 48
movilidad física, 80
movilidad social, 78
objetivos, 85, 671
política, 46
programa, 44
preceptos políticos de la Constitución, 78
resultados, 88
Rusa, 41, 42

Secretaría de Educación Pública (SEP)
creación, 149, 275, 288, 290, 301-304
proyecto de Chávez, 290-291
proyecto de Vasconcelos, 291-294 .
condiciones, 289
debate sobre, 294-298
Departamentos, 292, 306
diferencias con SIPBA, 208
formación de alma nacional, 308
división vasconceliana, 371
objetivos, 379
presupuestos, 101, 102, 308
recursos humanos, 308
razón de su creación, 305
raza indígena, 306
Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 75, 126, 146
ámbito, 91
Boletín de la Sociedad Indigenista, 105
documentos, 126
desmantelamiento, 148
efectos, 258, 275
reglamentos, 125
Secretarios de Estado, 62
Secretarios de Educación Pública, 278-282, 306, 449-450, 535, 561-562, 573-582, 591, 592, 645
Secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes, 89, 94, 95, 100,101, 109,113, 120,122, 145, 168, 171
Senado, 51, 56, 59
Servicio Higiénico Escolar, 126
Sindicalización
maestros, 661
Sindicatos, 618
conflictos con Bassols, 618-619
Consejo de Educación Primaria, 621
líderes, 619
Sociología Mexicana de la Educación, 225-228, 232-234

Socialismo
artículo, 27o., 77
Comisión Técnico-Pedagógica, 606-608
distribución de riquezas, 592
gobernadores que lo apoyan, 608
libertario, 40
PLM,77
Sociedad Indianista Mexicana, 90,105
Sociedad Unificadora del Magisterio, 252
Sucesión
presidencial, 81, 531, 532, 534
Sufragio efectivo, 51
Supresión
de la SIPBA, 659
efecto destructivo, 660
Talleres Gráficos de la Nación, 350
Teatros al aire libre, 537
Tenencia de la tierra, 32
tipos de, 32, 63
Tendencia
educativa, 663-674, 678-682
análisis, 674-677
cosmovisión, 664, 678
teoría educativa, 670, 674
teoría del conocimiento, 669
visión del hombre, 664-675, 678-679
valores, 664-669, 675, 680-681
Textos, 124,126-127, 198, 199, 492
características, 492-494
criterios de selección, 198
Tiendas de raya, 34
Tratado de Teoloyucan, 67

Universidad Nacional de México, 170, 275, 280, 283,290
Universidad Popular
Boletín, 108
cursos, 107
fundación,107, 280
Unión Nacional de Padres de Familia, 598, 599

Valores, 664-669, 675
Verbalismo, 1,5
Victoria
de Carranza, 72
Young Men Christian Association, 90

Zapatismo, 40