Secretaría de Educación Pública

cien años



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

cien
años

GOBIERNO DE MÉXICO | EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA | CULTURA SECRETARÍA DE CULTURA | INAH | INEHRM | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

ARCHIVOS CONSULTADOS

©Álbum del Centenario de Martín Luis, Archivo Histórico de la UNAM, IISUE.©Archivo Carlos Mérida, Cenidiap, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Archivo Etnográfico Fototeca Nacho López, Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. ©Archivo Fotográfico Hermanos Mayo, Archivo General de la Nación. ©Archivo Gráfico de "El Nacional", Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. ©Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Archivo General de la Nación. ©Archivo Histórico de la UNAM, IISUE. ©Archivo histórico de la Universidad Metodista del Sur, Texas. ©Archivo Histórico del Estado de México. ©Archivo Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca. ©Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos. ©Centro de Estudios de Historia de México, Fundación Carlos Slim. ©Centro Escolar Revolución, Secretaría de Educación Pública. ©Colección Fotográfica Tomás Garrido Canabal, Archivo General de la Nación. ©Colección Ruth Becerra Velázquez, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. ©Edificio de la Escuela Nacional Preparatoria en San Ildefonso, UNAM. ©Ex Aduana de México, Edificio de la Secretaría de Educación Pública. ©Instituto de Estudios Obreros Rafael Galván, SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX. ©Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. ©Museo Casa de Carranza, Secretaría de Cultura.INAH.MX. ©Museo de Arte Carrillo Gil, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Museo de Arte moderno, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Museo del Louvre, Paris. ©Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, España. ©Museo Nacional de Arte, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Museo Nacional de la Estampa, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Museo Nacional de Historia, Secretaría de Cultura.INAH.MX. ©Palacio de Bellas Artes, Secretaría de Cultura.INBAL.MX. ©Palacio Nacional, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. ©Edificio de la Secretaría de Educación Pública. ©Parroquia de Santo Tomé de Toledo, España. ©Patrimonio Artístico y Cultural Secretaría de Hacienda y Crédito Público ©Pinacoteca de la Escuela de Bachilleres Ateneo Fuente, Universidad Autónoma de Coahuila. ©SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX. ©Universidad Autónoma de Chapingo.

Primera edición 2023
D.R. © 2023
D.R. Secretaría de Educación Pública (SEP).
República de Argentina núm. 28, col. Centro,
Alc. Cuauhtémoc, C.P. 06029, Ciudad de México.
www.sep.gob.mx

D.R. © 2023 Banco de México, Fiduciario en el Fideicomiso
Museos Diego Rivera y Frida Kahlo. Av. 5 de Mayo núm. 20,
col. Centro, Alc. Cuauhtémoc, C.P. 06600, Ciudad de México.

LA REPRODUCCIÓN DE LAS 20 OBRAS DEL MAESTRO DIEGO RIVERA QUE SE INCLUYEN EN ESTE LIBRO ESTÁ AUTORIZADA POR EL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA, 2023.

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad de la Secretaría de Educación Pública. Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la tipografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación sin la previa autorización por escrito de la Secretaría de Educación Pública.

ISBN 978-607-8824-67-0
Impreso y hecho en México.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

COORDINADORES GENERALES DE LA OBRA
Luciano Concheiro Bórquez
Feipe Arturo Ávila Espinosa

COMPILADORES
Salvador Ramírez Tapia
Angélica Noemí Juárez Pérez
Veremundo Carrillo Reveles

COLABORADORES
Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Héctor Moreno Bayón

COORDINACIÓN EDITORIAL
Jaime Bali

DIRECTOR DE ARTE Y DISEÑO
Rodrigo Castillo

CORRECCIÓN DE ESTILO
Marcela de Aguinaga Quiroz
Alma Aurora Velázquez L.T.

INVESTIGACIÓN ICONOGRÁFICA
Luis Arturo Salmerón Sanginés

ASISTENTE EDITORIAL
María Concepción Cuevas López

FORMACIÓN Y DISEÑO
Roy Plata

Agradecemos la colaboración
especial de Memórica-AGN

MEMÓRICA
México, haz memoria

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA
Andrés Manuel López Obrador
Presidente Constitucional

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Leticia Ramírez Amaya
Secretaria

SECRETARÍA DE CULTURA
Alejandra Frausto Guerrero
Secretaria

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Nora Ruvalcaba Gámez
Subsecretaria

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Martha Velda Hernández Moreno
Subsecretaria

SUBSECRETARÍA DE DESARROLLO CULTURAL
Marina Núñez Bespalova
Subsecretaria

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO
Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
Diego Prieto Hernández
Director General

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
Gustavo Urquiza Beltrán
Rector

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN
Carlos Enrique Ruiz Abreu
Director General

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 100 AÑOS

ÍNDICE

PRÓLOGO 8
Leticia Ramírez Amaya

INTRODUCCIÓN 10
Alejandra Frausto

LIMINAR 14
Gustavo Urquiza Beltrán

CAPÍTULO I. EL ESTADO ASUME LA RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

- ***Las bases populares de un proyecto de nación: artículo 3.º de la Constitución de 1917*** 18
  Luciano Concheiro Bórquez
- ***El debate de la educación: Congreso Constituyente de Querétaro*** 32
  Felipe Arturo Ávila Espinosa

CAPÍTULO II. LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- ***Vasconcelos y su misión alfabetizadora*** 52
  Javier Garciadiego Dantán
- ***José Vasconcelos y el proyecto de nación, a 100 años de la fundación de la Secretaría de Educación Pública, 1921-2021*** 60
  Luciano Concheiro Bórquez
- ***El proyecto de creación de la Secretaría de Educación Pública y su discusión legislativa*** 68
  Felipe Arturo Ávila Espinosa

CAPÍTULO III. EL MURALISMO EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- ***El legado mural de la Secretaría de Educación Pública, a 100 años de su creación*** 90
  Guillermina Guadarrama Peña
- ***Mestizar: una propuesta de identidad cultural. Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública*** 118
  Irene Herner Reiss
- ***El clasicismo y la vanguardia*** 140
  Renato González Mello

CAPÍTULO IV. LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

- ***La educación socialista en el sexenio de Lázaro Cárdenas*** 152
  Julia Salazar Sotelo
- ***La educación normal y las maestras del cardenismo (1934-1940)*** 170
  Belinda Arteaga Castillo
- ***La educación rural e indígena en México: retos para la Nueva Escuela Mexicana*** 192
  Ana Laura Gallardo Gutiérrez
- ***La educación técnica, a la luz de un siglo de educación pública en México*** 218
  Max Calvillo Velasco

CAPÍTULO V. LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

- ***El derecho a la educación de las personas adultas. Un siglo de experiencias y desafíos*** 242
  Carmen Campero Cuenca
  Gloria Hernández Flores
  Ana María Méndez Puga
- ***La castellanización como parte de la política educativa mexicana*** 268
  Joaquín Lozano Trejo
- ***Las normales rurales, 1922-1933. Simiente magisterial de la Revolución*** 290
  Hallier Arnulfo Morales Dueñas
  José Manuel Martínez Escobedo

CAPÍTULO VI. LAS DÉCADAS RECIENTES

- ***La lucha magisterial independiente*** 314
  Jorge Cázares Torres
- ***Miradas cruzadas. Una aproximación a las representaciones sociales de la (del) normalista rural en egresadas (os) de las escuelas normales rurales de México*** 332
  Sergio Ortiz Briano
- ***Las escuelas normales: construir el futuro desde las distintas voces que somos*** 352
  Mario Chávez Campos
- ***Lauro Aguirre Espinoza y el proyecto de la Escuela Nacional de Maestros*** 370
  Raquel Díaz Galván
- ***Las maestras rurales en la memoria de la construcción educativa nacional*** 382
  Oresta López Pérez
- ***La Facultad de Altos Estudios y la profesionalización del magisterio durante la administración de Vasconcelos*** 412
  María de Lourdes Alvarado

NOTAS 424

FUENTES CONSULTADAS 444

PRÓLOGO

No hay que olvidar que la escuela es un espejo de la vida; ella recoge las conductas sociales del entorno; en ella es posible que la sociedad se autoanalice.

JAIME TORRES BODET*

No había terminado por completo la lucha armada de la Revolución mexicana, cuando, después de las discusiones y promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 1917, se crea la Secretaría de Educación Pública, responsable de llevar a la práctica los preceptos establecidos en el artículo 3.º de la carta magna. El reto era inconmensurable en un país desgastado por muchos años de guerra y con 72 % de la población analfabeta.

Desde ese primer momento, la construcción de la educación pública en México ha sido un motor de cambio y desarrollo para el país y sus ciudadanos: niños, jóvenes, adultos. A lo largo de los años esta transformación ha tenido diversas contexturas, aunque siempre desde la reivindicación del sentido nacional popular como destino y origen de la educación en beneficio de la niñez y la juventud. Este es el principio profundo de los libros de texto gratuitos; de la construcción de escuelas de uno a otro extremo del territorio nacional; de la formación del magisterio, y de la conformación de los planes y programas de estudio cuyo diseño entrelaza el conocimiento y la posibilidad de relacionar la ciencia con el humanismo, la literatura con el muralismo, la técnica con la filosofía, pero también permiten el encuentro y saberes de las culturas que componen nuestro país con las de las otras naciones de América Latina y del mundo.

Esta es la razón fundacional de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde su creación en julio de 1921, por decreto del presidente Álvaro Obregón, con el fin de cumplir el reclamo social emanado de la Revolución mexicana de 1910: *educación para todas y todos,* en especial en las zonas rurales y en los barrios populares de las zonas urbanas.

Con el liderazgo de José Vasconcelos, abogado y luchador social, un equipo de maestros y especialistas elaboraron los preceptos básicos del proyecto educativo. El papel impulsor de quien fuera ministro de Instrucción en el gobierno de la Soberana Convención del presidente Eulalio Gutiérrez a fines de 1914, fue decisivo para establecer los criterios estratégicos con los que se edificaría la educación del país. Uno de los grandes aciertos de esta concepción fue la propuesta de federalización, con la que se logra tener un perfil educativo unificado, que constituye a la ciudadanía y permite la construcción de las y los mexicanos del futuro.

A lo largo de los 100 años desde su creación, la Secretaría ha sido fiel reflejo del contexto histórico del país, y su acción educativa responde al momento económico, político, social y cultural de cada época. Los distintos diseños curriculares para la formación inicial docente dejan ver la influencia del contexto histórico en el que surgió cada una de las reformas curriculares.

Esta obra es un recuento histórico del país. Nos permite entender el presente, planear el futuro y reconocer que toda acción educativa es también un proyecto político, de construcción de un proyecto de nación, donde la enseñanza tiene y debe tener siempre un papel relevante en su desarrollo.

El libro distingue momentos destacados en la actividad de la Secretaría: el impulso y fortalecimiento del normalismo, como la base para la formación de las maestras y maestros, que serán quienes concreten, formen y definan la acción educativa de la población; la creación de las misiones culturales y el esfuerzo de maestras y maestros por transmitir sus saberes en las zonas marginadas de la nación; la importancia de la educación socialista, sus alcances y limitaciones, como un intento por profundizar en las ideas y el sentido educativo, libre de influencias conservadoras; el impulso a la educación para adultos, y los esfuerzos por hacer posible la educación para todas y todos a través de los libros de texto gratuitos para toda la comunidad estudiantil de escuelas públicas y particulares.

Mención particular merece la formación y desarrollo de la actividad gremial, así como la lucha magisterial y su acción relevante en el reconocimiento del papel de las y los maestros como profesionales de la educación, y no simples técnicos transmisores de información. La lucha del magisterio en los últimos 50 años está presente y nos permite comprender la etapa que hoy vivimos. A lo largo de la obra queda claro que el magisterio tiene todos los recursos y las capacidades para dirigir la acción educativa; los años de formación, su relación con las comunidades, con la población, con la enseñanza de las niñas, de los niños y jóvenes, le dan la experiencia y los saberes suficientes.

Desde una visión panorámica, esta publicación abre diversas líneas para comprender el desarrollo de la educación pública impulsada por la Secretaría durante esos 100 años, sus logros y vicisitudes. Después de este periodo de pandemia provocada por el SARS-CoV-2, y sus efectos en la educación pública, el libro nos permite revisar desde dónde se han construido las políticas educativas, el significado que han tenido en nuestras vidas, como personas y como nación, y los retos que seguimos enfrentando como sociedad.

Nos toca ahora continuar con la acción educativa, recuperando perspectivas fundamentales: educación laica, gratuita, obligatoria, científica, intercultural, inclusiva y con equidad. Tenemos el empeño de lograr la transformación social, y la educación desempeña un papel primordial para la construcción de ciudadanía y de comunidad. Hoy el papel de las maestras y los maestros, al igual que el de los padres y madres de familia, de las comunidades y, por supuesto, de niñas, niños y jóvenes, es la base de la acción educativa.

La lectura de este libro es un motivo suficiente para entender la importancia de la enseñanza pública e imaginar que otra educación es posible: en eso estamos.

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

INTRODUCCIÓN

La educación ha tenido un papel fundamental en la historia de México. Ha sido un elemento de identidad desde nuestro surgimiento como nación independiente. En la segunda mitad del siglo XIX dejó de ser un bien privado, controlado por la Iglesia católica desde la etapa colonial para formar a las élites, y se convirtió paulatinamente en un bien público. Esto fue resultado de un proceso por el que el Estado, a través de la Federación o de las entidades federativas, fue teniendo cada vez mayor participación en el proceso educativo, a través de la creación de escuelas elementales, de la Escuela Nacional Preparatoria y de institutos científicos y literarios en los estados.

La Revolución mexicana fue un parteaguas para la educación nacional que, a partir de lo establecido en el artículo 3.º de la Constitución, sería laica, obligatoria y gratuita. El Estado asumió como su responsabilidad garantizar el derecho universal a la educación para todas las niñas, niños, adolescentes y personas adultas. Las religiones no tendrían injerencia en el proceso educativo. En concordancia con esos principios, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), por iniciativa del destacado intelectual revolucionario José Vasconcelos. La SEP comenzó la construcción de un verdadero sistema educativo nacional que fue transformando el perfil de México; de ser un país mayoritariamente analfabeta antes de la Revolución, se convirtió en un país casi totalmente alfabetizado en las décadas siguientes.

El proyecto de Vasconcelos concebía a la educación como un proceso integral. Los saberes adquiridos incluían conocimientos científicos, humanísticos, técnicos, artísticos y prácticos. La educación no estaba separada de la cultura, tampoco del deporte y menos aún del trabajo. Era vista, sobre todo, como una herramienta para transformar la realidad y permitir el desarrollo de la vasta mayoría de la población nacional, compuesta por indígenas, campesinos y trabajadores urbanos que hasta entonces no tenían acceso a la educación. Por eso, la SEP concentró sus esfuerzos, desde sus primeros años, en una amplia campaña de alfabetización, en la creación de escuelas primarias y secundarias a lo largo y ancho del país, particularmente en las zonas rurales e indígenas. Hizo un gran esfuerzo, también, para formar un nuevo tipo de magisterio, conformado por maestras y maestros comprometidos con la transformación social, a través de las normales rurales y de las misiones culturales.

La escuela pública y la actividad docente de maestras y maestros, con el apoyo de madres y padres de familia, crearon un sistema educativo nacional que dotó de una nueva identidad nacional a la sociedad mexicana. Este proceso, iniciado en la década de 1920, continuó en la siguiente con la educación socialista impulsada durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

La educación pública nacional tuvo su etapa de mayor desarrollo entre 1950 y mediados de la década de 1970. Se multiplicaron las escuelas de educación básica y proliferaron nuevas modalidades de educación media y técnica, así como institutos y centros de investigación y tecnología. Se avanzó considerablemente en hacer posible el acceso universal, desde el nivel preescolar hasta el superior y el posgrado. Las escuelas públicas llegaron a la mayoría de las regiones, buscando arraigar a sus estudiantes y contribuir a que el conocimiento, la técnica y la investigación estuvieran vinculados a las necesidades de la población, especialmente, la de menores recursos económicos.

No obstante, ese proceso comenzó a frenarse y revertirse a partir de la década de 1980. Se dejó de construir escuelas públicas medias y superiores, tecnológicos industriales y agropecuarios, universidades, centros de investigación. Las normales rurales, uno de los bastiones del sistema educativo nacional, sufrieron una embestida del gobierno y de las fuerzas represivas que produjo el cierre de muchas de ellas y las que se mantuvieron fue gracias a la resistencia y la lucha de sus estudiantes y profesores, apoyados por sus comunidades. Las políticas educativas neoliberales de los sucesivos gobiernos permitieron la privatización de la enseñanza en todos los niveles. Año con año, se hizo frecuente ver a miles de jóvenes sin lugar en las escuelas públicas de bachillerato y en las universidades, siendo obligados a interrumpir sus estudios y conseguir empleo, o a pagar con sus escasos recursos económicos escuelas privadas que, en muchos casos, no garantizan una educación de calidad.

En este proceso, las maestras y maestros de México han sido protagonistas esenciales. Los sindicatos magisteriales y su lucha a partir de la segunda mitad del siglo pasado han sido fundamentales para los avances educativos de la sociedad mexicana y para revertir las nocivas prácticas neoliberales.

Todos estos temas son tratados por destacados investigadores, hombres y mujeres, en este libro que representa un merecido homenaje a la Secretaría de Educación Pública en el centenario de su creación, y que ahora, como reflejo de la profunda transformación del país, por primera vez ha estado encabezada por dos extraordinarias profesoras de aula. Es una publicación colectiva que refleja la importancia de esta institución en el desarrollo de nuestro país, que nos habla de sus principales etapas, de los problemas que ha enfrentado, de las políticas educativas que ha buscado resolver, que nos muestra la creación de varios de sus principales subsistemas y que valora también sus avances para entender la realidad educativa de hoy, así como los grandes desafíos para avanzar en su propósito central: hacer de la educación pública un instrumento clave para la transformación social de nuestro país, tarea que va, indiscutiblemente, de la mano de la cultura.

Alejandra Frausto
Secretaria de Cultura



Federico Canessi y Eric Mose
Las ciencias, artes y oficios
1931
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO BALUARTE EN NUESTRO PAÍS

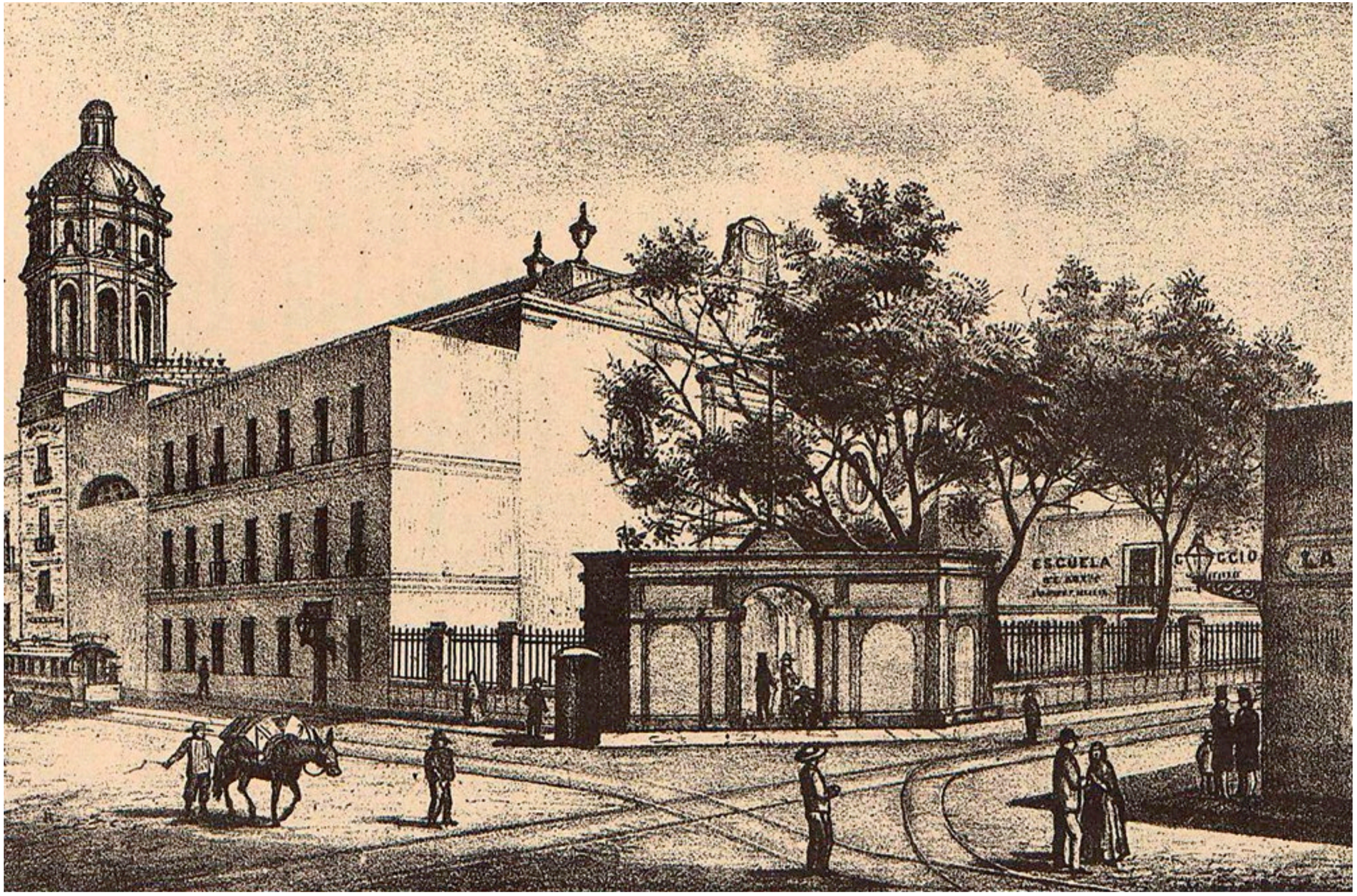
Históricamente, el valor que se le ha conferido a la educación tiene un sentido de promesa sobre lo posible. La construcción del Estado moderno ha tenido en la educación pública la posibilidad de prefigurar modelos sociales que respondan a los proyectos de nación. En nuestro caso, la Revolución mexicana pone en evidencia las deudas pendientes para consolidar los procesos civilizatorios, donde la educación, en sus distintas dimensiones, podría fortalecer un proyecto integral de transformación social a largo plazo.

Los diferentes ejemplos de modelos educativos que se han realizado en estos 100 años, así como sus distintos vehículos de socialización (murales, escuelas, libros e historias), dan cuenta de lo inédito de este proyecto colectivo, donde no sólo José Vasconcelos imaginó las condiciones de lo posible, sino que fue complementando otras miradas sobre la idea de una nación moderna, con una carga identitaria que no deja de lado los orígenes y la raíz de lo nacional como motor de los discursos y las ideas que han moldeado los diferentes proyectos a lo largo de esta historia colectiva.

En este libro encontramos claves que apuntan hacia una comprensión más amplia sobre las posturas, las decisiones y las consecuencias alrededor de este proyecto llamado SEP. No sólo es la estrategia de formación educativa para tener una mayor cultura, sino la apuesta por mejorar la calidad de vida de los ciudadanos a través de modelos pedagógicos orientados a la formación de oficios y procesos de alfabetización masiva para erradicar la desigualdad y consolidar una mirada moderna a favor de la equidad y la justicia social. Este alcance pretendió, en su momento, disolver la centralidad al grado de poner énfasis en el desarrollo rural por medio de los programas que fortalecieron la capacitación técnica, que construyó otros frentes de formación profesional en nuestro país. En este sentido, la mirada hacia el campo tuvo, y ha tenido, un elemento fundamental a través de las acciones de las maestras y los maestros rurales como actores sociales que resignificaron la idea del campo en México y que fue fortalecida por las escuelas normales rurales.

El resultado de este proceso modernizador ha tenido ejemplos notables por la diversidad de acciones que se han realizado en los últimos años. Si bien los temas de salud o vivienda han acompañado estos procesos emanados de la revolución, los ámbitos de la educación, y en nuestro caso, de la formación universitaria, avizoran nuevos desafíos para consolidar esas ideas de justicia y desarrollo que desde las aulas podemos construir. Es una labor constante para cubrir las necesidades aún latentes. Los ejemplos bastan y los resultados son parte de un proceso permanente que, desde la universidad pública, debemos mantener para lograr una transformación. Al ser una tarea permanente, la labor educativa demanda nuevos proyectos donde la posibilidad de ese futuro pueda resolver, a través de nuestras egresadas y egresados, las necesidades que persisten en nuestra realidad, no sólo nacional, sino global. El compromiso social que encarna la universidad pública en nuestros tiempos demanda acciones más creativas y determinantes que repercutan, como diría Narciso Bassols, en “realizar mejor las aspiraciones colectivas”. El ejemplo lo tenemos en la historia, las acciones y en ese futuro necesario y posible al que toda sociedad aspira.

Gustavo Urquiza Beltrán
Rector de la Universidad
Autónoma del Estado de Morelos



I
EL ESTADO ASUME LA RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Luis Garcés
Antiguo Colegio de San Pedro y San Pablo donde fue promulgada la Constitución de 1824
1882
Litografía en Manuel Rivera Cambas, México pintoresco, artístico y monumental, México, Imprenta de la Reforma.

LAS BASES POPULARES DE UN PROYECTO DE NACIÓN: ARTÍCULO 3.º DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917

Luciano Concheiro Bórquez
Secretaría de Educación Pública



Jorge González Camarena
La Constitución de 1917
1967
Óleo sobre tela
Museo Nacional de Historia
Secretaría de Cultura.INAH.MX.

A lo largo del territorio que José Martí llamó: "Nuestra América", el devenir de las transformaciones sociales durante el siglo XIX y después en el siglo XX tienen, en el caso de las revoluciones, una base nacional-popular que se expresó en la lucha por las soberanías nacionales, a través de su lucha por la independencia, lo que se tradujo en las luchas por la igualdad política, territorial y de derechos.

Esto representó un cambio radical en la vida de los pueblos del continente al sur del Río Bravo hasta la Patagonia, que se puede dimensionar en el giro que hubo en la sujeción de las colonias de los Imperios francés, inglés, portugués y español, que, en el último caso, desde 1808 hasta 1825, se expresó en casi 30 declaraciones de independencia, 40 constituciones, cerca de 50 congresos y 80 juntas de gobierno.[1]

En el caso particular de México, el movimiento de Independencia tuvo una base social popular que se movilizó con el llamado de Miguel Hidalgo y Costilla al grito de "Viva la Virgen de Guadalupe" y "Abajo el mal gobierno". Como lo expresa Enrique Semo al describir el llamado de Hidalgo:

> *Una masa rebelde formó un conglomerado de unas 80 000 personas: campesinos indios organizados en sus comunidades, mineros y vaqueros, artesanos y arrieros, a veces con sus mujeres y sus hijos, aunque el ejército propiamente dicho contaba con 15 000 o 20 000 combatientes.*[2]

Esta característica de los movimientos populares como impulsores de las grandes transformaciones de México durante los siglos XIX, XX y XXI es fundamental porque estableció una matriz política desde lo nacional-popular que definirá el proyecto de nación que se desprende de cada una de ellas.

El peso y el sentido de lo nacional-popular será objeto de debate en las diferentes constituciones que plasmaron el proyecto de nación, y define el sentido que tienen las instituciones, leyes, políticas públicas, así como las posiciones de los actores de acuerdo con sus intereses y la visión de país que se hayan forjado: marca con sus colores, en un tiempo abigarrado, el presente.

De esta manera, se puede comprender que la expresión de Hidalgo de "mal gobierno", y su intención de luchar por un "buen gobierno", no sólo motivó la Guerra de Independencia, sino que sirvió para plasmar ese ideario en la Constitución de 1824, que en el artículo 24 señalaba: "La nación mexicana adopta para su gobierno la forma de república representativa popular federal".[3]

Es precisamente en la Constitución de 1824, donde se menciona de manera oficial y por primera vez la intención del Estado de ofrecer educación para la población del país, al mismo tiempo que marca el inicio de la disputa por la educación en México: ¿qué se va a enseñar?; ¿quién lo va a hacer?; ¿en dónde se va a enseñar?; ¿quién va a regular la enseñanza?; ¿cómo se va a gobernar la educación y por quiénes?

Un rasgo central de esta disputa por la educación, y en ello la disputa por la nación, es que desde su vida independiente, el Estado mexicano se erigió como *educador,* es decir, tomó a su cargo la educación del pueblo; además, reservó a las entidades federativas la facultad de atender la educación, y al Congreso la facultad para legislar en la materia, con el propósito de garantizar el federalismo educativo.[4]

Un punto fundamental fue que, en los hechos, la educación pública no fue ajena a la injerencia de la Iglesia católica y a las posibilidades que tuvo de establecer el control sobre lo educativo en connivencia con otras organizaciones religiosas con la ayuda del



P. Miranda, S. Hernández
Hidalgo entrando a la ciudad de Celaya al frente de sus tropas
Ca. 1870
Litografía coloreada en Vicente Riva Palacio y Manuel Payno, El Libro Rojo 1520-1867, México, Imprenta de Díaz De Léon, 1870.

Estado; por ejemplo, la Escuela Lancasteriana, que justificó su presencia ante la insuficiencia de maestras y maestros para atender a las escuelas, así como de una institución nacional formadora de profesoras y profesores.

De este modo, durante el siglo XIX la disputa por la educación se da entre conservadores y liberales, cuyos proyectos políticos se traducían en agendas educativas diferentes: para unos, la educación serviría para fortalecer la moralidad del pueblo a través de la unidad y la tradición; para otros, la educación sería un medio para liberar la conciencia popular de la herencia religiosa aprendida durante la colonización española.[5]

Fue hasta la Constitución de 1857 cuando la Iglesia pierde terreno en el control de la educación; al mismo tiempo, se reconfiguran las posiciones de poder en torno a lo educativo, entre las que sobresalían los liberales clásicos, para quienes las familias tenían derecho de educar a sus hijos como les dictara su conciencia, incluso si ésta era religiosa. En contraposición, aparecieron los positivistas, para quienes la educación debía estar libre de toda doctrina religiosa y en su lugar, prevalecer la racionalidad científica de la época.[6]

Será la gran movilización popular de la Revolución de 1910 la que vino a transformar el orden político y social del siglo XIX y a replantear el sentido mismo de la educación.

La Revolución mexicana terminó violentamente con el régimen de Porfirio Díaz, el cual concentró la tierra en unas cuantas manos, mismo que fue derrocado, como en las transformaciones anteriores, por las masas reunidas a partir de lo nacional-popular.

Desde diferentes perspectivas, intereses y visiones de país se plantearon reclamos que dieron sentido a la lucha social, desde las demandas de la lucha zapatista por la tierra y la comunidad, entendidas como un reclamo por los derechos agrarios y territoriales; la exigencia de *sufragio efectivo, no reelección* de los maderistas, que no era más que una reivindicación de los derechos políticos de las y los mexicanos, así como el reclamo de *educación para el pueblo,* como un derecho social, que se consagró en el artículo 3.º de la Constitución de 1917 y que le confirió a la carta magna su carácter radical, ya que no sólo era una Constitución social de derecho, sino que también reconocía los derechos históricos de los pueblos originarios y con ello, sentó las bases del constitucionalismo social en México y América Latina y el Caribe. Es así que en los debates sobre el artículo 123, el Congreso Constituyente de 1917 dijo al respecto:

> *Así como Francia después de su Revolución ha tenido el alto honor de consagrar en la primera de sus cartas magnas los inmortales derechos del hombre, así la República Mexicana tendrá el orgullo legítimo de mostrar al mundo que es la primera en consagrar en una Constitución los sagrados derechos de los obreros.*[7]

La carta magna de 1917 reconoce por primera vez en la historia universal, en el nivel constitucional, el conjunto de derechos sociales, de los obreros, jornaleros y empleados, estableciendo la jornada de trabajo de ocho horas, la prohibición del trabajo infantil, la protección de las mujeres embarazadas tres meses antes y después del parto, el salario mínimo, así como la prohibición de cualquier discriminación en el salario por razón de género, la libertad de asociación y el derecho a huelga. Es la primera Constitución del mundo que dio una orientación social a los principios liberales que dominaban la época, anterior a la carta magna de fundamento comunista de Rusia de 1918, y a la célebre Constitución de Weimar de 1919.[8]

En el artículo 27 se puede ver el efecto de la impresionante movilización popular indígena y campesina, que sacudió el inicio del siglo XX con la Revolución de 1910 hasta el cardenismo. Se observa en el giro hacia lo social que se plasmó en el reparto agrario, en el cual se recogieron, para superarse, las desigualdades sociales a partir del derecho a la propiedad, sujeta a las modalidades que estableciera el interés público, incluyendo el derecho del Estado para regular el aprovechamiento de los elementos naturales y su cuidado. Desde este momento, el Estado se hizo cargo de procurar a la nación una nueva estructura rural sobre la base de la propiedad social y de un nuevo orden económico.[9]

Se puede poner en perspectiva lo que el Congreso Constituyente de 1917 estaba planteando en términos del sentido que tendría la propiedad: primero estaba el bienestar del pueblo organizado en comunidad y colectivamente; en segundo lugar, la distribución equitativa de la tierra y el desarrollo de la pequeña propiedad agrícola y, en tercer puesto, la protección de la naturaleza.

Puede decirse, entonces, que la Constitución de 1917 no sólo fue la primera en el mundo que reconoció la función social de la propiedad; también se adelantó a su tiempo al establecer la función y preservación ambiental del uso de la tierra.[10]

Para otros, la educación sería un medio para liberar la conciencia popular de la herencia religiosa transmitida durante la colonización española.



Isidro Martínez
Fray Pedro de Gante, Maestro de indios
1889
Óleo sobre tela
Pinacoteca de la Escuela de Bachilleres Ateneo Fuente Universidad Autónoma de Coahuila.



Hesiquio Iriarte y Andrés Campillo
El maestro de escuela
1896
Lápiz graso y plumilla en Los mexicanos pintados por sí mismos, México, Imprenta de M. Murguía, 1854-1855.

La relación entre el artículo 3.º y el 27 no sólo obedece a una visión de sociedad sino a una práctica en el reparto agrario, dirigido, muchas veces, por maestros y estudiantes normalistas y de las escuelas de agricultura. También hay una relación directa con la parcela escolar, que incluye una visión pedagógica transformadora.

Asimismo, se puede reconocer que la carta magna de 1917 influyó de diferentes maneras para que, durante las siguientes décadas, las naciones de América Latina adoptaran algún grado de constitucionalismo social, como Perú en 1919, Cuba en 1940 y 1959, Argentina en 1949, por mencionar algunos países.[11]

Un punto central de la transformación social de México después de la Revolución de 1910, plasmada en la Constitución de 1917, fue sin duda otorgar educación para el pueblo como un derecho de los sujetos. La educación, como un derecho, es la puerta para acceder a los derechos sociales ya mencionados.

No sólo era importante hacer un reparto equitativo de la tierra y establecer garantías laborales para las mexicanas y los mexicanos: era fundamental que éstos tuvieran una educación que los habilitara para ejercer tales derechos.

Se trataba de establecer la gratuidad de la educación en las escuelas públicas elementales, que ésta fuera para todas y todos, y que fuera laica. Lo que había detrás de este planteamiento, en términos sociales, institucionales y educativos, era una profunda transformación de las conciencias de los habitantes del país, una voluntad de educar al Pueblo de Pueblos para la construcción del México posrevolucionario, lo cual se puede dimensionar si se toma en cuenta que en 1910, el 78 % de la población era analfabeta, ya que durante el Porfiriato se privilegió la educación en áreas urbanas. Es decir, de 15 millones de habitantes en México, sólo 3 millones sabían leer y escribir.[12]

Entonces, se volvieron a hacer las mismas preguntas de casi un siglo atrás, pero con un carácter social y de derechos históricos de los pueblos: ¿qué se va a enseñar?; ¿quién lo va a hacer?; ¿en dónde se va a enseñar?; ¿quién va a regular la enseñanza?; ¿cómo se va a gobernar la educación y por quiénes?

La disputa en el Congreso por definir la educación se llevó a cabo, principalmente, entre liberales moderados y otros con tendencia al conservadurismo afines a Venustiano Carranza, y aquellos liberales radicales jacobinos y de izquierda progresista, algunos de ellos con una perspectiva positivista.[13]

La propuesta presentada por la Comisión responsable del dictamen decía:

> *Artículo 3. 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 impartan los establecimientos particulares. 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.*[14]

El punto central era que se impartiera enseñanza primaria obligatoria para todas y todos de manera gratuita en las escuelas oficiales y que en este proceso las organizaciones religiosas de cualquier tipo, estuvieran prohibidas para hacerlo.

El punto central era que se impartiera enseñanza primaria obligatoria para todas y todos de manera gratuita en las escuelas oficiales y que en este proceso a las organizaciones religiosas de cualquier tipo, se les prohibiera hacerlo.

Djed Bórquez recupera distintos ángulos de esta discusión el 14 de diciembre de 1917, durante la primera sesión del Congreso a la que asistieron 185 diputados:

> *Habla Pedro A. Chapa en contra del dictamen de la comisión y propone una transición que nadie acepta. Sigue Pérez Celestino, quien trae las obligadas citas de Víctor Hugo sobre la libertad. "Grita muy alto y muy grueso como nadie" (así lo dijo él). Lo curioso es que el compañero Pérez se había inscrito en pro y habló en contra del dictamen.*

Más adelante, Djed Bórquez presenta las posturas de Palavicini y la réplica del general Múgica:

> *Palavicini sostiene el proyecto del artículo tercero presentado por el señor Carranza. Su discurso es el de un batallador; pero no conquista un solo voto en pro de su tesis. Para hacer la réplica del discurso anterior, habla el presidente de la comisión, general Múgica:*
>
> *'El señor Palavicini nos ha dicho que es rudo el procedimiento de la comisión al decir: ´se desecha de plano el proyecto del artículo 3º. presentado por el Primer Jefe´. Efectivamente, señores, la comisión ha sido ruda, la comisión ha sido incorrecta, la comisión ha cometido quizás una falta de respeto muy grande a ese hombre que merece todos mis respetos, sí, señores; pero la comisión no lo ha hecho con un fin deliberado [...], la comisión lo ha hecho porque vio, porque sintió que no estaba allí, en ese proyecto, todo*



Abel Briquet
Vistas mexicanas. Escuela en Tierra Caliente, Estado de Veracruz
1896
Fotografía impresa en albumina
Universidad Metodista del Sur, Texas.

el radicalismo que necesita la constitución para salvar al país; porque [...] la comisión vio un peligro inminente, porque se entregaba el derecho del hombre al clero, porque se le entregaba el derecho de las masas y porque se le entregaba, señores, algo más sagrado, algo [de lo] que no podemos disponer nunca y que tenemos necesidad de defender: la conciencia del niño, la conciencia inerme del adolescente'.[15]



Anónimo
El Presidente del Congreso, Lic. Luis Manuel Rojas firma la Nueva Constitución
Enero de 1917
Fotografía
INEHRM.

Djed Bórquez dice que avanzada la sesión se llega a la votación con 99 votos a favor por 58 votos en contra. "El resultado de esta votación indica en qué proporción están los radicales, jacobinos, izquierdistas del congreso, frente a los liberales clásicos, tibios, de las derechas".[16]

Con la aprobación del artículo 3.º en la Constitución de 1917, se concretó el triunfo del movimiento popular que dio origen a la Revolución mexicana, no sólo porque se garantizó el acceso a la educación a la población, pobre, rural, indígena y marginada del país, sino que este derecho mantuvo el espíritu de igualdad expresado en la gratuidad y la laicidad de la educación en las escuelas públicas.

Asimismo, en el artículo 3.º confluyen los principios de justicia social para todas y todos los mexicanos, y que sirve de base para hacer efectivos los derechos sociales, por un lado, y las garantías individuales, por el otro, lo cual se traduce en hechos concretos con la creación de la Secretaría de Educación Pública, donde se impulsaron las misiones culturales, la escuela rural mexicana, las escuelas para los hijos de los trabajadores, la educación popular, la educación socialista, la creación y distribución de los libros de



Diego Rivera
En el arsenal
1929
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

texto gratuitos, la educación para adultos, la conformación de un magisterio nacional y sus procesos de democratización, por mencionar sólo algunos de ellos.

En cada uno de estos hechos y procesos educativos, a lo largo del siglo XX, se plantearon desde el Estado diferentes perspectivas sobre la educación del pueblo mexicano y en no pocas ocasiones, se expresaron en disputas entre grupos conservadores y otros sectores de la sociedad progresistas y radicales.

Desde finales del siglo XX y durante las dos primeras décadas del siglo XXI, estas disputas pasaron al terreno del Estado con la colaboración de la llamada sociedad civil organizada, desde donde se impusieron reformas al artículo 3.º que seguían las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y diversos grupos



José Mendoza
Diputados del Congreso Constituyente protestan cumplir la Carta Magna
31 de enero de 1917
Fotografía
Inv. 39612
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX



Anónimo
Félix F. Palavicini habla a los diputados sobre el artículo 3º constitucional
13 de diciembre de 1916
Fotografía
INEHRM.

empresariales que "coinciden en la urgencia de poner al sistema educativo al servicio del mundo empresarial y financiero, en que se amplíen los niveles de privatización del sistema y, simultáneamente, se reduzca el peso de las instituciones públicas".[17]

Así, se puede ver un giro en la fundamentación de la redacción en el artículo 3.º de la Constitución: mientras que en la carta magna de 1917 la base de los planteamientos son los reclamos hechos por el movimiento popular que dio origen a la Revolución de 1910, en los gobiernos neoliberales son las disposiciones de los organismos internacionales, el empresariado y la tecnocracia gubernamental las que fungen como base para el texto constitucional.

Los gobiernos que impulsaron reformas al artículo 3.º con una perspectiva neoliberal, desde 1992 en el gobierno de Salinas de Gortari hasta el de Peña Nieto que finalizó en 2018, favorecieron la apertura de la educación a los particulares, sobre todo cuando la educación obligatoria se amplió de 9 a 12 años (preescolar, primaria y secundaria).

En este periodo se creó y después se elevó a rango constitucional el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), que, siguiendo las disposiciones de la OCDE, estructuró un sistema de evaluación nacional para medir el desempeño de las y los estudiantes de educación básica, instrumento que se utilizó para evaluar el trabajo docente desde una perspectiva punitiva y excluyente.

Será hasta el año de 2019, en el gobierno de la Cuarta Transformación, cuando se recuperen el espíritu y las bases nacional-populares, semejantes a los que tenía la Constitución de 1917, para fundamentar una reforma al artículo 3.º de la carta magna en la que se estableció el derecho a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, desde el nivel inicial hasta la educación superior.

Este derecho implica que se debe brindar una educación democrática, crítica y emancipadora a las y los mexicanos, desde un sistema educativo que se preocupa tanto de su desarrollo individual como el de las comunidades, desde una perspectiva intercultural, de igualdad de género y territorial.

Asimismo, en el artículo 3.º se estableció que:

> *Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.*

En lo que respecta a los planes y programas de estudio, el artículo 3.º establece que:

> *Tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.*

En este periodo se creó y después se elevó a rango constitucional el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

Los ajustes al artículo 3.º de la Constitución desde esta perspectiva social dieron lugar a la creación de un conjunto de leyes secundarias, entre las que destaca la Ley General de Educación Superior, por sus principios transformadores inéditos en este nivel educativo, a saber:

- Reconoce a la educación superior como un derecho que se fundamenta en una práctica de derechos humanos instituyente e intercultural.

- Hace efectivo el sistema nacional de educación superior articulado con los sistemas locales, con lo que se fortalece el federalismo educativo.

- Garantiza la autonomía universitaria, en los términos previstos por la fracción VII, del artículo 3.º de la Constitución, desde una perspectiva que recupera los planteamientos del movimiento estudiantil de Córdova, Argentina, de 1918, en el fortalecimiento de la función social de la universidad y la proyección al pueblo de la cultura universitaria y la preocupación por los problemas sociales, la



Antonio Ruiz "el Corzo"
Desfile cívico escolar (fiesta nacional)
1941
Óleo sobre tela
Secretaría de Hacienda y Crédito Público
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

gratuidad en la enseñanza, asistencia social a los estudiantes, democratización del ingreso a la universidad, así como la vinculación de ésta con el sistema educativo nacional.

- Establece disposiciones para la obligatoriedad y la gratuidad de la educación superior que garantizan el acceso y permanencia de los estudiantes, en los términos de la fracción X del artículo 3.º constitucional.

- Establece la igualdad de género en las instituciones de educación superior, en todas sus actividades académicas y en los órganos de gobierno, e impulsa la creación de instancias para prevenir y atender la violencia sexual y de género.

- Plantea una perspectiva solidaria de la internacionalización de la educación superior, con la cual se busca que las instituciones educativas construyan redes de colaboración multinacional con todas las expresiones culturales y académicas, nacionales e internacionales.

- Establece que la interculturalidad es un criterio para orientar el desarrollo de las instituciones de educación superior a partir de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas.

Las transformaciones que desde el presente se realizan en distintos ámbitos de la educación pública tienen una gran deuda con la Constitución de 1917, así como con el movimiento social que le dio sentido desde la lucha revolucionaria.

Para otros, la educación sería un medio para liberar la conciencia popular de la herencia religiosa transmitida durante la colonización española.

Es así que al hablar de una revolución de las conciencias, ésta siempre está asociada a los principios del artículo 3.º, es el punto en donde converge la construcción del devenir histórico con la posibilidad de transformar la realidad a partir de dichos principios, incluso ir más allá de ellos.

A MANERA DE POSDATA

En un hecho histórico de trascendencia nacional que impacta al conjunto de la educación en México: en el mes de agosto de 2022 se presentaron los nuevos planes y programas de estudio para la educación normal, que fueron resultado de un largo proceso de discusión, reflexión y deliberación del conjunto de las y los normalistas de todo el país, reunidos en el Consejo Nacional de delegados normalistas.

Esta transformación curricular de la educación normal en México tiene un énfasis especial en la autonomía y flexibilidad curricular y, sobre todo, en el compromiso ético de transformar el país, teniendo como uno de sus ejes la formación de las maestras y los maestros.

Es por ello que este currículo pone particular atención en la inclusión de la educación especial, así como de un reconocimiento a la diversidad al incorporar la perspectiva intercultural, plurilingüe y comunitaria en la educación, además de que se recuperan la filosofía, la sociología y la historia en la formación de las y los normalistas.

El 16 de agosto de 2022, se presentó el Plan de Estudios de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria que, al igual que el currículo de la educación normal, sigue los preceptos del artículo 3.º de la Constitución, con un cambio radical, nunca visto en más de 50 años, de la educación básica de nuestro país.

Es un currículo que coloca a la comunidad como el núcleo de los procesos educativos y establece una relación de reciprocidad e interdependencia entre la escuela y las comunidades, al mismo tiempo que reconoce a las y los estudiantes como sujetos de la educación y de los derechos humanos.

Asimismo, se reconoce a las maestras y maestros como sujetos de transformación social, con autonomía profesional para ejercer y reinventar la docencia, traer de vuelta y transformar la pedagogía y la didáctica, así como resignificar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.

Se supera la educación fragmentada en asignaturas y disciplinas, para priorizar una formación integral que vincule el aprendizaje de saberes y conocimientos con la realidad de las y los estudiantes. Por ello, se estableció una estructura por campos formativos que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas. De igual forma, se incorporan en el currículo ejes articuladores que contribuyen a conectar los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo formativo y, simultáneamente, vincular las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana, en aspectos como la igualdad de género, la interculturalidad crítica, la vida saludable, la inclusión desde una perspectiva decolonial y el acercamiento a las artes y la experiencia estética.

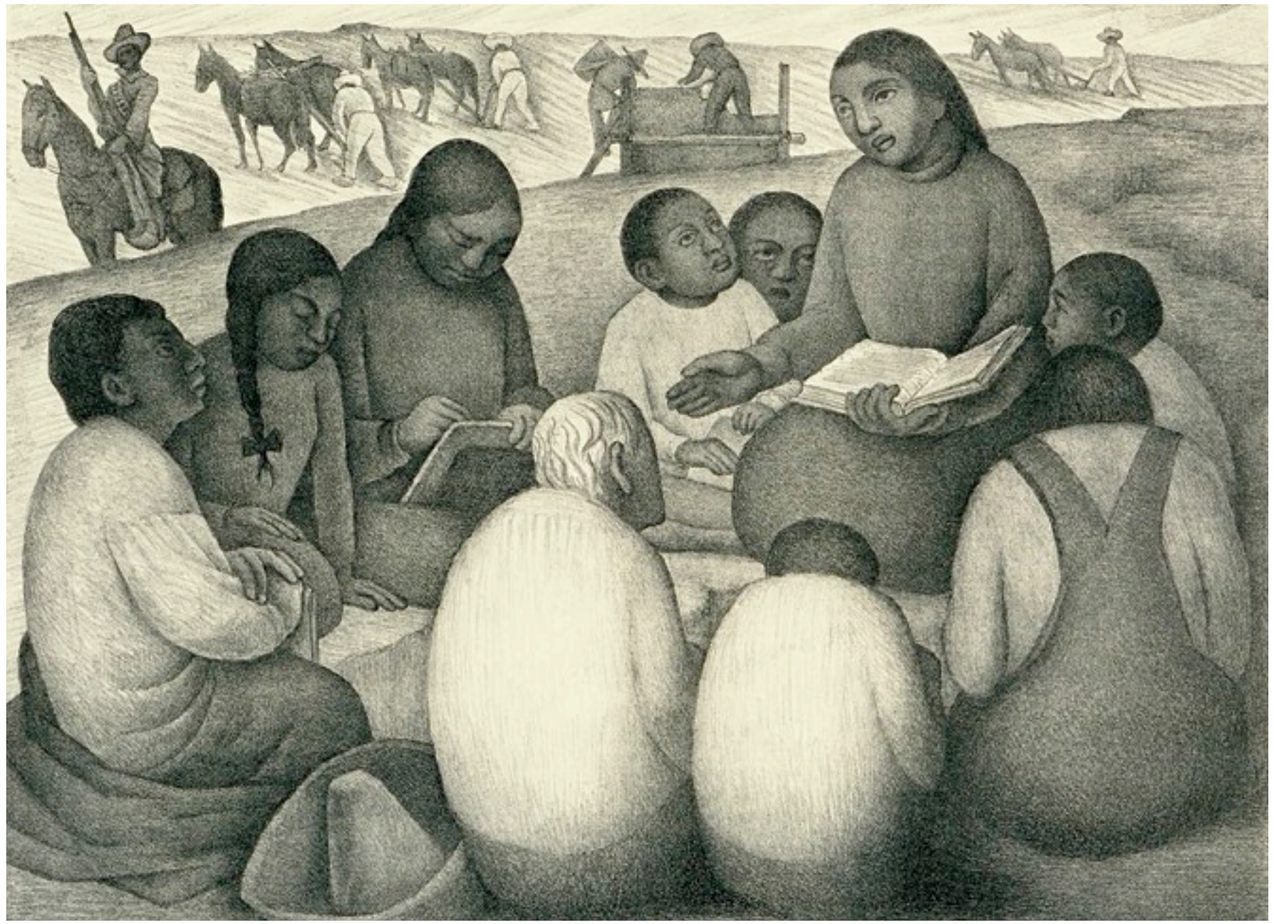
Se trata de una transformación fincada en la revolución de las conciencias, de una refundación del Estado desde la diversidad y de la creación de las bases de una sociedad plena, justa, solidaria, fraterna, humanitaria.

Diego Rivera
Alfabetización
1929
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN: EL CONGRESO CONSTITUYENTE DE QUERÉTARO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México



Izquierda:
Diego Rivera
La maestra rural
1922
Litografía
Edificio de la Secretaría de Educación Pública

Derecha:
José Mendoza
Primera Comisión de Estudio de Puntos Constitucionales: Hilario Medina, Paulino Machorro Narváez, Heriberto Jara y Arturo Méndez
1916
Fotografía
INEHRM.

Señores diputados: Estamos en el momento más solemne de la revolución […] se trata nada menos que del porvenir de la patria, del porvenir de nuestra juventud, del porvenir de nuestra niñez.

Francisco J. Múgica en el debate del artículo 3.º de la Constitución[1]

El tema de la educación fue ampliamente debatido en el Congreso Constituyente de 1916-1917. En el país había un considerable rezago educativo. De acuerdo al censo de 1910, de los 10.3 millones de habitantes, 7.8 millones, el 73 %, no sabía leer ni escribir. Ese rezago era mayor en las mujeres, pues 4.2 millones de ellas, el 76 % de la población femenina, no tenían esos conocimientos. La infraestructura educativa era precaria. En 1907, había en el país 9 736 escuelas, de las cuales la inmensa mayoría, 9 541, eran primarias, con sólo 79 preescolares y 42 secundarias. Había 682 489 alumnos, de los cuales 657 843 cursaban primaria; 8 880 preescolar, y 5 782 secundaria. No existen datos para esos años de la planta docente. En cuanto al presupuesto, de los casi 111 millones de pesos del presupuesto federal, el 7 % se destinó al rubro educativo.[2]

Esa situación, de por sí precaria, se agravó durante la Revolución. La violencia de la guerra, sobre todo entre 1913 y 1916, los años de la guerra contra la dictadura huertista y del enfrentamiento entre las corrientes revolucionarias, hicieron que los servicios educativos se suspendieran, o que funcionaran esporádicamente en las zonas asoladas por los enfrentamientos que, por lo demás, afectaron a buena parte del territorio nacional. Muchas escuelas cerraron, bien fuera por el temor de las familias, maestros y alumnos de ser víctimas de la guerra, bien debido a los daños causados a sus instalaciones por los bombardeos y balaceras, o bien por la falta de presupuesto para pagar a las maestras, maestros y empleados, pues los municipios y los gobiernos estatales y el federal empleaban la mayor parte del presupuesto para la guerra, además de que muchos maestros y alumnos, hombres y mujeres, se unieron a los ejércitos revolucionarios o fueron reclutados mediante la leva para formar parte de las defensas civiles que intentó organizar la dictadura huertista.

Aunque las distintas corrientes revolucionarias tenían a la educación como una de sus prioridades, y tanto el villismo como el zapatismo, al igual que el constitucionalismo, se preocuparon por mantener a las escuelas trabajando en sus respectivas zonas, más allá de sus buenos deseos, su prioridad fue ganar la guerra, defender sus territorios y tratar de conquistar otros, por lo que aunque hubo intentos importantes para





Anónimo
Militares instruyen a niños alistados en el ejército
1912
Fotografía
Inv. 186727
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

aumentar el sueldo a los profesores, crear nuevas escuelas y legislar en materia educativa para que ésta llegara a los sectores populares que estaban al margen de ella, en términos generales hubo un retroceso notable en materia educativa durante los años más duros de la guerra civil.

Esta situación comenzó a cambiar cuando hubo una corriente claramente ganadora de la revolución. Después de las derrotas del ejército villista en el Bajío ante el Ejército de Operaciones comandado por Álvaro Obregón a mediados de 1915, el constitucionalismo pudo imponer su hegemonía en el proceso revolucionario e inició la reconstrucción del poder soberano nacional, de las instituciones y de las leyes. La reforma al sistema educativo nacional fue una de las tareas centrales del gobierno de Venustiano Carranza, tanto en su etapa preconstitucional como en la constitucional.

Fue en este contexto en el que se dio la reunión del Congreso Constituyente de 1916-1917, en la ciudad de Querétaro, y el debate en la construcción del nuevo país que los delegados constituyentes asumían como su misión histórica: el Estado debía tener el control del proceso educativo y garantizar una educación laica. Esta necesidad era percibida con claridad por varios de los diputados constituyentes, quienes, además de ser sensibles al atraso educativo —al que atribuían el rezago y marginación en que se encontraba una proporción significativa de la sociedad mexicana—, estaban seguros de que la influencia que conservaba el clero católico en el sistema educativo era perniciosa para el desarrollo cognitivo, psicológico y emocional de la niñez, y tenía que ser cortada de tajo.

A pesar de los esfuerzos gubernamentales y de destacados maestros y pedagogos, de las medidas y leyes aplicadas durante el siglo XIX y la primera década del siglo XX, la sociedad mexicana era abrumadoramente analfabeta (el 83 % de la población no sabía leer ni escribir, de acuerdo al censo de 1910) y estaba al margen de la educación. La revolución tenía que resolver ese problema estructural y ancestral. La nueva Constitución política que se estaba discutiendo en Querétaro era una oportunidad única para que en ella quedaran plasmadas las ideas y propuestas que sentarían las bases del nuevo sistema educativo nacional.

Estado debía tener el control del proceso educativo y garantizar una educación laica.

La importancia de este tema hizo que la más enconada discusión de todo el Congreso Constituyente fuera precisamente el debate sobre el artículo 3.º, en la cual se

expresaron claramente dos tendencias divergentes: una encabezada por los principales asesores intelectuales de Venustiano Carranza: Félix Palavicini, Luis Manuel Rojas y José Natividad Macías (estos dos últimos habían redactado el proyecto de reformas constitucionales que Venustiano Carranza presentó al Constituyente), que reflejaba un liberalismo moderado, y otra de un liberalismo más radical, que se identificó a sí misma como jacobina, a cuya cabeza estaban en ese tema Francisco J. Múgica, Enrique Colunga y Luis G. Monzón.

El Proyecto del artículo 3.º constitucional que presentó el Primer Jefe Venustiano Carranza al Congreso, reproducía el contenido de la Constitución de 1857 y decía: "Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos".

No obstante, la Comisión de Puntos Constitucionales, integrada por los delegados jacobinos Francisco J. Múgica, Alberto Román, Enrique Colunga y Enrique Recio, la consideró insuficiente y la rechazó, proponiendo otra redacción. El nuevo dictamen, discutido en el pleno del Congreso el 13 de diciembre de 1916, que por su importancia reproducimos en extenso, señalaba:

> *El artículo 3º del proyecto de Constitución proclama la libertad de enseñanza, sin taxativa, con la explicación de que continuará siendo laica la enseñanza que se dé en los establecimientos oficiales, y gratuita la educación en las escuelas oficiales primarias.*
>
> *La comisión profesa la teoría de que la misión del poder público es procurar a cada uno de los asociados la mayor libertad compatible con el derecho igual de los demás; y de este principio, aplicando el método deductivo, llega a la conclusión de que es justo restringir un derecho natural cuando su libre ejercicio alcance a afectar la conservación de la sociedad o a estorbar su desarrollo. La enseñanza, que entraña la explicación de las ideas más abstractas, ideas que no puede asimilar la inteligencia de la niñez, esa enseñanza contribuye a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño y tiende a producir cierta deformación de su espíritu, semejante a la deformación física que podría producir un método gimnástico vicioso; en consecuencia, el estado debe proscribir toda enseñanza religiosa en todas las escuelas primarias, sean oficiales o particulares. La enseñanza religiosa afecta, además, bajo otra fase, el desarrollo de la sociedad mexicana. No siendo asimilables por la inteligencia del niño las ideas abstractas contenidas en cualquier dogma religioso, quedan en su espíritu en la categoría de sentimientos, se depositan allí como gérmenes prontos a desarrollarse en un violento fanatismo. Esto explica el afán del clero de apoderarse de la enseñanza, principalmente de la elemental.*
>
> *En la historia patria, estudiada imparcialmente, el clero aparece como el enemigo más cruel y tenaz de nuestras libertades; su doctrina ha sido y es: los intereses de la iglesia, antes que los intereses de la patria.*
>
> *Desarmado el clero a consecuencia de las Leyes de Reforma, tuvo oportunidad después, bajo la tolerancia de la dictadura, de emprender pacientemente una labor dirigida a restablecer su poderío por encima de la autoridad civil.*
>
> *Bien sabido es como [sic] ha logrado rehacerse de los bienes de que fue privado; bien conocidos son también los medios de que se ha servido para volver a apoderarse de las conciencias; absorber la enseñanza; declararse propagandista de la ciencia para impedir mejor su difusión; poner luces en el exterior para conservar dentro el obscurantismo.*

Anónimo
Niño revolucionario junto a un vagón
Ca. 1913
Fotografía
Inv. 5729
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.





José Mendoza
Miembros de la Comisión Primera de Constitución, De Izquierda a derecha: Enrique Recio, Alberto Román, Francisco J. Múgica, Enrique Colunga y Luis G. Monzón
1916
Fotografía
Inv. 424345
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Si se seguía garantizando al clero el derecho de impartir educación no laica —es decir, religiosa—, en las escuelas privadas se atentaba no solo contra el desarrollo de la niñez y la juventud, sino contra el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

En algunas regiones ha llevado el clero su audacia hasta condenar la enseñanza en toda escuela, que no se sometiera al programa educativo episcopal.

A medida que una sociedad adelanta en el camino de la civilización, se especializan las funciones de la iglesia y del estado; no tarda en acentuarse la competencia que nace entre ambas potestades; si la fe no es ya absoluta en el pueblo, si han comenzado a desvanecerse las creencias en lo sobrenatural, el poder civil acaba por sobreponerse. Este fenómeno se produjo ha mucho en la república. La tendencia manifiesta del clero a subyugar la enseñanza, no es sino un medio preparatorio para usurpar las funciones del estado; no puede considerarse esa tendencia como simplemente conservadora, sino como verdaderamente regresiva; y por tanto, pone en peligro la conservación y estorba el desarrollo natural de la sociedad mexicana; y por lo mismo debe reprimirse esa tendencia, quitando a los que la abrigan el medio de realizarla; es preciso prohibir a los ministros de los cultos toda injerencia en la enseñanza primaria.

Excusado es insistir, después de lo expuesto, en que la enseñanza en las escuelas oficiales debe ser laica. Dando a este vocablo la significación de neutral, se ha entendido que el laicismo cierra los labios del maestro ante todo error revestido de alguna apariencia religiosa. La comisión entiende por enseñanza ajena a toda creencia religiosa, la enseñanza que transmite la verdad y desengaña del error inspirándose en un criterio rigurosamente científico; no encuentra la comisión otro vocablo que exprese su idea más que el de laico, y de éste se ha servido, haciendo constar que no es su propósito darle la acepción de neutral indicada al principio. Lo expuesto funda las siguientes conclusiones que sometemos a la aprobación de la asamblea:

Primera. - No se aprueba el artículo 3° del proyecto de Constitución.

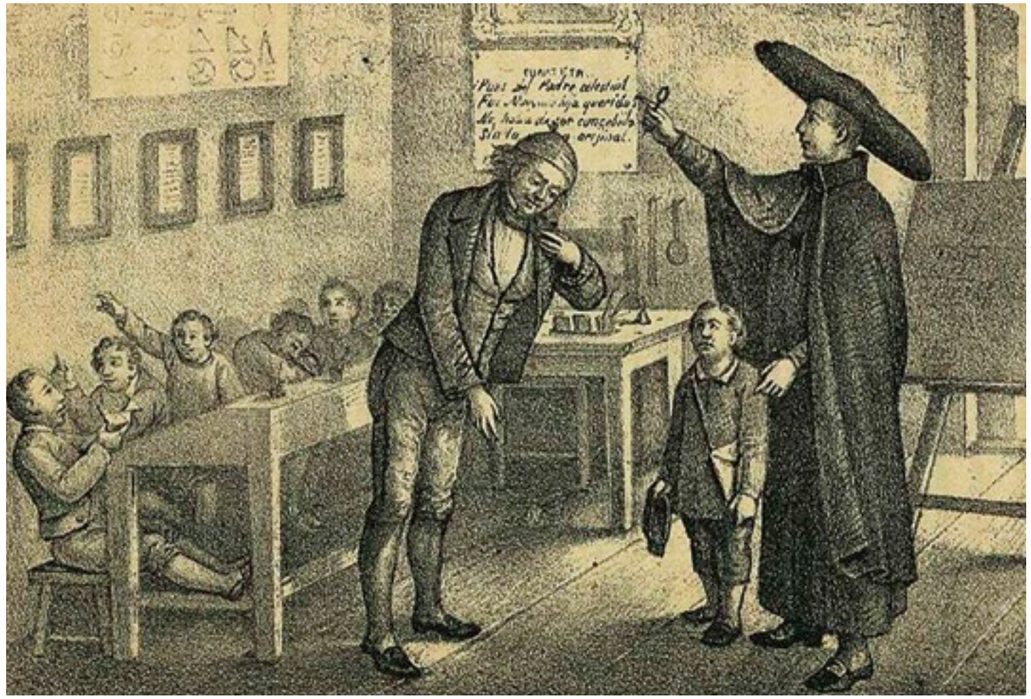
Segunda. - Se substituye dicho artículo por el siguiente:

Art. 3°.- 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. 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.[3]

Este largo dictamen establecía con claridad la postura de la fracción jacobina, que hacía gala de su profesión de fe liberal y reivindicaba sus raíces ideológicas en el liberalismo de la Reforma. Como buenos liberales, los miembros de la Comisión no dejaban de advertir la contradicción entre admitir la libertad de enseñanza en las escuelas oficiales —como lo hacían la Constitución de 1857 y el proyecto de Venustiano Carranza—, y restringir al mismo tiempo ese derecho a las escuelas privadas, prohibiendo al clero la posibilidad de impartir o dirigir la enseñanza. El fundamento de esa restricción a un derecho natural era el interés general, superior a cualquier otra consideración social. Si se seguía garantizando al clero el derecho de impartir educación no laica —es decir, religiosa—, en las escuelas privadas se atentaba no sólo contra el desarrollo de la niñez y la juventud, sino contra el desarrollo de la sociedad en su conjunto y, siendo éste un fin superior, era por lo tanto legítima la restricción por el Estado a un derecho que, de ese modo, dejaba de ser natural y universal para convertirse en uno particular.



Agustín Víctor Casasola
Sesión durante la discusión del art. 3° en el Congreso Constituyente
4 de diciembre de 1916
Fotografía
Inv. 5254
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Anónimo
Periquillo en la escuela (un cura maestro de escuela)
1884
Ilustración en José Joaquín Fernández de Lizardi, El Periquillo Sarniento, Segunda edición corregida ilustrada con notas y adornada con 30 láminas finas, México, edición de J. Váldez y Cueva, 1884,

Pero, además, los miembros de la Comisión agregaron otro argumento, éste de carácter racional y que pretendía apoyarse en criterios científicos y psicológicos: la religión y el pensamiento religioso —como los asentaba el positivismo, doctrina de la cual sin duda estaba impregnada la formación intelectual de los comisionados—, eran contrarios al avance de la ciencia y representaban una deformación para el desarrollo intelectual del niño. La mente infantil, según los comisionados, no podía asimilar las ideas abstractas en las que se sustentaba el pensamiento religioso y se deformaba su desarrollo cognoscitivo, lo cual podía llevar al extremo del fanatismo.

Para los comisionados, en el fondo, la verdadera contraposición era entre religión y ciencia. Así como era nocivo inculcarle al niño nociones contrarias a la verdad empírica que le provocaban una deformación, en el ámbito social ocurría el mismo proceso: en la medida en que el Estado se consolidaba, la sociedad se emancipaba de la tutela religiosa, de la fe y de la creencia en lo sobrenatural, y el poder civil se imponía. Sin embargo, la Iglesia se aferraba a mantener su dominio del ámbito educativo, el que formaba las conciencias; por eso debía combatirse y neutralizarse esa postura reaccionaria. Era un deber del Estado revolucionario.

Para reforzar su planteamiento, además, los liberales jacobinos de la Comisión agregaron dos elementos significativos: la obligatoriedad de la enseñanza primaria y su

gratuidad en los planteles públicos. El Estado asumía así a plenitud su responsabilidad de definir y controlar la educación, sus contenidos, sus medios, así como la obligación de impartirla a toda la población mexicana, de manera gratuita en el nivel de enseñanza primaria. A partir de esa base, el tutelaje y el control del proceso educativo estatal serían uno de los pilares del moderno Estado mexicano. Para lograr ese objetivo, necesitaba maniatar aún más a la Iglesia católica, que representaba, para esos propósitos, su principal adversario político y, sobre todo, ideológico.

La discusión del artículo se inició el 13 de diciembre de 1916. Por la trascendencia de la discusión, asistió a la sesión el Primer Jefe Venustiano Carranza, buscando que su presencia influyera en el sentido de la discusión.

La primera intervención fue de Francisco J. Múgica, quien señaló que en esos momentos tenía lugar el momento más solemne de la revolución, porque en esa discusión sobre el tema educativo "se trata nada menos que del porvenir de la patria, del porvenir de nuestra juventud, del porvenir de nuestra niñez, del porvenir de nuestra *alma máter,* que debe engendrarse en los principios netamente nacionales y en principios netamente progresistas".

Muy pronto puso las cartas sobre la mesa, haciendo alarde de su anticlericalismo: "soy enemigo del clero, porque lo considero el más funesto y el más perverso enemigo

Los liberales jacobinos de la Comisión agregaron dos elementos significativos: la obligatoriedad de la enseñanza primaria y su gratuidad en los planteles públicos.



Anónimo
Escuela elemental de Jalapa. Veracruz
Ca. 1907
Fotografía estereográfica impresa en albumina
Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos.

de la patria". El clero no podía enseñar ninguna idea beneficiosa ni ética, en la niñez ni en la juventud; era el eterno enemigo del partido liberal, que acechaba y complotaba contra la revolución y el gobierno revolucionario.

> *¿Cuáles ideas fundamentales con respecto a política puede el clero imbuir en la mente de los niños? ¿Cuáles ideas fundamentales puede el clero llevar al alma de nuestros obreros? ¿Cuáles ideas puede llevar el clero al alma de la gleba mexicana, y cuáles puede llevar al alma de los niños de nuestra clase media y clase acomodada? Las ideas más absurdas, el odio más tremendo para las instituciones democráticas, el odio más acérrimo para aquellos principios de equidad, igualdad y fraternidad, predicados por el más grande apóstol, por el primer demócrata que hubo en la ancestralidad de los tiempos, que se llamó Jesucristo. Y siendo así, ¿vamos a recomendar al clero la formación de nuestro porvenir, le vamos a entregar a nuestros hijos, a nuestros hermanos, a los hijos de nuestros hermanos, para que los eduquen en sus principios? Yo creo francamente que no, porque haríamos en ese caso una labor antipatriótica.*

Para Múgica, el problema con el clero era político: no era compatible la libertad de enseñanza religiosa con los ideales democráticos que suponía Múgica estaban en la base de la acción de los revolucionarios, aunque éstos fueran todavía una quimera.[4]

Luis Manuel Rojas, uno de los más destacados asesores de Carranza y redactor principal del proyecto de reformas a la Constitución del Primer Jefe, se pronunció en contra del dictamen de la Comisión alertando sobre las consecuencias de adoptar un espíritu jacobino inoportuno que podía sembrar las semillas de una nueva guerra civil. En su alocución, señaló que el tema en debate había sido central en las democracias occidentales, sobre todo las católicas, y que estaba marcado por las discusiones en torno a él, tanto de la Revolución francesa como de las posteriores constituciones de Francia. En Inglaterra, Estados Unidos y los países protestantes, la libertad religiosa se había consagrado como uno de los derechos naturales indiscutibles a consecuencia de la reforma protestante. La libertad de enseñanza iba aparejada en esos países a la tolerancia religiosa y era aceptada "como la existencia del sol en la naturaleza". En contraste, en las naciones católicas, como España, Austria-Hungría y países sudamericanos, donde el catolicismo era religión de Estado, el jacobinismo se había justificado por la presencia y el peso de la Iglesia, pero consideraba que el anticlericalismo tenía que guardar proporción con la importancia del clero, por lo que el tono jacobino de la propuesta de la Comisión era exagerado y anacrónico para el país, sobre todo después de las limitaciones impuestas al clero por las Leyes de Reforma. Como otros intelectuales positivistas del Porfiriato, para Rojas la exageración de esas leyes llevó a que no se aplicaran y a una política moderada respecto a ellas, por parte no sólo de Díaz sino también de Madero. No obstante, asumía que la mayoría de los delegados eran partidarios de esa postura jacobina y señaló que, en el fondo, lo que estaba detrás del rechazo al proyecto del Primer Jefe era una conjura del grupo obregonista, que por razones políticas estaba bloqueando las propuestas de Carranza para infligirle una derrota en el Congreso Constituyente, por lo cual a él y a los otros connotados delegados carrancistas que habían pertenecido al conocido Bloque Renovador[5] se les acusaba injustamente de reaccionarios y de querer un artículo 3.° al gusto del clero.

El clero no podía enseñar ninguna idea beneficiosa ni ética, en la niñez ni en la juventud; era el eterno enemigo del partido liberal, que acechaba y complotaba contra la revolución y el gobierno revolucionario.

Para Luis Manuel Rojas el jacobinismo no se justificaba en tiempos de paz, en donde lo prioritario no era continuar la división sino la suma de voluntades para construir, y conminaba a salirse de la inercia provocada por la guerra:



Agustín Víctor Casasola
Venustiano Carranza lee su proyecto de Reformas a la Constitución de 1857
2 de diciembre de 1916
Fotografía
Inv. 39685
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

> *Yo comprendo sin dificultad que un señor general X, ameritado, patriota, valiente, liberal, despreocupado y solamente atento a saber cumplir su papel como soldado revolucionario en acción, venga a la plaza de Querétaro e incendie los confesionarios de todas las iglesias en la plaza pública, que funda las campanas, que se apropie las escuelas del clero, como lo ha hecho el señor Aguirre Berlanga en el estado de Jalisco, y hasta que cuelgue a algunos frailes. Todo esto me parece perfectamente explicable entre nosotros, nadie lo condenará en el momento de la guerra, si es hombre imparcial e ilustrado; y bien, señores, ¿no les parece a ustedes lógico y natural que por un sentimiento de inercia [...] ese general, que ha tenido en los días de lucha tamaña libertad de acción, que se ha visto aplaudido con eso por los hombres más liberales y más inteligentes, se incline a ver autorizados tales actos aun en tiempo de paz? ¿No les parece natural y lógico que ese militar, cuando se llega la hora de hacer una ley entre revolucionarios y radicales, busque el precepto legal que se pueden quemar los confesionarios, que se pueden fundir las campanas, que se pueden colgar los frailes?*

Para el delegado carrancista, las únicas diferencias entre el artículo propuesto por Carranza y el de la Comisión eran que al proyecto de Carranza le faltaba la palabra "obligatoria" y que la prohibición al clero para enseñar, el Primer Jefe la incluía en el artículo 27 y no en el tercero, pues en la primera sección de la Constitución se habían puesto todas las garantías individuales, es decir, todos los derechos y prerrogativas que tenían los miembros de la sociedad mexicana, los cuales no podía limitar el poder público. No obstante,

"Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos".

a pesar de que Rojas trató de minimizar las discrepancias entre ambas propuestas, su propia argumentación reveló que había una diferencia de fondo: Carranza proponía la libertad de enseñanza plena, es decir, la educación impartida por el Estado sería laica, pero no la que se impartiera en colegios particulares, por lo que reconocía el derecho que tenían los padres de familia de escoger el tipo de enseñanza para sus hijos y eso incluía como una opción la enseñanza religiosa, lo cual era inaceptable para Múgica y los demás miembros de la Comisión. Por lo tanto, Rojas consideró que pedir que en las escuelas particulares no se enseñara religión era una exageración innecesaria y calificó como escandalosa la postura antirreligiosa de la exposición de motivos. Como conclusión, pidió que la Comisión retirara su dictamen y lo modificara centrándose en la diferencia de permitir o no la enseñanza religiosa en las escuelas particulares. Esa petición fue desechada por la mayoría de los diputados.[6]

Alberto Román, miembro de la Comisión, argumentó que la propuesta de ésta no establecía la libertad plena de enseñanza, puesto que el laicismo la restringía, y justificó esta restricción —que ya había sido adoptada por estados como Veracruz, Yucatán, Sonora y Jalisco—, en virtud de una base científica y pedagógica: no se podía enseñar al niño que la luz viene del sol y decirle después que primero se creó la luz y luego el mundo, ni tampoco enseñarle la reproducción de las especies y después decirle que hay un ser que se sustrae de todas las leyes biológicas. Había también razones políticas que justificaban el laicismo, pues para todos era sabido que en las escuelas católicas se formaba a los estudiantes contra el bando liberal, y era una convicción de todos los revolucionarios que el enemigo era la reacción, por lo que no tenía sentido que esa convicción se hiciera a un lado en la enseñanza.

Alfonso Cravioto, otro de los destacados delegados carrancistas, enfocó el debate en uno de sus puntos neurálgicos: el dictamen de la Comisión atentaba contra la libertad de enseñanza, no del clero, sino de la población mexicana, y calificaba el dictamen de: "arbitrario, impolítico, imprudente, insostenible, secularmente regresivo y tan preñado de consecuencias funestísimas para nuestras labores constitucionales, que de aceptar el criterio excesivo de ese dictamen tendremos, si somos lógicos […] que dar al traste con muchas de las preciadas conquistas consagradas ya en la Constitución de 57, que debemos mejorar pero nunca empeorar".

Para Cravioto el proyecto de la Comisión no aplastaba a los frailes, como querían los jacobinos; por el contrario, "lo que aplasta verdaderamente ese dictamen son algunos derechos fundamentales del pueblo mexicano…".

Para él, la libertad de enseñanza se derivaba de la libertad de pensamiento, que más que un derecho era una ley natural; si se aceptaba ésta, por fuerza debía aceptarse la primera. El hombre tenía el derecho indiscutible no sólo de pensar y expresar sus creencias, sino también de aprender y de enseñar. La prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas privadas era una invasión del Estado en el derecho de los padres de escoger la educación y el tipo de maestros que querían para sus hijos, y era excluyente, porque establecía garantías solamente para quienes pensaran como ellos. Por ello, hizo una defensa exaltada de la libertad de enseñanza y alertó de los peligros totalitarios de que el Estado invadiera ese derecho de la sociedad:

> *… el debate se concentra en analizar la situación de la niñez […] algunos proponen la intervención directa del estado; otros pretenden erigir frente a los derechos del hombre, los derechos de los niños. Dantón gritaba en la convención: "Es necesario que revivamos el precepto antiguo de que los niños pertenecen a la república antes que a sus padres." Y le contestaba su impugnador con elocuencia: "Bien está señor, implantad en Francia las leyes de Esparta, pero antes resucitad las costumbres espartanas entre nosotros." […] Y si en las sociedades modernas el padre tiene obligación de alimentar, vestir y educar a su familia[…] entonces el padre tiene indiscutible derecho para que pueda y todo lo que quiera en materia de alimentos, vestidos, maestros y enseñanza para sus hijos.*

El peligro, expresó, no estaba en las escuelas, sino en el hogar. Eran los padres quienes formaban las ideas de sus hijos. Para superar eso se necesitaban escuelas, muchas escuelas. Esa era la tarea de la Revolución. Consideraba que la Comisión dividía al país en el México liberal y el conservador, el México progresista y el retrógrado, reaccionario; sostenía que no debían suprimirse las libertades fundamentales, alertando a no cometer ese atentado "en nombre de la revolución".

Argumentó que el clericalismo era un error, pero igual lo era el jacobinismo; no había que combatir un error ni un fanatismo con otro. El fanatismo no se combatía con la persecución, sino con el convencimiento, y consideraba que justamente en eso consistía la propuesta de Carranza: "el C. Primer Jefe, que interpreta el espíritu verdadero de la revolución, quiere que hagamos la redención del pueblo dentro del respeto por las libertades de todos, enseñándonos […] que hay que amar la libertad hasta en los propios enemigos, porque, de lo contrario, es hacer de la libertad un instrumento de opresión y, por lo tanto, es, profanarla", y concluyó: "La revolución se ha hecho no sólo en beneficio de los revolucionarios sino en beneficio y bienestar de todo el pueblo mexicano".[7]

José Natividad Macías, otro de los principales ideólogos carrancistas, criticó el dictamen de la Comisión, señalando que contenía una postura dictatorial, autoritaria, despótica. En su larga intervención señaló que ni siquiera el jacobinismo francés, que había negado la existencia de Dios, había prohibido la libertad de enseñanza religiosa y tampoco lo habían hecho los liberales de la Reforma mexicana.

Macías consideraba falaz y despótico el argumento de que la libertad de enseñanza degeneraba el alma e hizo un símil con la Francia de Luis XIV cuando se pretendió desde el Estado impedir que se conociera la Enciclopedia: "se invocaba entonces para impedir la libertad de la enseñanza, que el alma nacional no se deformase, y hoy alega la Comisión que es preciso que, así como la gimnasia degenera el cuerpo, la libertad de enseñanza degenera el alma".

Los asesores de Carranza advertían que la propuesta de la Comisión, además de adoptar criterios de dictadura, contradecía los compromisos de aquél de respetar la libertad religiosa y la Constitución de 1857. Subrayó que el dictamen iba en contra del artículo 1.° de la nueva Constitución, que establecía que no se podían restringir las garantías que la misma otorgaba, y que la propia Comisión en su dictamen reconocía que la libertad de enseñanza era un derecho natural. Y sin embargo, pedía renunciar a ese derecho "para salvar al pueblo mexicano". Le preocupaba que conculcándose ese derecho, podrían conculcarse también el de prensa, el de reunión y el resto de las libertades. El dictamen era contrario también a las posturas y compromisos de Carranza, quien públicamente había establecido que la revolución no vulneraría la libertad de creencias, que respetaría la conciencia humana y los derechos del hombre, y contradecía su ofrecimiento de que se respetaría la Constitución de 1857 en sus partes fundamentales.

Agustín Víctor Casasola
Alfonso Cravioto
1916-1917
Fotografía
Inv. 30971
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





Agustín Víctor Casasola
Los diputados Hilario Medina, Heriberto Jara y Francisco J. Múgica
1916
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Para Macías, la verdadera razón de la postura de los miembros de la Comisión era política porque veían en el clero a un enemigo que colaboró con Huerta y por ello querían acabar con el pensamiento religioso, pero todos ellos eran, en el fondo, católicos, como su jefe Obregón, quien —les recordó— se había casado por la Iglesia.

Finalmente, para Macías el problema educativo era de tal magnitud y los dogmas religiosos estaban tan arraigados en la cultura del pueblo mexicano, que la solución al primero y la superación de los segundos tardaría mucho tiempo en lograrse y sólo se haría de manera gradual y evolutiva:

> *... las costumbres de los pueblos no se cambian de la noche a la mañana; para que un pueblo deje de ser católico, para que el sentimiento que hoy tiene desaparezca, es necesaria una educación, y no una educación de dos días ni de tres; no basta que triunfe la revolución; el pueblo mexicano seguirá tan ignorante, supersticioso y enteramente apegado a sus antiguas creencias y sus antiguas costumbres, si no se le educa. Y la manera de educarlo no es quitarle la libertad de enseñanza, sino defender la instrucción, como lo ha hecho el C. Primer Jefe, y a medida que el pueblo tenga instrucción, que la luz penetre a todas las conciencias, ese día, señores, las costumbres se modificarán y entonces vendrá efectivamente la renovación que todos esperamos [...] la educación religiosa no es verdad que se dé por los curas; no es verdad que se dé en las iglesias. No, señores, es una mentira; la educación religiosa se da en el hogar...*[8]

Como se observa, la disputa de fondo era sobre quién tendría la responsabilidad de la educación nacional, si debía ser el Estado el que controlara la enseñanza o si se permitiría que la Iglesia, particularmente la católica, impartiera educación religiosa en los colegios particulares. La línea que separaba a los jacobinos de los liberales carrancistas era muy clara. Para los jacobinos la revolución debía poner fin al poder de la Iglesia, cuya jerarquía, en buena medida, se oponía a la revolución y complotaba contra ella desde el exilio. Carranza y sus ideólogos más cercanos no querían abrir un frente de batalla más con el clero católico y se escudaban detrás de la defensa de las libertades individuales, considerando a la libertad de enseñanza como un derecho natural irrenunciable. Los delegados jacobinos, en cambio, consideraban que la educación era un derecho social y que era responsabilidad del Estado definir su contenido, el cual debía basarse en la laicidad y en la ciencia, en la razón, haciendo a un lado el pensamiento religioso, el dogma y la fe.

La discusión sobre el artículo 3.° continuó al día siguiente, ya sin la presencia de Carranza. El diputado Chapa, aunque se manifestó en contra de la propuesta de la Comisión por considerar que atentaba contra un derecho fundamental, la libertad de enseñar y de aprender, propuso que la enseñanza fuera libre y que el gobierno debía impartir la instrucción primaria gratuita —obligatoria y gratuita—, con el fin de que todos los niños, independientemente de su condición social, tomaran el mismo tipo de enseñanza, dejando abierta la puerta para que la Iglesia pudiera impartir educación media y superior.

Félix Palavicini, otro de los principales intelectuales orgánicos del carrancismo, también hizo ostentación de su credo liberal y señaló que todos los constituyentes coincidían en acabar con el poder del clero, pero que la Comisión había errado en cómo hacerlo. Enfatizó la contradicción que había en comenzar declarando que existía plena libertad de enseñanza para a continuación negarla. Argumentó que, gracias a la



Agustín Víctor Casasola
Luis Manuel Rojas toma protesta como presidente del Congreso Constituyente
1916
Fotografía
Inv. 39541
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

Reforma y a la aceptación del liberalismo, se habían superado prácticas que hasta entonces habían prevalecido dentro del propio Congreso mexicano, como la de los constituyentes del 57 que iban a misa antes de iniciar sus deliberaciones. Eso no se había superado en Estados Unidos, donde cada sesión del Congreso iniciaba con una oración de un sacerdote protestante. En nuestro país, con la Reforma —señaló— se había superado el problema religioso.

Para Palavicini, la única diferencia entre el proyecto de Carranza y el de la Comisión era que el primero no era hiriente contra el clero. Consideró que podían hacerse uno solo si se agregaba al proyecto del Primer Jefe que la enseñanza en las escuelas privadas sería laica, ya que en el artículo 27 se prohibía a las corporaciones religiosas dirigir o administrar escuelas. Con esa modificación las dos propuestas eran perfectamente compatibles. En lo que no estaba de acuerdo era en prohibir que cualquier maestro, católico o protestante, pudiera enseñar matemáticas o inglés, lo que era una monstruosidad.

A continuación, Múgica celebró la moderación del grupo carrancista expresada por Palavicini, aceptando que tal vez la Comisión había cometido un exceso en la rudeza con la que había rechazado el proyecto del Primer Jefe y convino en que podía aceptarse que la restricción a la enseñanza religiosa en las escuelas particulares quedara en el artículo 27. Con las intervenciones mediadoras de Palavicini y Múgica, la Comisión aceptó retirar el dictamen para modificarlo, puliéndole las aristas que los delegados carrancistas calificaban como más anticlericales.

Sin embargo, al reanudarse la discusión, el 16 de diciembre, para sorpresa de los delegados carrancistas, la Comisión mantuvo su punto de vista y presentó básicamente la misma redacción y contenido originales:

Artículo 3º. 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 ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.[9]



Anónima
Félix Fulgencio Palavicini
1916
Fotografía
Inv. 362251
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Palavicini protestó airadamente y calificó como una traición de la Comisión presentar el dictamen como lo había hecho. Múgica defendió la propuesta y dejó en claro que esa fue la decisión de una reunión secreta que tuvieron con un grupo de los asesores carrancistas la noche anterior, en la que resolvieron mantener que la restricción impuesta al clero en materia educativa debía aparecer en el artículo 3.º, no en ningún otro.

Palavicini le contestó que se debía sólo al capricho y al amor propio de la Comisión el mantener su propuesta original, que ya había aceptado en la discusión anterior que no era el lugar para poner las restricciones a la Iglesia en la parte en que iban las restricciones al poder público, y que con su empeño en presentar el artículo en su versión anterior, sólo quería evidenciar la derrota política del Primer Jefe.

Luis Manuel Rojas reiteró que las restricciones a la enseñanza religiosa no debían ir en el artículo 3.º, pues éste estaba en la sección de garantías individuales, que era el lugar donde iban las restricciones al poder público en favor de los individuos, mientras que en el 27 estaban las restricciones a las corporaciones. Señaló que los miembros de la Comisión, por inexperiencia, no se daban cuenta de ello y les pidió moderación, pues para él era lo mismo que las restricciones al clero estuvieran en un artículo o en otro. La insistencia de los jacobinos en su propuesta, lo que pretendía era atacar la política de Carranza; no era una cuestión de principio, sino que, como expresó Palavicini: "desean verlo fracasar como jefe y como hombre ante la historia, y como político".

Sin embargo, aunque discursivamente trataran de minimizar las diferencias y presentarlas como un problema político, los diputados carrancistas no podían eludir que había un problema de fondo: el proyecto de Carranza no quería abrir un nuevo frente de batalla contra el clero y por lo tanto, el espíritu anticlerical del ala jacobina representaba un obstáculo que buscaba salvar. Esa era una diferencia fundamental con profundas consecuencias políticas. Pero además, había también una diferencia significativa ante la libertad de enseñanza: los jacobinos asumían el deber del Estado de impartirla e impedir la educación religiosa. La correlación de fuerzas en el Congreso estaba a favor de los jacobinos e independientes, por lo que los carrancistas, más experimentados y hábiles en las lides parlamentarias que sus noveles contrincantes, hicieron uso de sus recursos para tratar de debilitar a sus adversarios. Uno de sus puntos de apoyo, que constituía otra diferencia de fondo, era la defensa de la Constitución de 1857. Para los delegados carrancistas ese texto seguía siendo vigente y sólo necesitaba algunas reformas, pero no ameritaba derogarse. Más aún, el rescate de la Constitución del 57 disiparía la incertidumbre de sectores que temían que estuviera gestándose una nueva constitución despótica. Según Palavicini, el proyecto de Carranza no sólo recuperaba ese texto fundacional del 57, sino que incluía también todas las reformas que planteaban los radicales. Asimismo, consideraba que la propuesta de la Comisión presentaba una constitución anacrónica, con planteamientos que ya habían sido superados en otros países y, por su parte, esgrimió la argumentación más sólida contra la aparentemente bizantina discusión sobre el lugar donde debían ir las restricciones a la educación religiosa privada, las cuales, para los ideólogos carrancistas, no debían ir en el Título Primero de las Garantías Individuales:

... señores, yo habría suprimido todo el título primero de la Constitución si hiciésemos una Constitución del siglo XX, porque ahora no hay quien discuta que la conciencia es libre, la prensa y el pensamiento son libres; pero el señor licenciado Rojas ha sostenido que esta es una carta para educar; que todavía se necesita conocer en la aldea, en el villorrio, el cortijo, en todas partes donde está la cultura atrasada desde el tipo étnico de la raza nacional, se necesita saber que tienen todos esos derechos y que el gobierno está obligado a respetarlos. Son, pues, las garantías individuales obligaciones para el gobierno; son las garantías individuales un código de limitaciones al poder público [...] Todas las Leyes de Reforma, es decir, los artículos en donde se trata de las corporaciones religiosas, la reglamentación de éstas, la separación de la iglesia y el estado, está en la Constitución íntegramente puesto, ¿qué faltaba poner? ¿Que las corporaciones religiosas no pueden tener establecimientos de educación? Pues ponerlo en su lugar, no en las limitaciones al poder público, sino en el artículo 129, sobre las relaciones entre el Estado y la Iglesia.

En ese lugar era donde Palavicini consideraba que se debía incluir la prohibición al clero para dirigir escuelas primarias y superiores, e hizo una última oferta a los obregonistas: "estamos dispuestos a aprobar antes la restricción y después el artículo 3.º ¿Qué más podemos ofrecer? [...] vamos a desenmascarar el asunto, vamos a dejar caer el antifaz: se quiere desechar el artículo del Primer Jefe; es un golpe que no es de la Cámara, no es para cincuenta votos, es para quince millones de habitantes, es un golpe electoral".[10]

El diputado José M. Truchuelo, del ala jacobina, volvió a poner la discusión en el terreno de la contraposición entre religión y ciencia, identificando al clero como enemigo histórico del pueblo y manifestando que el Estado tenía el deber de garantizar el ejercicio de la libertad de pensamiento, mediante la ciencia y separando la religión de la educación. Y, desde luego, estaba en contra de permitir la educación religiosa en las escuelas:

... si a los niños se les invita a recibir instrucción primaria, a aprender aritmética, geografía, etc., y resulta que no van a aprender eso sino catecismo, esto es un engaño que no debe permitir el estado. No les prohíbe que aprendan catecismo, pero sencillamente no es el lugar a propósito; pueden hacer todo eso en sus casas, en los templos, pero no debemos permitir que el estado tolere todas esas presiones que atacan a la verdadera libertad de enseñanza.

José Truchuelo desmontó el sofisma de los renovadores, en el que sostenían que el artículo 3.º estaba dentro de la sección primera, de las garantías individuales, y que por lo tanto no era ese el lugar de restringir esos derechos. Demostró que tanto en el artículo 4.º, que hablaba de la libertad de trabajo, el 5.º, que decía que nadie podía ser obligado a trabajar sin la justa retribución, o en el 6.º, sobre la libertad de expresión, en todos ellos se establecía primero la garantía como principio general y después las

la disputa era sobre quién tendría la responsabilidad de la educación, si debía ser el Estado el que controlara la enseñanza o si se permitiría a la Iglesia, impartir educación religiosa en los colegios particulares.

restricciones a ella, por lo que no se justificaba el argumento de que no podía limitarse el derecho a la educación religiosa, como pedían los diputados carrancistas. Tampoco podía ponerse la restricción en el 27, que hablaba de la propiedad, ni en el 129, que estipulaba la separación entre el Estado y la Iglesia.[11]

En ese mismo sentido argumentó el delegado González Torres:

> *Nosotros pretendemos única y exclusivamente salvaguardar a la niñez; pretendemos evitar que se inculque en sus cerebros, cuando está incapacitada para seleccionar lo que es bueno de lo que es malo, ideas absurdas y cuando no está demostrado científicamente; queremos impedir a toda costa que haya establecimientos religiosos que impartan la instrucción primaria elemental y superior, porque estamos convencidos de los pésimos resultados que han dado…*[12]

Varios oradores intervinieron para reiterar que la propuesta de los renovadores de prohibir al clero y a los miembros del clero impartir educación no estuviera en el artículo 3.º sino en el 27 o en el 129, no tenía sentido. Estaba claro que la mayoría de los diputados sostenían la propuesta de la Comisión. El delegado jacobino Espinosa, con el triunfo seguro que les daba su mayoría en la asamblea, sostuvo que el clero no se podría levantar de esa derrota:

> *… se dice que si nosotros sostenemos el artículo 3º tal como está presentado por la comisión, provocaremos probablemente las iras del clero y se levantará arrollador y majestuoso un movimiento clerical que llevará por bandera la Constitución del 57 […] en la actual revolución no hemos peleado únicamente contra los opresores, contra los dictadores o contra los*

Agustín Víctor Casasola
Francisco J. Mújica pronuncia discurso durante el Congreso Constituyente
4 de diciembre de 1916
Fotografía
Inv. 424637
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





Anónimo
Alumnos de escuela primaria de Amecameca
Ca. 1906
Fotografía estereográfica impresa en albumina
Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos.

> *científicos, sino que hemos peleado de una manera muy franca, como le consta a toda la república, en contra del clero y ese no podrá levantarse en pie porque está deshecho.*[13]

Después de ese largo debate, la presidencia preguntó a la asamblea si el punto estaba suficientemente discutido. La mayoría votó que sí, por lo que se pasó a votar el artículo de manera nominal. Fue aprobado por 99 votos contra 58, entre aplausos y gritos de "¡Viva la revolución! ¡Viva el C. Primer Jefe! ¡La Patria se ha salvado!".

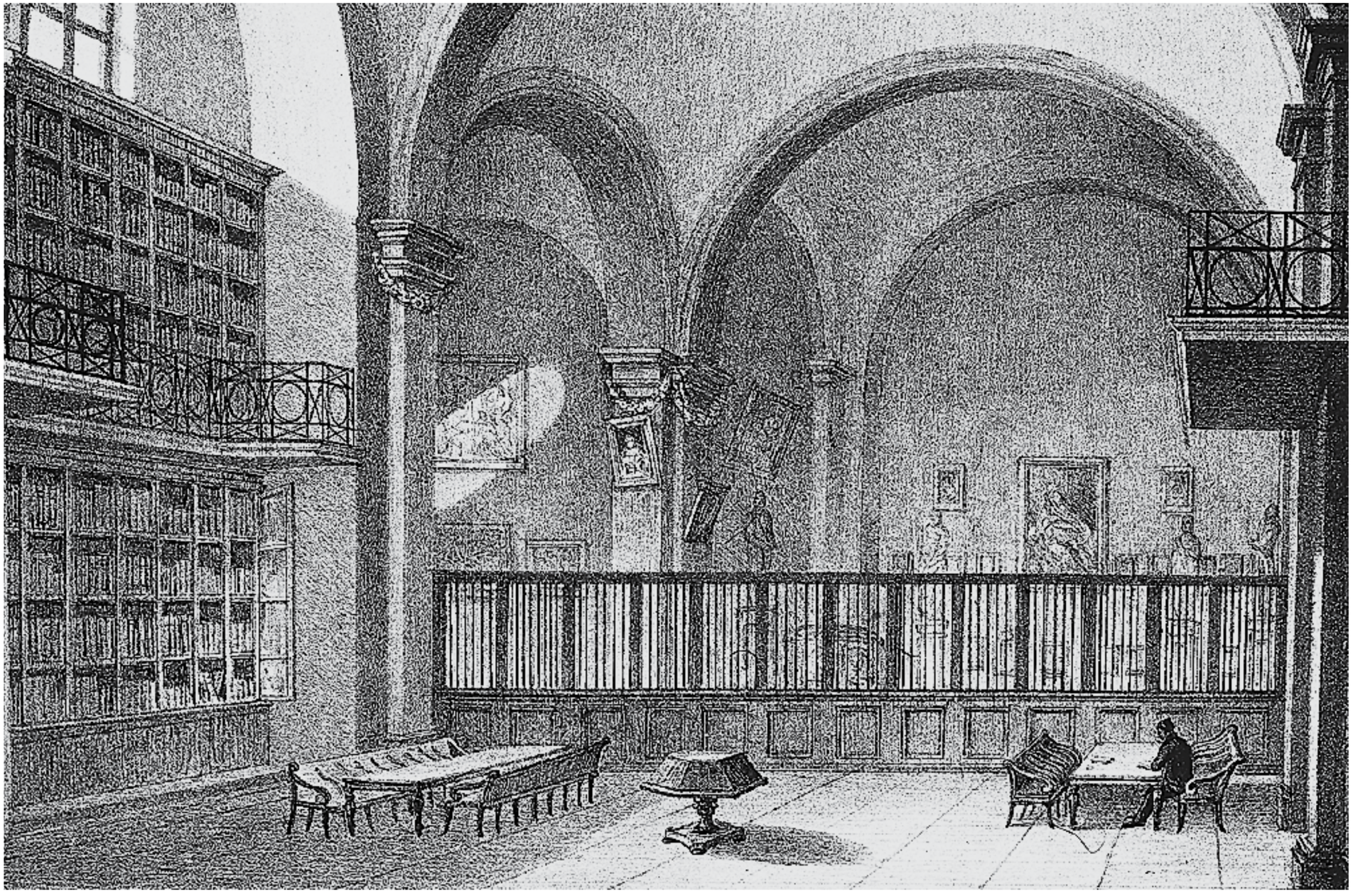
De esa manera concluyó el debate del artículo 3.º constitucional, el más enconado del Congreso Constituyente, que evidenció una marcada división en el constitucionalismo respecto al carácter de la educación y el papel que el Estado y el clero católico debían tener en ella. El bloque radical impuso su mayoría, al igual que en otros artículos fundamentales, como el 27, sobre la propiedad agraria, y el 123, sobre la cuestión laboral. En esos artículos, lo mismo que en el resto del nuevo texto constitucional, quedó plasmada una nueva concepción del Estado, que incorporó las principales demandas sociales como derechos constitucionales y asignó la responsabilidad de su cumplimiento al propio Estado.

El artículo 3.º que aprobó el Constituyente tenía una variación importante con relación al dictamen original: en éste, no sólo el clero quedaba al margen de la dirección y administración de las escuelas, sino que ningún miembro del clero podría impartir enseñanza en las escuelas privadas. Esto último se excluyó, por lo que maestras o maestros vinculados a la religión pudieron impartir clases de distintas materias en las escuelas privadas, aunque éstas quedaron sujetas a la supervisión oficial.

El otro asunto importante resuelto por el Constituyente fue la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública. La educación preescolar, primaria y secundaria quedó como responsabilidad de los municipios, para fortalecer la capacidad de gestión de éstos. La enseñanza media quedó en manos de los gobiernos estatales, del Distrito Federal y de los territorios, en tanto que la educación superior, la investigación y la difusión cultural serían coordinadas por la Universidad Nacional, que dependería del Departamento Universitario, el cual formaba parte del Poder Ejecutivo Federal.

Así quedó delineado el nuevo sistema educativo nacional que surgió de la Revolución mexicana.

El clero quedaba al margen de la dirección y administración de las escuelas, y ningún miembro del clero podría impartir enseñanza en las escuelas privadas.



Anónimo
Biblioteca del Colegio de San Gregorio
Siglo XIX
Litografía
Museo Nacional de Historia
Secretaría de Cultura. INAH.MX.

II
LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

VASCONCELOS Y SU MISIÓN ALFABETIZADORA

Javier Garciadiego Dantán
El Colegio Nacional



Anónima
Niños indígenas una escuela de Toluca
Ca. 1915-1920
Fotografía
Archivo Histórico del Estado de México.

Si Francisco I. Madero personificó los reclamos políticos democráticos en la Revolución mexicana, Carranza los esfuerzos institucionalizantes y estabilizadores, Emiliano Zapata la lucha por la justa distribución de la tierra y Villa las reivindicaciones nacionalistas, José Vasconcelos, sin duda, encabezó los afanes por reformar la insatisfactoria situación de la educación en el país, pero también por hacer de la cultura y el arte un factor esencial en la vida pública de la nación. También fue, entre todos los intelectuales de aquellos años, el creador de las mayores instituciones educativas. Un último legado: fue el principal promotor de la lectura, labor admirable en un país de alrededor de 80 % de analfabetas, según el propio Vasconcelos, nunca cuidadoso con las cifras, o el 60 % según el censo de 1910.[1]

No hay duda alguna: para ser un buen promotor de la lectura se tiene que ser un buen lector. Vasconcelos lo era, y lo fue a cabalidad; también fue un lector vitalicio: desde niño hasta el final de su vida, que casi alcanzó los 80 años. Más aún: no fue sólo un pertinaz lector; fue autor de muchos libros y de incontables artículos de periódico y revistas. Pero también fue un voluntarioso y resuelto editor, y un bibliotecario imaginativo.

Su relación con los libros comenzó pronto en su vida. Por su empleo itinerante, el padre adquirió el *Atlas Histórico* de García Cubas, para que todos en la familia conocieran las características de las poblaciones en las que residían, incluyendo lo que debían ver en el camino. Cuando vivieron en la población fronteriza de Ciudad Porfirio Díaz —hoy Piedras Negras— el padre adquirió un *México a través de los siglos* para que la familia conociera y se enorgulleciera de la historia del país. A su vez, la madre, devota católica, le hizo leer libros religiosos. Temerosa de que sus hijos pudieran ser secuestrados por los idólatras "apaches", sobre todo cuando la familia vivió en el Sásabe, Sonora, estaba convencida de que era necesario que conocieran las doctrinas de Jesucristo a la brevedad posible, para lo que les leía *El genio del cristianismo,* de Chateaubriand.

Esto es, los libros como instrumentos de defensa, como objetos útiles. Aquí radica el rechazo de Vasconcelos a los bibliófilos, pues no le sacaban "el jugo" a los libros y sólo los apreciaban "por fuera". Además de la experiencia libresca familiar, lo impactó para toda su vida su paso por la escuelita de Eagle Pass, donde se contaba con una pequeña biblioteca de fácil acceso a los libros pero sólo uno a la vez, pues únicamente podía tomar otro luego de escribir una especie de "control de lectura" que probara que había leído el libro que se le había prestado antes. Así leyó por primera vez a Homero y a Shakespeare. También guardó para siempre un gratísimo recuerdo de la biblioteca del Instituto Campechano, a la que consideraba un "santuario". Como "premio" por sus buenas calificaciones en Campeche recibió un atado de libros: la *Historia,* de Víctor Duruy, y *Las Vidas,* de Plutarco, este último para siempre uno de sus favoritos, pues se presentaban las vidas de los gobernantes, los militares y los sabios de la antigüedad como fuente de provechosas enseñanzas.[2]

Cuando el joven José Vasconcelos se vino a la capital para estudiar en las escuelas Preparatoria y de Jurisprudencia, su católica madre se preocupó de que ahora su hijo pudiera ser secuestrado, en términos intelectuales, por las doctrinas positivistas, por lo que le pidió que leyera *El criterio,* de Jaime Balmes.[3] Sería inútil: no había tal riesgo, pues Vasconcelos se hizo pronto crítico acerbo del positivismo. De hecho, estaba molesto porque tenía que dividir su tiempo entre las lecturas recreativas y formativas con los textos escolares, ya fueran de derecho o de filosofía, con los autores.

¿A qué lecturas placenteras o auténticamente formativas se refería Vasconcelos? La respuesta es de sobra conocida: recién egresado de Jurisprudencia se hizo miembro del Ateneo de la Juventud, y una de las actividades preferidas de algunos miembros de este



Anónimo
José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública
Ca. 1923
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

grupo fueron las lecturas colectivas, y casi podríamos decir teatralizadas. En efecto, se reunían cinco o seis amigos —Jesús Acevedo, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes y José Vasconcelos— para leer —digamos— un diálogo de Platón. Cada uno de los ateneístas asumía la voz de uno de los personajes del diálogo. Se conocen dos o tres descripciones de tales lecturas colectivas, en particular la descripción de la lectura de *El Banquete*.[4] Pero hubo muchas otras y de muy diferentes autores.

Estos fueron, según Alfonso Reyes, "los días alcióneos",[5] cuando él y todos los miembros del grupo se dedicaban a leer y a escribir, aunque Vasconcelos comenzó entonces su militancia política;[6] luego vendrían "los días aciagos", cuando estalló la Revolución. Vasconcelos, quien no pudo colaborar en la administración maderista, presidió al Ateneo, en el que fundó, a finales de 1912, la Universidad Popular. Su objetivo no era impartir "carreras" y emitir títulos profesionales. A tono con los cambios traídos por el triunfo del maderismo, su objetivo era hacer labor social, difundiendo cultura y conocimientos científicos, pero desde una perspectiva práctica, no teórica, entre los sectores populares de la ciudad. No hay duda, la Universidad Popular es un antecedente de lo que haría Vasconcelos diez años después, al crear la Secretaría de Educación Pública.[7]

Siguiendo la saga lectora de Vasconcelos, la siguiente experiencia fue decisiva: cuando Victoriano Huerta usurpó la presidencia, se sumó al movimiento Constitucionalista, y Vasconcelos fue enviado por Carranza a Europa y Estados Unidos como "agente diplomático". Nos lo cuenta el propio Vasconcelos: una vez atendida su responsabilidad diaria, se pasaba varias horas de lectura "voraz" en aquellas legendarias bibliotecas: la Nacional de París, la del Museo Británico, en Londres, la Pública de Nueva York y la del Congreso en Washington. Se embelesaba en ellas: sus "cuantiosos fondos" bibliográficos, su funcionalidad operativa, sus actividades culturales paralelas, la nobleza de sus edificios.[8] No había comparación posible con la Biblioteca Nacional de México, la que estaba en la "mal adaptada" iglesia de San Agustín, con acervos envejecidos, procedentes de las bibliotecas de los conventos novohispanos incautados durante la Reforma.

Derrocado Huerta, Carranza lo designó director de la Preparatoria. Permaneció un mes en el puesto, ya que rompió con don Venustiano y se hizo Convencionista, facción para la que encabezó la Secretaría de Instrucción de su primer presidente, Eulalio Gutiérrez, entre finales de noviembre de 1914 y principios de 1915. Ambos periodos fueron tan breves, que difícilmente podemos referirnos a proyectos y experiencias; mucho menos a logros. Lo que sí prueban ambos nombramientos es la vocación, el compromiso y el deseo de Vasconcelos de participar en la transformación revolucionaria de la educación del país. La derrota de la Convención lo obligó a ir al exilio, de 1915 a 1920, en Texas, Nueva York y, sobre todo, California. Otra vez pasó las horas largas en sus respectivas bibliotecas públicas. La de Los Ángeles no tenía la riqueza de las de Washington o Nueva York, pero tenía los fondos bibliográficos suficientes para calmar los gustos y las necesidades del lector más avezado. Vasconcelos la definió en pocas palabras: "sin los esplendores de la de Nueva York", era "muy superior" a la de San Antonio.[9]

Esta segunda estancia larga en el extranjero por razones políticas le permitió confirmar que en Estados Unidos el gobierno y la sociedad ponían mucha atención en sus bibliotecas, las que se caracterizaban por tener acervos ricos y actualizados, plurales en términos étnicos e ideológicos. Por eso aseguraría que hizo muchas y buenas lecturas de temas indostánicos en la biblioteca del barrio donde vivía. Además, estaban bien instaladas. Por ejemplo, siempre recordaría que la biblioteca de San Antonio estaba en el edificio más noble de la ciudad, con "cómodas salas de lectura", y que tenía 10 000 ejemplares, "bien elegidos".[10] Esta experiencia lo motivó, cuando fue secretario de Educación, a crear un sistema de bibliotecas funcionales, útiles.

Cuando los revolucionarios sonorenses —Obregón, Calles y De la Huerta— desplazaron a Carranza, invitaron a Vasconcelos a que colaborara con su gobierno. Se le ofreció la rectoría de la Universidad Nacional, donde estuvo poco más de un año, tiempo suficiente para que transformara radicalmente dicha institución, la que pasó de ser una universidad porfirista, diseñada por Justo Sierra y Ezequiel Chávez, a una revolucionaria: se le quitó todo vestigio elitista, ampliando su matrícula; se incorporaron "carreras" que Sierra había rechazado; se orientó hacia América Latina, como lo ilustra su mismo escudo, y —recuérdese su lema— siguió su lucha contra el positivismo.[11]

Sobre todo, como veterano de la Revolución, Vasconcelos animó a todos los universitarios a que asumieran un claro compromiso social, particularmente en el ámbito educativo. Desde su discurso de toma de posesión expuso claramente su propósito "de acercar la Universidad al pueblo".[12] Sin duda la primera expresión de esta actitud fue la campaña de alfabetización, impulsada con decisión a poco de su llegada a la rectoría. Fiel a su idea de que los educadores deben ser misioneros laicos, Vasconcelos se refiere a la campaña contra el analfabetismo como si fuera una "santa cruzada contra la ignorancia", tanto en las barriadas de las principales ciudades como en el amplísimo ámbito rural a todo lo largo y ancho del país, lo que serviría para que los que colaboraran en la cruzada "conocieran las realidades de una provincia frecuentemente ignorada". Así, la Universidad se convertiría en la instancia que iniciaba la redención nacional.

Vasconcelos animó a todos los universitarios a que asumieran un claro compromiso social, particularmente en el ámbito educativo. Desde su discurso de toma de posesión expuso claramente su propósito "de acercar la Universidad al pueblo".

Obviamente, las actividades alfabetizadoras de los miembros de la comunidad tenían que ser extracurriculares, condición que no hizo que menguara la solidaridad de los universitarios. Estos ejemplos son representativos, y significativos:

Manuel Gómez Morin era un joven egresado de Jurisprudencia que había adquirido cierta notoriedad como miembro del grupo de "los siete sabios" y que por entonces iniciaba su carrera como docente y como funcionario. Paralelamente decidió participar en las misiones alfabetizadoras convocadas por Vasconcelos. No sólo eso: involucró a su madre —viuda— en la cruzada.[13]

Un caso parecido: Daniel Cosío Villegas, temprano colaborador de Vasconcelos, cuenta que su novia —Emma Salinas—, "contagiada" por aquel esfuerzo educativo, se hizo alfabetizadora también, atendiendo al llamado de Vasconcelos, quien "con gesto dramático y palabra incendiaria, había señalado las lacras del analfabetismo" en el que estaba sumido bastante más de la mitad de los mexicanos. "Nos convocó a combatirlo —dice Cosío— con el mismo celo e igual desinterés que el viejo misionero español [...] Y apartamos los sábados y los domingos para hacerlo".[14]

Sin duda, el caso más notable por su doble personalidad congénita, de seductor y de apóstol de la palabra, es el de Carlos Pellicer:

> *... había que ver el espectáculo que domingo a domingo daba Pellicer. Carlitos llegaba a cualquier vecindad de barrio pobre —Peralvillo, para ser precisos—, se plantaba en el centro del patio mayor, comenzaba a palmear ruidosamente, después hacía un llamamiento a voz en cuello, y cuando habían comenzado a asomarse unos diez o quince hombres, mujeres y niños, con una voz dulce y persuasiva los instaba a bajar, a juntarse con él, y entonces sacaba su abecedario, mostraba las distintas letras, formaba una palabra y enseñaba cómo varias palabras hacían una oración [...] y en seguida, la lectura de una buena prosa, y al*

final, versos. Al cabo de dos o tres horas de estos ejercicios, les preguntaba a qué hora del sábado y del domingo proseguirían sus lecciones, y a la cita convenida acudía [...] Nunca tuvo un público más atento, más sensible, que llegó a venerarlo.[15]

Sin embargo, no debe personalizarse una política pública como aquella campaña alfabetizadora. Como es bien sabido, Vasconcelos aprovechó la rectoría para diseñar la nueva Secretaría de Educación Pública, por lo que muchos de los proyectos de la primera pasaron a la segunda. Fue así como creó el Departamento de Alfabetización, a cuyo frente puso a la joven Eulalia Guzmán, zacatecana avecindada en la Ciudad de México, donde estudió en la Escuela Nacional de Maestros. Además de al magisterio en la Escuela Nacional de Señoritas, se dedicó desde muy joven a la política prorrevolucionaria y a la lucha sufragista.[16] Vasconcelos la describió como "entusiasta y competente". Además, absorbió su idea, en el sentido de considerar el analfabetismo como una "calamidad" y la ignorancia como la "peste".[17]

Dado que en términos laborales y presupuestales no se podía contratar o disponer del magisterio regular, Vasconcelos y Eulalia Guzmán tuvieron que organizar auténticas brigadas de maestros voluntarios, con el objetivo de que desde las distintas regiones se pudiera atender tan grave problema nacional. Vasconcelos estaba convencido de que la prioridad en ese momento consistía en que quien supiera leer y escribir enseñara "a quien no sabe", ya fuera en las plazas públicas o en alguno de los centros de población accesibles. Tan satisfechos estaban Vasconcelos y la joven normalista, que organizaron un "Día del Alfabeto". Hubo procesiones callejeras y conferencias; se presumieron datos estadísticos y se ensalzó "la labor realizada". El objetivo era reconocer a los involucrados, auténticos "misioneros modernos", pero también estimular a muchos otros para que continuara la "lucha contra la ignorancia".[18]

Toda crítica a esa "cruzada" alfabetizadora, o a la política gubernamental al efecto, cuando la campaña se institucionalizó, tiene que hacerse de manera ponderada. El reto era fácil de describir, pero prácticamente imposible de superar. La población que requería ser alfabetizada era enorme: más de 5 millones, cuando menos. Para colmo, buena parte de los analfabetas tampoco hablaban español y habitaban en parajes muy apartados, de difícil acceso; sobre todo, faltaba "el personal adecuado". En efecto, la campaña alfabetizadora padeció varios problemas: el presupuesto era limitado, por lo que no pudo disponer de los materiales imprescindibles, como "cartillas", cuadernos, lápices. Ante todo, le faltó capacitación previa a los voluntarios. Aun así, es uno de los momentos más dignos y motivantes de nuestra historia cultural.

Vasconcelos y Eulalia Guzmán tuvieron que organizar auténticas brigadas de maestros voluntarios, con el objetivo de que desde las distintas regiones se pudiera atender tan grave problema nacional.

Para remediar estos obstáculos se organizaron "misiones culturales", que incluían a varios maestros: uno que fuera experto en técnicas agrícolas; otro, un artista que inspirara "el gusto de la belleza", y otro dedicado a la enseñanza de "las primeras letras" y de las operaciones aritméticas básicas; las misiones también incorporaban a "peritos en oficios" y a alguien que explicara "capítulos de historia y geografía". De ser posible incluían a un músico, para "despertar el interés por el arte sonoro". Obviamente, la conformación de la misión cultural dependía "de las posibilidades pecuniarias" y del personal disponible; por lo general, un maestro normalista era el "jefe del grupo". Dado que dichos grupos misionales eran itinerantes y no podían permanecer por un tiempo largo en las muchísimas localidades que debían visitar, tuvo que ponerse como objetivo enseñar "los rudimentos de la pedagogía a jóvenes de cada localidad, que quedaban encargados de la incipiente enseñanza".[19]

¿Cuál fue el efecto concreto de la campaña alfabetizadora de Vasconcelos? ¿Cuántos puntos porcentuales se había reducido el terrible flagelo, la mayor desigualdad que puede haber, al término de su gestión? Poco importa: a Vasconcelos no lo midamos con estadísticas. Pensemos en principios y legados. Gracias a él, el Estado mexicano asumió el compromiso histórico de siempre combatir el analfabetismo. Así, la campaña de 1944 encabezada por su excolaborador Jaime Torres Bodet fue una herencia vasconcelista; son vasconcelistas también el Instituto Nacional de Bellas Artes, de 1947, y el Instituto Nacional de Educación para Adultos, de 1981; finalmente, los libros "de texto gratuito" fueron inventados por Jaime Torres Bodet, su mayor sucesor, y por Martín Luis Guzmán, miembro del Ateneo: por lo tanto, son también herencia de Vasconcelos,[20] y lo mismo podríamos decir de la hoy Secretaría de Cultura. Así, Vasconcelos fundó una Secretaría, y otra la dejó como legado.

Comprensible por su biografía, Vasconcelos tenía una visión completa del problema relativo a la lectura. Había que alfabetizar a varios millones de mexicanos, pero también había que combatir el "analfabetismo funcional". Esto es, muchos de los que sabían leer no leían, ni libros ni periódicos. El país contaba con muy pocas bibliotecas, y las casas editoriales eran pocas y de reducidas dimensiones: ya existía Porrúa, desde 1910, así como las editoriales Botas, Cultura, Herrero y la de la viuda de Charles Bouret. No hay



Anónima
Álvaro Obregón en campaña electoral
C1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

duda: el mercado librero era pobrísimo. Para remediar ambos problemas, Vasconcelos hizo que el gobierno asumiera las funciones de editor y se dedicó a construir cuantas bibliotecas pudo. En efecto, construyó un muy bien diseñado "sistema de bibliotecas".

Respecto al segundo paso del proyecto vasconcelista, su política bibliotecaria, más que un asunto de números es ya parte de la leyenda cultural del país. Para comenzar, debe decirse que dicha política tuvo dos ingredientes: uno, práctico, concreto; el otro, desmedido, visionario. Otra característica de su proyecto es que se basaba en una estrategia calendarizada e integral: primero había que enseñar a leer; luego venía la construcción de bibliotecas, y terminaba con la edición de los libros que contendría. En efecto, desde la creación de la Secretaría, ésta incluía una Dirección de Bibliotecas, la que estuvo encabezada, sucesivamente, por Julio Torri, su compañero del Ateneo y hombre de refinada cultura literaria pero con evidentes carencias organizativas,[21] y por Carlos Pellicer, joven poeta tabasqueño carente también de facultades directivas; y desde 1922 por Jaime Torres Bodet, quien apenas rebasaba los 20 años. La principal característica del proyecto era la estratificación jerárquica de los distintos tipos de bibliotecas. Aunque con una terminología imprecisa que no siempre coincidió con la realidad, se dispuso la creación de siete tipos de bibliotecas: ambulantes, rurales, obreras, populares, técnicas, escolares y públicas.[22] Comprensiblemente, las diferenciaba su ubicación geográfica, el local que las alojaba y el perfil social de sus potenciales lectores, así como el número y la naturaleza de sus fondos bibliográficos. Insisto, el proyecto vasconcelista no consistía en construir sólo una gran biblioteca nacional, sino en armar un sistema bibliotecario con presencia en todas las regiones del país con bibliotecas útiles para todos, pues debían albergar materiales de lectura para niños, jóvenes, para obreros y técnicos, para universitarios, y obviamente, libros de buena literatura para una biblioteca nacional. El reto era enorme, ya que al inicio de su gestión "no había, ni siquiera en la capital, una sola biblioteca bien servida", pues la Biblioteca Nacional era rica en libros provenientes "de conventos y de colecciones coloniales", pero "pobrísima en cuanto a libros modernos"; más que una biblioteca era un simple "repositorio de libros".[23]

Facilitar el acceso a los libros no sólo dependía de la creación de nuevas bibliotecas. También fue decisivo ampliar los horarios de las ya existentes. Paralelamente, tenía que prepararse al mayor número posible de bibliotecarios.

Facilitar el acceso a los libros no sólo dependía de la creación de nuevas bibliotecas. También fue decisivo ampliar los horarios de las ya existentes. Paralelamente, tenía que prepararse al mayor número posible de bibliotecarios. La "red" de bibliotecas que pretendieron construir Vasconcelos y su equipo abarcaba desde bibliotecas pequeñas pero pertinentes, movilizables por todo lo largo y ancho del país, incluso a "lomo de burro", dirigidas a pequeñas comunidades rurales, hasta la que Vasconcelos definió como "biblioteca de la nación", obligada "a guardar y dar a leer todo lo que se edita" en el país. Congruente con su proyecto educativo-cultural, su edificio debía albergar una galería de pintura y escultura, así como una sala de conciertos.

Pero sus preferencias estuvieron puestas, sin duda, en las "ambulantes" y las "populares", ya que estaban dirigidas a completar la educación que recibían los habitantes de bajos ingresos del país. Aquí es donde Vasconcelos veía el compromiso de la Revolución, lo que motivó el enojo de sus viejos compañeros ateneístas, como Antonio Caso y Henríquez Ureña, quienes le reclamaron haber olvidado la educación universitaria. Serían bibliotecas pequeñas, pero con acervos útiles y modernos: unas estarían en movimiento por todo el territorio nacional; otras estarían en los barrios de obreros, instaladas en espacios reducidos facilitados por los ayuntamientos o por los sindicatos y las sociedades mutualistas. De hecho, algunos —como Jaime Torres Bodet— aseguraron que las bibliotecas "ambulantes" eran parte de las "misiones culturales".

Como sucedió con sus proyectos más ambiciosos, los logros no alcanzaron las expectativas originales, resultado explicable tanto por lo corto del periodo que estuvo Vasconcelos en el puesto, como por la situación económica del país. Consciente de las distintas terminologías y de las divergentes estadísticas, una "fuente" asegura que entre 1921 y 1924 se crearon 2426 bibliotecas de diversos tipos, con dos recintos de apreciables dimensiones y amplitud temática: las bibliotecas Cervantes e Iberoamericana, ambas en la zona central de la actual Ciudad de México.[24]

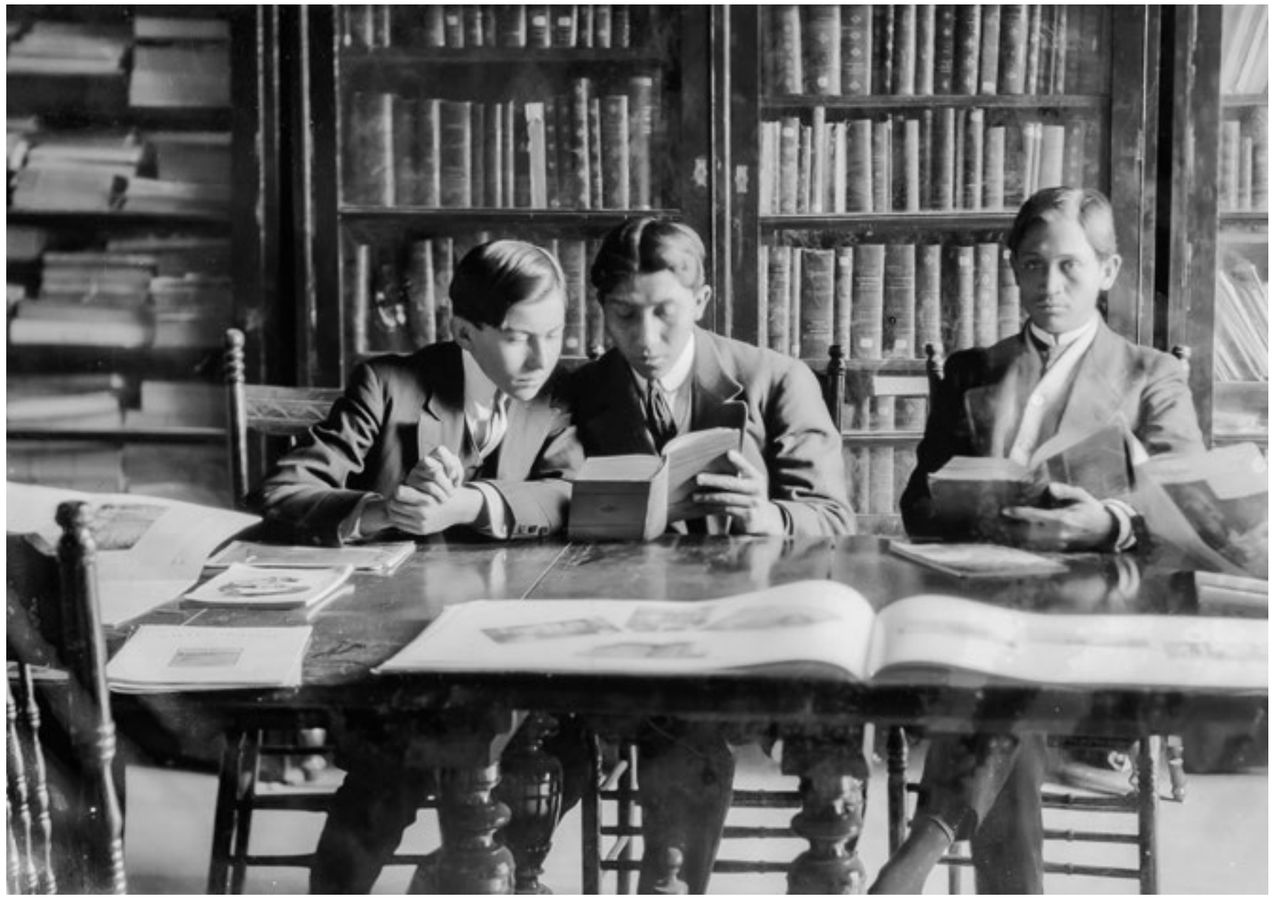
Intelectual antes que educador y educador antes que funcionario, Vasconcelos —al igual que sus colaboradores— puso enorme atención en los autores y títulos que debían conformar cada una de sus propuestas bibliográficas. Asimismo, su preocupación por los presupuestos, los aspectos físicos de las instalaciones y los procesos clasificatorios era mucho menor que su atención al tipo de libros que debían ofrecerse. Era comprensible: él y sus colaboradores eran escritores antes que bibliotecarios. Todavía hoy nos admira la insistente participación del propio Vasconcelos en el proceso selectivo de los libros.[25] La explicación es sencilla: más que ser un promotor de la lectura, estaba convencido de que su destino vital era ser el guía espiritual del país en esa su época de renovación posrevolucionaria.[26] Ese es el Vasconcelos que a mí me gusta recordar. Al otro, al fascista, al enemigo de todo lo que fuera el Estado posrevolucionario, al amargado, lo conozco y no me agrada. Finalmente, todos los seres humanos tenemos "claroscuros". Vasconcelos, más que ninguno.



Anónimo
Escuela de niños del pueblo de Cuevas, Zumpango, Estado de México
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

JOSÉ VASCONCELOS Y EL PROYECTO DE NACIÓN, A 100 AÑOS DE LA FUNDACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1921-2021

Luciano Concheiro Bórquez
Secretaría de Educación Pública



Agustín Víctor Casasola
Estudiantes consultan libros en una biblioteca
1920
Fotografía
Inv. 87
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Celebrar 100 años de la Secretaría de Educación Pública (SEP), exige reconocer que alrededor de esta institución y de los y las que la construyeron en su devenir histórico, se han dado las grandes transformaciones de México durante el siglo XX y lo que va de la presente centuria.

Como sucede en un país como el nuestro, que se ha construido a golpe de revoluciones, tan rico en diversidad, pero colmado de desigualdades, las instituciones están marcadas por las luchas sociales. En este sentido, la SEP está marcada por la Revolución mexicana de 1910, que movilizó al pueblo desde todos los rincones del país para emprender una lucha popular en contra de la dictadura y la antigua oligarquía hacendaria, así como de su ideología.

Después de la consumación de la Independencia de México en 1821, la educación pública se encomendó a la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos, que más tarde se llamó Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria hasta 1861, fecha en que el nombre cambió a Secretaría de Justicia e Instrucción Pública; finalmente, en el periodo porfirista se le nombró Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.[1]

Estas denominaciones son fundamentales para entender lo que significa una Secretaría de Educación Pública como heredera del programa que surgió de la Revolución de 1910, el cual se expresó oficialmente en la promulgación de la Constitución de 1917, pero también en un proyecto de nación que apostaba por una renovación moral y política del Estado, desde donde se construiría un país con respeto a la voluntad popular, el reconocimiento de las garantías sociales y los derechos laborales colectivos, y especialmente del reparto de la tierra (como lo definió el propio general Álvaro Obregón).[2]

El proyecto de nación encabezado por Álvaro Obregón estableció que la educación popular era la función más importante del poder público, ya que debía preparar a las personas para que pudieran exigir sus derechos y respetar los de los demás, sobre todo los de los pueblos indígenas, a los que se les había privado de educación.[3]

Al inicio de la Revolución de 1910, el 83 % de la población era analfabeta, mayoritariamente indígenas, que representaban 12 millones de hombres y mujeres de un total de 15 millones.[4]

El mismo José Vasconcelos, como secretario de Educación Pública, asumió el proyecto de nación en su programa educativo, expresado en las siguientes palabras:

> *La obra de la Secretaría [...], debía ser triple en lo fundamental, quíntuple en el momento. Las tres direcciones esenciales eran: Escuelas, Bibliotecas y Dirección de las Bellas Artes. Las dos actividades auxiliares: incorporación del indio a la cultura hispánica y desanalfabetización de las masas.*[5]

Esta fue la misión encomendada a José Vasconcelos, de quien se puede afirmar que fue una de las columnas vertebrales del programa de la Revolución, pero más importante aún, de él se puede decir que fue el gran impulsor de la modernidad mexicana de las décadas de 1920 y 1930.

En particular, la modernidad entendida desde el pensamiento de Walter Benjamin, para quien la sociedad y los sujetos se habían constituido desde una experiencia que recogía lo acontecido como información que nutría las fantasmagorías del progreso, la técnica y la fascinación por las mercancías. El punto central para Benjamin radicaba

en que la crítica de la idea de proceso de modernización debía constituir la base de la crítica de la idea de progreso como tal.[6]

En contra del dominio de esa modernidad ilustrada, Benjamin propuso una experiencia de emancipación estética, política y epistemológica para construir una sociedad más igualitaria, reflexiva y participativa, de sujetos libres y conscientes de su condición histórica.[7]

Es desde esta percepción, dominante a partir de las primeras décadas del siglo XX, construida sobre una modernidad trastocada o mejor dicho, trunca, frente a la modernización apabullante, con una abierta visión de "incorporación del indio a la cultura hispánica", y por tanto de la homogeneización bajo una identidad nacional construida desde el imaginario de la Revolución mexicana y de la naciente modernización, llamada en contrasentido "tradicional", que se construyó una cultura nacional que apuntaló las características del propio Estado nación.

Esto se puede ver claramente en la propuesta de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, quien sustituyó la fórmula positivista de "instrucción" por el concepto revolucionario de "educación". Así lo explica José Iturriaga:

> *La diferencia esencial entre instruir y educar reside en que instruir consiste en proporcionar información, sin preocuparse de su repercusión en el psiquismo de los niños y jóvenes; educar, en cambio, es corregir los defectos y fomentar las virtudes, según el viejo concepto pedagógico, siempre vigente y certero.*[8]

El cambio en la educación se puede apreciar tanto en la renovación moral y política del Estado, como en la perspectiva de modernidad-modernización centrada en las prácticas de emancipación revolucionaria.

José Vasconcelos, hijo de su tiempo, vivió y personificó las grandes transformaciones culturales, económicas y demográficas de su época que forjaron su pensamiento político y también sus contradicciones.

El paso de la Universidad Nacional a la Secretaría de Educación por parte de José Vasconcelos representa un giro radical de la política educativa, y de la definición de ambas instituciones con funciones de Estado ligadas a la lucha revolucionaria. La política educativa incluye campañas de higiene, alfabetización, escuelas rurales, investigación científica, de bellas artes, de enseñanza técnica, de escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas, así como desayunos escolares para enfrentar la escasa alimentación.

Al emitir el general Obregón el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 25 de julio de 1921, se dio forma práctica a esta transformación con las campañas de alfabetización, las "misiones" culturales y otros esfuerzos directamente dirigidos a crear una "cultura nacional".[9]

En el plano internacional, la Primera Guerra Mundial (1914-1918) puso en entredicho el modelo económico liberal del siglo XIX, que enfrentó a los pueblos más desarrollados de Europa, alfabetizados en buena parte y con formas relativamente democráticas de vida pública. Esta situación se agravó con la caída de la bolsa de valores de Nueva York en 1929 y la Gran Depresión que vino después.

Lo anterior trajo consigo dos grandes consecuencias a escala mundial: en primer lugar, entre 1910 y 1945 fueron expulsados de Europa enormes contingentes de población que pertenecían a una etnia o a algún pueblo específico, los cuales fueron perseguidos y desterrados de sus lugares de origen. Para la segunda mitad de la década de 1920, alrededor de 9.5 millones de europeos habían sido exiliados[10] al mundo entero.



Anónimo
Escuela Rural Federal en el Estado de Guanajuato
Ca. 1928-1930
Fotografía
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública AGN

La segunda consecuencia fue el establecimiento del nacionalismo económico mezclado con el racismo y la xenofobia, que se expresó en el cierre de fronteras a las poblaciones migrantes para evitar el crecimiento de la mano de obra extranjera y reducir el gasto público y, por otra parte, en la invasión de otros territorios, expurgando de ellos a los "grupos indeseables".

En el plano nacional, Vasconcelos fue testigo, partícipe y víctima del régimen posrevolucionario. Sobre todo, fue parte de la construcción de un Estado hegemónico que ordenaba todos los ámbitos de la vida pública de México. El gran proyecto nacional de integración social fue la mestizofilia,[11] es decir, la integración del sujeto mexicano en la figura del mestizo, que entre sus propósitos pretendía asimilar a los indígenas al orden social, económico y cultural en construcción, finalmente una visión dominada por el racismo y el biologismo social, a pesar de oponerse, en el discurso, a las teorías de la superioridad racial.

No obstante, para Vasconcelos existía una "raza superior", la mestiza (dominada por los rasgos occidentales, de la "civilización hispánica"), por lo que el mestizaje representaba el centro de un proceso de construcción de la identidad nacional e iberoamericana para cumplir su misión histórica hacia el "progreso de la humanidad".[12]

Esto se volvió patente en la gran tarea educativa de la época y en la preparación de los maestros rurales de las misiones culturales. María Bertely sostiene que, en la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos intentó "recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias india y española".[13]

Otro ámbito de intervención del Estado hegemónico que reunió a médicos, científicos, educadores y administradores fue aquel en el que se puso especial atención a temas sobre la raza, el mestizaje y la salud con el fin de encontrar vetas de posibilidad para la construcción de la identidad nacional, especialmente en las poblaciones afrodescendientes e indígenas.[14]

De este modo, en 1925 la SEP publicó el Código de Moralidad para promover hábitos saludables en los niños que concurrían a las escuelas primarias. Para José Vasconcelos, moralidad e higiene era una fórmula de transformación que llegaría a todo el territorio nacional a través de los libros. La revista *El Maestro*, tenía una sección permanente llamada "La salud del cuerpo". También se publicaba *El Maestro Rural,* donde se estimulaba a las niñas y a los niños a eliminar hábitos antihigiénicos.[15]

El programa educativo de José Vasconcelos contenía una visión que reunía lo intelectual y lo ético, lo artístico y lo corporal, en donde la práctica del deporte en las escuelas, la gimnasia de salón y la calistenia, por ejemplo, servían para fortalecer la salud y la higiene de las mexicanas y los mexicanos y, de paso, "mejorar la raza".

En las zonas rurales, la educación física oficial se usó como herramienta para que el magisterio pudiera ingresar en las comunidades indígenas y promoviera los ideales de la Revolución, aplicara medidas de higiene para alejar a la gente del alcohol y fomentar una vida que el gobierno consideraba saludable.

En los llamados "Festivales Cívicos" se realizaban exhibiciones o concursos: campeonatos deportivos, concursos de danzas, juegos hípicos regionales y competencias deportivas mixtas; asimismo, estos festivales incluían pasatiempos, juegos y dramatizaciones, y también ferias y fiestas tradicionales como el jaripeo.[16]

Sobresale el papel de la cultura como elemento político integrador, que sirvió para la construcción de la identidad nacional; en ella confluían la cultura popular (básicamente folclorizada) y las costumbres de las élites sociales de México, que representaban el comienzo de una cultura de masas que fue tomando fuerza a lo largo de décadas, lo cual sin duda influyó en el pensamiento de Vasconcelos.

La cultura popular fue un instrumento empleado por el régimen posrevolucionario para definir los grandes temas de la Revolución mexicana, todo ello legitimado por una historia oficial que se escribió desde los murales de Diego Rivera, hasta los libros de texto gratuitos de Torres Bodet. Según Carla Zurián,

> *Este […] intento de Vasconcelos de transmitir cánones estéticos, vitalista, sobre las bondades del mestizaje, la creación del hombre, la energía primigenia, el espíritu de Occidente, el sincretismo religioso y cultural, resultaron una interpretación sobre la universalidad de la cultura que incluso podía incluir, de un modo tangencial y por demás purificado, ciertos temas prehispánicos.*[17]

La construcción de la cultura popular se difundió por medio de los centros urbanos, con la participación de periodistas, artistas y funcionarios de la SEP, desde la cual se insistió en que el policía rural debía vestir (como en el Porfiriato) un traje de gala conocido como "charro", para que junto con la "china poblana" y la "tehuana" fueran los clásicos representantes de la "cultura mexicana".

Desde la década de 1930, el cine nacional tuvo como temas centrales la mexicanidad y el mestizaje; ejemplos de ello son las películas *Redes* (1934) y *Janitzio* (1934), con música de Silvestre Revueltas, y la película *María Candelaria* (1943), de Emilio *el Indio* Fernández.[18]

Caso diferente fue el de los muralistas, conformados en un movimiento que desde sus inicios reunió a un grupo de hombres comprometidos con la clase obrera y los pueblos indígenas y los campesinos; algunos de ellos pertenecían al Grupo Solidario del Movimiento Obrero, al que se integraron en 1922, y a la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), que buscaba hacer efectivos los principios de la Revolución y luchar a favor de la clase trabajadora, los indígenas y campesinos del país.[19] Pero a la vez, se nutrieron de la cosmovisión mural prehispánica y de sus técnicas.[20]

El Grupo Solidario del Movimiento Obrero fue el antecedente de organizaciones como el Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores (SOTPE). Algunos miembros de este grupo decoraron los muros de la Escuela Nacional Preparatoria (Antiguo Colegio de San Ildefonso) y la Secretaría de Educación Pública, entre 1922 y 1924.[21]

El nacionalismo musical fue impulsado desde la SEP a través de programas institucionales que permitieron la reestructuración del Conservatorio Nacional de Música, la investigación sobre la música mexicana y el impulso de la Orquesta Sinfónica de México. Carlos Chávez, José Pomar y Silvestre Revueltas fueron compositores que publicaron textos en los que manifestaban una incorruptible postura de izquierda, marxista, acerca de la función social del arte. Esta es la época en la que se compusieron o transcribieron melodías como *Las mañanitas, La Adelita, La cucaracha, Limoncito* y *Cielito Lindo,* entre otras.[22]

Los patrones culturales de las élites sociales y económicas de la década de 1920 expresaban la tensión entre la religiosidad y la secularización, pero, sobre todo, representaban una imagen de la modernidad entendida desde lo urbano, la "civilización", lo occidental y el nacionalismo cosmopolita.

"Vasconcelos finalmente se decanta por la reivindicación del mestizaje como proyecto cultural nacional", afirma Eduardo Vázquez Martín, pero lo acompañan —y no pocas veces enfrentan— comunistas y anarquistas que "aspiraban a construir una

El programa educativo de José Vasconcelos reunía lo intelectual y lo ético, lo artístico y lo corporal, en donde la práctica del deporte en las escuelas, servía para fortalecer la salud y la higiene.

Agustín Víctor Casasola
Escuela de Pintura al aire libre de Coyoacán
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





Anónimo
Alumnos de la Escuela Libre de Escultura y Talla en la clase de modelado del maestro Guillermo Ruíz
Ca. 1925-1930
Fotografía
Colección Universidad Archivo Histórico de la UNAM IISUE

representación autónoma de la clase trabajadora o que impulsaban la radicalización al socialismo de la Revolución Mexicana".[23]

La burguesía nacional que había regresado del extranjero después de la Revolución de 1910 fue la invitada de honor del gobierno de Obregón, en 1921, y presidió los bailes, las charreadas, las corridas de toros, exposiciones, kermeses, funciones de teatro y ópera para conmemorar los 100 años de la Independencia de México.[24]

Era evidente que lo que estaba ocurriendo era la construcción de un Estado semejante a un organismo vivo, "orgánico", que tendía a desplegarse rápidamente por medio de la expansión de su espacio vital, lo cual implicaba la absorción de unidades territoriales con sus culturas, ideas, formas de producción, así como el acceso a sus recursos naturales; con ello se establecía que el territorio no era un espacio dado, sino la expresión del poder político.[25]

La versión mexicana del Estado orgánico fue el Estado de partido único, corporativo y clientelar, el cual pasó por un proceso que inició con el Partido Nacional Revolucionario (PNR); más tarde, a partir de una política de masas, se transformó en el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), ambos instrumentos de cambio para consolidar el poder del Estado con una institución sólida en el ámbito político y electoral.

Posteriormente, este órgano político se definió en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), cuya legitimidad provenía del voto pactado con diferentes sectores económicos y sindicales, lo cual repercutía en una forma de estabilidad política y social, igualmente pactada. Se trata de un corporativismo desde arriba, por iniciativa del Estado, en el que de manera autoritaria los sectores empresarial y sindical fueron incluidos en el pacto corporativo como actores subordinados.[26]

El propio Vasconcelos fue víctima de la corrupción electoral a cargo del Partido Nacional Revolucionario en las elecciones de 1929, que controlaba la mayoría de las casillas en todo el país. El PNR movilizó agraristas, soldados y empleados federales para que votaran a favor de Ortiz Rubio.

Además, "se motivó a la gente a votar por el candidato del PNR a cambio de tragos gratis, o mediante el pago de tres pesos". La boleta electoral del PNR llevaba los colores verde, blanco y rojo, lo que significaba que votar por este partido era votar por la patria.

Cuando el Congreso presentó los resultados de la elección, Yucatán aparecía al 100 % a favor del candidato del PNR, y no había un solo voto para Vasconcelos ni para el candidato comunista. Los informes de inteligencia militar de Estados Unidos señalaban que de haber habido una elección limpia e imparcial, José Vasconcelos hubiera ganado las elecciones de 1929.[27]

El sentir de Vasconcelos ante el fraude electoral y el clima de violencia que lo acompañó, e incluso lo llevó a exiliarse en Estados Unidos, se expresa en las siguientes líneas:

> *Desde varios días antes de las elecciones he estado prácticamente preso. Casi todos los directores de nuestro partido fueron encarcelados en la víspera de la elección. Decenas de los nuestros han sido asesinados, y a pesar de todas estas iniquidades, el pueblo fue a votar en la forma más copiosa de nuestra historia.*[28]

En cierta ocasión, Alfonso Reyes dijo de su entrañable amigo, que "la vida los había llevado y traído de un lado a otro. Y que nada ni nadie, ni siquiera el mismo Vasconcelos iba a quebrantar esa amistad".[29]

Recordar a José Vasconcelos en el marco de los 100 años de la fundación de la Secretaría de Educación Pública, obliga a reflexionar sobre si la sociedad ha llegado a un punto en el que es necesario replantearse el sentido que se ha dado a su herencia intelectual, a sus contradicciones políticas, y, especialmente, a las instituciones educativas que legó el equipo de Vasconcelos al pueblo de México.

Quizás es el momento de redescubrir su obra desde una perspectiva crítica, que permita un replanteamiento de sus ideas y acciones para beneficio de las transformaciones y luchas del presente.

Es momento de acercarse a Vasconcelos y ver en su obra el potencial de una "muy otra" educación, una educación liberadora y emancipadora, internacionalista y solidaria, tal como la dibujó en sus utopías y las llevó a la práctica en diferentes países de América Latina.

En el Estado nación mexicano destaca su construcción desde lo nacional-popular y a la vez, la expropiación de lo nacional por parte del Estado; en ello el mito tiene un papel central, la revolución cultural y moral impulsada por el propio Vasconcelos que tomó forma en la nueva identidad nacional, que dejaba de lado (en aparente paradoja) la democracia liberal y el sufragio efectivo (y no reelección), banderas maderistas.

Esa historia nacional occidentalizada de abierta aversión a la lucha de los pueblos, en especial la de los zapatistas, hace evidentes los límites de la propuesta vasconcelista del cambio del Estado "desde arriba", que cayó en brazos del corporativismo autoritario y la homogeneización "mestizofílica", negación de la diversidad cultural y el plurilingüismo que definen a México como un "pueblo de pueblos".

En estos tiempos de cambio civilizatorio, José Vasconcelos representa la posibilidad de interrogar el presente desde la experiencia de un hombre que supo lo que eran las grandes transformaciones de una época que hoy, todavía, nos interpela.

Recordar a José Vasconcelos en el marco de los 100 años de la fundación de la Secretaría de Educación Pública, obliga a reflexionar sobre si la sociedad ha llegado a un punto en el que es necesario replantearse el sentido que se ha dado a su herencia intelectual.

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SU DISCUSIÓN LEGISLATIVA

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México



Anónimo
Toma de posesión de Álvaro Obregón
1 de diciembre de 1920
Fotografía
Fondo Hermanos Mayo
AGN

El general Álvaro Obregón tomó posesión como presidente de la república el 1 de diciembre de 1920. Desde su campaña presidencial había expresado su intención de promover la educación y reformar el sistema educativo. Por ello, una de sus primeras acciones fue enviar al Congreso una iniciativa de ley para crear la Secretaría de Educación Pública, iniciativa redactada por José Vasconcelos, uno de los más destacados intelectuales de la Revolución, quien había sido uno de los principales colaboradores de Madero, había salido del país después de la caída del presidente mártir, y había colaborado con la Soberana Convención, de cuyo gobierno, encabezado por Eulalio Gutiérrez, había sido secretario de Instrucción Pública entre noviembre de 1914 y enero de 1915, para salir nuevamente del país cuando estalló la guerra entre las corrientes revolucionarias y regresar cuando triunfó la rebelión de Agua Prieta que depuso a Venustiano Carranza. Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional por el presidente interino Adolfo de la Huerta, de quien dependía directamente dicha universidad.

EL PROYECTO DE VASCONCELOS

Vasconcelos se hizo cargo de la rectoría de la Universidad Nacional el 4 de junio de 1920. En su discurso de toma de posesión denunció el deplorable estado en que se encontraba no sólo la educación universitaria, sino la educación nacional. Acusó al gobierno de Venustiano Carranza de haber desmantelado, por ignorancia, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y desde ese momento dejó ver que su objetivo, al aceptar el cargo de rector, iba a ser un proyecto mucho más ambicioso: reconstruir el sistema educativo nacional en su conjunto, pues "no es posible obtener ningún resultado provechoso en la obra de la educación del pueblo si no transformamos radicalmente la ley que hoy rige la educación pública, si no constituimos un Ministerio Federal de Educación Pública".[1] Criticó con crudeza el estado en que se encontraba la institución:

> *Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fue un Ministerio que comenzaba a encauzar la opinión 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 solo queda al frente de la educación nacional esta mezquina jefatura de Departamento [...] un cargo que sería decorativo si por lo vano de sus funciones no fuese ridículo [...] Doloroso tiene que resultar para toda alma activa venir a vigilar la marcha pasada y rutinaria de tres o cuatro escuelas profesionales y quitar la telaraña de los monumentos del pasado, funciones a las que ha sido reducida nuestra institución por una ley que debe calificarse de verdadera calamidad pública.*[2]

En ese discurso Vasconcelos deja claro que no será cómplice de esa situación, que no será un rector pasivo y sumiso ante esa ley y que la transformará radicalmente. Asume que es el Estado el que debe hacerse cargo de esa transformación por una responsabilidad social, pues al revisar los planes de estudio se encontró con que se impartían materias relacionadas con lo que se consideraba alta cultura, como la literatura francesa, pero que lejos de sentirse orgulloso de ello, "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 [...] no puedo dejar de creer que un Estado, cualquiera que él sea, que permite que



Abraham Lupercio
José Vasconcelos
Ca. 1920-1921
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

subsista el contraste del absoluto desamparo con la sabiduría intensa o la riqueza extrema, es un Estado injusto, cruel y rematadamente bárbaro".[3]

Desde ese momento plantea ya lo que será su propuesta para reorganizar el sistema educativo nacional y su concepción del carácter social, popular, comprometido y revolucionario de la educación.

> *... este nuevo Gobierno en que la Revolución cristaliza como en su última esperanza, tiene delante de sí una obra vasta y patriótica en la que es ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos momentos, 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.*[4]

La Universidad sería la institución desde la que se elaboraría el proyecto de ley para crear un ministerio de Educación Federal, con el apoyo de los universitarios. Sin embargo, no era una tarea que la Universidad pudiera realizar sola, sino que debía convocar a los especialistas, a la prensa, al pueblo entero para esa misión de regeneración. Convocó así a los intelectuales para que "salgan de sus torres de marfil a sellar un pacto de alianza con la Revolución".[5] Hizo un llamado a los intelectuales con conciencia social, que estuvieran preocupados no por afanes egoístas ni para justificar la opresión, sino que trabajaran por el bien de todos. Hizo entonces uso del término que mejor definía ese objetivo: sería una cruzada, "un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista [...] para resolver de verdad el problema de la educación nacional va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante, como ya he dicho, al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe".[6]

Para Vasconcelos la educación no era sólo conocimiento, era también arte, cultura. Y no era solamente una acumulación de conocimientos abstractos, sino que debía convertirse en práctica, en técnica, en trabajo productivo orientado a desarrollar las capacidades de los sectores más humildes, de los campesinos y los trabajadores:

> *Necesitamos producir, obrar rectamente y pensar. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto [...] todo esto que es una cumbre, debe cimentarse en muy humildes bases y sólo puede fundarse en la dicha de los de abajo. Por eso hay que comenzar por el campesino y por el trabajador. Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que adiestrarlo en la conjugación de los verbos, pues la cultura es un fruto natural del desarrollo económico.*[7]

Para Vasconcelos la educación no era sólo una acumulación de conocimientos abstractos, sino que debía convertirse en práctica, en técnica, en trabajo productivo orientado a desarrollar las capacidades de los sectores más humildes.

En esa cruzada, las mujeres tendrían un papel central, como parte del ejército de educadores que trabajarían con los más humildes para enseñarles hábitos de trabajo, de aseo, así como veneración y gusto por la virtud, la belleza, y que sembraran entre ellos la esperanza "en sus propias almas...".

Todo esto era, en suma, una visión integral de la educación que sólo podría materializarse si desde el Estado se concebía y organizaba un sistema educativo federalizado, bajo la conducción de una secretaría de educación nacional.

Desde la rectoría de la Universidad, Vasconcelos, acompañado de un equipo de cercanos colaboradores, elabora la propuesta para crear la Secretaría de Educación Pública. Al mismo tiempo, organiza una campaña nacional contra el analfabetismo. En los primeros días de junio, publica una primera circular en la que convoca a crear un grupo de profesores voluntarios, a los que no se les pagaría, para que enseñaran a leer y escribir a la población. Serían profesores de ambos sexos que hubieran cursado al menos hasta el tercer año de primaria o pudieran leer y escribir con soltura. Debían dar al menos una clase por semana a dos o más personas, bien fuera en su propio domicilio o en algún otro lugar que lo permitiera. Las clases, para no afectar las actividades y compromisos tanto de los alumnos como de los maestros, serían los domingos en la mañana y los días festivos, e incluirían consejos de aseo personal, respiración, alimentación, vestido, ejercicio físico. Al no contar todavía con libros y materiales educativos, se pedía a los maestros que utilizaran textos y útiles que estuvieran a su alcance. Les prometía que pronto se les enviarían abecedarios, pizarras y otros útiles

escolares en el Distrito Federal y los territorios federales. La Universidad llevaría el registro y control de los docentes participantes, les otorgaría un diploma por cada 100 personas que alfabetizaran y serían supervisados por maestros e inspectores de educación primaria oficiales. La convocatoria buscaba motivar a las mujeres para que se incorporaran a esa iniciativa, y finalizaba con un llamado a despertar la conciencia nacional para una gran cruzada:

> *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; por lo mismo esperamos que nuestros compatriotas sabrán responder al llamado urgente del país, que necesita que lo eduquen rápidamente para poder salvarse. Nos vamos a adelantar a la ley creando un cuerpo de Profesores Honorarios en toda la República; y la federalización de la enseñanza será un hecho si logramos que el patriotismo venza los obstáculos que para la educación del pueblo ofrece una mala ley constitucional. El espíritu público va a ser puesto a prueba en un asunto trascendental. La Universidad confía en el pueblo mexicano.*[8]

En una segunda circular, Vasconcelos se dirige a las maestras y maestros que se han incorporado a la campaña alfabetizadora para que promuevan entre sus alumnos la higiene, una alimentación más adecuada y una mejor respiración, pues sin una buena salud cualquier esfuerzo educativo es estéril. En ella combate los prejuicios prevalecientes en muchos sectores contra el baño diario, subrayando que es necesario para una mejor salud y aprovechamiento escolar; quienes no pudieran hacerlo por cualquier motivo, al menos deberían hacerlo cada sábado. Recomienda instrucciones para el aseo personal y la higiene, ejercicios respiratorios como los que practican las culturas orientales, en particular la hinduista, con respiraciones largas y profundas, así como abandonar las comidas con exceso de grasas y condimentos, que provocan una deficiente nutrición, enfermedades y bajo rendimiento en el trabajo. Por ello, proponía una alimentación sencilla, rica en verduras, y sin alcohol. Estas ideas se plasmarían, meses adelante, en su programa de comedores escolares desde la Secretaría de Educación Pública. Finalizó esa circular recomendando a los profesores honorarios que enseñaran a leer y escribir en español, lo que era el preludio de la homogeneización cultural y lingüística que promovería desde la nueva dependencia federal y uno de los soportes centrales de su concepción acerca del mestizaje y del papel que éste tendría para el desarrollo de México. Les pide también a los profesores utilizar cualquier libro que esté a su alcance para enseñar a leer y escribir, sin esperar a que estén listos los silabarios que la Universidad les proporcionaría más adelante. Recomienda, asimismo, que procuren que sus alumnos descansen obligatoriamente los sábados, dedicando las tardes al aseo personal, al ejercicio y al esparcimiento, en tanto que los domingos dediquen la mañana al estudio y la tarde para pasear.[9]

Semanas más tarde, en una tercera circular, Vasconcelos agradece a quienes se han sumado a la campaña, la cual, en menos de un mes, ha incorporado a centenares de profesores honorarios.

La circular se dirige sobre todo a las mujeres, a las que conmina a sumarse a ella desde sus hogares o fuera de ellos, sin esperar tampoco a tener locales que están fuera del alcance de las autoridades educativas. Pueden enseñar en los patios de las vecindades, en las plazas públicas, en las esquinas de las calles, y señala: "El profesor que se

Vasconcelos se dirige a las maestras y maestros que se han incorporado a la campaña alfabetizadora para que promuevan entre sus alumnos la higiene, y una alimentación más adecuada, pues sin una buena salud cualquier esfuerzo educativo es estéril.

espere a contar con un local, que se detenga porque carece de útiles o porque los alumnos no vienen a él, no es digno del cuerpo universitario, no es digno de la tarea que se trata de cumplir".[10]

Exhorta a todos los que sepan leer y escribir a cumplir con el deber moral que tienen de enseñar a quienes no saben, pues el gobierno no puede, por sí solo, cumplir con esa titánica tarea. Busca motivar a que más mujeres y hombres se sumen a esa campaña de alfabetización, a la que da el carácter religioso de una cruzada llevada a cabo por misioneros, con el fin de hacer el milagro de salvar al país mediante ese gran esfuerzo educativo:

> *El profesor honorario debe ser un misionero, consciente de la bondad que lleva implícita la civilización cuyos rudimentos predica. Su lema debe ser obrar pronto y bien, sin excusas ni desalientos [...] Los esfuerzos humildes son la base de toda gran empresa colectiva; por lo mismo, creo de mi deber recordar que es más importante, para nuestro propósito, enseñar a un hombre que concebir un gran plan para la organización de un sistema imposible. No son genios los que necesitamos, sino trabajadores. ¡No es la idea original, sino la acción abnegada lo que nuestra situación reclama!*[11]

En una cuarta circular, Vasconcelos propone los libros fundamentales que los alumnos deberán leer, los que serían adquiridos y distribuidos masivamente por la



Anónimo
Mujeres toman clase durante campaña de alfabetización
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

Universidad. Su selección obedece a los valores morales y a la formación didáctica que proporcionan las obras de los tres autores escogidos: el español Benito Pérez Galdós, el francés Romain Rolland, y el ruso León Tolstoi. Así lo justificó:

> *En todas las épocas y entre toda la multitud de los pensadores y de los escritores, se destacan siempre aquellos que logran imponer una orientación y formar una síntesis de los supremos valores del espíritu humano. Si pasamos la vista por toda la producción mental contemporánea, encontramos tres grandes figuras que la Universidad señala a la atención del público: tres visionarios cuyas doctrinas deben inundar el alma mexicana: Benito Pérez Galdós, Romain Rolland y León Tolstoi.*[12]

Recomendaba a Galdós porque "Sus obras están inspiradas en un amplio y generoso sentido de la vida, y porque en ellas se describe un motivo que no está en la tragedia griega, ni en ninguna otra literatura: la bondad del corazón como una forma de lo sublime, como un sacrificio en el que se aniquila al sujeto…". A Rolland lo proponía porque en su obra se tocaban los problemas contemporáneos advirtiendo el impulso de las fuerzas éticas y las fuerzas sociales, en tanto que Tolstoi representaba la encarnación más genuina del espíritu cristiano.[13]

Una última circular, del 11 de noviembre de ese año, informó de los avances de la cruzada alfabetizadora. Había 1500 profesores, cuyos nombres fueron dados a conocer en el *Boletín Universitario,* que tenían un promedio de diez alumnos cada uno, por lo que el alcance de la cruzada abarcaba en cuatro meses a más de 10 000 personas que habían aprendido a leer y escribir, esfuerzo todavía modesto, pero significativo. Las bases estaban creadas. En los años siguientes, ya con una Secretaría de Educación Federal, esa cruzada, mejor organizada y con más recursos, se potenciaría.

En esa circular, Vasconcelos criticó el egoísmo de quienes no comprendían la necesidad de ayudar a los demás y subrayó el carácter moral de la enseñanza.



Anónimo
José Vasconcelos acompañado de profesores de primaria
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



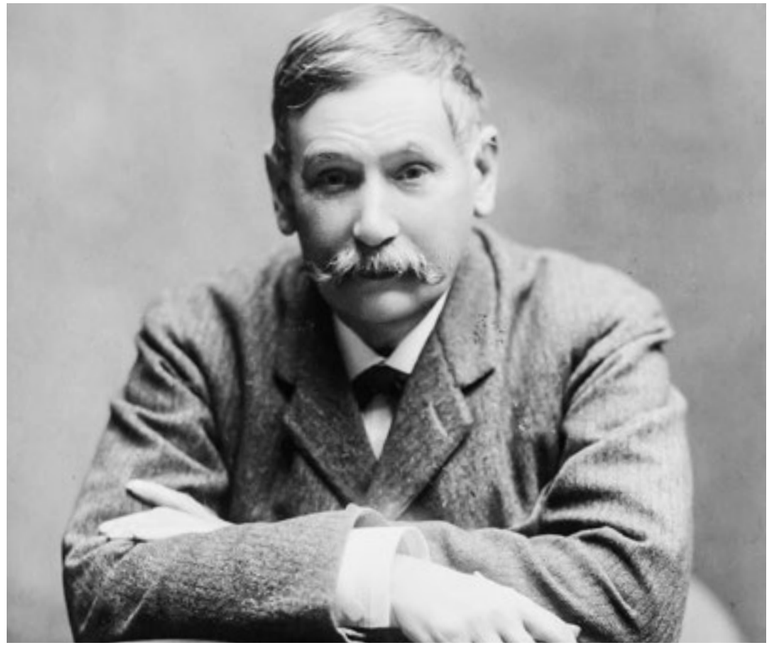
Anónima
Escuela Rural Federal
Ca. 1925-1930
Fotografía
Colección Alicia Alarcón
Archivo Histórico de la UNAM IISUE

> *Los que tienen algo y saben algo, necesitan darse cuenta de que no pueden ser verdaderamente fuertes, ni verdaderamente sabios, mientras todo a su alrededor sea ignorancia y pobreza […] No hay cultura verdadera allí donde las y los maestros debían ser conscientes de su deber para inculcar el civismo a los alumnos y debían predicar con el ejemplo, unos cuantos se encierran en sus conocimientos indiferentes a lo de afuera […] la ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos.*[14]

Insistió en promover la honradez, "el culto a la verdad, el amor al trabajo, la abnegación, la ayuda mutua, la amabilidad". Para Vasconcelos, coincidiendo con Tolstoi, la felicidad consistía en trabajar para la dicha de los otros y no para la propia. La formación de valores positivos era intrínseca al proceso de enseñanza; no se trataba de educar por educar ni tenía sentido enseñar a leer y escribir si no era esto un medio para formar nuevos ciudadanos, los ciudadanos del país que nacía de la revolución: "La primera y más importante de las revoluciones es la que ha de operarse dentro de nosotros mismos".[15]

EL PROYECTO DE LEY

Desde la Universidad Nacional, Vasconcelos elaboró el proyecto para crear una Secretaría de Educación Pública Federal, que fue presentado por el Poder Ejecutivo a la XXIX Legislatura para su discusión y aprobación. Dicho proyecto fue impreso como folleto por la Universidad y distribuido entre todos los legisladores en octubre de 1920. Vasconcelos mismo se reunió con varios de ellos para explicarles su propuesta y conseguir su respaldo.



Anónimo
Benito Pérez Galdós
Ca. 1890-1910
Fotografía
Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos.

En su exposición de motivos el proyecto partía de la necesidad de federalizar la educación pública, la que había sido negada por el gobierno "nefasto" de Venustiano Carranza. La propuesta era "factible y conciliadora", y era compatible con los principios de "libertad comunal y de independencia interior", en alusión a que no suplantaría las facultades que tenían los gobiernos locales en materia educativa.

La iniciativa proponía reformar los artículos 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución, modificaciones que Vasconcelos confiaba en que el Congreso aprobaría al darse cuenta de la urgencia y de la necesidad de establecer un sistema educativo federalizado.

La iniciativa creaba la Secretaría de Educación Pública con un ámbito de competencia nacional, que incluía un precepto nuevo: la educación no sólo sería laica y gratuita, sino que comprendía "el deber de alimentar y educar, en condiciones de igualdad con los otros niños, a los hijos de padres notoriamente pobres y a los huérfanos carentes de recursos". No era un acto de filantropía, sino de elemental justicia: "El propósito de alimentar y educar a todos los niños desvalidos remedia en parte este abandono inhumano, y este primer intento de regenerar la especie debe ser sancionado por las Cámaras, y debe ser aplaudido por la nación entera, como una de las conquistas de la civilización mexicana; como uno de los preceptos que quizá justifiquen, que quizá absuelvan a esta revolución nuestra, que tanto dolor ha costado".[16]

La educación no sólo sería laica y gratuita, sino que comprendía el deber de alimentar y educar, en condiciones de igualdad, a los hijos de padres notoriamente pobres y a los huérfanos carentes de recursos.

El propósito de la Secretaría sería:
"Salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta sino de todos los hombres…".[17]

La integrarían tres departamentos:

1. El Departamento Escolar comprendía, en primer lugar, escuelas especiales para indígenas, que se crearían en las zonas más pobladas por esos grupos, en las que se impartiría español, higiene, economía, cultivo de tierras y uso de maquinaria agrícola. Se crearían también escuelas rurales, en las que se aprenderían trabajos manuales, ciencia aplicada, uso de máquinas y métodos modernos para mejorar las industrias de las localidades, y se emplearían maestros ambulantes para recorrer comunidades en las que no existieran instalaciones apropiadas.

En el proyecto vasconcelista la enseñanza estaba estrechamente vinculada a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela. Por ello, planteaba la creación de escuelas técnicas para estudiantes y para obreros, donde adquirieran las habilidades que requerían las fábricas y talleres. Las escuelas se adaptarían a las necesidades productivas de las regiones. En las zonas mineras se enseñarían técnicas para el beneficio y explotación de los minerales; en los centros industriales, mecánica aplicada; en las zonas ganaderas, curtiduría. Habría al menos una de ellas en cada entidad federativa. Asimismo, se buscaría que las escuelas primarias y secundarias llegaran a toda la población infantil y juvenil del país.

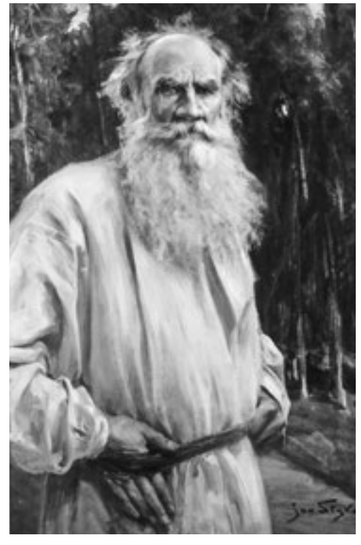
Con relación a las universidades, proponía la creación de tres grandes centros universitarios nacionales sostenidos por la Federación, que estarían en Guadalajara, Monterrey y Mérida, a los que se sumaría la Universidad Nacional de la Ciudad de México, los cuales tendrían un carácter libre y autónomo, además de mantener la operación de todos los institutos y escuelas profesionales que ya existían en los estados. Toda la educación pública sería gratuita para la población pobre, en tanto que a las familias de más recursos económicos, se les impondrían pagos. De esa manera, todo el sistema educativo nacional quedaba unificado.

2. El Departamento de Bibliotecas y Archivos complementaría la labor educativa en las aulas, puesto que para Vasconcelos el pensamiento no nacía en las escuelas. La cultura universal se encontraba en los libros, y el país carecía casi de ellos. Por eso era urgente que la nueva dependencia se abocara a esa tarea, seleccionando los libros que requería la formación científica, humanística y técnica de los alumnos. Pero además, era necesario imprimir, producir libros, escribir libros, traducir libros, puesto que la industria editorial mexicana era raquítica, mientras que la inglesa o francesa eran industrias desarrolladas que habían producido o traducido todos los libros importantes creados por la cultura universal, que en México prácticamente no se conocían y era necesario tenerlos en español. El gobierno asumiría la tarea de editar los libros que un comité técnico seleccionara, tanto de las obras nacionales como extranjeras, los cuales serían utilizados en las escuelas, prohibiendo que en esas publicaciones hubiera libros de política militante, para que el gobierno no sacara provecho de esa facultad.

3. El Departamento de Bellas Artes fomentaría las actividades artísticas en todas sus manifestaciones, a través de museos, academias de pintura y escultura, así como conservatorios de música.

Para poder tener una cobertura nacional y conocer la situación y las necesidades de los estados, la Secretaría tendría delegados en cada una de las entidades federativas,

Jan Styka
Lev Nikolaevich Tolstoi
Ca. 1912
Fotografía del Óleo
Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos.



Con relación al presupuesto, se daría prioridad a las escuelas primarias, secundarias, industriales y agrícolas, quedando al final las escuelas profesionales.

quienes, además de organizar las actividades educativas y culturales, promoverían la formación de consejos de educación locales.

De manera novedosa, la iniciativa incluía un sistema democrático de designación de los directores de los planteles en el que los profesores, los alumnos y las sociedades científicas y técnicas propondrían al gobierno una terna para que de ahí se seleccionara a los directores. Los profesores, por su parte, serían designados por concurso de oposición.

Con relación al presupuesto, se daría prioridad a las escuelas primarias, secundarias, industriales y agrícolas, quedando al final las escuelas profesionales.

En la exposición de motivos, Vasconcelos subrayó que la propuesta no vulneraba la soberanía de los estados, ni impedía a éstos crear escuelas y atender con su presupuesto las que ya había. La Federación no tendría nada que ver en la administración de las escuelas estatales ni nombraría a sus autoridades. Por el contrario, sostuvo, haría que los estados formaran parte del sistema educativo nacional a través de los consejos de educación, instancias que a nivel municipal serían designadas por los padres de familia, los profesores y los ayuntamientos. Éstos constituirían a su vez los consejos distritales, y éstos, los consejos estatales, de los cuales emanaría un Consejo Federal de Educación Pública, con representantes de todos los estados. En el ideal de este proyecto, Vasconcelos anhelaba que en la medida en que se constituyeran y consolidaran estos consejos, irían sustituyendo paulatinamente a la Secretaría de Educación Pública, que se vería restringida a proporcionar el presupuesto que requería el funcionamiento del sistema educativo nacional.

Después de esta exposición de motivos, la iniciativa proponía reformar el artículo 14 de la Constitución, suprimiendo la Secretaría de Justicia (anulando por ello la supresión de la Secretaría de Educación Pública aprobada por el Congreso Constituyente), así como la reforma a la fracción XXVII del artículo 73, en el que se facultaba a la Federación para:

> *XXVII.- […] legislar en toda la república en materia de Educación, y para establecer escuelas de educación elemental, superior, secundaria o profesional, de investigación científica, de bellas artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la República, entre tanto dichos establecimientos puedan sostenerse por la iniciativa de los particulares, sin que estas facultades sean exclusivas de la Federación. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata, surtirán sus efectos en toda la República.*[18]

La iniciativa de ley constaba de 39 artículos y dos transitorios. En los tres primeros se establecía la creación de la Secretaría de Educación Pública Federal para organizar el funcionamiento de la educación pública en todo el territorio y fomentar la cultura y las bellas artes. La educación sería gratuita, laica y obligatoria. El gobierno asumía la responsabilidad de alimentar, vestir y educar a todos los niños menores de 14 años que fueran huérfanos, pobres o cuyos padres estuvieran incapacitados para el trabajo.

Dependerían de ella la Universidad Nacional, incluyendo la Escuela Nacional Preparatoria y todas las instituciones de investigación que dependían de la antigua Secretaría de Instrucción Pública, al igual que la Dirección de Educación Primaria y Normal y las escuelas públicas primarias y secundarias del Distrito Federal y Territorios, así como la Escuela Superior de Comercio y Administración, y las escuelas nacionales industriales.

George Grantham Bain
Romain Rolland
Ca. 1910-1915
Fotografía
Biblioteca del Congreso de Washington, Estados Unidos.



El artículo 5.º señalaba la creación y funciones de los tres departamentos: Escolar, Bibliotecas y Archivos, y Bellas Artes. El 6.º, especificaba las funciones del Departamento Escolar y los tipos de escuelas federales de todos los niveles educativos que fundaría. El 7.º, precisaba que el objetivo era que hubiera una biblioteca pública en toda población de más de 3000 habitantes; el artículo 10, que se crearía una oficina de traducciones y un oficina editorial. El 15 señalaba las funciones del Departamento de Bellas Artes y las áreas que la integraban. El 19 precisaba que para el nombramiento de los directores de las escuelas superiores y facultades, las ternas propuestas estarían integradas por un candidato elegido por los profesores, otro por los alumnos y otro por las sociedades científicas independientes. En el siguiente artículo se precisaba que ningún trabajador del sistema educativo podría ser despedido por motivos políticos o religiosos.

Con relación al presupuesto, el artículo 21 estipulaba que los centros de enseñanza pública operarían con presupuesto federal, además de aquel con que ya contaban los estados; asimismo, la Secretaría podría proponer al Congreso la creación de nuevos impuestos destinados al ramo educativo.

La iniciativa precisaba la composición de los consejos educativos. El artículo 26 decía que habría uno en cada población de más de 500 habitantes, integrado por un

Anónimo
Niños indígenas en el interior de una escuela
Ca. 1920-1930
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.





Anónimo
Maestro durante una clase en una escuela rural
Ca. 1928-1930
Fotografía
Archivo Histórico de la Secretaría d Educación Pública AGN

representante de los padres y madres de familia, uno del ayuntamiento y otro de los profesores. Los siguientes artículos marcaban el procedimiento para nombrar los consejos educativos distritales, estatales y el nacional; entre sus atribuciones estaba el nombramiento o remoción de los profesores, así como la vigilancia de todos los asuntos educativos dentro de su jurisdicción. El Consejo Nacional lo formarían dos representantes de cada entidad federativa y sesionaría cada año durante todo el mes de noviembre. Sus funciones serían discutir y proponer las medidas para mejorar la instrucción pública, y sus acuerdos, una vez aprobados por la Secretaría de Educación Pública Federal, serían obligatorios. Le tocaría unificar los planes y programas de estudio en todo el país.

La delicada relación de la dependencia educativa federal con los estados se abordó en los artículos 35 al 38. Ahí se acotó que los estados debían organizar sus sistemas escolares en concordancia con lo que determinaran los consejos de educación y que la máxima autoridad en cada entidad quedara en manos del Consejo Estatal. Las instituciones educativas que ya existieran seguirían en funciones y su relación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) sería determinada por mutuo acuerdo; la Secretaría buscaría su crecimiento y mejora; los gobiernos estatales seguirían financiando dichas instituciones, con el apoyo de la Federación.

Todas las leyes y disposiciones educativas anteriores quedarían derogadas al entrar en vigor la nueva ley. En los transitorios, se señaló que mientras se aprobaba la ley, seguirían funcionando las escuelas y centros existentes, y que para la creación de la nueva Secretaría, la Federación asignaría un presupuesto de 15 millones de pesos.[19]

LA DISCUSIÓN LEGISLATIVA

Vasconcelos publicó la iniciativa de ley en el *Boletín de la Universidad,* lo envió a los legisladores y lo dio a conocer a la prensa, donde se discutió ampliamente a fines de septiembre. La XXIX Legislatura recibió la iniciativa en octubre de 1920 y la turnó a las comisiones unidas de Puntos Constitucionales y de Instrucción Pública y Bellas Artes, las cuales, después de analizar la iniciativa, estuvieron de acuerdo con ella y presentaron su dictamen para primera lectura el 21 de diciembre de ese año. En él, los comisionados asentaron:

> *... creemos que la creación de una Secretaría de Educación Pública con jurisdicción federal, es decir, una verdadera Secretaría de Estado, viene a satisfacer un vasto anhelo nacional mucho tiempo menospreciado y responde a la necesidad ingente de unificar nuestra anárquica legislación educacional, proveyendo por medio de un órgano oficial, integrado por especialistas en la materia, a la unificación de sistemas, programas, métodos y planes de estudio de los planteles oficiales, a fin de acabar con el desbarajuste existente en nuestra patria en materia de instrucción pública, y lograr así la educación integral y armónica de la niñez y la juventud nacionales.*[20]

En este párrafo, los diputados Pedro de Alba, José Luis Solórzano, Aurelio Manrique, A. Cienfuegos, Rafael Ramos Pedrueza, J. B. González, José Guadalupe Zuno y Leopoldo Estrada sintetizaron la problemática que aquejaba a la educación nacional: la existencia de múltiples jurisdicciones educativas, la falta de coordinación entre ellas y la falta de unidad entre los sistemas, programas, métodos y planes de estudio. Por ello, se requería que la Federación centralizara la organización y coordinación del sistema ejecutivo nacional a través de una Secretaría de Educación Pública. La Comisión, respaldando la iniciativa de Vasconcelos, propuso en los mismos términos la reforma al artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del artículo 73 de la Constitución Política de la república, en los que se mantenía la existencia de la Secretaría de Educación y se facultaba a la Federación para legislar en materia de educación y establecer escuelas de educación rural, elementales, superiores, secundarias y profesionales, de investigación científica, de bellas artes, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura.

Los legisladores decidieron que se dispensara su primera lectura, que se imprimiera y sometiera a discusión el primer día hábil de los trabajos legislativos. Los diputados imprimieron un folleto que se distribuyó entre todos ellos, y el propio Vasconcelos se reunió con los legisladores para explicarles la importancia de esa iniciativa y los llevó a conocer algunas escuelas de la Ciudad de México para que vieran personalmente la problemática educativa.

Fue hasta el 8 de febrero de 1921 cuando la Cámara comenzó su discusión. Pedro de Alba, uno de los miembros de las comisiones dictaminadoras, señaló que el asunto

Para poder tener una cobertura nacional y conocer la situación y las necesidades de los estados, la Secretaría tendría delegados en cada una de las entidades federativas.



Agustín Víctor Casasola
Alumnos con muestras de cultivo de hortalizas en la Escuela Central Agrícola "La Huerta"
15 de noviembre de 1926
Fotografía
Colección de álbumes fotográficos
Archivo Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca.

era de tal importancia y la creación de la SEP tan necesaria, que no ameritaría mayor discusión. Sin embargo, el diputado Céspedes pidió aplazar la discusión al menos dos días para estudiar con calma la propuesta, pues implicaba una reforma constitucional del artículo 14 transitorio para restablecer la Secretaría de Instrucción Pública que el Congreso Constituyente había suprimido por no haber cumplido su misión, criticando a la extinta Secretaría creada por Justo Sierra como fuente de intrigas, inmoralidades y abusos, y señaló también que, pesar de lo que argumentaba Vasconcelos, el restablecimiento de la Secretaría atentaba contra la soberanía de los estados, los cuales nunca habían recibido ningún beneficio de ella.

La Cámara desechó la moción suspensiva, por lo que comenzó la discusión del dictamen. De Alba fundamentó el dictamen. La nueva Secretaría no se encargaría sólo de la instrucción, sino que promovería una educación integral, por la cual entendía el desarrollo de todas las facultades, como la intuición, la voluntad y la vocación social para resolver los graves problemas del país. Atacó a la anterior Secretaría por haber estado en manos de los científicos, el grupo político que dominaba la política y la administración pública porfirista desde fines del siglo XIX, centrando su crítica en Nemesio García Naranjo, el destacado intelectual porfirista que después fue ministro de Instrucción en el gobierno dictatorial de Victoriano Huerta. La nueva institución se valdría de las modernas tendencias y métodos educativos y buscaría fortalecer la integración nacional.

Céspedes lo interpeló inquiriendo cuál sería la relación de la Secretaría con los departamentos de Instrucción Pública de los estados y cómo se compaginaría la facultad de legislar que tendría el Congreso Federal con esa misma facultad que tenían hasta entonces los estados. De Alba contestó que en el dictamen se especificaba que la facultad de legislar no sería exclusiva del Congreso Federal y que se establecerían consejos ciudadanos en todos los estados, los cuales no tendrían un carácter consultivo, sino ejecutivo, por lo cual la educación pública se ciudadanizaría.

Céspedes objetó que no le quedaba clara la relación entre las facultades legislativas del Congreso Federal y las de los estados. Puso el caso de Veracruz, donde su potestad legislativa la había puesto no sólo en leyes secundarias, sino en su propia Constitución y tenía un Consejo de Educación totalmente independiente. El diputado Luis Espinosa, por su parte, propuso una modificación: que la Federación legislara en materia educativa "previo permiso de las legislaturas locales", con lo cual se garantizaba la soberanía de las entidades federativas.

Froylán Manjarrez, quien había sido diputado constituyente, defendió el dictamen diciendo que la revolución no se restringía a luchar en los campos de batalla, sino hacer reformas para restablecer los sistemas carcomidos, y que el educativo era precisamente el que más necesitaba una reforma estructural. Señaló que a diferencia de la Secretaría porfirista, que sólo atendía al Distrito Federal, la nueva tendría un ámbito nacional y que no se dedicaría únicamente a formar profesionistas, abogados e ingenieros que sólo engrosaban las filas de la burocracia, sino que ahora se formarían buenos artesanos, buenos obreros, que se educaría al pueblo, alfabetizándolo y haciendo que la lengua castellana llegara a millones de indígenas. Dijo no entender a quienes defendían la soberanía de los estados como una soberanía de la ignorancia, puesto que ningún estado podría oponerse a que la Federación estableciera escuelas en su territorio. Era preferible, dijo, "una y mil veces centralizar la ciencia que la soberanía de la ignorancia". Sobre la relación entre la Secretaría y los estados, adujo que la Federación supervisaría que hubiera uniformidad en los planes y programas de estudio, así como en los métodos de enseñanza. Aclaró también que lo que se estaba discutiendo era la reforma constitucional al artículo 73, por lo que faltaba todavía la ley reglamentaria educativa, que se discutiría después, y subrayó que en el artículo 73 vigente sí se había establecido la facultad de la Federación para legislar y establecer escuelas profesionales superiores e institutos de investigación, por lo que era una incongruencia decir que se violaba la soberanía de los estados cuando se pretendía legislar la educación rudimentaria pero no se violaba en la educación superior.[21]

El diputado Ramos Pedrueza, miembro de la Comisión, subrayó que la propuesta presentada buscaba que la Federación fuera un apoyo para los estados, no que los sustituyera, sobre todo en los lugares y municipios que no tenían recursos para atender las labores educativas. Después de su intervención, se consideró que el asunto estaba suficientemente discutido y se pasó a votar. Ciento cincuenta y dos diputados aprobaron el dictamen, cinco votaron en contra. Con ello, la Cámara de Diputados aprobó en lo general la reforma constitucional que establecía la creación de la Secretaría de Educación Pública.

Al discutirse en lo particular, el diputado Luis Espinosa objetó el espíritu centralista de la propuesta. Dijo estar de acuerdo con la creación de la Secretaría de Educación Pública, pero alertó sobre el riesgo de que la Federación impusiera sus criterios y sus intereses a los estados. Si se adoptaba esa facultad para la Federación, podían tomarse decisiones nocivas, como la que, a su juicio, estaba tomando ya Vasconcelos desde la rectoría de la Universidad al pretender imprimir libros de literatura clásica griega,

Las instituciones educativas que ya existieran seguirían en funciones y su relación con la SEP sería determinada por mutuo acuerdo; la Secretaría buscaría su crecimiento y mejora.

Tina Modotti
Inauguración de las clases en la Escuela Libre de Agricultura de Tocuila Texcoco, Estado de México
1928
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.





Anónimo
Álvaro Obregón durante su informe de gobierno
1 de septiembre de 1921
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

latina y española, lo que consideraba un disparate, en lugar de dedicar esos recursos a imprimir libros de texto y repartirlos en todos los ayuntamientos, pues era más urgente alfabetizar, enseñar a leer y a contar. Afirmó que esa literatura clásica era "un manjar que el pueblo no puede digerir". Si Vasconcelos cometía ese error podía cometer otros como secretario de Educación. Por ello le parecía indispensable modificar la redacción de la iniciativa para que el Congreso Federal tuviera la facultad de legislar en materia educativa siempre y cuando fuera sancionada previamente por las legislaturas locales.[22]

El diputado y médico José Siurob, quien había sido también gobernador constitucionalista en Guanajuato y miembro del ala jacobina del Congreso Constituyente, defendió la propuesta de la Comisión, argumentando que los estados y los municipios no tenían los recursos ni el presupuesto necesarios para atender sus necesidades educativas, y comentó que muchos de ellos no tenían tampoco la voluntad de atenderlas. El sistema prevaleciente había fracasado por completo. La mejor prueba de ello era la cifra de 80 % de analfabetos. En los estados, además, había muchos responsables de la educación apáticos e inmorales. En varias entidades, las autoridades cerraban escuelas y despedían profesores, y en cambio abrían casas de juego. Que la Federación abriera y se hiciera cargo de escuelas no violaba la soberanía de los estados, y era necesario que para instruir a las masas populares se hiciera un gran esfuerzo nacional dirigido a auxiliar a los estados y municipios que no podían con

esa responsabilidad. Además, se requería uniformar el sistema educativo, pues tal y como estaba entonces había escuelas que dependían de los municipios, otras de la Dirección de Educación Popular y unas más de la Universidad. Confiaba en que, de aprobarse la creación de la SEP, no habría riesgo de que más adelante estuviera en manos conservadoras, pues las leyes sociológicas garantizaban el triunfo del partido liberal. Criticó a los diputados constituyentes que desaparecieron a la Secretaría de Instrucción Pública, influidos por un grupo de diputados reaccionarios, y subrayó que el proyecto que se discutía, a diferencia de lo dicho por el diputado Espinosa, no estaba hecho a la medida de Vasconcelos como para encumbrarlo. Admitió, sin embargo, que la iniciativa propuesta tenía errores que debían corregirse: entre ellos, había que precisar que la Federación legislaría en las escuelas que fundara y no en las ya establecidas por los estados, así como modificar la redacción ambigua que decía que la Federación tendría esa facultad "entretanto dichos establecimientos pueden sostenerse por la iniciativa de particulares", pues el Estado no podía renunciar a esa facultad, que era también una obligación.

Después de esta discusión, la Comisión pidió y obtuvo el permiso para modificar la redacción.

En su informe del 1 de septiembre de 1921 ante el Congreso de la Unión, el presidente Álvaro Obregón señaló que estaba en proceso la creación de la Secretaría de Educación Pública. Se habían aprobado ya las reformas al artículo 14 transitorio y a la fracción XXVII del artículo 73, las cuales se habían promulgado el 30 de junio de ese año. Faltaba que el Congreso aprobara la reforma a la Ley Orgánica de las Secretarías de Estado para que la nueva Secretaría entrara en funciones.

El 6 de septiembre continuó la discusión legislativa. La Cámara de Diputados recibió el proyecto de ley que creaba la Secretaría de Educación Pública con las modificaciones hechas por el Senado, que sólo consistían en la precisión de que el lugar que ocuparía la SEP entre las Secretarías de Estado sería el que se fijara cuando fuera reformada la Ley de Secretarías de Estado. Sin discusión, esa modificación fue aprobada por 139 votos a favor el 13 de septiembre.[23]

De ese modo, sin controversia, el 23 de septiembre fue aprobada la reforma en estos términos:

> Artículo 1o. Se establece una Secretaría de Estado, que se denominará Secretaría de Educación Pública.
>
> Artículo 2o. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública, entretanto se expida la ley completa de Secretarías de Estado, que asigne definitivamente sus dependencias a dicha Secretaría, lo siguiente:
>
> Universidad Nacional de México, con todas sus dependencias actuales, más la Escuela Nacional Preparatoria;
>
> Extensiones universitarias;
>
> Dirección de Educación Primaria y Normal; todas las escuelas oficiales, primarias, secundarias, y jardines de niños del Distrito Federal y Territorios, sostenidos por la Federación;



Agustín Víctor Casasola
Diputado José Siurob Ramírez
Ca. 1920-1924
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

El 6 de septiembre continuó la discusión legislativa. La Cámara de Diputados recibió el proyecto de ley que creaba la Secretaría de Educación Pública.



Alfredo Zalce Torres
Escuelas, caminos, presas: programas y realización de los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-23) y Plutarco Elías Calles (1924-28)Ca. 1947
Linóleo
Museo de Arte Carrillo Gil. Secretaría de Cultura.INBA.MX.

Que la Federación abriera y se hiciera cargo de escuelas no violaba la soberanía de los estados, y era necesario que para instruir a las masas populares se hiciera un gran esfuerzo nacional.

Escuela Superior de Comercio y Administración;

Departamento de Bibliotecas y Archivos;

Departamento Escolar;

Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena;

Departamento de Bellas Artes;

Escuelas e instituciones docentes que en lo sucesivo se funden con recursos federales;

Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología;

Conservatorio Nacional de Música;

Academias e Institutos de Bellas Artes, que, con recursos de la Federación, se organicen en los Estados;

Conservatorios de Música que se creen en los Estados con fondos federales;

Museos de Arte e Historia que se establezcan, ya sea en el Distrito Federal o en los Estados, con fondos federales;

Inspección General de Monumentos Artísticos o Históricos;

El fomento del Teatro Nacional;

En general, el fomento de la educación artística del pueblo, por medio de conferencias, conciertos, representaciones teatrales, musicales o de cualquier otro género;

Academia Nacional de Bellas Artes;

Talleres Gráficos de la Nación, dependientes del Ejecutivo;

La propiedad literaria, dramática y artística;

La exposición de obras de arte y la propaganda cultural por medio del cinematógrafo, y todos los demás medios similares y las representaciones y concursos teatrales, artísticos o culturales, en cualquier parte del país;

Pensionados en el extranjero.

Artículo 3o. El lugar que ocupará la Secretaría de Educación Pública entre las demás Secretarías, será el que definitivamente se fije en la revisión de la Ley de

Secretarías de Estado de 25 de diciembre de 1917, la cual queda reformada conforme a las disposiciones de la presente.

Sala de Comisiones de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.- México, D. F., a 22 de septiembre de 1921.- Reinaldo Esparza Martínez.- Miguel Martínez Rendón.[24]

Sin discusión, fue aprobada la reforma, pasando al Ejecutivo para los efectos constitucionales.

Así concluyó la discusión legislativa que decidió crear la Secretaría de Educación Pública. La reforma constitucional impulsada por Vasconcelos, respaldada por el gobierno del presidente Obregón y cabildeada con los legisladores federales y estatales, fue turnada al Ejecutivo para su promulgación y apareció publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de octubre de ese año. Con ello se hizo realidad la fundación de la SEP, que sería un parteaguas en la historia de la educación nacional.



Agustín Víctor Casasola
Diputados miembros de la XXIX Legislatura
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

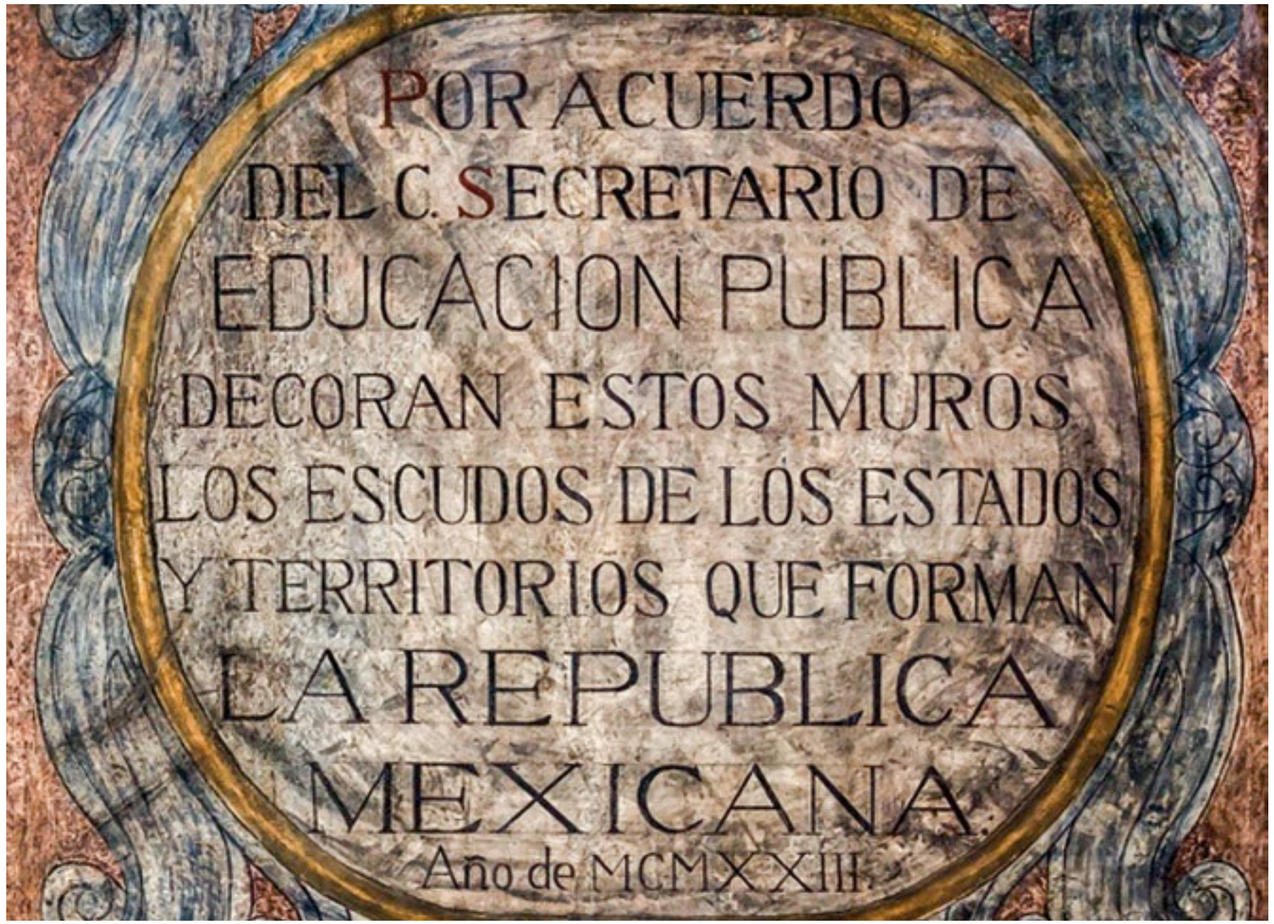


Jean Charlot
Las fraternidad
1922-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública.

III
EL MURALISMO EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

EL LEGADO MURAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, A 100 AÑOS DE SU CREACIÓN

Guillermina Guadarrama Peña
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura



Ayudantes de
Diego Rivera
Inscripción
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública.

ETAPA VASCONCELISTA

Disertar sobre los murales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), remite necesariamente al proyecto educativo de José Vasconcelos, rector de la Universidad y primer secretario de Educación Pública, quien fuera el *deux ex machina* del movimiento mural que inició en los años veinte del siglo pasado. Si bien los murales en esa institución no fueron los primeros de ese movimiento —seguramente a causa de que no había edificio—, sí forman parte de una producción artística que ha sido emblemática para México hasta la actualidad.

Los murales más conocidos de ese edificio son los que pintó Diego Rivera entre 1923 y 1928, porque abarcan la mayor superficie, pero también hay otros autores que participaron en la etapa vasconcelista y en épocas posteriores. En los murales de Rivera se ven reflejadas las dos líneas ideológicas que se desarrollaban paralelamente en esos años: la identidad nacional que se impulsaba desde el aparato de Estado, y su militancia política en el recién fundado Partido Comunista Mexicano.

En sus primeros murales, *Entrada a la mina* y *Salida de la mina,* ubicados en la planta baja del Patio del Trabajo, Rivera representó las inhumanas condiciones laborales de los trabajadores durante el Porfiriato, impuestas por las empresas que pertenecían en su mayor parte a extranjeros, como indica la presencia del rubio capataz en uno de los paneles; obras que pueden considerarse de denuncia, pero también de memoria, para no olvidar. Como antítesis, señaló en los murales *La liberación del peón* y *La maestra rural* el cambio social que prometía la posrevolución; temas relacionados con la entrega de tierras y maquinaria para el cultivo, por un lado, y la alfabetización y las misiones culturales, por el otro, iniciativas promovidas y financiadas por el Estado posrevolucionario.

El giro identitario nacionalista lo desarrolló en el Patio de las Fiestas, también en la planta baja, donde representó las tradiciones populares, como *Día de muertos, Fiesta del maíz, Viernes de Dolores en el canal de Santa Anita, La quema del judas,* así como las danzas de diferentes estados del país: *La danza de los listones, La danza del venado, La zandunga,* identidades regionales que conforman la nación y que bien conoció durante los viajes que hizo por el país acompañando a Vasconcelos, cuando éste buscaba la aprobación de las cámaras de diputados estatales para rehabilitar la Secretaría de Educación Pública Federal, extinta durante el gobierno de Venustiano Carranza.

Los artistas Amado de la Cueva y Jean Charlot, quienes también pintaron sus murales en ese edificio, entre los de Rivera, siguieron esa línea. De la Cueva optó por escenas de actividades que se desarrollaban en las festividades religiosas patronales, como *La quema del torito* y *La danza de los Santiagos,* representativos del mestizaje ideológico. Sus murales se distinguen por su perfecta simetría y sus figuras alargadas. Por su parte, Charlot pintó *La danza de los listones,* obra que Rivera mandó derribar para dar paso al panel central de su tríptico titulado *Día de tianguis;* luego, el mismo Rivera pintó su danza de los listones, como si quisiera sustituir el mural de su colega, que había destruido. Ante esa situación, Charlot cambió su temática y optó por representar los duros trabajos de la vida cotidiana que hacía la población de bajos recursos para subsistir, como se puede ver en los murales titulados *Cargadores* y *Lavanderas.* En ambas obras se distingue su trazo geométrico cubista, tanto en figuras como en objetos.

Otros murales de Rivera realizados en el llamado Patio del Trabajo, hacen referencia a los trabajos artesanales que se efectuaban en diversas poblaciones de la república, como *Los hilanderos o Tejedores, Los alfareros, La fundición, Los tintoreros,* entre otros, temas

En sus primeros murales, Entrada a la mina y Salida de la mina, *ubicados en la planta baja del* Patio del Trabajo, *Rivera representó las inhumanas condiciones laborales de los trabajadores durante el* Porfiriato, *impuestas por las empresas que pertenecían en su mayor parte a extranjeros.*



Anónimo
Diego Rivera en la Secretaría De Educación Pública junto a sus murales
Ca. 1927
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

que tuvieron que ver con el interés de Vasconcelos por la recuperación y promoción de las producciones artesanales que ambos conocieron durante las giras ya mencionadas.

El secretario de Educación Pública quiso además poner en valor las producciones artesanales y encargó a Roberto Montenegro, otro de sus acompañantes asiduos en aquellos recorridos, que las reuniera y conformara la colección de arte popular que hoy lleva su nombre, con la cual México participó en dos importantes exposiciones internacionales. El pintor Xavier Guerrero llevó la primera exposición a Los Ángeles, California, en 1921, bajo la denominación de *Arte Popular Mexicano,* auspiciada por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo. Vasconcelos envió otra exposición de arte popular al Pabellón de México en el Centenario de la Independencia de Brasil en 1922, y nombró comisario a Montenegro.[1]

En resumen, se puede afirmar que los primeros murales de la SEP tuvieron como objetivo dejar memoria de la situación antes y después de la Revolución, y dejar un testimonio de las expresiones populares del país, como parte de las identidades, regional y nacional, desde una visión del Estado.

En el segundo nivel, en el área correspondiente al Patio del Trabajo, Rivera desarrolló en 1923, junto con su equipo, su gusto por la ciencia en un gran número de grisallas al fresco, en las que representó los descubrimientos técnicos y las investigaciones científicas, la química y la medicina, entre otros temas similares, y en el área correspondiente al Patio de las Fiestas, sus colaboradores pintaron los escudos de los estados de la república, también al fresco. Imágenes que sirven de descanso visual para el espectador que sube al tercer nivel y encuentra otra intensa narrativa llena de color.

Rivera no quiso dejar espacio sin decorar, por lo que intervino pictóricamente dos de los medios para ascender el edificio: la escalera lateral y el cubo de los elevadores. En la escalera pintó un mural de temática y estilo eclécticos, en el que representó los diversos ecosistemas del país, desde el nivel del mar, pasando por la selva, el altiplano y la serranía, que va ascendiendo a la par de los niveles arquitectónicos, en una síntesis magistral de conocimiento de la ecología, obtenido en su formación educativa positivista. Inició este friso ascendente en 1923 con un estilo que rememora a los murales del Renacimiento, el cual fue cambiando dependiendo de la temática. También trazó temas como *La mecanización del campo, Xochipilli* y remató con su triple autorretrato, obra que concluyó en 1925.

En el cubo de los elevadores, desplegó su imaginario obtenido del Istmo oaxaqueño de Tehuantepec, "invadiendo" con múltiples tehuanas el espacio y añadiendo un cenote maya, símbolos que aluden al sureste, lugar favorito de Rivera. De acuerdo con las fechas de realización, esta zona se pintó en 1926, cuando Vasconcelos ya no estaba a cargo de la Secretaría, etapa que denomino posvasconcelista, en la que tuvo el apoyo de José Manuel Puig Cassauranc, secretario de Educación durante la administración de Plutarco Elías Calles.

En el último nivel del edificio de la SEP, Rivera pintó *El corrido de la Revolución,* entre 1926 y 1928, en la zona correspondiente al Patio de las Fiestas. El discurso plástico lo dividió en agrario y proletario. En el área dedicada a lo proletario, es muy evidente el giro que dio a su temática, su iconografía se había tornado radical, refrendada por su postura comunista, acentuada a su regreso de la Unión Soviética, a donde había sido invitado para conmemorar el 10.º aniversario de la Revolución de Octubre. Su estancia en ese país, de ocho meses, de octubre de 1927 a junio de 1928, hizo inevitable que pintara su entusiasmo por la Revolución rusa y la utopía por una sociedad igualitaria,

En resumen, se puede afirmar que los primeros murales de la SEP *tuvieron como objetivo dejar memoria de la situación antes y después de la Revolución.*





Arriba:
Diego Rivera
Xochipilli
1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública

Derecha:
Diego Rivera
Día de muertos
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública

a través de las imágenes del soldado, el obrero y el campesino como los protagonistas del movimiento social, y el soldado ruso como unificador. *El corrido de la Revolución* termina con *El arsenal,* mural juzgado por algunos críticos como un llamado a la rebelión armada, debido a que Frida Kahlo reparte armas a los obreros.

En el mismo piso, del lado del Patio del Trabajo, Rivera representó una especie de santoral laico con Cuauhtémoc (el último tlatoani mexica), Zapata, Otilio Montaño y Carrillo Puerto, el gobernador yucateco que recién había sido asesinado, a quienes vistió con túnicas rojas, color indicativo de su pensamiento en esa etapa, imaginario que enlazó con *La fraternidad,* en la que obrero y campesino estrechan su mano frente a una figura masculina que se ha identificado como Apolo, dios de las artes y la belleza en la mitología griega. ¿Por qué incluyó a una deidad griega en un discurso nacionalista? Probablemente como un homenaje a Vasconcelos, quien había tenido un aprecio por lo clásico griego.

Es pertinente señalar que desde los primeros murales de la SEP, Rivera marcó su afiliación al Partido Comunista, pintando la hoz y el martillo en miniatura junto a su firma; así lo habían hecho sus colegas De la Cueva y Charlot en ese mismo edificio y quienes habían pintado en la Escuela Nacional Preparatoria. Era el símbolo de un



sistema económico utópicamente ideal y contrario al establecido en México, un imaginario basado en el deseo y la esperanza, íconos que al parecer, pasaron desapercibidos para el secretario.

MURALES EN ESPACIOS EDUCATIVOS

Es importante mencionar a otros autores que hicieron murales en espacios del edificio de la SEP durante la etapa vasconcelista, con la temática indicada por el secretario. En primer lugar, en la Biblioteca Infantil, primera en su tipo y hoy desaparecida, Carlos Mérida pintó un cuento clásico: *Caperucita Roja,* uno de los más conocidos y populares de la época. El secretario pidió a su vez a la poeta chilena Gabriela Mistral, que hiciera una versificación del mismo para que Mérida lo escribiera en la parte alta del mural. La poeta se encontraba en nuestro país para impartir una serie de conferencias sobre literatura y educación.[2]

Mistral hizo algunas modificaciones literarias al cuento original, pero dejó la frase "rizos rubios", lo que indica la raíz europea del cuento. Mérida, por su parte, recreó a Caperucita con elementos de los pueblos originarios de América y formas artísticas de las vanguardias que conoció durante su estancia en Europa. De manera que en medio de un paisaje cezanniano, camina la Caperucita de negra cabellera, vistiendo un traje tradicional de Guatemala, tierra natal del artista, y cubierto su pelo con un gorro rojo, en tanto que el lobo parece un coyote, animal nativo de nuestro continente; así surgió la Caperucita americana.

Se desconoce la paleta de color utilizada, porque las fotos de archivo son en blanco y negro, pero se pueden deducir las tonalidades del gorro, la falda y los bordados del huipil, debido a que los bocetos de la obra fueron publicados en una revista de la época.[3] En el vestíbulo de la misma biblioteca, Mérida pintó *Los cuatro elementos* —del que no existe documentación de ningún tipo—. Ambos murales y biblioteca fueron inaugurados en octubre de 1923. Hacia los años cuarenta, los murales fueron recubiertos debido a su deterioro; aún no se había implementado la restauración en México.

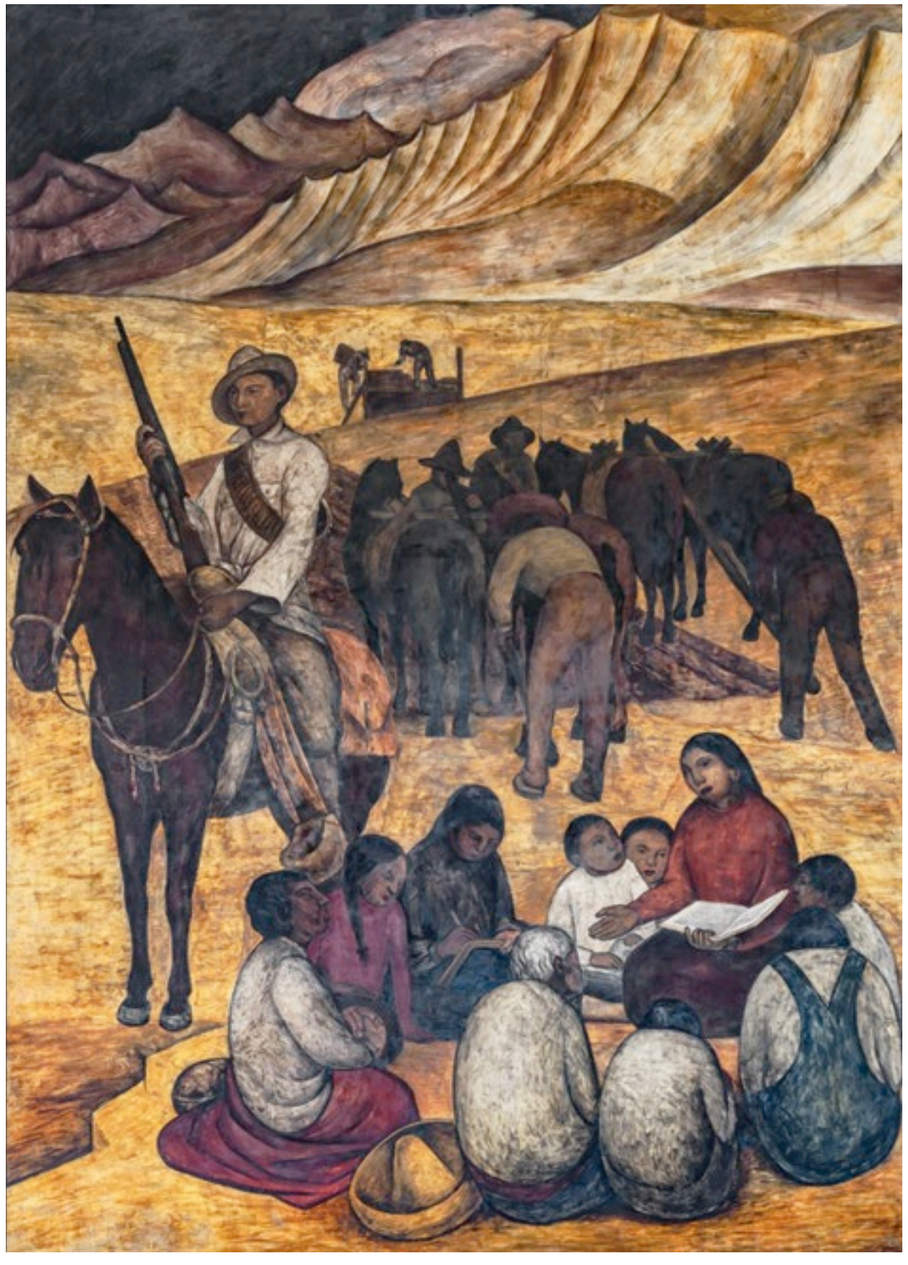
Para la Biblioteca Iberoamericana el tema pictórico fue la anhelada unidad latinoamericana. Para Vasconcelos era un asunto que a su juicio era indispensable para hacer frente al Norte enemigo. Para su interpretación plástica designó a Roberto Montenegro; el secretario consideró que era el indicado, pues fue uno de sus acompañantes en su gira por Brasil, Argentina y Chile. Por esa razón, este mural se considera la síntesis del pensamiento vasconcelista. Montenegro había sido el autor del primer mural del movimiento muralista que se ubica en el actual Museo de las Constituciones, así como de las obras en el despacho del secretario y de una Sor Juana pintada en un estrecho pasillo del segundo nivel.

Para simbolizar la unidad, Montenegro enmarcó íconos de diversos países latinoamericanos dentro de un enorme mapa que abarca de México al Cono Sur, que ocupa la mayor parte del muro —cuyo diseño tiene similitud iconográfica con los mapamundis del siglo XVI—. En la zona correspondiente a Perú y sobre una puerta, pintó las iniciales H de la T, como homenaje a Ramón Haya de la Torre, quien había solicitado asilo a Vasconcelos debido a que había sido expulsado de su país por luchar contra el dictador Augusto Leguía. En la zona de Brasil, hizo referencia al Amazonas con una mujer que vierte agua de un cántaro, y para Argentina, pintó al clásico gaucho. El oleaje marítimo representado con finísimas líneas, fue trazado por Miguel Covarrubias.[4] Además plasmó referencias a la navegación propias de ese siglo, tales como la rosa de los vientos, las naves españolas y Eolo, dios griego del viento.

Izquierda:
Diego Rivera
La danza de los listones
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública



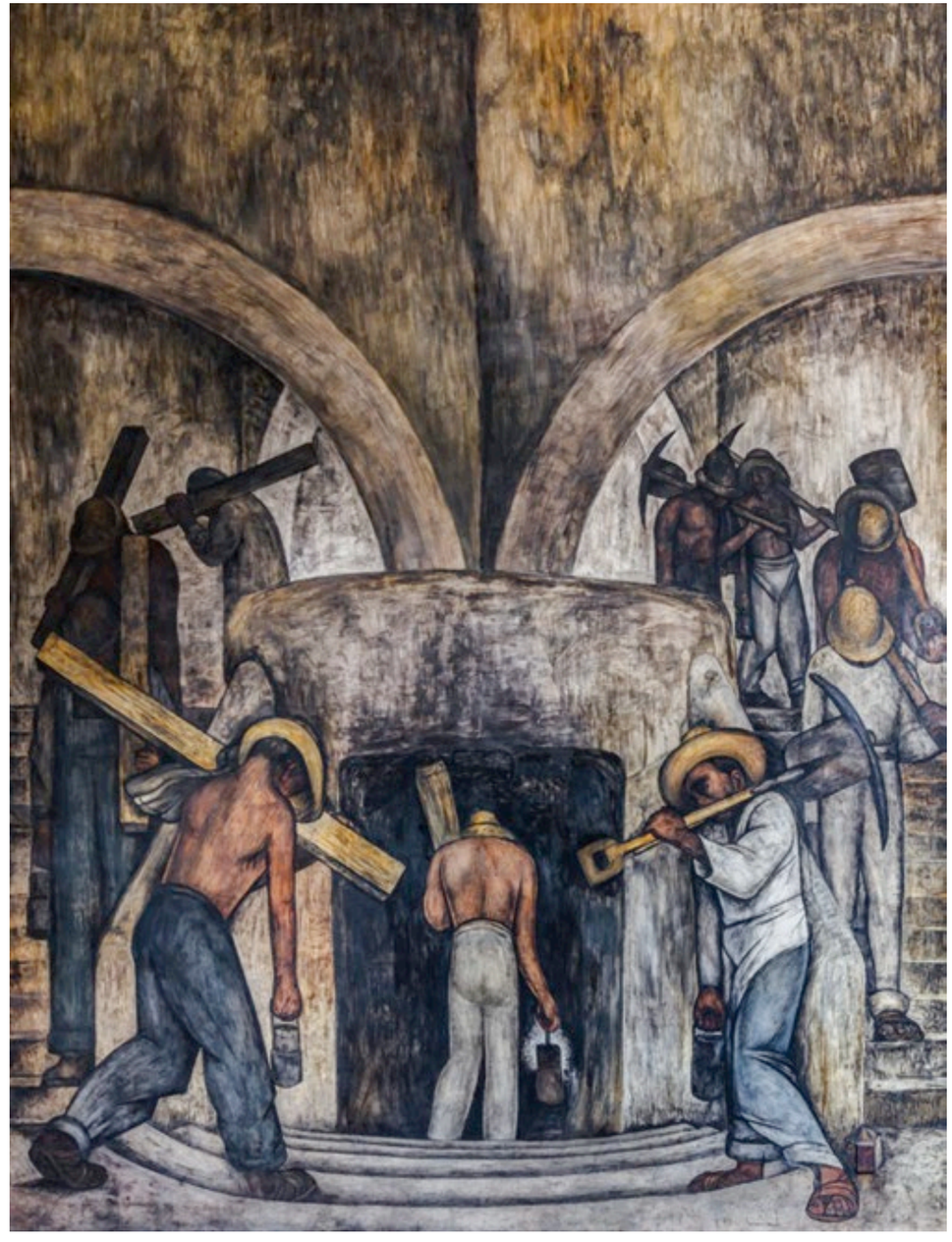
Diego Rivera
Salida de la mina
1923
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública



Diego Rivera
La maestra rural
1923
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública



Diego Rivera
La liberación del peón
1923
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



Diego Rivera
Entrada a la mina
1923
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



Amado de la Cueva
El torito
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública

La inclusión de la hoz y el martillo que porta la monumental mujer que simboliza a Iberoamérica resulta extraña, porque son la representación clásica del Partido Comunista, un emblema ajeno al pensamiento de Vasconcelos y Montenegro; pero también son elementos recurrentes en la masonería y el hinduismo, y cuyo significado es más cercano al pensamiento de ambos. El mural cierra en la parte inferior con personajes históricos distintivos del continente: los descubridores y conquistadores, o de acuerdo con la denominación actual, invasores y depredadores. En el lado opuesto están los libertadores de nuestra América: Miguel Hidalgo, José de San Martín, Simón Bolívar, Antonio José de Sucre y José Gabriel Tupac Amaru.

La Biblioteca Iberoamericana, el mural y la actual Sala de Banderas fueron inaugurados el 25 de abril de 1924 por el presidente Álvaro Obregón, acto al que asistieron los miembros de su gabinete, así como los representantes de todos los países de Latinoamérica y el encargado de negocios de España.[5] Este mural fue el último que encargó Vasconcelos antes de su renuncia; no obstante, es pertinente mencionar otro mural planeado para la misma biblioteca, que debía realizar Emilio Amero en un muro lateral, cuyo título provisional era *Razas*. La obra estaría en el muro lateral de alguna parte de la biblioteca, pero las ventanas rompían la continuidad del discurso, por lo que decidió pintar mujeres de largas trenzas que cupieran en los angostos espacios y empezó a hacer los bocetos, trabajo que, de acuerdo con lo que escribió 40 años después, tuvo que suspender porque supuestamente Vasconcelos le ordenó no pintar más indios y enfocarse en temas clásicos.[6] Según él, se negó, y al día siguiente le retiraron los andamios, pero eso sucedió seguramente porque a la renuncia del secretario, el encargado del despacho Bernardo Gastélum, canceló los contratos y mandó quitar los andamios.

LOS MURALES EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Vasconcelos incluyó en su proyecto mural a los dos centros escolares que mandó construir durante su gestión, el Belisario Domínguez ubicado en la colonia Guerrero, y el Benito Juárez, en la Roma Sur. En el primero compartieron espacio Carlos Mérida y Emilio Amero.[7] El secretario les indicó que la temática tenía que ser apta para niños. Mérida, quien ya tenía experiencia en ese campo, decidió pintar en los muros de los corredores del primer nivel, escenas urbanas de una ciudad en crecimiento, trazadas con pinceladas figurativas y cubo-impresionistas: un barrio solitario, y dos referencias a la vida de los niños, ya que se trataba de un ambiente infantil escolar. En la primera pintó un pequeño carrusel que observan dos niñas, y en la segunda, una niña y un niño que charlan junto a una fuente. Resulta interesante la manera en que el artista representó las diversas clases sociales urbanas y las contrastó con su vestimenta. La de las niñas del primer panel es más sencilla, mientras que la vestimenta de los niños del segundo, indica que éstos pertenecen a la clase media.

Completó su decoración con un pequeño friso de minúsculas casas estilo maya, intercaladas de manera simétrica con pequeños árboles de colores *fauves* y mujeres de gran tamaño y vestimenta infantil —vestido rojo, bombachas y zapatos de hebilla—, pero de expresión adulta, imágenes que entrelazó con inmensos tallos florales. Remató en la bóveda con un enorme rombo y pequeños cestos con flores de llamativos colores en las columnas, tonalidades que sugieren la paleta posimpresionista de su maestro español Hermenegildo Anglada Camarasa.

En la planta baja del mismo patio de ese centro escolar, Emilio Amero pintó al menos tres escenas de "Alí Babá y los cuarenta ladrones", un cuento de *Las mil y una noches,* que también se difundía en las publicaciones de la SEP. De acuerdo con las fotografías localizadas, en la parte central del muro, Amero narró visualmente la escena que muestra justo el momento en que el leñador Alí Babá, escondido detrás de árboles de trazo simple y con sus dos burros cargados con leña, descubre a los 40 ladrones que aterrorizan la región, frente a la cueva donde ocultan el producto de sus robos. Todos fueron pintados con su tradicional vestimenta árabe y debajo de cada escena, el artista escribió lo que se representaba,[8] es decir, el cuento.

Amero pintó otro mural en el cubo de la escalera de ese centro escolar. El tema, a petición de Vasconcelos, debía tener sentido latinoamericano. De esta obra no se conserva ninguna imagen, pero ostentaba el titulo *Sentencia bolivariana*, otorgado por el artista. Los murales y la Escuela Belisario Domínguez fueron inaugurados por el secretario en octubre de 1923.

Lamentablemente, igual que sucedió con el mural *Caperucita* de la Biblioteca Infantil, estas obras también fueron recubiertas con pintura por deterioro, hacia los años cuarenta; no fueron restauradas porque aún no se fundaba el Laboratorio de Restauro, antecedente del actual Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble del INBAL (Cencropam). A partir de los años cincuenta, sus muros empezaron a ser nuevamente utilizados por alumnos de diversas generaciones de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda", que se encontraba en el edificio de enfrente, para su práctica escolar de la materia de pintura mural. En el lugar donde estaba *Sentencia bolivariana* hoy se encuentra *Homenaje a Belisario Domínguez,* pintado por la performancera Maris Bustamante, quien era alumna de esa escuela.

En 2017, el Cencropam efectuó trabajos de restauración de esas prácticas estudiantiles y de lo que queda de los murales de Mérida: el friso, los cestos y el rombo; eso les permitió a los restauradores encontrar minúsculos fragmentos de la obra de Amero, como lo que parecen ser los pies morenos y pantalón bombacho de los personajes del cuento,[9] pero se necesitarían muchos recursos para rescatarlo, si es que aún se puede.

Vasconcelos incluyó en su proyecto mural a los dos centros escolares que mandó construir durante su gestión, el Belisario Domínguez ubicado en la colonia Guerrero, y el Benito Juárez, en la Roma Sur.



Carlos Mérida
Caperucita Roja
1923
Biblioteca de la Secretaría
de Educación Pública
Archivo Histórico de la
Secretaría de Educación
Pública AGN



Anónimo
Roberto Montenegro
Ca. 1930
Fotografía
Inv. 172343
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

En el Centro Escolar Benito Juárez, Vasconcelos decidió que la Biblioteca Lincoln fuera decorada por Roberto Montenegro; el tema asignado fue "Aladino y la lámpara maravillosa", otro cuento de *Las mil y una noches.* El tema no era extraño, pues el secretario consideraba a los cuentos clásicos lecturas pertinentes para niños; incluso había una sección infantil llamada "Aladino" en la revista *El Maestro,* editada por la SEP, que apareció durante diez números, de 1921 a 1923, con distribución masiva y gratuita.[10] Sin embargo, el trazo de las figuras en el mural no parece ser para un público infantil, sino una obra para espectadores adultos. Vasconcelos inauguró el mural aún sin concluir, junto con la escuela, el 2 de julio de 1924,[11] mismo día de su renuncia como secretario, para lanzar su candidatura al gobierno de Oaxaca.

Esa renuncia trajo como consecuencia la cancelación de los contratos de artistas que estaban en activo; en consecuencia, fueron cesados los muralistas Siqueiros, Orozco, Fermín Revueltas y Máximo Pacheco, quienes aún pintaban en la Escuela Nacional Preparatoria. Los que estaban trabajando en la SEP, fueron bajados de los andamios, los escultores Arnulfo D. Bello, Ignacio Asúnsolo y Germán Cueto, así como Emilio Amero, quien empezaba a pintar en la zona de la Biblioteca Iberoamericana su mural *Razas,* ya mencionado.[12] Hasta ahí llegó la primera etapa del muralismo, la convocada por Vasconcelos, la

que el secretario inició con el objetivo de educar a la población mayoritaria en el arte, de acuerdo con su línea filosófica, y para la unidad e identidad latinoamericanas.

Los únicos que siguieron pintando murales fueron Rivera y Montenegro, gracias al apoyo que les dio Bernardo Gastélum, subsecretario de Educación Pública, quien quedó a cargo del despacho. Seguramente el patrocinio fue porque el arte mural ya había echado raíz y era un atractivo para artistas, gestores y promotores, sobre todo de Estados Unidos. En el edificio de la SEP, Rivera pintó en el tercer nivel, con la línea política contestataria que ya se mencionó. Montenegro, por su parte, terminó *Aladino* y continuó con otro mural, en la misma Biblioteca Lincoln, frente al primero; el tema ya no fue un cuento infantil, sino personajes históricos, similar a lo que había realizado en la Biblioteca Iberoamericana de la SEP, obra que terminó en 1925 y tituló *El ángel de la Paz.*

Después de Vasconcelos ha habido otros momentos en los cuales se ha contratado obra mural para el edificio de la SEP, *pero sólo con una o dos obras máximo y de manera muy esporádica.*

ETAPA POSVASCONCELISTA

Después de Vasconcelos ha habido otros momentos en los cuales se ha contratado obra mural para el edificio de la SEP, pero sólo con una o dos obras máximo y de manera muy esporádica, tal vez porque ahora son más costosas. En 1931, José Manuel Puig Cassauranc, entonces secretario de Educación en la administración de Pascual Ortiz Rubio, convocó al pintor danés Eric Mose y al escultor mexicano Federico Canessi, recién llegados de Estados Unidos con mucho prestigio, para que pintaran un friso en la parte alta del entonces Teatro de Orientación, originalmente Teatro de Arte Libre de la Secretaría de Educación, de acuerdo con notas periodísticas, situado a un costado de la Biblioteca Iberoamericana, hoy Auditorio Miguel Hidalgo. El tema fue *Las ciencias, artes y oficios,* en el que los autores fundieron la imagen física de los pobladores originarios del continente, con cuerpos de formas clásicas, trazados con paleta de suaves colores, quienes realizaban alguna actividad artesanal, científica o artística. Las referencias a la naturaleza y la ciencia las simbolizaron con el microscopio, matraces y probetas. A la filosofía la representaron con un personaje en actitud pensante.

No fue sino hasta la última década del siglo XX que se volvieron a hacer murales ex profeso para el edificio. En 1991, Manuel Bartlett, secretario de Educación, invitó a dos reconocidos muralistas: José Chávez Morado y Luis Nishizawa. Ese vacío fue quizá porque a los secretarios de Educación siguientes no les interesó contratar murales.

Chávez Morado pintó *Fray Bernardino de Sahagún y su rescate de la Historia de la cultura mexicana,* en el vestíbulo de la Sala de Prensa, espacio que formaba parte del edificio de la antigua aduana de Santo Domingo y después anexada al edificio de la SEP. La narrativa alude al mestizaje ideológico y cultural tras la invasión de conquista española. En la esquina inferior izquierda del mural, pintó una pequeña representación de la sangrienta conquista con toda la destrucción y muerte que significó, mientras que la referencia al rescate de la cultura ancestral abarca la mayor parte de la superficie del mural. Destaca la figura de fray Bernardino de Sahagún, quien sentado junto a símbolos cristianos de infierno y gloria y una enorme cruz en azul turquesa —color con el que pintaron los artistas prehispánicos sus murales—, escribe lo que le narran sus informantes, sobre una larga tira de papel que semeja un códice. En la parte inferior, un tlacuilo, que representa a los narradores prehispánicos, hace pictografías o glifos pictóricos, sobre la misma narrativa. Los tlacuilos eran los encargados de dejar constancia de la memoria que destruyó la conquista.[13]

Los informantes, sentados en una especie de escalera formada por la serpiente emplumada y el jaguar —dualidad del día y de la noche en eterna lucha—, narran la

Roberto Montenegro
Retrato de Sor Juana Inés de la Cruz
1930
Mural al fresco
Patio de los lavaderos
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.





historia a Sahagún. Lo que dicen está simbolizado por la vírgula de la palabra en color azul turquesa. Con ese material, fray Bernardino elaboró su libro *Historia General de las Cosas de la Nueva España.*

A Nishizawa le fue asignada la antesala de la antigua Biblioteca Iberoamericana, actual Salón Nishizawa, donde colocó su mural *La imagen del hombre* sobre un muro exento. Su representación es del hombre de ayer y hoy. El origen y el presente, para lo cual fusionó dos culturas mesoamericanas: la maya y la mexica, unidas por el maíz, principal alimento de las culturas ancestrales y hasta la actualidad. De la mazorca ubicada en el centro, surge el rostro de un hombre de rasgos mayas, enlazados con el logo del átomo, signo de la ciencia moderna, el cual está sostenido por dos manos: la del lado derecho es un puño cerrado dentro de una rueda dentada, símbolo de la industria, y la del lado izquierdo, aprieta lo que parecen ser elementos agrícolas. En la parte inferior de la gran mazorca colocó al día y la noche con *tochtli,* el conejo de la Luna que eclipsa al Sol. Sobre las plantas situadas en la parte inferior izquierda, ubicó el ying y yang, un principio filosófico y religioso chino que explica la existencia de dos fuerzas opuestas pero complementarias, esenciales en el universo: el yin, asociado a lo femenino, la oscuridad, la pasividad y la tierra, y el yang, vinculado a lo masculino, la luz, lo activo y el cielo. De acuerdo con esta filosofía, ambas energías son necesarias para mantener el equilibrio universal.[14] A su lado, el artista colocó una pequeña mano que sostiene en su palma, una especie de semilla. La obra fue realizada en cerámica a alta temperatura, una técnica usual en algunos murales de este artista.

En 1994 fue contratado Raúl Anguiano, otro connotado muralista, para que pintara el tema *Encuentro de dos culturas* o *El mestizaje,* en el vestíbulo del Auditorio Miguel Hidalgo, antes Teatro de Orientación, también sobre un muro exento. Anguiano recreó símbolos del mundo prehispánico y del mundo castellano o español, en simbiosis, para mostrar el cuestionable encuentro y los mestizajes. Clavó la cruz católica en el centro de la ceiba, árbol sagrado de los antiguos mayas; rodean la cruz, Coatlicue y Quetzalcóatl, con lo que el artista simbolizó la fusión de creencias. ¿Por qué la ceiba? Tal vez quiso señalar que el primer mestizaje fue en el área maya, corroborado con las imágenes del español Gonzalo Guerrero, su esposa maya y su hijo, quienes parecen surgir de la raíz de ese árbol. La conquista armada está representada con la espada clavada en tierra, junto a un fraile, quizá Bartolomé de las Casas, quien parece confortar a un hombre subyugado, mientras evita a otro que tiene grilletes en sus manos, símbolo de la brutalidad ejercida por los conquistadores.

El segundo mestizaje está simbolizado por Hernán Cortés y Malintzin, y el guerrero mexica Cuauhtémoc junto con el águila y la serpiente. El artista también plasmó la cultura de ambos continentes: el escultor mexica cincelando a Coatlicue, la novohispana Sor Juana Inés de la Cruz y el español Miguel de Cervantes Saavedra, y rinde un homenaje al primer secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, cuyos retratos parecen ser frutos de la ceiba. Las líneas estéticas de los tres artistas mencionados, son muy claras. Anguiano y Chávez Morado pintaron temas de línea nacionalista y Nishizawa trazó una visión cosmogónica multicultural de nuevo enfoque.

Finalmente, para la conmemoración del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución se contrató otra obra monumental que recayó en Manuel Felguérez, representante de la llamada Ruptura, cuya línea abstracta-geométrica es contraria a lo que se venía haciendo en la SEP, incluso a lo que se estaba realizando en otras instituciones que conmemoraron con un mural figurativo de temática histórica

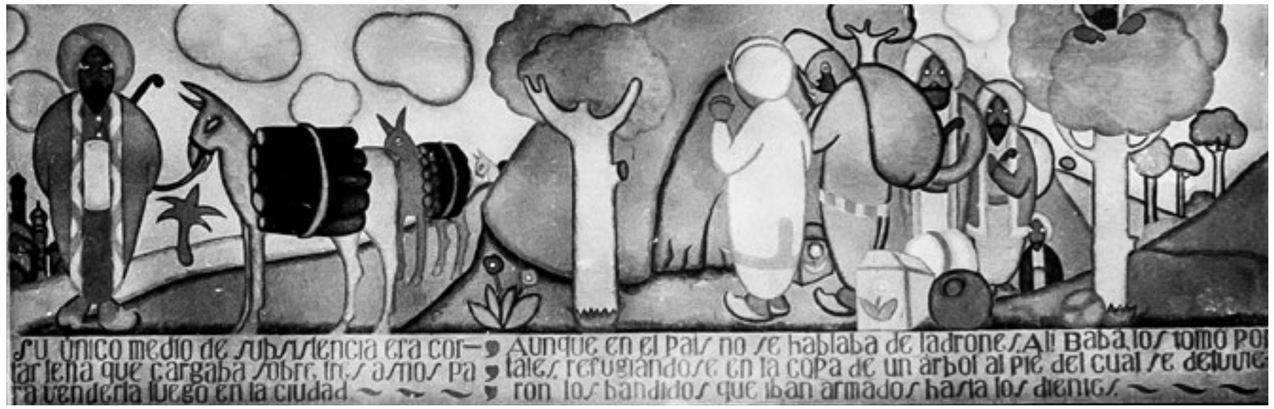
Izquierda:
Roberto Montenegro
La unión de América Latina
1924
Mural al fresco
Biblioteca Iberoamericana
Edificio de la Secretaría de Educación Pública



Diego Rivera
La fundición
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la
Secretaría de
Educación Pública.



Jean Charlot
Las lavanderas
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la
Secretaría de
Educación Pública.



Emilio Amero
Alí Babá y los cuarenta ladrones
1923
Escuela Belisario Domínguez
Archivo Carlos Mérida,
Cenidiap/INBA

ese acontecimiento. En la SEP, no sucedió así. *Ecuación en acero,* un "escultomural" o escultura de pared como el artista la llamó, obviamente carece de discurso celebratorio sobre los mencionados acontecimientos; se trata de una escultura minimalista, que refleja lo que se considera moderno.

La obra fue colocada en la zona ampliada, es decir, en lo que fue sede de la Aduana de Santo Domingo y que antes de pasar a la Secretaría de Educación Pública fue Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, mismo edificio donde se ubica el mural *Patricios y patricidas* de Siqueiros, que se encuentra en el cubo de la escalera central de ese lugar, que inició en 1944 y terminó en 1972, es decir, no fue contratado por la SEP, sino por el entonces Departamento del Distrito Federal (DDF), pero la terminó cuando ya eran instalaciones de esa Secretaría.

El largo tiempo de producción se debió a que Siqueiros tuvo una serie de desencuentros con las autoridades del extinto DDF, que retrasaron la terminación de la obra, y también a que el trabajo fue interrumpido por una de sus estancias en la penitenciaría de Lecumberri, la más larga, tiempo durante el cual cambió su línea expresiva. Aunque ambas etapas son figurativas, una es más definida, y la otra es minimalista. Al ser vecinos Siqueiros y Felguérez en ese patio, se puede ver más de un estilo, y dos formas ideológico-plásticas en obra monumental.

LOS OTROS MURALES DE LA SEP

La producción mural continuó como parte de las actividades de la SEP, hasta el periodo de Lázaro Cárdenas, pero ya no en sus instalaciones. Desde Vasconcelos empezó esa actividad en las escuelas primarias ya mencionadas, después hubo diversos territorios: a partir de 1928, se hicieron en las misiones culturales, cuando fueron enviados artistas como Enrique Aguilar Ugarte y los muralistas pioneros Ramón Alva de la Canal y Fermín Revueltas, entre otros, quienes tenían como encomienda hacer un mural en el lugar donde estuvieran, como parte de las actividades educativas que desarrollaban.

La producción mural continuó como parte de las actividades de la SEP, hasta el período de Lázaro Cárdenas, pero ya no en sus instalaciones.

Otro momento fue en 1931-1932, cuando el arquitecto y pintor Juan O'Gorman tuvo a su cargo la construcción de escuelas de educación básica —en el periodo de Narciso Bassols como secretario de Educación—, necesarias en una ciudad que crecía. O'Gorman justificó la inclusión de murales en su proyecto arquitectónico, basado en que se trataba de "completar el ambiente escolar con algún elemento plástico de forma y color, que serviría para despertar en los niños vocaciones artísticas".[15] La temática que fue indicada era pedagógica y lúdica, consistente en representar a los niños en sus juegos, su entorno y/o en ilustrar sobre las campañas de higiene y salud, para que los infantes adquirieran esos hábitos desde su primera infancia.

La catalogada como segunda generación de muralistas contribuyó de manera casi gratuita en la elaboración de murales, ya que dedicaban a ese trabajo sus horas frente a grupo como profesores de dibujo de la Sección de Dibujo y Artes Plásticas del Departamento de Bellas Artes. Ellos trabajaron con escaso o nulo apoyo económico para materiales, como lo rememoraba Alfredo Zalce: "Por aquel entonces casi tenía que pagar los materiales y el albañil, para pintar al fresco".[16]

A partir de los acuerdos del Congreso Pedagógico celebrado en Xalapa en 1932, en el que se postuló que el arte tenía la misma importancia que el lenguaje hablado y su enseñanza era tan importante como el cultivo de los campos y el manejo de las fábricas, la realización de los murales tomó nuevo impulso, con nueva temática mural. Entre los acuerdos del Congreso destacaron: "fortalecer en los educandos el concepto materialista del mundo" y "combatir los prejuicios religiosos que sólo han servido para matar la iniciativa individual".[17] Los pintores, sobre todo los que militaban en el Partido Comunista Mexicano, empezaron a plasmar ambos conceptos en los muros.

La mayoría de ellos representó temas de utopía política, simbología proletaria y discursos críticos sobre la problemática social de su momento en lugares dedicados a niños, temas que no a todos los padres de familia les gustaron. Tampoco complacieron a algunos jefes de la Sección de Dibujo y Artes Plásticas de ese momento, que eran los encargados de enviar a los profesores a pintar murales. Rufino Tamayo, a cargo de esa sección en 1932-1933, recomendó que la entidad encargada de "seleccionar a los pintores y de asignar espacios para los trabajos de mural de la SEP, fuera el recién instituido Consejo de Bellas Artes, como garantía de calidad en los proyectos",[18] instancia que había sido creada por decreto presidencial de Pascual Ortiz Rubio en el último año de su mandato. Es decir, hubo censura.

Con el cambio de gobierno a cargo de Lázaro Cárdenas e implementarse la educación socialista, también se modificó la oratoria educativa y, en consecuencia, la mural. El discurso cardenista aseguraba que: "La educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes con la colectividad y los prepara

Federico Canessi y Eric Mose
Las ciencias, artes y oficios
1931
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría
de Educación Pública.





José Chávez Morado
Fray Bernardino de Sahagún y su rescate de la historia de la cultura mexicana
1991-1992
Acrílico sobre yute
Ex Aduana de México
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

para la lucha social cuando alcancen la edad para intervenir como factores de la producción económica".[19] Por su parte, el secretario de Educación Pública Ignacio García Téllez afirmó: "la nueva teoría de la educación pedía que la escuela se convirtiera en guía para provocar cambios sociales de gran alcance, dirigidos principalmente a mejorar la condición de las clases bajas".[20]

Los órganos de la SEP consideraban que la educación era un medio de lucha ideológica y debería aplicarse "en toda su intensidad el espíritu revolucionario en materia educativa a favor de las clases desposeídas de la República [...] en consonancia con los postulados de la Revolución";[21] con base en lo anterior, cada campo educativo diseñó su plan de estudios, incluyendo las diversas artes.

En consecuencia, la Sección de Artes Plásticas del Departamento de Bellas Artes enviaba a sus profesores a realizar murales en escuelas primarias y secundarias de la ciudad capital y de los estados, e incluso a escuelas de nivel universitario, en algunos casos por solicitud de los directivos de los mismos centros educativos. En varios de ellos se aplicó el discurso oficial, realidades imaginarias o utópicas que se consideraban revolucionarias en el plano ideológico, que eran calificadas como contestatarias. No

obstante, en ocasiones hubo censura. Es pertinente decir que no toda la producción mural en esa década tuvo ese cariz, pero la mayoría siguió esa línea.

Entre los pintores que hicieron murales en esos años estuvieron Pablo O'Higgins, Máximo Pacheco, Rufino Tamayo, José Chávez Morado, Raúl Anguiano, Antonio Pujol, y otros más, todos con sus horas de maestro frente a grupo, por instrucciones del Departamento de Bellas Artes.

La relación SEP-murales, terminó cuando ascendió a la Presidencia de la República Manuel Ávila Camacho. A partir de ese momento el Departamento de Bellas Artes se convirtió en Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, y "borró" el programa mural de sus actividades pedagógicas.

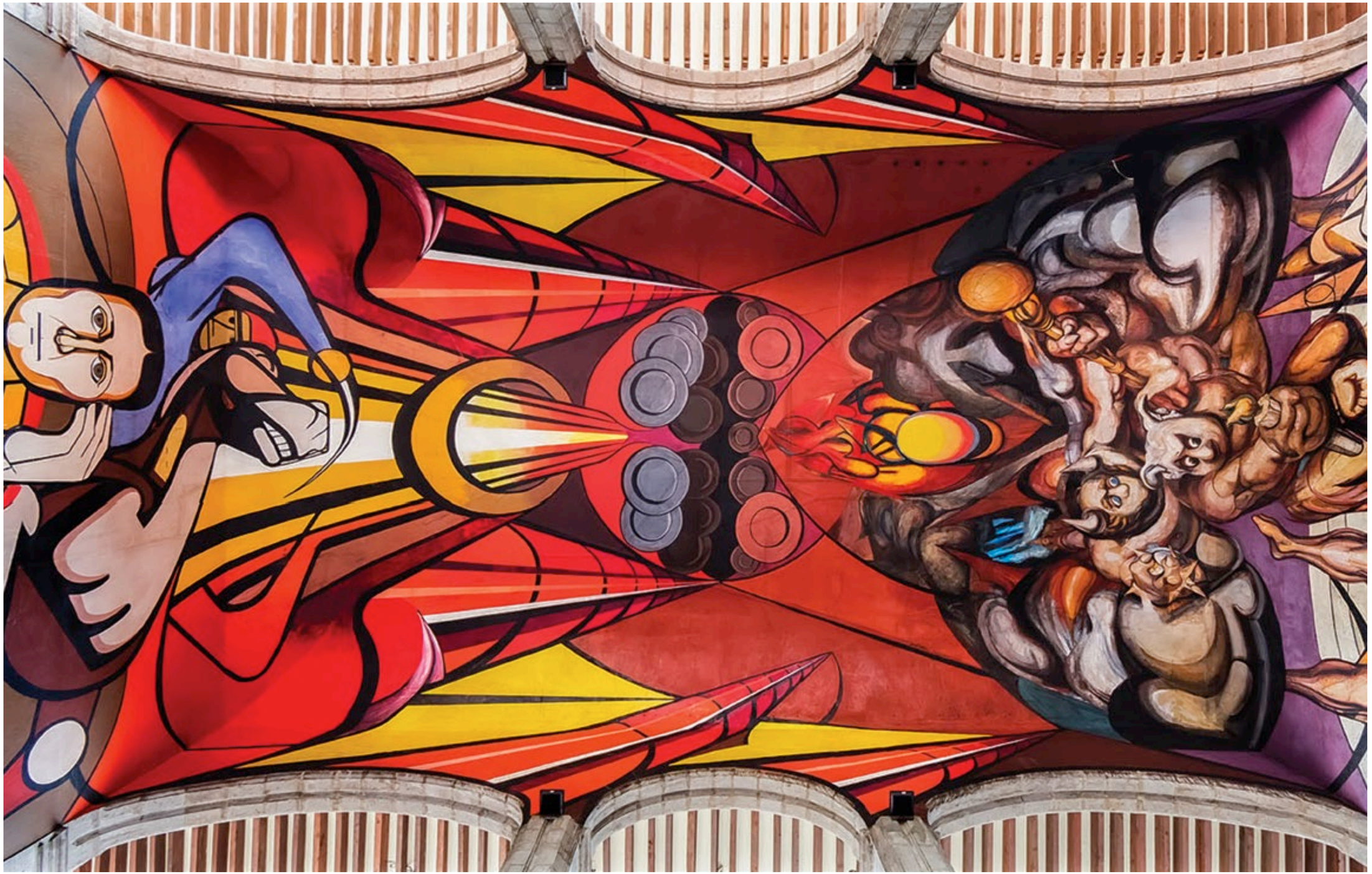
A través de este breve recorrido se puede concluir que, si bien Vasconcelos fue el impulsor del muralismo desde antes de la fundación de la SEP, que concretó al incluirlo en su proyecto educativo, fueron los profesores de enseñanzas artísticas adscritos a esa Secretaría quienes, en su papel de funcionarios y/o creadores, le dieron continuidad durante la siguiente década, en condiciones poco favorables, económica y materialmente. No obstante, es innegable que Vasconcelos dejó sembrada una semilla que ha llegado hasta nuestros días, con cambios muy importantes, gracias a la participación en su proyecto de algunos creadores cercanos al apoyo oficial, otros alejados de él, pero todos tomando el arte mural como uno de los medios en los que pueden expresar sus emociones, ideologías y preocupaciones, en colores.

Es pertinente mencionar que muchos murales realizados en las escuelas no han tenido la atención necesaria para su conservación por parte de la SEP, lo cual sería importante como homenaje a una institución que cumple 100 años en el proceso educativo y artístico en el país.

La catalogada como segunda generación de muralistas, contribuyó de manera casi gratuita en la elaboración de murales.



Luis Nishizawa
La imagen del hombre
1991
Cerámica vidriada
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



David Alfaro Siqueiros
Patricios y patricidas
1945-1971
Acrílico y piroxilina sobre celotex
Ex Aduana de México
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



Raúl Anguiano
Encuentro de dos culturas o El mestizaje
1994
Acrílico sobre yute
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

MESTIZAR: UNA PROPUESTA DE IDENTIDAD CULTURAL. DIEGO RIVERA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Irene Herner Reiss
Universidad Nacional Autónoma de México



Diego Rivera
Paisaje de Tehuantepec
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

EL ARTE DE *MESTIZAR*

Mi propuesta para reflexionar sobre los 100 años de existencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el nacimiento del muralismo —como viejo género pictórico renovado en la modernidad—, reelabora la construcción de un pensamiento estético mestizo concreto. Éste se funda en las interpretaciones libres que hicieron un conjunto de artistas sobre la tradición plástica mexicanista, la cual está claramente representada por los murales de Diego Rivera en el edificio de la época colonial, que José Vasconcelos inauguró para instaurar la Secretaría. Reviso el proceso artístico mexicano dentro del contexto internacional y las maneras relevantes de pensar el arte en el siglo XX. Pongo la lente sobre las producciones plásticas mismas y en los términos en que las realizaron los propios artistas. En el siglo pasado, ¿cuáles eran las maneras de pensar de algunos artistas de vanguardia en México respecto del papel del arte y, en especial, del arte público?, y ¿cuál fue su participación social comprometida con la política nacionalista revolucionaria?

Las acciones pictóricas que produjeron el más variado arte mexicanista de gran calidad, dentro y fuera del muralismo en el siglo XX, me parecen especialmente ricas e interesantes porque dan cuenta de cómo se fue procesando un conjunto de visiones con el denominador común de dar a ver "el ser", más bien dicho, el "mosaico" de una mexicanidad mestiza. Acaso este proceso se entienda más claramente si centramos la mirada, más allá del sustantivo "mestizaje", en la palabra *mestizar;* es decir, en el cómo de un proceso cultural, y la conjugamos como verbo. Mestizar da cuenta de la acción de yuxtaponer lo diverso y lo diferente, generando montajes de gran refinamiento y apropiaciones de innovación creativa, como denominador común del arte en México.

En 1921, la política cultural obregonista centró su invitación en un conjunto de artistas connotados[1] —especialmente Diego Rivera—, para que éstos expresaran a su modo la epopeya revolucionaria, en pos del logro de una identidad cultural homogénea y nacionalista que le diera "rostro y corazón"[2] a un pueblo de mil rostros, una infinita diversidad cultural y de lenguas, y una desigualdad social extrema. ¿Acaso el arte podría lograr una identidad cultural nacional colectiva, eficaz para serenar al país desangrado y desunido después de la violencia de la guerra civil?

A la cabeza de la revolución que se hacía gobierno, nació con José Vasconcelos la Secretaría de Educación Pública. Su flamante secretario —filósofo y escritor de primer orden y exrector de la Universidad Nacional—, consideraba que la educación debía ser laica, gratuita e incluyente para toda la población mexicana y, en especial, para los campesinos que conformaban la mayor parte de la población más pobre. Consideraba que era tarea fundamental del gobierno revolucionario transformar la realidad social, de acuerdo con los ideales y modelos de una utopía —constituida por un montaje de las diversas utopías de Occidente, abanderadas por los símbolos de la Revolución francesa y sus visiones/versiones artísticas y literarias de progreso industrial y justicia social para todos—. Estaba convencido de que la educación, el arte, la ciencia y la tecnología debían ser un espejo colectivo *ideal,* que formara parte activa de un frente imperativo de renovación social.

Los muros pintados de la SEP realizan el sueño evangelizador y a la vez laico de Vasconcelos, a pesar de que, en lo personal —y aunque no los censuró—, "los monotes" de los muros nunca le gustaron. No hay que olvidar sus opiniones sobre la fealdad de la raza de bronce. Había que embellecerla con la educación y el arte. Al contrario de los

artistas que invitó, él pensaba que lo importante era lograr que México integrara su identidad cultural con maneras clásicas de la tradición occidental.

Vasconcelos leyó a su colega Anatoli Lunacharski, su contemporáneo de la recién nacida Unión Soviética. Este autor y funcionario gubernamental proponía una política cultural a partir del concepto de "cultura proletaria" que se desprendía de la Revolución de Octubre. La Revolución mexicana de 1910, que antecede a la Primera Guerra Mundial de 1914 y a la Revolución de Octubre de 1917, forma parte de los eventos fundamentales de esa era de profundas crisis de valores, de cambios y de pérdidas para la mayor parte de los pobladores del mundo. En los extremos del planeta se yuxtapusieron diversos ideales socialistas a favor de una educación revolucionaria para "el pueblo". Vasconcelos estaba encantado con la propuesta de una *proletkult.* Y propuso llevar a cabo un proyecto nacional de educación y cultura popular en pos de una identidad nacionalista integradora de tradiciones diversas, en un territorio común, bajo la promesa política de marchar todos los mexicanos a un tiempo, como dice el verso de León Felipe:[3] "Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo / porque no es lo que importa llegar solo ni pronto / sino con todos y a tiempo".

El concepto de pueblo es una construcción de identidad cultural que se ha transformado en el tiempo. Nuestra manera de pensar al pueblo en los años veinte del siglo pasado, como hoy, es heredera de los principios fundamentales de la Revolución francesa y de la Revolución industrial. El pueblo surge como masa —como un organismo— cuando

Eugène Delacroix
La Libertad guiando al pueblo
1830
Óleo sobre tela
Museo del Louvre, Paris.



los seres humanos desposeídos se lanzan a las calles a luchar por una libertad republicana. Enarbolando la bandera de la fraternidad, hombres y mujeres lo apostaron todo en pos de una meta común: lograr que los seres humanos tengamos igualdad de derechos y obligaciones ante la ley. Por fin quedó claro: los gobernantes no descienden ni del Sol ni de la Luna, ni tienen sangre azul alguna. Al pueblo no lo conforman aristócratas, súbditos y esclavos, sino ciudadanos libres capaces de elegir, de votar y de remover a sus gobernantes.[4] Como ironía, a la vez, en esa era se instauraba por todas partes el sistema capitalista que dividía a los pobladores en burgueses y proletarios, y con ello de nuevo ponía en el centro la "lucha de clases".

El pueblo de la era moderna surge representado por una poderosa imagen de la libertad en 1830. El refinado artista romántico francés, Eugène Delacroix, muestra su visión de un pueblo republicano que camina sobre los cadáveres de los caídos en las barricadas, decidido a acabar con la monarquía. Pobladores sacrificados que tiraron a un rey, sólo para volver a ser gobernados por otro rey. El artista pinta la clásica imagen femenina de la libertad guiando a su gente, como un viejo símbolo que ha cambiado sus ropajes y su lugar en la historia. La libertad que pinta este artista es una alegoría de la diosa griega que se ha transformado en una mujer, una lavandera o costurera, una campesina, una obrera valiente que arriesga la vida para erradicar la esclavitud. Delacroix no fue un revolucionario, no participó en los levantamientos proletarios de 1848, acompañados por el *Manifiesto Comunista* de Carlos Marx y Federico Engels; sin embargo, la simbología y el estilo apasionado de *La Libertad guiando al pueblo,* remonta su tiempo y su postura política. El poder del arte es tocar las cuerdas invisibles de lo fundamental de la condición humana. Eso es lo que determina la poética. Lo conmovedor de una era se actualiza más allá del tiempo de la política y de la historia.

El realismo, como el estilo y la propuesta artística elegida en principio por los artistas públicos mexicanos, tenía una liga fundamental con la pintura y la postura política de los artistas franceses Gustave Courbet y Honoré Daumier. El primero, un personaje vinculado con el socialismo utópico. Redactó parte de la utopía de Pierre-Joseph Proudhon. Un artista que pasó de ser consentido por las damas de la pujante burguesía, a saltar a las filas militantes de las luchas proletarias. Fue activo partícipe de la lucha callejera de la Comuna de París de 1870. A mazazo limpio, participó en la destrucción de la estatua que coronaba la columna de la Plaza Vendôme dedicada a Napoleón Bonaparte. Lo que legó a los artistas politizados del México posrevolucionario, más que su estilo pictórico, fue su activismo político y su propuesta de realizar un arte cuya musa y temática fuera el pueblo que nacía de las barricadas. Su concepción estética revolucionaria se resume en una sola de sus frases: "La verdad es la belleza". Daumier, por su parte, inauguró la caricatura militante y periodística moderna. Ubicó al arte, al gran arte, dentro del naciente mundo de la comunicación colectiva.

En palabras del propio Rivera:

> *Por primera vez en la historia del arte de la pintura monumental, es decir el Muralismo mexicano, cesó de emplear como héroes centrales de ella a los dioses, los reyes, jefes de estado, generales heroicos, etc.; por la primera vez en la historia del arte, repito, la pintura mural mexicana hizo héroe del arte monumental a la masa, es decir, al hombre del campo, de las fábricas, de las ciudades, al pueblo.*[5]



Simon Flechine "SEMO"
José Clemente Orozco
Ca. 1940-1950
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Nuestra manera de pensar al pueblo en los años veinte del siglo pasado, como hoy, es heredera de los principios fundamentales de la Revolución francesa y de la Revolución Industrial.

El artista ya no es el bohemio parisino, sino un agente libre al que Siqueiros bautizó como "el artista ciudadano", el individuo comprometido con las tribulaciones de su sociedad.

Los aspectos de las identidades culturales nacionales por más arraigadas que se encuentren en las mentalidades humanas, son una ficción; no son eternos, ni inmutables, aunque así lo parezcan. Son construcciones del lenguaje. Desde la perspectiva del arte tienen vínculos directos con las utopías y con las fantasías paradisiacas. Y en tanto éstas son construcciones formales, las técnicas artísticas les son nucleares. La identidad cultural es un artificio con el cual los artistas construyen verdades, que conforman el patrimonio artístico e identitario de una región, de un país y más allá.

Los aspectos de las identidades culturales nacionales por más arraigadas que se encuentren en las mentalidades humanas, son una ficción; no son eternos, ni inmutables, aunque así lo parezcan.

Para los artistas mexicanistas, especialmente para David Alfaro Siqueiros, pero también para Rivera, las obras de contenido revolucionario debían, en primer lugar, revolucionar/transformar las formas —el cómo pintar—. ¿Cómo fusionar la forma renacentista europea con la estructura de la escultura precolombina, aplicando un método constructivo modernista? La tarea era inventar una representación mestiza portadora de un balance y un ritmo nuevos, los de la armonía americana universal. Producir un arte de excelencia que sirviera para dar a ver los ideales de la Revolución de 1910.

Se trataba de reinventar en la plástica un yo mexicano mestizo, al tiempo de construirlo en el campo de las relaciones sociales. Los artistas se ubicaron como "los parteros del Nuevo Mundo".[6] El arte se propuso como orientación utópica y actualización mítica al mismo tiempo. Los pintores fusionaron el concepto de futuro, de progreso económico y tecnología industrial que globalizaba al mundo, con el concepto de pasado. Un tiempo mítico que arraigaron en la tierra nacional, en tanto portador de una tradición artística e ideales de belleza realizados durante más de 3000 años.

En 1921, Diego Rivera regresó a México después de vivir alrededor de 14 años en Europa. A su llegada encontró y redescubrió como propios los mundos "exóticos" que desde hacía años inspiraban a artistas modernistas europeos, como Paul Gauguin y Pablo Picasso. En un primer momento, miró México con ojos extranjeros, que de inmediato se hicieron tierra nacional —su tierra natal—, con el regocijante hallazgo de sus bellezas. Descubrió que aquí existía y vibraba de vida el material plástico diferente, añorado por sus colegas, los pintores contemporáneos de la vanguardia europea. En su oficio, Diego ya había aprendido las enseñanzas académicas de los Grandes Maestros del arte occidental y se había apropiado de las propuestas de Ingres, Renoir, Gauguin, Modigliani, Cézanne, de Chirico, Derain, Dufy, y sobre todo, de Picasso —el de 1907, con las *Señoritas de Avignon*—. Todos ellos pintores entusiastas que redescubrían —para el mundo occidental— el arte de culturas distintas, producido por artistas y artesanos de las colonias y excolonias de los diversos imperialismos. Rivera ya no tenía nada que encontrar en el extranjero, en el primer mundo. Él mismo era exótico frente a los artistas del Viejo Mundo. Su país ya era, desde hacía unos años, una república independiente y soberana. Su tierra formaba parte del novedoso reino estético añorado por sus colegas europeos, que le permitiría acuñar nuevas formas, colores y texturas, temas y volúmenes.

Antes de integrarse junto con los otros miembros del Sindicato de Artistas[7] a la Tercera Internacional Comunista en 1923, la primera mirada de Diego sobre México fue una revelación estética:

> *Mi regreso al hogar —escribió— me produjo un regocijo estético que es imposible describir. Fue como si hubiera vuelto a nacer; a nacer en un mundo nuevo [...] yo estaba en el centro*



Agustín Víctor Casasola
Diego Rivera pintando los murales de Palacio Nacional
Ca. 1934
Negativo de película de nitrato
SINAFO
CONACULTA-INAH-MEX



Anónimo
David Alfaro Siqueiros con pinceles y godete en mano
Ca. 1920-1930
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

mismo del mundo plástico donde los colores y las formas existían en puridad absoluta. En cada cosa veía una potencial obra maestra —las multitudes, los mercados, las fiestas, los batallones en marcha, los trabajadores en los talleres y los campos, en cada rostro refulgente, en cada niño luminoso. Todo me fue revelado.[8]

Vasconcelos mandó traer a Rivera de París, quien era ya un reconocido artista modernista, para proponerle la creación de un arte nacionalista y revolucionario. Una invitación que caía en campo fértil, pues un grupo de otros artistas de formación modernista, cada uno a su modo y aun antes de Vasconcelos,[9] se propusieron el reto de proveer de formas y medios pictóricos para evangelizar al país con la ideología nacionalista del mestizaje. Había que hallar "lo esencial" de la mexicanidad, por encima de las diversidades y desequilibrios. El reto era mestizar: armonizar desde la distancia del pasado anterior a la Colonia, las formas de la arqueología nativa y la actualidad etnológica, trenzadas con las técnicas de la tradición occidental, produciendo un nuevo lenguaje artístico americano.

Rivera pensó en términos de tipos de belleza mexicana, en modelos ideales actualizados del pasado. Quiso plasmar al pueblo mediante su propia identificación como mexicano y decidió integrarse no sólo como artista de vanguardia, sino como defensor de sus causas, dolido por sus tribulaciones. Decidió mostrar su devoción política grabada en formas pictóricas desde el primer momento en que Vasconcelos lo integró a su

epopeya educativa. Lo sedujo construir con su pintura a un pueblo revolucionario, que fue el primero del siglo en rebelarse contra la opresión.

IMÁGENES DE LA UTOPÍA

El estilo propio construido por Diego desde su añoranza del Paraíso, está presente desde su primer mural: *La Creación* (1922), obra que expresa una visión conmovedora del mito de origen. Se trata de una alegoría del renacimiento del México posrevolucionario que realizó en el Anfiteatro Bolívar, aledaño a la Escuela Nacional Preparatoria, hoy Museo de San Ildefonso. La imagen del panel central equivale a una expulsión que representa el nacimiento del Quetzalcóatl-Adán-Noé-Cristo americano. El mestizo —México— nace en el centro, rodeado de hadas y de musas con su aureola dorada bizantina, pintadas al estilo de Giotto. Y en medio de la vegetación selvática representó a los cuatro evangelistas,[10] religiosamente apadrinando el nuevo nacimiento: el mestizaje.

En los muros de la SEP, Rivera realizó una obra tan colosal como hermosa, donde florece su estilo mexicanista. "Mi estilo había nacido como nacen los niños, en un momento, con la diferencia que este nacimiento había venido después de una torturante preñez de 35 años".[11]

El cubo de la escalera del edificio de la SEP, realizado poco después, es una metáfora paradisiaca. Los mexicanos son como él, un pintor de piel morena que transmite la sensualidad que le prestaron las figuras de piel morena de Gauguin. ¿Quiénes somos los mexicanos? Remontando su recuerdo de las escenas de plazas y parques en las que Renoir y Seurat pintan al pueblo de París, Rivera representa a los campesinos de México, los mineros, los obreros, los indígenas, los mestizos, algunas caras de ojo claro, las mujeres decentes y las putas, los niños idílicos y algunos artistas y gobernantes reunidos en la plaza pública, integrados como parte del pueblo a los festejos inmemoriales dedicados a los muertos. Culto a los más antiguos antepasados. Festejo mestizo, que, por cierto, mestiza a su modo las formas macabras del cristianismo.

Las figuras humanas de Rivera son planas, no ilustran, tienen vida propia; y como las de Henri Matisse, no pretenden saltar del muro. Los campesinos son figuras morenas cuyos pantalones parecen hojas de papel. Las mujeres de los pueblos y sus criaturas van envueltas de redondeces por sus rebozos (evocación de velos y drapeados de la pintura europea). Se trata de tipos de mexicanos/as que provienen de los pueblos de los montes, que portan hermosas telas coloridas y sombreros, mismos que pronto también inspirarán el *Mexican curious art*. Sus facciones y sus posturas son de suave talante y sus ojos miran al tiempo como esfinges, en su deseo de ir más allá del caciquismo y el sometimiento. Pueblo multicultural que ha resistido a la imposición con apego a su antigüedad. Rivera quería sacar del anonimato la tradición milenaria que hallaba viva, pero agonizante, en las entretelas de la miseria. El pueblo, los pobladores, aparecen en el centro como "los sujetos de la historia". Los diversos paneles protagonizan ideales utópicos republicanos, los pinta como si ya fueran logros revolucionarios: la repartición de tierras para quienes la trabajan; la educación escolar; la maestra rural ejemplar, la que, como heroína, reaparecerá unos años después representada por María Félix, enfrentada a los caciques, en la película *Río Escondido* dirigida por Emilio *el Indio* Fernández. En los muros de la SEP tiene un importante lugar la defensa zapatista en la construcción de una nueva realidad para un México comunista y vertical como el Paraíso, que se opone a la voracidad de los ricos de la nueva burguesía mexicana, amiga del Tío Sam.

El artista ya no es el bohemio parisino, sino un agente libre al que Siqueiros bautizó como "el artista ciudadano", el individuo comprometido con las tribulaciones de su sociedad.

Página siguiente:
Diego Rivera
Epopeya del pueblo mexicano
1929-1951
Pintura al fresco
Cubo de la escalera principal
Palacio Nacional.


TIERRA Y LIBERTAD

Las fiestas multitudinarias en las plazas de los pueblos son un reto de composición. En paneles como *La quema de los judas,* el artista recupera a fondo las estructuras pictóricas de los grandes maestros del pasado, especialmente el Greco y su composición monumental del *Entierro del Conde de Orgaz* (1586-1588), pasado por la mirada geométrica del maestro Cézanne.

Después de pintar los muros de la Secretaría de Educación Pública, especialmente el edénico cubo de la escalera, entre 1925-1926 pintó en la Escuela de Agricultura de Chapingo no sólo un panel de inspiración literal del *Génesis,* sino la apoteosis paradisiaca de la tierra mexicana. La representa con dos gigantescas y sensuales figuras femeninas, cuyos modelos fueron su esposa Lupe Marín y la fotógrafa Tina Modotti. Las dos figuras femeninas centrales que realizó Diego ahí, son Venus de la fertilidad, monumentales y míticas, evocaciones de las antiguas diosas de la Tierra, Coatlicue-Tonantzin, producidas con el barro de donde germina la nueva vida de México, floración —tierra de campesinos y mineros— regada con la sangre de los caídos de la Revolución mexicana.

Con los ojos de un enamorado pinta a su patria como el *Paraíso reconquistado,* título del panel principal del ciclo mural de Chapingo. Debajo de esta monumental figura femenina, madre morena, en el centro inferior del panel, Rivera plasmó su visión heroica mestiza, misma que pintó también en 1928 en la SEP. En Chapingo pintó un Prometeo de piel blanca y pelo rojizo, que les ofrece a la pareja morena indígena y a su hijo mexicanos, la estafeta del fuego, de la inteligencia, del saber técnico y científico de la cultura occidental. También elemento prometeico y central del superoperario del mural del Palacio de Bellas Artes.

Para Diego, desde la perspectiva marxista, el futuro feliz del continente tendría que ser un logro de integración de la antigua tradición americana del sur con el progreso industrial que se producía en el norte y lejos, del otro lado del mar. Y mestizar, después de todo, es un verbo capaz de conjugar las más diversas yuxtaposiciones significantes, no sólo la yuxtaposición racial iniciada por la conquista.

El estilo propio construido por Diego *desde su añoranza del Paraíso, está presente desde su primer mural:* La Creación *(1922), obra que expresa una visión conmovedora del mito de origen.*

EL MURALISMO ACUSADO DE SER "ARTE OFICIAL"

El artista no puede hacer más que aquello que hace: dar cuenta de la experiencia de la vida en el tiempo histórico lineal que le tocó vivir; y a la vez, remontarlo, porque el arte participa del tiempo circular de los mitos, que se resignifican sin cesar. Las obras de arte que remontan su tiempo están confeccionadas con los sueños, los deseos, las denuncias y los dolores de la vida del artista, que tocan con eficacia las cuerdas simbólicas de una colectividad. Cada obra está compuesta por determinadas estructuras del pensamiento, por esqueletos ordenadores, formas sistematizadas y logros técnicos. Es decir, con la ingeniería de la imaginación y, sobre todo, con el ingenio y la experimentación sin fin. La popularidad de las obras de arte, que comparten ideales comunes, ha conllevado a la vez el gran peligro de producir otras obras repetidoras de sus apariencias, cuyo sentido se ha aplanado por fórmulas, estereotipos políticos y la producción de un *Mexican curious art.* Así nombró Siqueiros[12] a la tendencia, tanto gubernamental como mercantil, de apoyar un arte que folcloriza la imagen de México a través de *lo típico, lo popular;* por hacer *kitsch:* formas de un arte subrogado, mimético, *light* y fácil de digerir; sometido a los dictados de gobernantes o del mercado.

Los grandes artistas comprometidos con la utopía política mexicanista —propuesta tanto por gobernantes como pensadores y artistas—, deseaban dar a conocer y vender sus producciones, en las cuales sobresale el valor artístico y por tanto simbólico de la libertad de expresión y la sapiencia del arte. No se trata de obras líricas, ni panfletarias, aunque funjan como propaganda y algunos las consideren arte oficial.

Lo importante hoy, a 100 años del nacimiento del muralismo, es revalorar las obras de arte que con tanto ahínco, sapiencia pictórica y amor a la patria pintaron un grupo de artistas magníficos/as en los muros de los edificios públicos. Gran parte del pueblo al que le dedicaron su labor desconoce este homenaje artístico, entre otras cosas, porque su presencia mediática es mínima. Porque —como sucede en el momento de escribir este texto sobre los murales de Rivera en la SEP—, no hay trabajos de limpieza, conservación y restauración para muchas de estas obras, que no lucen como debieran. No se conocen varias de estas obras públicas porque están encerradas y porque tampoco se estudian en las escuelas.

Otro porqué fundamental de esta indiferencia pública, es la mentalidad colonial que aparece en la crítica de arte en nuestro país después de 1945, calificando al arte realista y mexicanista de sus contemporáneos como *ajeno* a la producción artística de vanguardia, volteando la mirada al arte internacionalista que se estableció al tiempo que los estadounidenses se festejaban como los triunfadores de la Segunda Guerra Mundial y se ubicaron como líderes en el campo de la ciencia, la tecnología y las artes durante la Guerra Fría.

Es el momento en que Nueva York le robó a París su lugar como la Meca del arte occidental de la era.[13] La llegada a esa ciudad de muchos artistas europeos contemporáneos sobresalientes, que venían desolados, refugiándose del fascismo y el nazismo, cambió el panorama del arte en nuestro continente. Estos artistas fueron ubicados y revalorados por grandes fundaciones como la Rockefeller, la Ford, y por personajes como Peggy



Diego Rivera
La creación
1922-1923
Mural al fresco
Anfiteatro Simón Bolivar de la Escuela Nacional Preparatoria en San Ildefonso.



Diego Rivera
Quema del Judas
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

Guggenheim, como Alfred Barr Jr. (entonces director del Museum of Modern Art),[14] y como el influyente teórico del "arte por el arte", Clement Greenberg. Artistas refugiados que se convirtieron en gurús y maestros de los jóvenes artistas estadounidenses, que en los años treinta habían sido alumnos y seguidores de varios de los artistas públicos mexicanos de posiciones izquierdistas. Con la mentalidad anticomunista de la Guerra Fría, artistas como Jackson Pollock negaron en ese entonces, porque era "políticamente incorrecto," que en sus almas y en sus manos tenían grabadas las apasionadas imágenes revolucionarias que les enseñaron en Estados Unidos de América (EUA) varios de los artistas mexicanos.

Esa mentalidad polarizada de la Guerra Fría, aplicada tanto en EUA como en la Unión Soviética, llevó hasta el ridículo una postura política denegatoria, cuyo principio era que el arte representativo de la era capitalista debía ser ajeno a la política. De preferencia, debía ser formalmente abstracto para expresar al "Mundo Libre" del *American dream*. Éste se oponía al arte figurativo y realista, al cual calificaban como oficial, gobiernista y de propaganda comunista. Por su parte, el estalinismo imponía por decreto el realismo socialista, mismo que fue siempre ajeno a las técnicas y a las producciones realistas de los artistas mexicanos, independientemente de sus posiciones políticas.

Esta idiosincracia colonizada por sus posiciones maniqueas, se estableció también en México. El artista José Luis Cuevas bautizó como "La cortina de nopal" (en lugar de muralla de hierro) a la confrontación que se hacía carne en el país, entre los adeptos del "arte por el arte"[15] y aquellos que ponían la producción artística al servicio de una causa política. El teórico mexicano fundamental en la línea de Clement Greenberg,[16] Octavio Paz,[17] ambos admiradores de Trotsky, escribieron importantes ensayos en los que proponen que el arte debe ser internacionalista e independiente de cualquier causa que le sea ajena.

La historiografía que inauguró Paz en nuestro país y sus actuales seguidores, como Mary Coffey, consideran que es *kitsch* todo arte abiertamente comprometido con asuntos políticos. Según esta crítica de arte, en su libro *How a revolutionary art became official culture:* "La observación de Octavio Paz del estatus oximorónico de la pintura mural mexicana, enfatiza la paradoja central que conforma el corazón de este libro: cómo un arte revolucionario —o al menos uno que intentaba serlo— se convirtió en un arte oficial que ayudó a legitimar un Estado autoritario".[18]

Estos estudiosos abordan sus análisis desde sus posturas políticas anticomunistas y antinacionalistas, ya que opinan que en la vida real fracasó la Revolución mexicana y, por tanto, de forma automática, han quedado derrotadas también las obras de los muralistas, acusadas de representar las mismas políticas gubernamentales demagógicas, verticales y absolutistas. Como resultado, las políticas culturales encabezadas por los diversos gobiernos del país han estado o bien mimetizadas por los valores internacionalistas mercantiles de un supuesto "arte puro" establecidos por las modas artísticas en boga, o bien han impulsado un arte *Mexican curious,* decorativo, demagógico y folclórico. Compartiendo conmigo esta perspectiva, el historiador del arte Eduardo Subirats, escribe: "el realismo expresionista y mitológico de los muralistas mexicanos fue condenado en nombre de esos *first principles* del *abstract art* como una expresión perversa (ya fuera comunista o nacionalista o ambas) de espiritualización de la materia, la corporeidad y la historicidad de la existencia humana".[19]

Pero hay que ver las tribulaciones por las que atravesaron varios muralistas a causa de su arte revolucionario y subversivo, en tanto diferente y novedoso, no solamente por su temática, sino por su confección. "El muralismo era revolucionario porque asumía su absoluta independencia con respecto a las administraciones del Estado, las tutelas de los mercados y las lingüísticas globales".[20] Pero también era revolucionario porque se confrontaba con las imposiciones artísticas del bloque comunista, ante el que igualmente eran subversivos sus logros plásticos.

A 100 años del muralismo, que fue el proyecto de arte público con que culminó la lucha armada de la Revolución de 1910, sus logros han sido múltiples. La mayoría de las obras mexicanistas, por su calidad artística y refinamiento pictórico, son reconocidas como obras de arte de primera por los conocedores de México y de todo el mundo, y han sido nuestras mejores embajadoras. No así por el "pueblo" al que desearon representar.

A 100 años del muralismo, que fue el proyecto de arte público con que culminó la lucha armada de la Revolución de 1910, sus logros han sido múltiples.



El Greco
El entierro del conde de Orgaz
1586-1588
Óleo sobre tela
Parroquia de Santo Tomé de Toledo, España.



Ironía que suma a esa falta educativa, la existencia de una mentalidad colonial en los ámbitos de la cultura y del gobierno que polariza, aún en la actualidad, los modelos del arte público con criterios políticos denegatorios acerca de un "arte por el arte" supuestamente "apolítico", o su contrario: el modelo del activismo político en lugar del criterio artístico. Como corolario inmediato de la Segunda Guerra Mundial, se fue construyendo en el campo del arte y en los medios de la cultura de masas la Cortina de Hierro de la Guerra Fría. Las diversas propuestas de arte plástico se establecieron en dos campos que se consideraron como adversarios políticos. Después de la guerra mundial, en EUA se llegó al extremo de considerar que todo arte realista con tema o compromiso político era, de entrada, *kitsch* —sustituto, objeto contaminado, propaganda, mal hecho—; y era mal visto todo aquello que tuviera que ver con el comunismo, convertido en villano central de la creatividad. Esto, hasta que en los años cincuenta el arte pop estadounidense convirtió en arte las figuraciones "del *advertising*".

MURALISMO: EL SUEÑO DE UN ARTE PARA EL "PUEBLO"

Es muy triste dar cuenta de cómo las razones y sinrazones en contra de la producción del arte público fueron logrando el descuido y la ignorancia de los gobernantes respecto de lo que hace 100 años produjeron los artistas. Sus obras son testimonio poético, de la mayor calidad, sobre la historia y las diversas identidades culturales de México. Rivera, en su tiempo, opinaba que el arte es "tan alimenticio como el trigo".[21]

Los murales que surgieron en los muros de los viejos edificios coloniales son el fruto artístico de la propuesta política de Vasconcelos. Esos "monotes" pintados con virtuosismo, al nivel más elevado en la historia del arte occidental, son antiguos y modernos al mismo tiempo, y sus pintores hubieran querido realizar su sueño de producirlos para su distribución masiva. Este deseo de divulgación y reproductibilidad que se practicó en los muros públicos, y a partir de 1924 en el periódico *El Machete*, coincidió con el auge del cine, con el de los espectaculares publicitarios, y con el *boom* de los cómics, el entonces pujante medio de comunicación editorial industrial.

La coincidencia formal entre la narrativa sobre la mexicanidad mítica y revolucionaria de los murales de Rivera en la SEP, y la de las viñetas y los globos de las historietas, es evidente, toda proporción guardada. No es que Rivera pintara historietas, pero su lenguaje pictórico aspiraba a hacer cultura de masas. En la SEP, une diversos paneles de 1928 con cintas en las que inscribe la letra de un corrido revolucionario, realizado dentro de la ideología comunista, que les proporciona una unidad narrativa. La capacidad de mestizar es lo que el artista puso en juego en el proceso de su estilo mexicanista. Un estilo compuesto por una multiplicidad de ejes, uno de los cuales fue la admitida admiración e identificación de Rivera, de Jean Charlot y de Siqueiros por los *cartoons* de Disney.[22] Mickey Mouse, nacido en 1928, ¿acaso no es el ratoncito que representa a la multitud, al hombre-pueblo a las puertas del colapso de Wall Street? Vaya que mestizar en el arte pictórico de varios mexicanos/as sobresalientes, lejos de reducir sus alcances a un solo estilo, dictado o propuesta, se integró a los alcances de las técnicas de la comunicación de masas.

Hoy, los muros de ciudades y pueblos, dentro y fuera de México, están cubiertos de murales callejeros y grafitis. Éstos son formas heredadas del muralismo histórico mexicano y hay entre sus realizadores artistas excelentes e innovadores. La popularidad actual de esta forma de expresión —de esta intervención plástica del espacio público— es un logro indudable del arte público histórico. Muchas de estas pinturas son expresiones del activismo político o ejercicios de terapia social. Su valor en tanto experiencias

Página anterior:
Diego Rivera
El paraíso reconquistado
1924
Mural al fresco
Universidad Autónoma de Chapingo.

Página siguiente:
Diego Rivera
El hombre controlador del universo
1934
Mural al fresco
Palacio de Bellas Artes, Secretaría de Cultura.INBAL.MX.





con el arte es indiscutible, pero sería fundamental impulsar a muchos de estos jóvenes creativos a ir más allá de la veneración por los muralistas de antaño y conocerlos a cabalidad, como testimonios públicos de maestría plástica. No es lo mismo dar cuenta de la experiencia artística que de las obras de arte. La primera es el presente, las segundas recorren los tiempos.

El verbo mestizar se conjuga también en tanto abre las significaciones del arte público más allá de la pintura, algo que muy pronto percibieron los pintores del siglo pasado. Las posibilidades de la multirreproductibilidad sedujeron a varios de estos artistas. Especialmente a Siqueiros, quien después de 1930 pintó de tal manera, que sus obras filmadas, fotografiadas y animadas se desdoblan cinéticamente ante el público, no sólo al recorrer los muros a la velocidad de un automóvil, sino videograbadas y distribuidas en las casas y los centros de reunión, a través de medios gráficos, fílmicos, televisivos y digitales.[23]

Es factible pensar que, si los muralistas de antaño vivieran hoy, varios de ellos estarían experimentando con la tecnología audiovisual. El muralismo en los edificios públicos, en su interior y exterior, es aún una forma de intervenir en el espacio público, pero ya no es la única, ni la central. Hoy, algunos de los muralistas modernos, estarían experimentando con las formas —magníficas y terribles— de las redes sociales, el internet y, en general, con el universo infinito que ha abierto la comunicación digital. En la actualidad, viajan las más diversas identidades culturales hasta los lugares más recónditos. La experiencia del encierro durante la pandemia nos ha obligado a concebir nuevas e inusitadas formas de arte público y comunicación colectiva, dentro de los espacios más íntimos y a la vez multitudinarios. Y no es lo mismo enviar textos por *face*, que construir un lenguaje poético con ese medio.

La riqueza creativa de México, estructurada por nuestra capacidad histórica y artística de *mestizar*, de yuxtaponer lo distinto, lejos de reducir las cosas a una sola unidad significante, siempre generará nuevas y asombrosas significaciones.

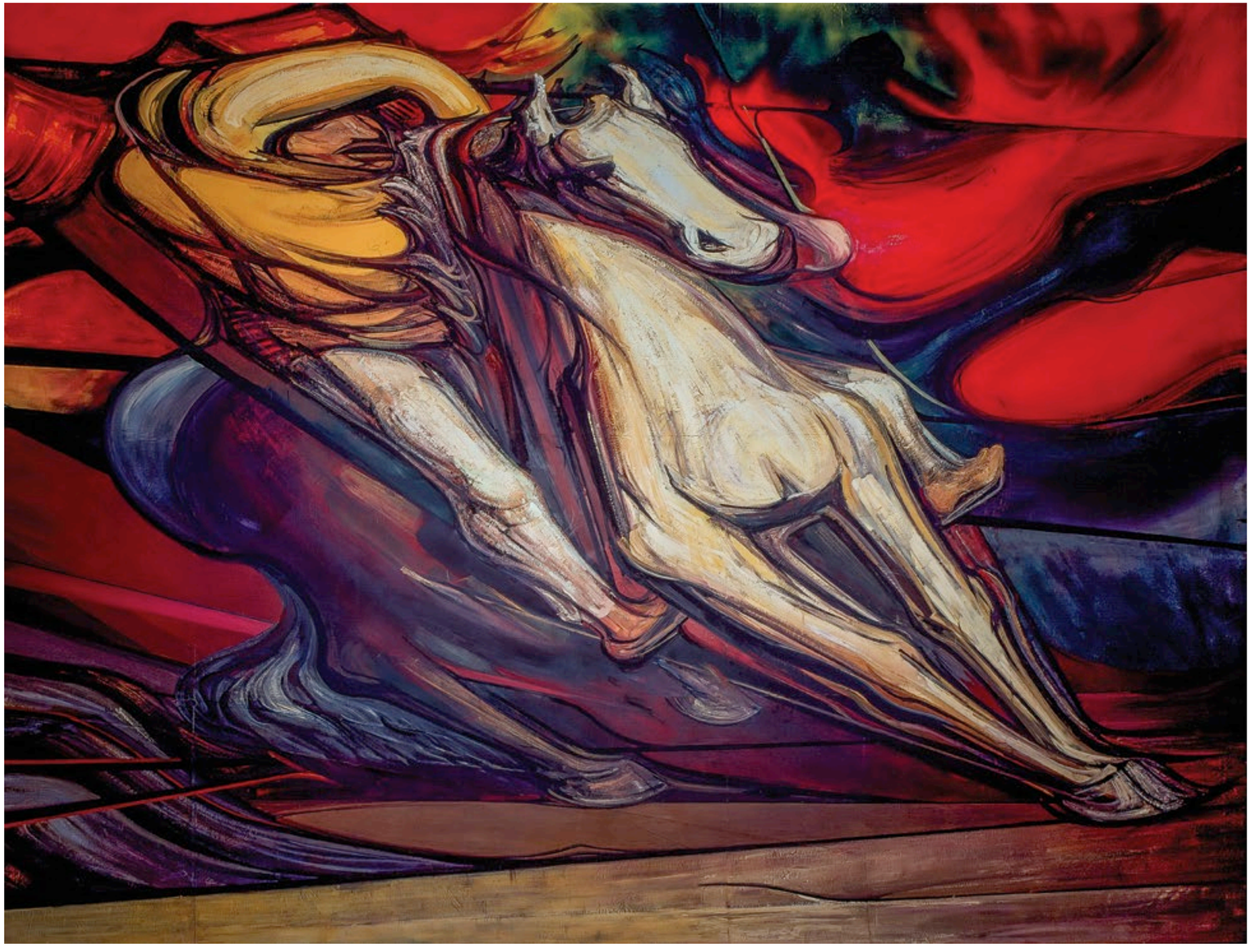


Arriba:
Jean Charlot
Peregrinos a Chalma
1925
Grabado
Museo Nacional de la Estampa.

Página anterior:
José Clemente Orozco
La trinchera y la destrucción del viejo orden
1923-1926
Mural al fresco
Edificio de la Escuela Nacional Preparatoria en San Ildefonso.



Fondo Casasola
David Alfaro Siqueiros realizando un mural
Ca. 1925-1930
Negativo de película de nitrato
SINAFO
CONACULTA-INAH-MEX.



David Alfaro Siqueiros
Del porfirismo a la revolución
1957
Acrílico y piroxilina sobre
madera forrada con tela
Muso Nacional de Historia,
Secretaría de Cultura.INAH.MX.

EL CLASICISMO Y LA VANGUARDIA

Renato González Mello
Universidad Nacional Autónoma de México



Diego Rivera
La zandunga
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

In memoriam.
Juana Gutiérrez Haces,
Durdica Segota Tomac

En 2021 se cumplen 500 años de la conquista, 200 de la consumación de la Independencia, 100 de la fundación de la SEP y el inicio de la pintura mural. Abundan las conmemoraciones relativas a cada uno de esos eventos. Cien años atrás, el gobierno de Obregón celebró el centenario de la consumación de la Independencia. Esa celebración tuvo poca trascendencia en lo que se pensaba del Plan de Iguala, de Agustín de Iturbide o de los Tratados de Córdoba. En cambio, la fiesta ayudó a definir algunas prioridades estéticas que retomarían los proyectos culturales de la posrevolución. Se estableció una preferencia por el nacionalismo y, además, por una cultura de masas francamente pedagógica.[1] A su vez, esas dos tendencias —el nacionalismo y la cultura para las masas— se erigieron como filtro o visor para interpretar la mayoría de las producciones culturales de la posrevolución, y especialmente la pintura mural. Si todo depende del color del cristal con que se mira, la pintura mural es interpretada, a veces de manera exclusiva, como una manifestación pedagógica y nacionalista. Esto no es falso, pero sí es parcial. Las imágenes y las obras de arte no tienen significados fijos; los sistemas de interpretación que les dan sentido cambian con el tiempo.

En este ensayo, voy a plantear tres ideas sobre los murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública, realizados entre 1923 y 1928 en distintas etapas y bajo distintos gobiernos, para completar aproximadamente 140 paneles. Voy a señalar tres tendencias que fueron y son parte del lenguaje de la pintura mural mexicana. Una de ellas llevó a un arte que podía ser interpretado con facilidad, pero que también tenía un significado oculto o más difícil de descifrar, y en ese sentido, elitista. Esto es: que si el arte de Diego Rivera tiene una posible interpretación que se basa en el sentido común, y en ese sentido puede parecer muy sencilla, hay por lo menos dos aspectos que permitirían interpretaciones bastante complicadas: los experimentos formales de Rivera y su uso de iconografías esotéricas derivadas de la masonería. La segunda tendencia es más sutil. Aunque había precedentes para una pintura de historia que incluyera a los grandes grupos sociales movilizados por la Revolución, como los campesinos y los obreros, los pintores no reconocieron el ejemplo de esos —en realidad— pocos ejemplos de arte orientado socialmente en las décadas anteriores. El motivo principal no era estético: la cultura mexicana de tiempos de Porfirio Díaz, especialmente la cultura política y legal, difícilmente pensaba en "los campesinos" como un grupo social con intereses legítimos, o como protagonista de la historia reciente. La pintura mural fue crucial para que "los campesinos" del Altiplano Central fueran identificados como un grupo social protagónico, y para que los gobiernos posrevolucionarios pudieran elaborar un proyecto cultural que reclamara su herencia. Esto nos llevará a un tercer problema: los murales de Rivera no surgen solamente de ideas o tendencias de la historia del arte. Se alimentan de una cultura visual que utiliza medios industriales, y también éstos participan en esa cultura (a través de reproducciones y fotografías). Esta dimensión de la obra deberá tomarse muy en cuenta para tener una interpretación histórica integral.

Volvamos al centenario de 1921. La mayoría de los ministros, y particularmente José Vasconcelos, habían participado en la revolución. El secretario de Educación tenía —y tiene hasta la fecha— un lugar ambivalente. Por una parte, la variedad y profundidad de sus proyectos intelectuales le había valido la estimación de una élite de intelectuales en puntos muy distantes del espectro ideológico, como David Alfaro Siqueiros y Alfonso Reyes, este último estrechamente ligado a la élite porfiriana y huertista.[2] Pero por otro lado, Vasconcelos había tomado parte en la revolución, y después en la guerra civil, del lado de la Convención. Había estado en Aguascalientes, había elaborado una



Sonia Delaunay (Sarah Stern)
Rythme coloré (Ritmo coloreado)
1956
Gouache sobre cartón
Nº de registro: DO01225
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

de las teorías jurídicas sobre lo que podía hacerse respecto de la soberanía del gobierno federal, y había conocido el país huyendo de los carrancistas. Intelectuales más radicales que él, como Diego Rivera, no habían tenido una experiencia así.[3] La suya, muy posterior, deriva al fascismo; es uno de los hechos más escandalosos de la historia cultural de México. Aquí no brindaremos mayores explicaciones a este respecto, aunque vale señalar que los murales de Rivera en la SEP, particularmente los que hizo entre 1923 y 1924, están indisolublemente ligados a las aspiraciones y puntos de vista del secretario en esos mismos años. Frecuentemente se presenta al pintor y a su mecenas como antagonistas, como en efecto lo fueron cuando Rivera se convirtió en uno de los intelectuales del callismo, y Vasconcelos en el primer candidato presidencial que intentó romper la naciente hegemonía del partido oficial organizado por Plutarco Elías Calles. Pero durante la presidencia de Álvaro Obregón, cuando Vasconcelos era el secretario y Diego Rivera el pintor más afín a sus proyectos, las cosas fueron muy diferentes. Lo que importa mucho en esto, es que llevó a Rivera a propagar una interpretación de sus murales que se ajustara a lo que se constituyó como la ideología

oficial del régimen, olvidando o trivializando otros problemas visibles en la pintura, que tuvieron semejante importancia, y que a él mismo le pudieron parecer inconvenientes para su imagen pública como intelectual.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PINTURA Y EL ORIGEN DE LA ARQUITECTURA

La pintura mural es un arte radical desde varios puntos de vista. Lo es desde el punto de vista político, pero también desde el punto de vista estético. No es radical de la misma manera que las vanguardias europeas, que a veces se interpretan desde una historiografía que hace del arte abstracto el punto de llegada absoluto de toda la historia del arte. El arte de los muralistas no era abstracto, pero no era ajeno a la experimentación. Comparemos, por ejemplo, *La quema de los judas*, de Diego Rivera, con un pequeño *gouache* de Sonia Delaunay.[4] Hay dos propuestas importantes en el mural: una de ellas es la representación de las élites, incluidas las revolucionarias, como muñecos de cartón. Es la quema de los judas durante un Sábado de Gloria. Esta festividad es una de las pocas que en la cultura mexicana tiene las características que se atribuyen normalmente al carnaval: la invención de las jerarquías, el gobierno temporal de los más pobres, la elevación de los apetitos corporales a la categoría de principio moral. Por lo menos en esta ocasión, los pobres pueden apedrear a los ricos y quemarlos; pero además, hay otra diferencia: el burgués, el sacerdote y el caudillo rebelde (una probable alusión a Adolfo de la Huerta) son verdaderos simulacros, y eso los hace efímeros y vulnerables.

Ahora bien, esta propuesta política indudablemente populista se articula a través de un lenguaje que Rivera había aprendido durante sus años en París, cuando había compartido el proyecto de los pintores cubistas. Había sido cercano a los Delaunay, y se nota en el mural: las circunferencias que se traslapan, suben y bajan, evitan centrarse en algún sitio muy específico y trepan por una superficie que siempre nos niega cualquier ilusión de profundidad. Hay pocos ejemplos tan claros de algo que podríamos llamar "el método de Diego Rivera": la construcción de una composición geométrica estricta sobre la superficie, evitando la ilusión de profundidad para consolidar visualmente el papel de sostén del muro.

Hay otros tableros, siempre en la Secretaría de Educación Pública, que recurren a una representación con una apariencia más convencional. *La zandunga*, por ejemplo, tiene un tema oaxaqueño por dos razones: el secretario era de Oaxaca, pero además, escandalizado por el europeísmo de los primeros murales del pintor, le había ordenado que viajara por la república para empaparse de imágenes mexicanas. En el mural, la danza ocurre bajo un tendajón. Al fondo se ve un basamento piramidal, con una estructura indeterminada sobre el mismo, que posiblemente sea una iglesia. Los danzantes parecen otros tantos elementos arquitectónicos o escultóricos, junto con los postes y las trabes del techo que los protege. Es una arquitectura dentro de la arquitectura.

Los murales de Rivera estaban en los patios de lo que había sido el convento colonial de la Encarnación, modernizado por el ingeniero Federico Méndez Rivas. Los muralistas hicieron esfuerzos importantes para que sus obras dialogaran con la arquitectura. Es lo que ocurre en este caso. Aunque la construcción representada en el mural puede parecer bastante rústica, esto no debe engañarnos. Rivera estaba pensando en un problema mayor de la teoría de la arquitectura, pues evocó la portada de un famoso tratado de la Ilustración, el *Essai sur l'architecture* de Marc-Antoine Laugier. Sería largo enumerar aquí todas las obras en las que Rivera se refirió a este texto. A juicio de aquel

Los murales de Rivera en la SEP, particularmente los que hizo entre 1923 y 1924, están indisolublemente ligados a las aspiraciones y puntos de vista del secretario en esos mismos años.

pensador francés del siglo XVIII, que en esto seguía a Vitruvio, la arquitectura se había originado por la necesidad humana de cubrirse de la ferocidad de la naturaleza.[5] Las columnas y los entablamentos de la arquitectura griega, a las que consideraba el modelo universal para cualquier arquitectura posible, habían aparecido cuando los primeros hombres amontonaron unas ramas sobre otras para protegerse de la lluvia, el sol y las bestias. En el mural de Rivera también hay un argumento primitivista, hay un exotismo en la reivindicación de esa construcción rudimentaria de madera; pero es precisamente eso lo que lleva su composición a evocar un conjunto de teorías que pueden calificarse de "neoclásicas", incluso "académicas". Y aquí lo que se aduce es que el verdadero clasicismo no hay que irlo a buscar en las ruinas europeas, sino en la cultura popular mexicana, una idea que ya se había expresado, por Jesús T. Acevedo, una década antes en las conferencias del Ateneo de la Juventud.[6]

Para estas composiciones, el pintor se inspiró bastante en una obra publicada al principio de la década de los años veinte, y que hasta la fecha se considera ejemplar para la antropología mexicana: *La población del valle de Teotihuacán,* de Manuel Gamio. Rivera copió en sus murales algunas ilustraciones fotográficas de esa monumental publicación, que trataba lo mismo de la arqueología de la vieja ciudad de los dioses, que de la población teotihuacana del siglo XX. Una preocupación de Gamio, compartida por Diego Rivera, era la situación precaria de las industrias en los pequeños pueblos campesinos. Gamio pensaba que una inversión, además de un proceso de educación para fomentar el uso de herramientas y técnicas modernas, ayudaría a remediar lo que concebían como "atraso". Rivera tenía, al pintar los murales, tendencias ambivalentes. No hay duda de su empatía por los campesinos y trabajadores muy pobres a los que pintó; pero también hay en estas imágenes un proyecto modernizador.

Gamio pensaba que una inversión, además de un proceso de educación para fomentar el uso de herramientas y técnicas modernas, ayudaría a remediar lo que concebían como "atraso".

La imagen que acaba imponiéndose del actor central de la Revolución corresponde con los trabajadores agrícolas del Altiplano Central, víctimas de una despiadada explotación económica y de una sistemática marginación social, pero al mismo tiempo portadores de una visible riqueza cultural, que frecuentemente estaba relacionada con las identidades indígenas. Esta ambivalencia venía de un problema importante. Los ejércitos del norte que salieron triunfantes de la guerra civil tampoco tenían un aprecio especial por los campesinos del Altiplano Central, y fue frecuente que se expresaran con desprecio acerca de las tradiciones y la religiosidad que privaban en los pequeños pueblos. Tenían una ideología racista sobre las poblaciones mestizas e indias de la Mesa Central, se consideraban a sí mismos más evolucionados, y con frecuencia aducían que eran más cercanos a las poblaciones "de frontera" estadounidenses que a las tradicionalistas comunidades mexicanas. Si bien las ideas sobre la raza que tenían José Vasconcelos y Diego Rivera son inaceptables para la crítica del siglo XXI, llevaron en su momento a una transformación importante, impulsada por los intelectuales jóvenes de la capital. Eran artistas, escritores y políticos que habían sido parte de la élite porfiriana y tenían un viejo conflicto generacional con las ideas del positivismo y el evolucionismo.

Varios tableros de la SEP son copias o interpretaciones de las fotografías que se incluyen en *La población del valle de Teotihuacán,* en particular, *Los tejedores*.[7]

EL ESOTERISMO

Hay otro contenido. El panel *Los alfareros* está inspirado igualmente en las fotografías de *La población del valle de Teotihuacán.* El horno que aparece había sido financiado por el propio Gamio, para mejorar la producción artesanal de la comunidad. La escena en el mural tiene lugar en el interior de un taller. Sobre el arco central hay un relieve en el que es necesario poner atención. Dios, o el demiurgo, fabrica al primer hombre a partir del barro del lado izquierdo. Del lado derecho, donde también aparece una paloma, esta entidad trascendente le insufla vida a su creación mediante un soplo.[8] ¿Es una referencia bíblica? Sí, pero es sobre todo una alegoría de tipo esotérico: un lenguaje secreto cuyos símbolos se articulan para formar complejas alegorías sobre el conocimiento. A partir del siglo XVII, numerosas asociaciones modernas, los masones a la cabeza, se articularon social y políticamente alrededor de identidades construidas a partir de símbolos tradicionales, sobre todo bíblicos, pero también de ideologías anticlericales. En este caso, la imagen recuerda la importancia que las filosofías herméticas le otorgan al acto creador —frecuentemente concebido como la labor de un alfarero—. El horno es una metáfora de la purificación racional de quien se inicia en las tareas de perfeccionamiento espiritual que promueven las organizaciones esotéricas.



Diego Rivera
Alfareros
1923-1924
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

Si bien las ideas sobre la raza que tenían José Vasconcelos y Diego Rivera son inaceptables para la crítica del siglo XXI, llevaron en su momento a una transformación importante, impulsada por los intelectuales jóvenes de la capital.

Como otras revoluciones, la mexicana originó estructuras y organizaciones sociales nuevas o cambió el lugar de las ya existentes. Una de esas estructuras fueron las



Anónimo
Diego Rivera y David Alfaros Siqueiros en una reunión de comunistas en el anfiteatro Simón Bolívar
Ca. 1925-1930
Fotografía
Inv. 50895
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

pequeñas logias masónicas de provincia, que reunían a los riquillos, los profesores y a veces los curas liberales. La movilización de esas pequeñas estructuras sociales ha sido señalada con mucho énfasis por uno de los historiadores de la revolución: François-Xavier Guerra.[9] Diego Rivera perteneció a la Hermandad Rosacruz Quetzalcóatl, lo mismo que otros intelectuales y altos funcionarios de los gobiernos de Obregón y Calles, como lo prueba una fotografía que se conserva, entre otros lugares, en la Fototeca Nacional del INAH. ¿Qué hacían Jesús Silva Herzog, Marte R. Gómez, Luis L. León, Manuel Gamio y Diego Rivera en este tipo de carnavales? Por una parte, hay que tomarse en serio la profundidad del movimiento revolucionario. Las estructuras políticas y sociales estaban, si no destruidas, seriamente afectadas por la movilización de los campesinos y trabajadores, por las emigraciones masivas y por la guerra. Los partidos políticos, según la mayoría de los testimonios de la época, no eran funcionales y no generaban identidades claras a partir de ideologías. No creo, sin embargo, que la masonería con sus rituales ocupara el lugar de los débiles partidos políticos, como había ocurrido un siglo antes; ese lugar, lo argumentaré al final de este ensayo, lo ocupó la cultura visual que se gestó en la posrevolución.

Rivera reconoció en varios momentos su pertenencia a la Hermandad Rosacruz Quetzalcóatl, y el uso de la simbología esotérica en esta etapa de su producción mural. Lo hizo en un cuestionario que se le aplicó en 1947, cuando solicitó reintegrarse al Partido Comunista. También reconoció la importancia que habían tenido los lenguajes esotéricos al responder un cuestionario que le mandó, en los años cincuenta, un profesor americano. Raquel Tibol publicó el acta constitutiva de la hermandad, con la firma de Diego Rivera. La Logia Quetzalcóatl todavía existe, y ahí se conserva el

emblema que Diego Rivera pintó para la orden.[10] Casi todos los tableros del Patio del Trabajo tienen un significado esotérico.

Este código esotérico, sin embargo, no es el único que establece el sentido de los murales, y tampoco es más importante que otros sistemas de lenguaje que se emplearon en los mismos tableros. Rivera se había afiliado al Partido Comunista Mexicano (PCM) recientemente. Las investigaciones de Daniela Spenser sobre los primeros años del PCM dejan ver con claridad que en sus inicios, a partir de 1919, fue una organización dividida, pequeña y muy vulnerable. Había intentado sin éxito dirigir la política de la Confederación General de Trabajadores, que finalmente optó por mantenerse fiel a una línea anarquista, y los enviados de la Internacional que lo dirigían, como Sen Katayama, a duras penas conseguían que hubiera una siempre frágil unidad entre los militantes. Cuando llegaron los pintores, Rivera, Siqueiros y Xavier Guerrero, de pronto el PCM contó con figuras públicas muy famosas y con el periódico *El Machete,* del Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores al que pertenecían los muralistas. No puede minimizarse la importancia que tuvo la pintura mural para la consolidación del Partido Comunista.[11]

El marxismo y el leninismo fueron uno de los ingredientes de la primera pintura mural. Uno de los más importantes, sin duda, pero todavía no se convertía en la explicación única de los murales. Aunque un cierto ideal de ortodoxia no es ajeno a los comunistas mexicanos de los años veinte, no podría compararse con la política totalitaria del estalinismo, que, entre otras cosas, proscribió las asociaciones masónicas. Pero así como no podríamos juzgar al revolucionario Vasconcelos, en este momento, por sus simpatías nazis posteriores, tampoco podríamos pensar que el hecho de que Rivera perteneciera al mismo tiempo a una logia rosacruz y al PCM fuera visto como un problema.

El marxismo y el leninismo fueron uno de los ingredientes de la primera pintura mural. Uno de los más importantes, sin duda, pero todavía no se convertía en la explicación única de los murales.

MAESTROS, FOTOGRAFÍA Y PINTURA

Las revoluciones provocan cambios en las categorías que organizan a las sociedades. Una de las cosas que cambian mucho son las identidades, y en los años veinte hay una gran ebullición de propuestas, representaciones e imágenes que pretenden ocupar el lugar de la innovación. Después vendrán las ortodoxias, el nacionalismo historicista y el discurso del PRI a poner orden en esta efervescencia. Distintos grupos y comunidades reformulan su lugar en la sociedad, si no es que imaginan una sociedad completamente renovada. A uno de esos grupos pertenecen los maestros de primaria, sus alumnos y los padres de familia, especialmente los de las pequeñas ciudades o las todavía más pequeñas comunidades rurales.

Hacen falta más estudios de investigación educativa sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje al principio del siglo XX. Tenemos ideas generales válidas sobre la trayectoria ideológica de distintos secretarios de Educación Pública, pero sabemos mucho menos sobre lo que hacían los profesores y profesoras de educación primaria. Los proyectos de Vasconcelos, o de cualquier otro secretario de Educación, nunca fueron fáciles de implementar. Para que llegara a las aulas la nueva educación rural, inspirada en John Dewey y otros pedagogos progresistas, se necesitaba que los maestros adoptaran las estrategias que les proponía la alta burocracia. Y entonces, como ahora, el gobierno federal buscó distintas maneras para controlar, modificar o por lo menos saber qué estaban haciendo los profesores en las aulas. Uno de esos mecanismos de control fueron los informes ilustrados. Cuando un profesor necesitaba promoverse,

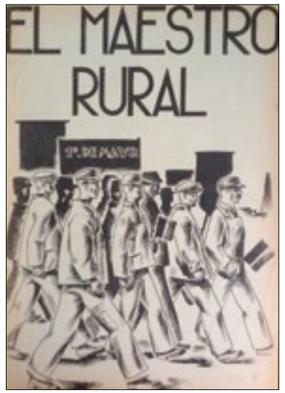
escribía un informe de sus tareas educativas, pero además tenía que conseguirse una cámara fotográfica, un lujo en aquellos años, para tomar fotos, mandarlas a revelar a un laboratorio comercial y enviarlas junto con el informe a la Secretaría, en la Ciudad de México. Como es muy común en estos documentos, el informe incluye una fotografía que muestra la construcción del edificio escolar, casi siempre a cargo de los padres de familia, aunque en este caso son los propios niños quienes edifican su escuela.[12] Serían muchos los ejemplos de fotografías que provienen de esos informes, y que comparten un repertorio de imágenes con los murales de Rivera; en este caso me refiero a *La maestra rural,* en la escalera del edificio. Hay otro tablero con el mismo título y mucho más famoso, pero aquél me interesa precisamente por la construcción en el fondo, efectuada por la comunidad pero dirigida por los militares y profesionales en primer plano.

Es apenas una muestra de la profundidad con que las imágenes de la enseñanza pudieron haber impactado a los muralistas, o viceversa, pues también hemos encontrado fotografías en las que los profesores adaptan las imágenes de la pintura mural a sus prácticas escolares. La SEP acabó convertida en uno de los principales motores de la cultura mexicana, y hay aquí un universo todavía bastante amplio por explorar. Hay dos públicos para la pintura mural. El inmediato, constituido por el secretario, sus colaboradores y el pequeño grupo de escritores, artistas y políticos alrededor de la Secretaría. Pero hay otro público mucho más amplio, que se conforma a lo largo de los años a través de las fotografías de los murales en la prensa especializada, en revistas como *El maestro rural,* y en la documentación interna de la Secretaría. Ese público mayor no sólo es consumidor; también es productor de imágenes a las que se les atribuye un papel meramente instrumental. Pero esas modestas fotografías tomadas con una cámara portátil, no profesionales y francamente incidentales, alimentan un vasto sistema de intercambio que haríamos mal en olvidar para concentrarnos solamente en los grandes artistas. Estos últimos estaban completamente al tanto de la profusión de fotorreportajes, fotomontajes, planas diagramadas, diagramas, álbumes, fotografías científicas, familiares, informes y otros recursos que se generalizaban de una manera que parece avasalladora. Esos otros medios de la imagen también pertenecen a una cultura, en el sentido antropológico del término, pero no exigen una interpretación a partir de la propia imagen —como lo hace la pintura—. Tienen casi siempre explicaciones escritas, escuetas pero decisivas.

La circulación de las obras convertidas en imágenes ayudó a establecer una cultura compartida entre los distintos actores del sistema educativo: funcionarios, profesores, inspectores, comunidades y niños.

La producción de murales como los de Rivera estuvo determinada por el sistema de mecenazgo oficial, que conservó su vigencia a lo largo de todo el siglo XX, aunque en el caso de este pintor sus lealtades cambiaron bastante en la medida en que se modificaba la escena política: fue obregonista, callista y cardenista; fue comunista y trotskista. Pero la política formalizada no es lo único que le da a su obra un sentido político. La circulación de las *obras* convertidas en *imágenes* ayudó a establecer una cultura compartida entre los distintos actores del sistema educativo: funcionarios, profesores, inspectores, comunidades y niños. Este sistema de comunicación probablemente era indispensable, pues resultaba difícil que un público amplio pudiera desentrañar el significado de los emblemas masónicos, percibir las alusiones a la pintura cubista o a las ideas neoclásicas acerca de la arquitectura. El nacionalismo se convirtió en un mecanismo de traducción para esa pintura sumamente erudita e innovadora. Eso tuvo un costo, pues omitió, ignoró u obliteró una parte del sentido de los murales. Pero también vino con un premio, pues ayudó a consolidar un consenso cultural bastante duradero, y que a la larga tuvo más importancia que la política. No sirve de mucho construir versiones de la historia basadas en juicios morales *a priori;* la perspectiva crítica hace obligatorio comprender la riqueza y pluralidad de las alternativas y decisiones que hicieron de los años veinte una de las décadas más brillantes para la cultura mexicana. Reconocer que ahí esté también el origen de males considerables, es otra de las operaciones indispensables para actualizar el sentido de las obras.

Revista El maestro rural,
1 de mayo 1933
Archivo Histórico de la
SEP, AGN





Diego Rivera
Construcción de un nuevo mundo
1923
Mural al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



Agustín Víctor Casasola
Jóvenes delincuentes durante clases en la correccional
Ca. 1936-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

IV
LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN EL SEXENIO DE LÁZARO CÁRDENAS

Julia Salazar Sotelo
Universidad Pedagógica Nacional



Anónimo
Lázaro Cárdenas después de protestar como presidente
1 de diciembre de 1934
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

La discusión de la reforma educativa socialista en sus aspectos programático y discursivo ha ocupado un lugar significativo en la producción académica, dado el interés generado por el debate y el escrutinio social en torno a su definición a los que estuvo expuesta, y por el impacto de las acciones educativas en ese momento histórico. De un lado se encontraban los sectores conservadores, el clero, la unión de padres de familia, intelectuales y católicos, quienes veían a la reforma como un ataque directo a sus creencias y al catolicismo y, por supuesto, a su poder ideológico y económico, el cual no querían perder. Del otro lado, estaban los políticos de izquierda, intelectuales, maestros, sindicatos obreros y campesinos, que veían en la reforma educativa, junto con las otras reformas estructurales cardenistas, una posibilidad poderosa y duradera para cumplir con las demandas que enarbolaron las clases populares en la lucha armada. Estos intereses tan distintos y opuestos crearon una gran polarización de las opiniones de la sociedad mexicana en la década de los treinta.

El presente texto tiene la intención de ofrecer un panorama sobre los fundamentos de la educación socialista, ya que la propuesta educativa más perseverante fue la reforma al artículo 3.º constitucional, que buscaba contrarrestar las desigualdades y los privilegios culturales que predominaban en el país, mediante un cambio de mentalidad en las clases marginadas. El objetivo de la educación socialista pretendía transformar las maneras de pensar de los campesinos y obreros para que fueran conscientes de su situación de opresión, y a partir de ello, buscaran liberarse del yugo de sujeción, idea que por supuesto, no agradaba al clero, a los terratenientes, ni a los poderosos.

En el texto se analizarán los momentos y las formas en que se fue institucionalizando la política educativa, por lo que se consideró relevante destacar los siguientes momentos: la toma de protesta del presidente Lázaro Cárdenas, el debate en torno al Plan Sexenal y la reforma al artículo 3.º constitucional, la creación del Instituto de Orientación Socialista y finalmente, la reforma a los planes y programas y los libros de texto de lecturas, recorrido que nos permitirá entender la proyección social y política que se pretendía con esta reforma educativa.

CÁRDENAS Y SU TOMA DE PROTESTA

En su discurso de toma de protesta, el 1 de diciembre de 1934, el general Cárdenas precisó los problemas que orientarían sus acciones de gobierno, entre los cuales se destacan: la corrección de las profundas desigualdades e injusticias en las que vivían las grandes masas de trabajadores, particularmente los campesinos y los indígenas; el impulso al desarrollo de una agricultura que fuera el soporte cardinal de la fuerza transformadora que el país necesitaba; la organización, explotación y proyección a futuro de los recursos naturales en bien de la nación; la integración de los trabajadores en un solo frente y con un programa general en el que estén contenidas sus justas demandas. En su discurso, acentuó el papel que debería tener el Estado en la definición y toma de decisiones en todos los órdenes de la vida económica, política y cultural, ya que consideraba que sólo el Estado poseía el interés general y una visión de conjunto, y por lo mismo tendría que actuar cada vez más fuerte y profundamente. Respecto a la educación, fue enfático al señalar que ésta tendría que corresponderse con las

> *… necesidades y aspiraciones legítimas que tiene el pueblo mexicano, no sólo multiplicando y mejorando los centros docentes en el campo y en la ciudad, sino concretando su finalidad social en el sentido de que, lo que la Escuela Socialista persigue es identificar a los alumnos*

con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural.[1]

Para el presidente Cárdenas, la escuela se constituirá en la mejor colaboradora del sindicato, la cooperativa y la comunidad agraria para destruir los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores. Así, la educación tendería a ser uno de los motores de transformación estrechamente vinculada a los sistemas de producción de la agricultura y la industria, y con una visión colectivista del trabajo. Con esta perspectiva, se reconocía que la escuela socialista era decisiva para la construcción de un país con justicia social y el logro del desarrollo económico y social; la educación era el primer paso de un proyecto integral. El presidente Cárdenas también destacó el papel de los maestros revolucionarios para la puesta en marcha de la educación socialista, ya que consideraba que sin su colaboración sería imposible realizar el programa social y económico emanado de la Revolución mexicana; al respecto dice:

... conectándose con las formas económicas en que se está desarrollando nuestra Revolución, pretender armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana. Creando una escuela nueva en la que los alumnos bajo la actividad en común, puedan sentir, entender y amar la transformación pacífica de las normas sociales que hay que esgrimir para llegar al terreno de bienestar económico y moral que ambicionamos para México.[2]

Al asumir la presidencia, Cárdenas tuvo plena confianza en que para alcanzar la paz duradera debía fincar su gobierno en un amplio programa social que tuviera como eje a los obreros y los campesinos, con una visión colectivista del trabajo. Y la escuela socialista sería el origen de una transformación pacífica que buscaba el bienestar económico y moral de la sociedad.

LOS ANTECEDENTES NECESARIOS: PLAN SEXENAL Y REFORMA AL ARTÍCULO 3.º CONSTITUCIONAL

Para el presidente Cárdenas, la escuela se constituirá en la mejor colaboradora del sindicato, la cooperativa y la comunidad agraria para destruir los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores.

Plan Sexenal

Una vez postulado en 1933 como candidato presidencial del Partido Nacional Revolucionario (PNR), el general Lázaro Cárdenas se comprometió a llevar a cabo un programa de gobierno que atendiera los grandes problemas de la nación y cumplir con las demandas más sentidas de quienes combatieron en la Revolución mexicana. A este programa de gobierno se le conoció como Plan Sexenal (1934-1940).

En la introducción del Plan Sexenal (1934-1940), se precisa el compromiso para "desarrollar una política social, económica y administrativa, capaz de traducir en hechos los postulados que se proclamaron en los años de la lucha armada, y de encauzar las corrientes renovadoras que, dentro y fuera del país, engendran el afán de las colectividades contemporáneas por hacer justa la vida de relación entre los hombres".[3]

Para poner en práctica el contenido del Plan Sexenal, se proyectó el funcionamiento de un Estado fuerte que interviniera en el desarrollo, la gestión y la regulación de las actividades económicas, culturales y sociales del país; asimismo, se acuñó una definición terminante respecto al nacionalismo económico. La intervención estatal se



Anónimo
Lázaro Cárdenas
4 de diciembre de 1933
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.



Anónimo
Libro de la SEP para el quinto año de primaria. En el dibujo de portada se representan a los sujetos sociales pilares del Estado nacionalista: soldados, obreros y campesinos en torno a un letrero que dice "Escuela Socialista"
Ca. 1936-1940
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública AGN

proyectó en varios campos de acción del gobierno: el agrario, el industrial, el sindical y el educativo, entre otros. En relación con el problema agrario, se planteó la necesidad de reforzar la dotación de tierras y aguas con el objeto de consumar una verdadera reforma agraria que ayudara a activar el campo mexicano. Con el reparto de tierras en los estados, la dotación de créditos, la construcción de infraestructura, la educación socialista y los maestros como verdaderos agentes revolucionarios, se procuraba resolver de manera definitiva los problemas de las grandes masas de campesinos y de los grupos indígenas marginados. En el ámbito industrial, se planteó —además de la intervención, regulación y gestión de las actividades económicas— la creación de diferentes empresas nacionales y la protección de éstas por encima del comercio exterior y las compañías extranjeras, todo ello en favor del interés nacional. En el terreno sindical, el Plan Sexenal formuló la idea de que el gobierno contribuyera a la organización y fortalecimiento de los sindicatos y al cumplimiento de los contratos colectivos, sin que ello implicara el desconocimiento de su autonomía e independencia. En el campo de la educación, se buscó fortalecer la cobertura con una orientación racional, científica y laica de la realidad, la cual, bajo el impulso de la educación socialista, condujera a la reivindicación del pueblo.

Por supuesto, en un programa que perseguía la justicia social, la educación tenía un papel relevante, pues tradicionalmente era considerada un elemento fundamental para modelar la conciencia colectiva, despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado nación, al mismo tiempo que se le sitúa como el medio de transformación del país. En esa coyuntura particular, la educación fue pensada como la base para la transición futura a una sociedad socialista y la condición para la formación científica, técnica y política de las masas populares, en la que la religión, junto con sus dogmas, estuviera fuera del ámbito educativo. Además de subrayar el papel asignado al Estado, la Federación, estados y municipios para ejercer el control de la educación, el Plan Sexenal se pronunció por el carácter no religioso y socialista del trabajo escolar; una mayor preparación de maestros y educadores; la primacía de los intereses de la colectividad sobre los individuales, y favorecer la escuela activa y utilitaria.

El Plan Sexenal es un documento que asumió el presidente Cárdenas para cumplir con las demandas sociales surgidas de la Revolución mexicana, postergadas por los anteriores gobiernos: desarrollar materialmente al país; promover los intereses generales de la nación y establecer los compromisos con el reparto agrario, la reforma educativa, la soberanía sobre los recursos naturales y los derechos sindicales. Este documento reflejaba los principios nacionalistas y populares de las diversas fuerzas que participaron en la lucha revolucionaria, reforzados por las corrientes en favor de la intervención estatal como elemento de equilibrio entre las clases sociales y motor de las transformaciones que se creía necesario impulsar.

REFORMA AL ARTÍCULO 3.º CONSTITUCIONAL

Después de arduos debates que se vivieron en la Cámara de Diputados y en la de Senadores, se modificó el artículo 3.º, el cual entró en vigor el 13 de diciembre de 1934. En su parte fundamental decía que la educación impartida por el Estado sería socialista, a través de la cual, además de excluirse toda doctrina religiosa, se combatiría el fanatismo y los prejuicios religiosos mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Se reiteró la idea expresada en el Plan Sexenal de profundizar en las facultades del gobierno federal para controlar los distintos niveles del sistema educativo —educación primaria, secundaria y normal— y para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares. En virtud de lo anterior, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades que exclusiva y preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en la escuela primaria, secundaria o normal, ni podrán ayudarlas económicamente. También se instituyó que la formación de planes, programas y métodos de enseñanza correspondía al Estado. Se habla del derecho inalienable del Estado para revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Y se reitera que la educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

Si bien el artículo 3.º expresaba que el Estado ejercería un control total en materia educativa, dejó fuera la proposición original de enseñanza antirreligiosa que había estado presente en los anteriores debates, con el ánimo de no avivar más la polarización social. La reforma faculta exclusivamente al Estado (Federación, estados y municipios) para "la formación de planes y programas y métodos de enseñanza", y establece la facultad de expedir leyes reglamentarias tendientes a "unificar y coordinar la educación en toda la República" con el fin de llevar a cabo la educación socialista en todo el país.

Si bien el artículo 3.o expresaba que el Estado ejercería un control total en materia educativa, dejó fuera la proposición original de enseñanza antirreligiosa que había estado presente en los anteriores debates.

De acuerdo con la investigadora Luz Elena Galván, la reforma al artículo 3.º otorgó al Estado mexicano la facultad para controlar los distintos niveles del sistema educativo público y vigilar la educación impartida en las escuelas privadas. Se esperaba construir, bajo el control directo del gobierno federal, un modelo educativo que llevara a cambios sociales inspirados en la doctrina de la Revolución mexicana.

Aunque el término "socialista" causó fuertes debates en algunos sectores, éste se interpretó como que la escuela "no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas", según se escribió en el "Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista". El propio presidente lo expresó así: "La educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes para con la colectividad y los prepara para la lucha social en la que habrán de participar".[4] No cabe duda de que para los políticos de la época, la educación estaba estrechamente ligada al crecimiento y desarrollo económico.

El artículo reformado representaba un monopolio educativo por parte del Estado, y los ánimos no estaban tan calmados como para que diferentes sectores de la sociedad, principalmente la Iglesia, no manifestaran su descontento. Con la puesta en práctica del artículo 3.º se pretendió establecer los dispositivos institucionales para llevar a cabo una profunda reforma ideológica y también económica, con la idea de establecer el socialismo, lo que trajo una profunda reacción en contra de los dueños del capital, la jerarquía eclesiástica, las asociaciones católicas, la unión de padres de familia y los "antiguos" cristeros; para estos grupos la reforma trataba de destruir la religión y era contraria tanto al derecho individual del ejercicio de la libertad de culto, como al de los padres a decidir sobre el tipo de educación que querían para sus hijos.

QUÉ SE ENTENDÍA POR EDUCACIÓN SOCIALISTA

Mucho se ha escrito en torno a los diversos entendidos y poca claridad que hubo sobre la educación socialista, así como también de las enormes dificultades que acarreó su puesta en marcha, tarea nada fácil, dadas las condiciones adversas que existían y que históricamente han significado un problema para la consolidación del Estado mexicano: la presencia de fuertes poderes caciquiles; el conflicto con la Iglesia, quien



Anónimo
Lázaro Cárdenas del Río leyendo el Plan Sexenal
1934
Fotografía
Inv. 49499
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

disputaba al Estado el control en materia educativa y la libertad de cultos, y, aunado a lo anterior, la reciente crisis económica de 1929.

Los preceptos que sustentaron a la educación socialista fueron construidos e interpretados desde diferentes tradiciones educativas, posturas ideológicas e intereses de los diversos actores políticos que participaron en su diseño; según dos actitudes académicas pioneras en el tema, "no tuvo una doctrina única, ni fue indivisible. En ella confluyeron tradiciones y prácticas educativas enraizadas en el sistema escolar posrevolucionario, como la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo de antecedentes decimonónicos y el modelo soviético".[5]

Diferencias, acuerdos y matices que se expresaron desde los debates del Plan Sexenal, como en las discusiones de la XXXVI Legislatura e incluso en el momento de la puesta en marcha del artículo 3.º constitucional; no obstante, los actores políticos que formularon la reforma, a pesar de sus diferencias, llegaron a ciertos acuerdos, entre los que destacan su carácter social, la idea de formar a los niños y jóvenes sin prejuicios ni fanatismos, con un concepto exacto de los fenómenos sociales, todo lo cual significaba que la educación sería el medio para alcanzar la justicia social. Es importante mencionar que la educación socialista tuvo el apoyo de organizaciones obreras, maestros, intelectuales, activistas de izquierda y pedagogos, quienes "miraban" un futuro mejor, aun y a pesar de que no estuvieran muy de acuerdo con lo que se decía era el socialismo; muchos de ellos fueron artífices de la escuela rural mexicana. Por supuesto, opositores siempre habrá a las ideas o proyectos en los que se pretenda incluir a las mayorías, como fue el caso de la educación cardenista, la cual expresaba la intención genuina de redimir a las masas empobrecidas del México rural.

Los preceptos que sustentaron a la educación socialista fueron construidos e interpretados desde diferentes tradiciones educativas, posturas ideológicas e intereses de los diversos actores políticos que participaron en su diseño.

El exceso de términos para caracterizar a la educación socialista (cooperativismo, socializante, fraternidad, igualdad, comunidad, solidaridad, colectividad, sociedad sin clases, etc.) generaron confusión en la población; incluso algunos de los políticos cercanos a la reforma al artículo 3.º, por ejemplo Alberto Bremauntz —maestro michoacano, creador de la reforma socialista—, utilizaban indistintamente los términos de educación racionalista y educación socialista; ambas apuntaban a una educación basada en la ciencia y la razón, pero la primera no sólo era anticlerical, sino atea. Para algunos otros, la educación socialista debería tener una fuerte atadura con el trabajo, vinculado a la colectivización; otros más, argumentaban que la educación socialista debería establecer el pensamiento científico y racional para mirar los problemas sociales; entre los más radicales se encontraba Luis Chávez Orozco, quien calificaba de socialista a la educación "porque descansa en una tesis filosófica dialéctica y de acuerdo con esta tesis, sabremos que tendremos que llegar irremisiblemente a la desaparición de las clases sociales, a la sociedad socialista".[6] Para algunos aún más radicales, el socialismo significaba un Estado fuerte que controlara la educación con miras a erradicar la presencia de la Iglesia en la escuela y lograra combatir el fanatismo y los conflictos religiosos. No podemos soslayar que muchos de los actores políticos aspiraban a verdaderos cambios en el sistema educativo que redundara en la mejora de los grupos sociales empobrecidos y marginados por los regímenes anteriores. Sin embargo, también hubo críticas feroces a las reformas cardenistas, en especial a la educación socialista, como la del intelectual J. Cuesta, quien manifestó su oposición a que la escuela se utilizara como un instrumento de propaganda de una ideología única, con el pretexto de lograr la justicia social.[7]

En general, casi todos los actores que intervinieron en la propuesta de educación socialista, la idearon más como una aspiración general de justicia social que como una filosofía



Anónimo
Grupo escolar y su maestra en el laboratorio de la escuela
Ca. 1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

determinada o un plan de acción político. Por ejemplo, para el primer secretario de Educación Ignacio García Téllez —quien estuvo en el cargo escasos seis meses—, la educación socialista debía ser emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, que sirviera para combatir al fanatismo, integral, y consagrada a la niñez proletaria. Él, junto con otros políticos e intelectuales, pensaba que la educación socialista tenía que preparar a campesinos y obreros para luchar contra el conservadurismo e incorporarse, una vez capacitados, a las actividades productivas: "la escuela socialista no iba a ser la encargada de hacer el cambio social y económico que se esperaba en México, sino de preparar las mentes de los alumnos, y cambiar sus formas de pensar por otras acordes con el advenimiento de una futura sociedad mexicana".[8]

En fin, fueron diversas las orientaciones de orden político e ideológico sobre lo que debería de ser la educación socialista y muchos los adjetivos, que en la actualidad pueden parecernos dogmáticos; sin embargo, el contexto era propicio para que afloraran estas ideas; por un lado, personajes como el general Lázaro Cárdenas creían firmemente que para alcanzar una paz duradera, la revolución tendría que hacer justicia a los campesinos, indígenas y obreros con un vasto programa social apegado a los lineamientos constitucionales; por otro lado, la crisis económica de 1929 había mostrado las contradicciones más lacerantes del capitalismo, así que en diferentes partes del mundo hubo cierto ascenso del pensamiento marxista y socialista. México no fue la excepción; aquí se hicieron presentes diversos grupos con una fuerte tradición de lucha, que enarbolaban el socialismo como una ideología que ofrecía la posibilidad de transformar las condiciones materiales de los mexicanos y cumplir con los ideales de justicia emanados de la Revolución mexicana.

A pesar de las críticas y los altibajos conceptuales, se podría afirmar que "los principios cardinales" de la educación socialista determinaron las acciones educativas y la propuesta pedagógica que se pretendió llevar a la práctica: el colectivismo y el trabajo. El primer principio hace referencia a la "orientación colectivista" del socialismo; éste conlleva la idea de que la pedagogía y las acciones educativas deben apuntalar una enseñanza que privilegie la vida y el trabajo colectivo en detrimento de lo individual (tal como lo plantea el liberalismo), para lo cual se definió que el alumnado fuera educado con responsabilidades igualitarias y participación en la toma de decisiones a través de las asambleas escolares y en la comunidad, con la finalidad de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo colectivo y de la nación (al interior de las escuela se promovieron comités de gobierno en los que los niños y niñas tenían una participación activa). El otro principio cardinal, fue el de promover en la niñez la concepción científica del mundo y de la vida con el fin de que se desterrara el fanatismo y el interés individual, de tal manera que los preceptos científicos socavaran los dogmas del catolicismo y se pudiera despertar una conciencia de clase que preparara el terreno para el advenimiento de la sociedad socialista del futuro; así, el papel de la escuela era el de formar las mentes y las maneras de pensar. El socialismo científico era visto como el medio para liberarse de los dogmas e implementar en las sociedades humanas el cooperativismo como forma de trabajo superior.

La educación socialista pretendía convertir a la escuela en el medio que preparara a los educandos para su futura lucha social; de ahí que la escuela tendría que estar atenta a los problemas sociales que en ese momento vivían los niños y niñas; la educación tendría que poseer un carácter pragmático, experimentador y cuestionador. En la medida en que la educación socialista está pensada para la praxis, la capacitación para el trabajo era fundamental para lograr la equidad social y crear una conciencia de

La escuela socialista no iba a ser la encargada de hacer el cambio social y económico que se esperaba en México, sino de preparar las mentes de los alumnos, y cambiar sus formas de pensar.



Anónimo
Luis Chávez Orozco
Ca. 1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

comunidad, es decir, hacer sentir a todos como miembros de una nación que requería del trabajo productivo de cada uno de los ciudadanos.

La pedagogía que se implementaría para llevar a cabo los principios de la educación socialista, aparte de enseñar a leer y las operaciones matemáticas elementales, debía orientar a los campesinos, por ejemplo, a organizarse para solicitar la tierra, y contribuir a desaparecer el fanatismo religioso. Lo dicho anteriormente lo expresa claramente Sotelo Inclán:

> *La pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional a fin de mejorar la técnica agrícola, así como organizar sistemas de producción colectiva. Esta pedagogía aspiraba a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio le correspondían [sic].*[9]

Para llevar a la práctica los principios cardinales de la educación socialista se creó el Instituto de Orientación Socialista (IOS) cuya encomienda era establecer con precisión el concepto, así como los fines objetivos y las acciones que realizarían para cumplir con sus preceptos, y los medios que se utilizarían para llevar a cabo tal acción.

EL INSTITUTO DE ORIENTACIÓN SOCIALISTA

Cárdenas le confirió a la educación un papel decisivo en el cumplimiento de su política gubernamental y asignó a los maestros y a la "escuela socialista" importantes funciones en la transformación de la sociedad mexicana. En el proyecto socialista los maestros debían ser agentes del cambio y guías de las organizaciones populares en la lucha contra las fuerzas conservadoras y en favor de una sociedad con "justicia social". Así, el "maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador, no solo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa".[10] En ese sentido, la educación socialista era concebida como el medio para despertar la conciencia de clase y el medio para estimular la movilización en favor de reformas estructurales como la reforma agraria.

Para lograr sus planes, Cárdenas llevó a cabo un conjunto de acciones que modificaron sustancialmente el escenario educativo: en 1935 creó el Instituto de Orientación Socialista (IOS) con el objetivo de difundir de forma sistemática los preceptos de la educación socialista y la reeducación "socialista" dirigida a los maestros; modificó la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP) al incluir en la conducción y organización de esta institución a maestros, intelectuales y políticos provenientes de la provincia, con experiencia en el sistema escolar pero ajenos a los círculos intelectuales de la ciudad de México; reformó los planes de estudio de la educación primaria, secundaria y de las normales, en los que se incluían contenidos que hablaban de la lucha de clases, el trabajo colectivo, explotados y explotadores, etc.; multiplicó el número de escuelas rurales y escuelas regionales campesinas, y también aumentaron las escuelas gracias al artículo 123;[11] fundó, asimismo, el Departamento de Asuntos Indígenas e incorporó a los indígenas a la vida nacional; fue creado el Instituto Nacional de Antropología e Historia, y en 1936 nació el Instituto Nacional Politécnico, enfocado a la instrucción científica y técnica de los hijos de campesinos y obreros ante la imperante necesidad de industrializar al país. En este tenor, dio fuerte apoyo a la enseñanza técnica (pero no una enseñanza al servicio de la producción económica, sino como parte del programa revolucionario para dotar a los trabajadores de lo que se consideraba un arma definitiva en la lucha por el poder y como medio de combatir el cuerpo de creencias y actitudes defendidas por los conservadores); amplió las oportunidades educativas para los sectores populares mediante la creación de internados, comedores, programas de becas y otros mecanismos que garantizaran a los trabajadores y a sus hijos el acceso a la educación; también se introdujeron innovaciones como la coeducación (clases para niñas y niños), entre muchas otras.[12]

Con este conjunto de acciones y otras más, se esperaba lograr la conciencia y movilización proletaria, así como el trabajo colectivo, para redimir a las masas populares de la pobreza, la ignorancia y malos hábitos como el alcoholismo. Se trataba de edificar una sociedad con obreros y campesinos conscientes, condición necesaria para el impulso de la economía agrícola centrada en el ejido colectivo y el crecimiento industrial.

Es al secretario de Educación Gonzalo Vázquez Vela —veterano del gobierno radical de Alberto Tejeda en Veracruz— a quien le toca la creación y organización del IOS, institución encargada de establecer los lineamientos, pautas y acciones que el nuevo proyecto debía seguir para llevar a cabo los preceptos de la educación socialista: lograr el perfeccionamiento de las instituciones sociales en favor del proletariado. Así que dicha institución debía ir más allá de la promoción y difusión de la educación socialista; sus acciones tendrían que orientarse a ser el soporte del combate a la explotación del trabajo humano y la desigualdad, y contribuir en la formación de una conciencia de clase y en la socialización progresiva de los medios de producción.[13]

Para el logro de las acciones educativas, una de las funciones del IOS, sería la de coordinarse con los diversos departamentos de la SEP y colaborar en la elaboración de planes de trabajo conjunto; llevar a cabo ciclos de conferencias sobre la reforma educativa, tanto para los maestros como los directores de las escuelas; imprimir material diverso y seleccionar libros para divulgar el pensamiento socialista; establecer brigadas juveniles que difundieran la filosofía socialista, y también brigadas de apoyo escolar y cursos por correspondencia para los profesores, sindicatos o particulares imposibilitados para acudir a los institutos y centros de orientación. Igualmente, reformar planes, programas y textos; organizar ciclos de conferencias en las que participaran reconocidos intelectuales de la época a favor de las ideas socialistas (conferencias que fueron divulgadas ampliamente en folletos); coordinar el trabajo técnico-administrativo de la labor educativa; llevar a cabo jornadas culturales de desfanatización para difundir la orientación socialista y científica en el magisterio, la juventud y el proletariado. En resumen: había que conducir a obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos niveles de cultura técnica y profesional a fin de mejorar la producción colectiva.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, la educación socialista estaba ligada estrechamente al conjunto de reformas estructurales llevadas a cabo por Cárdenas, entre ellas la reforma agraria, por lo que el IOS tenía que colaborar para que la educación orientara a las masas campesinas en el mejoramiento de su vida, al convertir a la escuela en el espacio de reforzamiento de los valores y principios socialistas. Cárdenas consideraba que la labor educativa en el campo era trascendente debido a que el porvenir de la nación radicaba esencialmente en la agricultura. De aquí la necesidad de intensificar la acción de esta enseñanza para lograr "el mejoramiento de la comunidad campesina". El IOS tenía la tarea de fundar centros culturales regionales socialistas en todos los estados y, principalmente, en aquellos donde las deficiencias o las oposiciones a la reforma fueran mayores. Para tener un punto único de referencia de la educación

La educación socialista estaba ligada estrechamente al conjunto de reformas estructurales llevadas a cabo por Cárdenas, entre ellas la Reforma Agraria.



Anónimo
Ignacio García Téllez
Ca. 1932-1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Anónimo
Manifestación de Maestros de la unión de la Beneficencia Pública en apoyo a Cárdenas
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

socialista, el IOS elaboró el "Plan de Acción de la Escuela Socialista" en 1935, documento en el que se precisaba que la educación socialista debe estar inmersa en los problemas reales del niño y de la niña; se decía que apuntalaba la información científica, la importancia del trabajo manual y la diferencia entre una sociedad socialista y una sociedad individualista, y que el propósito de la escuela socialista era: ser "una escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas".[14]

Los planes y programas se fundamentan en la realidad circundante de los niños y las niñas; se hace una división de acuerdo con las condiciones del alumnado, de tal forma que la educación primaria queda dividida en urbana, semiurbana, rural, indígena y limítrofe. Así, la escuela urbana, por ejemplo, debería orientar su labor hacia actividades del trabajo técnico e industrial, y la escuela rural debería hacerlo hacia actividades propias del campo, lo que implicaba también una preparación técnica para la práctica agrícola.

Para Cárdenas, la escuela primaria era el crisol del ideal revolucionario; de ahí que a los cuatro años obligatorios se agregaran los dos del tercer ciclo con la finalidad de construir una primaria superior obligatoria y gratuita. Así, la escuela primaria debía tener un conjunto de características que la harían: "única", inspirada en una sola doctrina; "coeducativa", en tanto que combate los prejuicios al facilitar la educación de ambos sexos en la escuela; "integral", ya que procura una educación donde el niño y la niña se desarrollen física, intelectual y socialmente; "vitalista", porque promueve la educación de la niñez; "progresiva", porque la educación debe ser gradual; "científica"; "desfanatizante", en tanto que es capaz de librar a la sociedad de cualquier tipo de idolatría y superstición, y finalmente "orientadora", porque desarrolla las aptitudes del alumnado.[15]

Para Cárdenas, la escuela primaria era el crisol del ideal revolucionario; de ahí que a los cuatro años obligatorios se agregaran los dos del tercer ciclo con la finalidad de construir una primaria superior obligatoria y gratuita.

La reformulación de los planes de estudio obedecía al hecho de dar cabida a los nuevos contenidos en los que se resaltaba el trabajo colectivo y la defensa de los derechos de obreros y campesinos frente a los abusos de las autoridades, así como a la protección de los recursos e intereses nacionales. Según Susana Quintanilla, lo que se pretendía era transformar los saberes y las prácticas de los campesinos y obreros en saberes escolares que fueran útiles para mejorar la vida. "Para lograr esto, el gobierno entretejió lo nuevo de la escuela rural con la distribución de tierras y el fomento de los ejidos. Los éxitos y fracasos de la educación socialista fueron parte y consecuencia del reparto agrario y la voluntad estatal para hacer del ejido una institución permanente, célula primigenia de la vida social y cabeza de playa del poder central en las comunidades".[16] Así, en la escuela se introdujeron prácticas como visitas a los talleres para conocer los instrumentos de trabajo de los artesanos y prácticas de campo para observar las labores agrícolas.

PLANES Y PROGRAMAS: LIBROS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La reformulación de los planes de estudio y elaboración de nuevos libros era una acción prioritaria para difundir los principios de la educación socialista. Como lo han subrayado diversos estudiosos del tema, entre otros Josefina Vázquez,[17] Engracia Loyo y Luz Galván, los libros de texto se publicaron en dos series de lecturas: La "Serie SEP" para las primarias urbanas y la "Serie Simiente" para las rurales, ambas editadas por la Comisión Editora Popular. Estos libros se caracterizaron por subrayar los temas que daban cohesión a la ideología socialista: el trabajo colectivo, la defensa de los derechos de obreros y campesinos, la protección de los recursos naturales y el logro de una mentalidad libre de prejuicios e ideas fanáticas.

Para la Comisión Editora Popular, la prioridad era divulgar la ideología socialista, y subordina a este mandato la propuesta pedagógica; en el libro de lecturas de sexto grado de 1940, se lee: "Imprescindible es comprender con claridad el problema de la liberación del hombre en los términos de la realidad actual. De ello dependerán las formas y los medios de una adecuada técnica pedagógica; de ello y de esta última dependerá el valor educativo de cada elemento de la enseñanza".[18] Para los elaboradores queda claro que el libro es un instrumento para difundir las ideas y conceptos del socialismo que dan sustento a la propuesta, ya que las técnicas pedagógicas se las cede al maestro y a su trabajo en la comunidad; el libro era un auxiliar para que el maestro comprendiera las condiciones de su medio y accionara en y con los problemas de la comunidad.

Si bien en los libros no hay una propuesta pedagógica explicita, sí hay ciertos lineamientos que daban coherencia "formativa" al discurso de la educación socialista; en



Simiente, libro para escuelas rurales.
México, Comisión Editora Popular/SEP, 1934-1935.
Archivo Histórico de la SEP
AGN



el documento *Escuela primaria socialista,* en el apartado "Finalidades y características", se mencionan algunos atributos de la educación socialista, como el trabajo entendido como el medio efectivo para la consecución de los medios de vida, y el cooperativismo, que generaría en el niño un amplio sentido de solidaridad. Varios de los contenidos y actividades estaban estructurados bajo la idea del trabajo, pero no como un instrumento del capitalismo, sino como una forma de educar el carácter y comprender la realidad de explotación en la que vivían los marginados. Se hace hincapié en el trabajo cooperativista (principio vital de la educación socialista) porque crea en quienes reciben enseñanza un amplio sentido de solidaridad y asociación en el esfuerzo, los educa para la producción colectivizada, con la intención política de fortalecer precisamente la conciencia colectiva. Por ello, tanto a los maestros como al alumnado se les asigna un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje vinculado a la comunidad, en el que toman responsabilidades y compromiso con la familia, la colectividad y la nación; la idea era hacer fructificar los saberes y las prácticas de los campesinos y obreros para analizarlos como parte de los contenidos escolares.

En el apartado "Derechos y deberes" de los libros de lectura, en el documento mencionado, se dice que los niños y niñas deben comprometerse con su comunidad, en los deberes y responsabilidades, y se hace énfasis en los valores que debían lograr quienes cursaban la primaria: el amor al prójimo y al trabajo, la justicia social, el respeto a los demás, la camaradería, la honestidad, el amor a la belleza y a la verdad. El siguiente párrafo, ejemplifica esta idea: "Desempeñar eficazmente las tareas de servicio social que sus camaradas y maestros de escuela les señalen esforzando por ser [el] trabajador y el ciudadano que más sirva a su familia, a la nación y a la humanidad, luchando sin tregua, dentro de los lineamientos de la Revolución, por la justicia social y la desaparición de toda explotación a sus semejantes". Al expresar los valores de la educación socialista a través de diversas lecturas, se intenta que a partir de las experiencias vividas por otros (el poema "Sabás" de Nicolás Guillen que trata de la redención de un negro medio loco o, la lectura del cuento "Guarapo" de Francisco Rojas González, que habla sobre la explotación de los trabajadores y de un patrón inhumano, o el relato "El derecho del primer ocupante", de Miguel de Unamuno, que habla sobre la codicia humana), el alumnado se identifique con los personajes para comprender su situación de explotación, aprender de sus circunstancias y para buscar una vida sin explotación.

En un análisis que hace Montes de Oca (2017) de los libros de lectura de 5° de la "Serie SEP" (1939) publicados por la Comisión Editora Popular, señala que las principales temáticas que abordan las lecturas posibilitan la transmisión de la ideología socialista; en el libro de lecturas de quinto año se narra la relación de un niño llamado Pedrín, quien conduce al lector por los mundos de la fábrica, la calle, el trapiche, el campo, la escuela, etc.; los diferentes personajes, niños y adultos, se llaman camaradas entre sí (derechos y obligaciones son iguales para niñas y niños). El protagonista se plantea preguntas como: ¿por qué los obreros ganan tan poco? O ¿dónde se quedó el resto de lo producido? Las respuestas son aportadas por el texto: "el claxon de un lujoso automóvil le hizo cambiar la atención. En el vehículo, un hombre gordo, muellemente recostado, fumaba su puro, sin sombra de preocupación".[19]

Otras lecturas abordan el trabajo infantil con personajes como Pancho, papelero de 12 años, quien trabaja desde las cinco de la mañana para recibir los periódicos que, más tarde, vende en las calles de la ciudad; por supuesto, no acude a la escuela. En

Página anterior:
Nacho López
Alumnos de Instituto Politécnico Nacional
Ca. 1936-1940
Placa seca de gelatina
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Abajo:
Anónimo
Gonzalo Vázquez Vela
Ca. 1936-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





Luis Arenal
Lázaro Cárdenas y la reforma agraria 1934-1940
1950
Offset
Fondo Francisco Díaz de León Colección Baisten.

asambleas tanto de maestros como de obreros, él oye hablar de "reivindicaciones", "injusticias", "persecuciones", "ceses colectivos", "hambre", "frente único" y conceptos relacionados; así, deduce que ambos bloques, los maestros y obreros, deben unirse, pues mientras ellos sufren miserias y vejaciones, en contraparte, "dicen que viven unos señores que, aparte de gozar hasta de lo superfluo con el producto del trabajo de los obreros, no hacen más que ordenar que éstos trabajen y firmar cheques contra el banco. ¡Qué cosas extrañas suceden, y nos parecen naturales!".[20] Las lecturas mostraban las condiciones reales de existencia de los niños y las niñas, la pobreza, la explotación, y la actitud implacable de las personas ricas.

El contenido de los libros de lectura (como señala el libro de cuarto grado de la serie SEP, 1938) aspiraba a que la niñez estuviera enterada de la situación social que rodeaba su vida; se propiciaba el diálogo y la discusión sobre la situación social de los trabajadores, de las causas que originan la explotación, de las contradicciones; asimismo, se hablaba de la conveniencia de transformar la sociedad por otra más justa y de la única forma de lograrlo: la lucha y organización de los trabajadores.

Tanto el libro de texto de lectura oral de quinto como el de sexto grados, contienen, en términos "pedagógicos", un apartado con sugerencias o actividades de cómo utilizar los textos y las habilidades y valores que debían desarrollarse en el alumnado. Pero como se ha señalado a lo largo del texto, la propuesta pedagógica estaba subordinada a la finalidad política; así, los programas de estudio combinaban los temas de reivindicación social y los del nacionalismo. La importancia de los conocimientos era que se centraban en ser prácticos, en vez de enciclopédicos; se proponía una participación activa y colectiva del alumnado, tanto en el aula como en su comunidad.

Para los educadores y políticos que apoyaban la propuesta de una escuela socialista, ésta sólo sería revolucionaria cuando, además del contenido social de su propaganda revolucionaria, desfanatizante, proletaria, lograra emancipar a los campesinos y obreros. La escuela socialista no construyó una pedagogía que delineara y orientara las prácticas educativas; lo novedoso fue el papel asignado a los maestros y maestras: orientar y dirigir varias de las acciones en las comunidades, como la higiene, la lucha contra el alcoholismo, organizar cooperativas, terminar con prejuicios y fanatismos en la población rural y ser representantes de comunidades o pueblos en las diferentes acciones de la política agraria. Además de todo ello, debían estar en contacto con las organizaciones obreras y campesinas, así como participar en sus luchas populares.

"Al respecto, Chávez Orozco señalaba que la función del maestro no debía limitarse a su tarea de alfabetizar o brindar elementos cultos con el fin de integrar una nacionalidad mexicana; pensaba que su propósito era más complejo que sólo cumplir los lineamientos de la SEP y el precepto institucional".[21]

Como se puede apreciar en el desarrollo del texto, el análisis de la educación socialista va más allá de lo educativo, ya que con la puesta en práctica de la educación se pretendió incidir en los grandes problemas de México.

En el periodo cardenista, la educación socialista fue un engranaje vital de la puesta en práctica de un gran proyecto de desarrollo económico que tenía como columna vertebral la emancipación de las masas organizadas: no se trataba sólo de llevar conocimiento a la escuela, sino de integrar a las comunidades de campesinos, indígenas y obreros al crecimiento del país, mediante el aprendizaje de valores y principios socialistas como el trabajo, la solidaridad, la comunidad, el proceso de colectivización, que condujeran a la idea de fortalecer el nacionalismo. Si bien se ha escrito mucho a propósito de la falta de claridad sobre lo que era la educación socialista —tanto en su definición política ideología, como en su pedagogía—, lo importante por resaltar es que la educación socialista,

> *... no fue una mera invención ideológica impuesta a una masa magisterial confusa o recalcitrante. Confusión la hubo, y mucha; y desde luego había muchos maestros que no favorecían la doctrina socialista. Pero una parte importante del magisterio, especialmente en el campo, simpatizaba con el proyecto y de hecho habían venido luchando por estas ideas desde hacía varios años [...] lo que se denominaba La "Educación Socialista" correspondía a una realidad y a una práctica que se encuadraban muy bien en el conjunto de la política cardenista de transformación de la sociedad mexicana, especialmente en el campo.*[22]



Libro de lectura para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores.
1940
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

En el periodo cardenista, la educación socialista fue un engranaje vital de la puesta en práctica de un gran proyecto de desarrollo económico que tenía como columna vertebral la emancipación de las masas organizadas.

LA EDUCACIÓN NORMAL Y LAS MAESTRAS DEL CARDENISMO (1934-1940)

Belinda Arteaga Castillo
Universidad Pedagógica Nacional



Anónimo
Teatro al aire libre "Revolución" construido a iniciativa y bajo la dirección del maestro federal Manuel Cruz Reyes en la escuela "Emilio Carranza" en Yucuañe, Oaxaxa.
20 de agosto
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se puso en marcha en el país el proyecto educativo conocido como "educación socialista" que implicó, entre otras acciones: una reforma legal que incluyó al artículo 3.º constitucional y sus leyes secundarias; cambios en la estructura del sistema educativo; modificaciones en la narrativa oficial sobre la educación y sus funciones, y reformas a la estructura curricular y a la organización de las escuelas. Reformas que calaron hondo, pues se aplicaron cuestiones como la coeducación (sobre la que hablaremos más adelante) y las relaciones escuela-comunidad.

Si se analiza cuidadosamente esta etapa de nuestra historia y se rompe con el esquema de periodización sexenal —hoy por hoy suficientemente criticado por autores como Pilar Gonzalbo— encontraremos que los primeros indicios sobre este proyecto pueden ubicarse en las postrimerías de lo que se conoce como el Maximato, que abarcó el gobierno de Plutarco Elías Calles (diciembre 1924-noviembre 1928), así como los interinatos bianuales de Emilio Portes Gil (diciembre 1928-marzo 1930), Pascual Ortiz Rubio (diciembre 1928-marzo 1930), y Abelardo Rodríguez (septiembre 1932-noviembre 1934). Estos gobiernos interinos fueron posteriores al asesinato de Álvaro Obregón —ya por entonces presidente reelecto de México—, acontecimiento que tuvo lugar el 17 de julio de 1928.[1]

Tanto la muerte de Obregón, ocurrida muy oportunamente cuatro meses antes de que Calles terminara su mandato, como la organización de un partido fuerte —el Partido Nacional Revolucionario (PNR)— y el nombramiento de tres presidentes interinos, permitieron que don Plutarco se mantuviera en el poder durante seis años más, aun cuando la presidencia quedara formalmente en otras manos. Como se decía entonces: "El presidente vive aquí pero el que manda vive enfrente".[2]

Otro elemento clave que tiene que ver con una presidencia en litigio se refiere a las tensiones que acompañaron a la educación socialista desde sus inicios. Éstas pueden reconocerse en los distintos foros que se organizaron antes y después del ascenso de Lázaro Cárdenas a la Presidencia de México, esto es: el Congreso del PNR en el que se elaboró el Primer Plan Sexenal de gobierno, así como en la sesión de la Cámara de Diputados cuando se discutió la iniciativa de reforma al artículo 3.º constitucional cuya primera redacción estuvo a cargo del Comité Ejecutivo del PNR. En ambos eventos, lo que quedó claro es que el futuro de México se movía entre dos aguas: el callismo, tendencia radical entonces estelarizada por el grupo de Calles, muy numeroso pero destinado a perder el poder junto con la silla presidencial, y el cardenismo, tendencia que por entonces se mostraba moderada pero ambigua.[3]

El resultado fue la indefinición no sólo del programa educativo sino del concepto mismo de socialismo que le daba nombre y apellidos. El impacto de esta ambigüedad fue tal, que cada grupo, comunidad educativa y personaje del momento se dedicó a construir el contenido que mejor se acomodara a su propia visión de la realidad, pero también a sus intereses de grupo y/o personales. Para muestra, dos botones:

En un documento emitido por la Jefatura de Tenencia de la escuela socialista de La Palma, Michoacán, el 15 de enero de 1935, se afirma:

> *La educación socialista habla de la realidad de la vida y excluye los fanatismos y las utopías.*
>
> *La educación socialista tiende a la redención de los trabajadores (obreros, campesinos y empleados).*

La educación socialista no desintegra a la familia ni prostituye a la mujer.

La educación socialista enseñará al peón, al artesano, al sirviente, a no ser explotado por sus patronos, indicándoles la forma de hacer valer sus derechos.[4]

Otro documento, pero elaborado por los opositores al proyecto oficial, fue el distribuido por la Iglesia católica entre sus fieles, titulado "La fábula de las tres escuelas", en el que busca aclarar el sentido y la esencia de las escuelas que, según su visión, se habían desarrollado en México: la católica o escuela con Dios; la laica o sin Dios, y la socialista o escuela contra Dios. Al respecto sostenía:

La escuela católica tiene por finalidad la Gloria de Dios en primer lugar y en segundo la del Hombre. También se ha preocupado por mejorar la suerte del pobre [...] levantándolo a la condición de obrero [...] y protegiéndolo con obras de caridad...

La escuela laica no se ocupa de Dios, lo desprecia y proclama que el hombre es simplemente un animal racional...

La escuela socialista es la escuela Contra Dios pues tiene por finalidad el engrandecimiento del Estado y la dictadura del proletariado [...] Combate a Dios pues está en su contra [...] sostiene que el hombre debe seguir libremente sus instintos [...] hasta llegar al nivel de una bestia que rechaza la moral considerada como un catálogo de prejuicios burgueses.[5]

Los recuentos que se han realizado sobre el número de definiciones de "socialismo" que entonces circularon en los documentos oficiales, los pronunciamientos parlamentarios, así como las opiniones emitidas al respecto en los panfletos que un día sí y otro también, permiten poner en evidencia la gran confusión provocada por el entuerto que ni el propio general Cárdenas pudo deshacer a pesar de sus múltiples esfuerzos.

Estas ambigüedades discursivas que acompañaron a la educación socialista desde antes de nacer, y que podrían explicarse a partir de los intereses de los distintos



Anónimo
Niños recibiendo "instrucción militar" en una escuela rural federal de Oaxaca
Ca. 1936-1940
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



Anónimo
Niños con ábaco en sus pupitres dentro de un aula escolar
Ca. 1935-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

actores en pugna, movieron el juego de alianzas sociales, pero no siempre a favor de Calles, pues las posturas radicales del Jefe Máximo y de su grupo sí lograron encender los ánimos de las "buenas conciencias" pero fueron incapaces de apagar el fuego y pasar factura a su sucesor.

Los saldos iniciales tampoco parecieron fortalecer a Cárdenas, quien trató de explicar con más claridad los alcances del proyecto educativo, e incluso renunció al sueño de Lombardo Toledano de imponer banderas comunistas en la Universidad Nacional para construir desde el Estado una ciencia proletaria y no burguesa.

A pesar de estos obstáculos, pronto quedaría claro que "la política de masas"[6] del presidente Cárdenas empezaba a surtir sus efectos. Esta política de masas consistía en realizar convocatorias vigorosas a los obreros, campesinos, mujeres e indígenas, entre otros sectores sociales, para sumarlos a su causa. Cárdenas en persona, desde las plazas públicas, los centros de trabajo y las poblaciones rurales del país, realizaba una interacción profunda orientada a poner en claro, con palabras sencillas y actitud pedagógica, las acciones del gobierno, sus propósitos y trascendencia. Uno de los objetivos de esta intensa comunicación con los hombres y mujeres de la calle era sin duda ganar adeptos y, de paso, identificar a los adversarios del proyecto de nación que se impulsaba con acciones contundentes como un intenso reparto agrario y/o la resolución de los conflictos entre capital y trabajo a favor de los obreros.

En esta cruzada que llevó al presidente a recorrer los caminos de México, uno de los actores protagónicos del régimen fueron los maestros y las maestras que, desde las trincheras de las escuelas y las comunidades en las que trabajaban, intentaron construir el sueño de transformar a México en el país justo, próspero y libertario que la Revolución de 1910 había anunciado.

El régimen señalaría al magisterio el destino de la subversión social al indicar, en palabras del propio Cárdenas:

Nunca más debe figurar el educador que desde el estrecho recinto del aula se conforma con impartir a sus educandos nociones generales [...] Frente a este tipo de magisterio

"La política de masas" (Córdova, 1971) del presidente Cárdenas empezaba a surtir sus efectos. Esta política de masas consistía en realizar convocatorias vigorosas a los obreros, campesinos, mujeres e indígenas, entre otros sectores sociales, para sumarlos a su causa.

que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se deben a su ministerio, debe alzarse en guía social que penetre con valor en la lucha social […] al servicio del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización […] para defender sus intereses, para saber modelar en forma integral las aptitudes del niño interesa el encarrilamiento legal de los padres en la conquista, cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador.[7]

Los maestros y las maestras cardenistas sembraron parcelas, construyeron talleres de pequeñas industrias, criaron ganado, alfabetizaron a hombres y mujeres y difundieron los beneficios de las leyes agrarias.

Para responder a esta convocatoria, un nutrido grupo de profesores y profesoras se aprestaron a poner en marcha los principios de la educación socialista. Para contribuir a la difusión de su propuesta pedagógica, de sus planes y programas, así como de las múltiples iniciativas para reorganizar las escuelas, aprovecharon las páginas del periódico *El Nacional,* los libros impresos por la Comisión Editora Popular, los eventos organizados por las ligas agrarias, los sindicatos obreros, el propio PNR, al igual que las organizaciones feministas y de maestros que ya existían o que en ese momento se formaron. Todo para aclarar de una vez y para siempre el verdadero programa de la escuela socialista y, de paso, denunciar las calumnias de las que era objeto.

Los maestros y maestras que se sintieron interpelados por el cardenismo, convencidos de que la historia les había asignado un papel heroico, intentaron —cada uno a su manera— transformar la realidad en la que actuaban a partir de la educación. Los efectos atribuidos a la educación fueron múltiples y transitaron del cumplimiento del programa educativo oficial al establecimiento de las más caras utopías sociales, entre las que destacaban la destrucción del capitalismo, la emancipación del proletariado y el establecimiento del socialismo, aunque no se supiera bien a bien en qué consistía.

Así, estos profesores y profesoras organizaron sindicatos, cooperativas de producción y de consumo, asambleas escolares, comités de alfabetización, campañas de higiene, de lucha contra el alcoholismo y de desfanatización. Todo ello combinado con la docencia que abarcaba el trabajo con los niños y niñas en el turno matutino y con los adultos por las noches.

Los maestros y las maestras cardenistas sembraron parcelas, construyeron talleres de pequeñas industrias, criaron ganado, alfabetizaron a hombres y mujeres y difundieron los beneficios de las leyes agrarias y del trabajo pensados para la protección del proletariado mexicano.

Ellos y ellas aprendieron el valor pedagógico de la danza, la música, el canto y el teatro, y armados con las herramientas de la cultura, en su papel de líderes sociales, traspasaron los muros de la escuela e intentaron mejorar las condiciones de vida de los mexicanos y las mexicanas. No fueron pocos los educadores que participaron en tomas de tierra o en la organización de huelgas en las fábricas.

Las palabras de José Dolores Medina, director de Educación Federal en Querétaro, resultan elocuentes en este sentido, al señalar: "La revolución ha entrado en la escuela. Otro de sus ejércitos, el de los maestros, se apresta a librar también sus combates rudos. Varios de estos soldados, como los llama el jefe de la Revolución, han caído doblegados por el arma enemiga […] pero los maestros [deben] cumplir con nuestra misión histórica".[8]

En los hechos, pronto fue inocultable que estos aliados estaban dispuestos a luchar para realizar el programa del "socialismo mexicano". Un programa sin duda progresista que, según las propias palabras del presidente, se basaba en el reparto equitativo de la riqueza socialmente producida con base en leyes pensadas para defender los derechos de los trabajadores y sustentado en organizaciones sociales fuertes y unificadas.[9]



Anónimo
Manifestantes del P.N.R. apoyando a Lázaro Cárdenas
1936-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

En el campo, se extendía ya una reforma agraria que, para 1937, abarcaba la totalidad de la Comarca Lagunera y la zona henequenera de Yucatán, y que incluía también el reparto de maquinaria agrícola, insumos y refacciones para la siembra, la creación del Banco de Crédito Ejidal y la organización de cooperativas y ejidos. En este contexto, la labor de los maestros agraristas fue notable, al punto de que fueron identificados como verdaderas amenazas para los terratenientes afectados. Éstos desataron entonces una serie de acciones orientadas a desacreditar y frenar la actividad de los educadores.

En esas condiciones, los enfrentamientos se transformaron en una desigual batalla entre maestros y guardias blancas, quienes contaban con múltiples respaldos provenientes de las élites económicas y políticas que prevalecían en el campo, pero que carecían del apoyo popular del que sí gozaban los maestros.

Las cartas estaban echadas, y de las movilizaciones de estudiantes respaldados decididamente por sectores conservadores pero radicalizados de la sociedad civil, se pasó a los atentados que incluyeron bombazos en las escuelas y en las vías férreas. Y es que del lado de los enemigos de la educación socialista había grupos beligerantes que



Agustín Víctor Casasola
Maestra
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

expresaban su disposición de tomar las armas, como había ocurrido durante la "Guerra Cristera", conflicto armado que padeció México de 1926 a 1929.

En este escenario, uno de los grupos más peligrosos para el régimen vivía en casa. Se trataba del grupo de Calles, que incluía militares, diputados, senadores y gobernadores en activo, así como a Luis N. Morones, el poderoso dirigente de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), a quien muchos indicios señalaban como uno de los operadores materiales del atentado que segó la vida de Obregón.

Otra figura importante era Tomás Garrido Canaval, el hombre fuerte de Tabasco que, al terminar su gestión como gobernador de dicha entidad, había viajado a la capital del país para hacerse cargo de la Secretaría de Agricultura en el gobierno de Cárdenas.

Que Garrido Canaval no jugaba limpio lo demuestra el hecho de que al mismo tiempo que desempeñaba su cargo, alimentaba una organización de estudiantes que se conoció con el nombre de "camisas rojas". Ya para entonces, los camisas rojas, no estudiaban pero gozaban de cuantiosas "becas" para su manutención, y además vivían en la Casa Tabasco, ubicada en el centro de la Ciudad de México, y se encontraban siempre preparados para atender

los llamados de su jefe y actuar para disolver mítines, eliminar propaganda, insultar, golpear y amedrentar a quienes ellos juzgaran conveniente.

Los camisas rojas —inspirados en los "camisas negras" de Benito Mussolini y los "camisas pardas" de Adolfo Hitler— constituían un grupo de choque entrenado militarmente y, como se demostró en los conocidos "sucesos de La Conchita", estaban dispuestos a usar sus armas contra una población civil, tal vez fanática pero inerme.[10]

Al iniciarse el año de 1936, las tensiones se agudizaron. Como ya dijimos, a lo largo de 1935 al activismo de los universitarios se sumó el de la feligresía católica. Ambos respaldados por los caciques rurales y algunos grupos afectados por las acciones del gobierno y las expresiones radicales de los actores que lo apoyaban.

Pero el detonador que hizo que las cosas tomaran otro cariz fue el descubrimiento de la preparación de un golpe de Estado organizado por los callistas. Las evidencias salieron a la luz junto con los arsenales ocultos en las propiedades de representantes del alto clero y algunos gobernadores, y los nombres de personajes que habían participado en la Guerra Cristera de los años veinte.[11]

Cuando eso sucedió, la respuesta de Cárdenas fue contundente. El desafuero de gobernadores, diputados y senadores federales, el exilio de Calles y su grupo, así como la cárcel como advertencia para los curas que continuaran desarrollando actividades subversivas, fueron suficientes para controlar, pero no para apagar totalmente el fuego. ¿Por qué sostenemos esto? Porque lo que se pudo observar (sobre todo en el Bajío) fue la concentración de los ataques en contra de los maestros y las maestras rurales que, en la soledad de sus escuelas, vieron arder las "casas del Maestro" en las que vivían; se enfrentaron con las puertas cerradas de sus planteles o el ausentismo escolar; la persecución de hombres armados, y la instigación a la violencia derramada en las bardas pintadas de sus comunidades. No fueron pocos los educadores que denunciaron amenazas de muerte o educadoras que soportaron los insultos de los sacerdotes en las misas dominicales.

Algunos casos fueron denunciados tanto en la prensa como en informes oficiales, pronunciamientos gremiales o correspondencia enviada por los familiares de estos "mártires de la escuela socialista" a las autoridades locales o federales. De otros atentados, en cambio, no quedaron huellas tangibles, pero sin duda marcaron la memoria de los pueblos.

Algunos ejemplos dibujan los escenarios de la época. Citaremos tres casos emblemáticos.

El primero de ellos se publicó en el periódico *La Prensa*. Según este diario:

> *El profesor Abraham Rivas retó en el propio templo al cura e increpó a los fieles que se encontraban rezando el Rosario. El sacerdote le increpó:*
> *—¿Qué vienes a hacer a esta casa de Dios, descreído? Las puertas del templo están cerradas para ti, dinos qué te trae ¿tu arrepentimiento o la burla?*
> *A lo que respondió el maestro:*
> *—Vengo a traer este pueblo infeliz, fanático y supersticioso la luz de la verdad. Vengo a liberarlo de sus tentáculos, vengo a decirle…*
> *El maestro no pudo continuar, fue interrumpido por el pueblo que violentamente lo arrojó del templo y lo golpeó sin piedad…*
> *Al otro día, su cadáver apareció en las afueras del pueblo con la lengua cercenada, una pierna desprendida del tronco y horriblemente machacado.*[12]

En una segunda crónica se relata: "Después de haber sido martirizados cruelmente tres maestros rurales de Puebla, predicadores de la enseñanza socialista, fueron fusilados y

Durante el régimen cardenista y, en el contexto de la educación socialista, nacieron instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

dos más secuestrados por quienes se oponen a dicha educación. Los fusilados son: Librado Labastida, Carlos Záyago y Carlos Pastrana. Los secuestrados: Celerino Mora y Noemí Gutiérrez".[13]

Y en un tercer caso, que marcó un *modus operandi,* se relataba: "En un asalto a la Escuela Artículo 123 perpetrado por guardias blancas de la Hacienda de Santa Cruz de Bárcena, Ahualulco, Jalisco, dos jóvenes maestras fueron ultrajadas por 25 hombres armados".[14]

Ante estos hechos y otros que aún son recordados, como el de los maestros desorejados que tuvieron que abandonar sus sitios de trabajo para marchar a la capital de la república en búsqueda de apoyo y justicia, el gobierno federal se manifestó con claridad.

Los maestros pidieron armas para poderse defender y Cárdenas se las otorgó. No fueron pocas las inconformidades ante esta determinación, pero no cabe duda de que la violencia contra los profesores y las profesoras aminoró sensiblemente.

"Desde entonces —comentaba una maestra rural— me acostumbré a dormir abrazando a un máuser y ya nadie se atrevió a molestarme".

Los maestros pidieron armas para poderse defender y Cárdenas se las otorgó. No fueron pocas las inconformidades ante esta determinación, pero no cabe duda de que la violencia contra los profesores y las profesoras aminoró sensiblemente.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA EL SECTOR RURAL

Durante el régimen cardenista y, en el contexto de la educación socialista, nacieron instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), al tiempo que se impulsaba la educación secundaria y se incrementaba el número de escuelas normales y escuelas primarias, tanto urbanas como rurales.

Cabe aclarar que en esa época la escuela primaria estaba dividida en dos niveles o tipos: la primaria elemental, que comprendía los primeros cuatro años, y la primaria superior, que abarcaba los dos años posteriores para cerrar un ciclo de seis años.

Por su parte, la formación de maestros estaba a cargo de las escuelas normales que, por sus orígenes y funciones, incluían las urbanas (muchas de ellas fundadas a finales del siglo XIX durante el Porfiriato) y las normales rurales (la primera de ellas, nació en Tacámbaro, Michoacán, en 1922).

Estas instituciones convivían tanto con las misiones culturales, que en sus inicios se hicieron responsables de ofrecer cursos a los profesores en servicio que carecían de títulos de normal, como con las casas del pueblo, que abrían sus puertas a los adultos no escolarizados para que pudiesen alfabetizarse y/o aprender distintos oficios y artesanías.

Pese a la buena fama de que gozaban estos centros educativos desde 1932, en pleno Maximato se organizaron las escuelas regionales campesinas (ERC) destinadas a atender a la población rural, con el propósito de mejorar de manera radical la vida en el campo, una cuestión planteada desde los inicios de la revolución pero que, pese a la realización de distintos proyectos, aún no había cristalizado.

Cuando a finales de 1934 Cárdenas tomó el poder, el proyecto de las ERC estaba prácticamente concluido, e incluso en ese mismo año se había inaugurado el primer plantel de este tipo en Tenería, Estado de México. A pesar de estos avances, y tal vez con la idea de que estas escuelas se ajustaran más a la visión del régimen sobre el futuro del campo mexicano, una nueva versión vio la luz en 1935.[15]

El propósito central de este proyecto era unificar en una misma institución los estudios de lo que en ese momento se denominó "Educación Superior Rural". Para ello, se proponía que las misiones culturales, las normales rurales y las centrales agrícolas (responsables de la educación agrícola industrial, que incluía la formación de investigadores y de agrónomos), se transformaran en ERC. A pesar de la importancia que se le concedía a esta unificación, se preveía que el proceso de transición fuese paulatino.

En las ERC se prepararían maestros rurales, agentes de organización industrial-agropecuaria y agentes de organización rural. Éstos tendrían el respaldo de los institutos de Investigación y Acción Social, que funcionarían dentro de las mismas escuelas y contarían con tierras laborables, implementos de labranza, pie de animales para iniciar la explotación pecuaria y refaccionamiento en numerario otorgado por el Banco de Crédito Ejidal.[16]

En las ERC, además de directivos, profesores, personal administrativo y de intendencia, laborarían agrónomos encargados de organizar e impartir algunos cursos y de realizar las labores productivas en las tierras, las granjas y las industrias pertenecientes a las mismas.

Una característica clave de estas instituciones era su carácter regional y su orientación rural, que las distinguía de las normales nacionales cuya misión se concentraba en las zonas urbanas del país, que ya en ese momento mostraban una clara expansión.

Leopoldo Méndez
Por enseñar a leer (ataque a un maestro)
Ca. 1947
Xilografía sobre papel
Museo Nacional de la Estampa, Secretaría de Cultura.INBA.MX.





Anónimo
Los camisas rojas de Tabasco (Bloque de Jóvenes Revolucionarios)
Ca. 1926
Fotografía
Colección Fotográfica Tomás Garrido Canabal
AGN.

Pero, ¿qué cursos se ofrecían en estas instituciones? Los cursos que se ofrecían eran los siguientes:

1. Curso de primaria complementario al cual podían ingresar los alumnos que hubiesen cursado la primaria elemental de cuatro años. El curso era anual y equivalía a los dos años de primaria superior que completaba el nivel pero agregaba materias orientadas a la realización de diversas prácticas agropecuarias.

2. Curso de preparación común con una duración de dos semestres. En el primero de ellos los alumnos recibían una preparación académica, agrícola e industrial y en el segundo se agregaba una intervención vocacional a fin de que los alumnos recibieran orientaciones que les permitieran optar por una carrera en particular.

3. Carrera de maestro de educación rural, que constaba de cuatro semestres, los dos primeros de preparación agrícola e industrial y los dos últimos de preparación profesional y social.

4. Carrera de agentes de organización rural que se estudiaba también en cuatro semestres orientados a la preparación agrícola, industrial y económico-social.[17]

Los requisitos de ingreso que se establecieron implicaban que los futuros estudiantes de las ERC fuesen egresados de una escuela primaria rural y que demostrasen haber cursado al menos los cuatro primeros años correspondientes al ciclo elemental. Deberían ser hijos e hijas de ejidatarios, pequeños agricultores, artesanos o pequeños industriales; vivir en las poblaciones cercanas a la ERC; tener 12 años cumplidos las mujeres, y 14 los hombres; gozar de buena salud y no poseer impedimentos físicos para la realización de sus estudios.

Se daría preferencia a los alumnos y alumnas que presentaran una carta que acreditara su buen desempeño escolar en la escuela rural de la que hubiesen egresado.

De acuerdo con estos requisitos y con la organización del programa académico de las ERC, se preveía que los alumnos varones concluyeran a los 15 años el curso complementario, a los 17 el curso agrícola industrial y a los 19 la normal rural. De esta manera, a los 20 años podrían ingresar al trabajo con la madurez necesaria para asumir los compromisos que su desempeño profesional demandaría.

Según el proyecto oficial:

> *El maestro rural preparado así, podrá ser algo más que el que enseña a leer y escribir o el agente romántico de una obra imprecisa. Podrá ser el líder social laico y eficiente que sustituya al cura en la comunidad, capaz de una acción práctica de mejoramiento a través de una escuela con vida […] ese maestro será el verdadero constructor de la vida rural […] Y después de haber ejercido algunos años podrá ingresar a la Escuela Normal Superior Rural [en la] que deberá formarse.*[18]

En cuanto a los requisitos de ingreso habría excepciones cuando no hubiese un número suficiente de candidatos y, en esos casos, podría permitirse el ingreso de estudiantes que demostrasen haber cursado al menos tres años de primaria elemental.

También podrían aceptarse maestros rurales en servicio no mayores de 21 años que no tuviesen estudios, a los que se califica en el documento no sólo como empíricos sino como improvisados. “Siendo en la actualidad un gran número que, en algunas escuelas, son mayoría”.[19]

Los alumnos inscritos vivirían en el internado de la escuela como pensionados. Las pensiones serían sufragadas por el gobierno federal, los estatales, organizaciones campesinas o por entidades particulares.

Estas escuelas no serían masivas y, por lo tanto, en cada generación se podrían inscribir máximo 200 internos.

Ahora bien, este trazado fino en cuanto a la organización de las ERC entró en tensión con algunos elementos que deseamos subrayar.

El primero de ellos, tiene que ver con la representación imprecisa, contradictoria y confusa sobre el futuro de la vida rural, y es que, como puede leerse, al lado del reconocimiento de la importancia del incremento de la retribución económica del trabajo campesino y de la investigación científica como base de las intervenciones para promover el desarrollo social, se expresaban convicciones al menos paradójicas que conviene revisar, toda vez que esas miradas confluyeron, para bien o para mal, en los fundamentos mismos de la creación de las ERC.

El maestro rural preparado así, podrá ser algo más que el que enseña a leer y escribir o el agente romántico de una obra imprecisa. Podrá ser el líder social laico y eficiente que sustituya al cura en la comunidad.



No cabe duda de que una de estas miradas paradójicas se refiere a los campesinos. Ellos eran, desde la narrativa oficial, los héroes anónimos de la Revolución mexicana, que ya para entonces era una épica imaginaria que poco o nada tenía que ver con la sangrienta guerra civil que había costado alrededor de 1 millón de vidas en un país de 5 millones de habitantes.

Según esta narrativa, ellos, los campesinos, habían entregado sus vidas en los campos de batalla movidos por las injusticias que habían padecido en los tiempos de don Porfirio y a ellos había que pagarles con acciones concretas la deuda aún no saldada por los gobiernos posrevolucionarios.

Por esto resulta al menos inquietante, que párrafos más adelante esos héroes populares fueran calificados de conservadores, poco plásticos (moldeables) y demasiado cercanos a las tradiciones religiosas. Y se insistía:

> *El profesorado formado en las ERC deberá deducir, de los conocimientos generales, qué labor concreta de enseñanza hay que desarrollar con los campesinos y, por último, conocer el método, los mejores sistemas que nuestros indios requieren para aprender, para adoptar, para conservar los elementos de cultura y técnica que deben poseer […] y realizar eso que se ha dado en llamar la incorporación de indios, la rehabilitación de las clases campesinas, que no significa otra cosa que la elevación a planos de vida material y espiritual más elevados […] y que no sólo busquen fines lucrativos.*[20]

Otro aspecto que debe resaltarse tiene que ver con el que toca la necesidad de atender la educación de la mujer (siempre en singular) que reclamaba brindar al campesino y a su compañera una formación profesional a fin de que ésta pueda ser una colaboradora eficaz en el manejo de las pequeñas empresas rurales, esposa y madre inteligente, y un agente social del más alto valor en la transformación de la vida rural.

A pesar de estas declaraciones y del impacto de la coeducación en la organización de la vida escolar, al analizar el programa de estudio se observa un trazo que mantiene la diferencia de conocimientos según el género.

De esta manera, en el curso agrícola industrial los hombres asistirían al taller de industrias rurales que incluía curtiduría, talabartería y conservación de productos agrícolas, o bien al taller de oficios rurales que contemplaba carpintería y herrería rural.

En cambio, para las mujeres se diseñó el curso de primer semestre de prácticas de economía doméstica, con tareas como cuidado y arreglo de la casa y de los muebles, cocina, lavado y planchado de ropa, reparación de prendas de vestir y costura. En el segundo semestre se impartiría un curso especial de higiene, cuidado del niño, de los enfermos y atención de accidentes.

En el curso para agentes de organización social, en el segundo semestre del segundo año, estas labores se transformaban en puericultura y prácticas de enfermería.[21]

Estas líneas se profundizarían para que las alumnas al final de sus estudios recibieran un certificado de enfermería.

En la normal rural, los espacios que se abrían para las mujeres tenían que ver con el cultivo de la parcela escolar, la intervención en los talleres de pequeñas industrias y las labores de limpieza y cocina en sus escuelas.

No hubo una especialidad de enfermería, pero sí de cuidado de la salud e higiene.

Ahora bien, en el aspecto de organización campesina y desarrollo social, se afirmaba que el profesor y el organizador agrícola-industrial deberían ser verdaderos líderes

Página anterior:
Leopoldo Méndez
Maestra rural
Ca. 1947
Xilografía sobre papel
Museo Nacional de la Estampa,
Secretaría de Cultura.INBA.MX



Anónimo
Cooperativa escolar en una escuela rural de Oaxaca
Ca. 1935-1940
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

sociales dispuestos a "asumir una actitud entusiasta, desinteresada, que transformasen al maestro en un líder social conocedor de las necesidades y posibilidades del medio y perfectamente identificado con la vida del campo".

Se les instaba también a realizar acciones orientadas a aumentar la capacidad adquisitiva del campesino, a perfeccionar sus métodos de producción y mejorar las condiciones de salud para él y para su familia.

Para ello, se sugería que el maestro rural y el organizador agrícola-industrial formados en la ERC:

- Promovieran, dirigieran y ejecutaran obras materiales de interés económico, sanitario y de servicio público.

- Organizaran cooperativas (canales para la obtención de créditos), sociedades mutualistas, de acción social y gremiales para la protección de los trabajadores del campo en general y de los ejidatarios en particular.

- Realizaran campañas sanitarias, antialcohólicas, de protección de la infancia, artísticas, de lectura y de mejoramiento del hogar.

Lo anterior con el apoyo de la SEP en primer lugar, pero también de las secretarías de Agricultura, de Economía y del Departamento de Salubridad Pública.[22]

Los resultados de esta experiencia fueron ambiguos, pues si bien durante la gestión cardenista las ERC aumentaron en número y, en efecto, pudieron absorber la demanda

generada en las poblaciones cercanas a las mismas, difícilmente podemos afirmar que tuvieron un impacto regional.

Hasta el día de hoy no se tienen datos precisos respecto de su expansión numérica, pero algunas fuentes señalan que para 1940 había 33 ERC, aunque muchas de ellas eran en realidad normales rurales.

En cuanto al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural que la SEP creó entre 1935 y 1938 con el propósito de que coordinara tanto a las ERC como a las normales rurales y a las misiones culturales, lo que se pudo documentar fue la imposibilidad de esta instancia de ejercer sus funciones a plenitud. Las razones son complejas; entre ellas se encuentra la resistencia de las diversas instituciones a acatar el nuevo mando central y la imposibilidad de lograr el flujo de recursos necesarios para dar vida al proyecto. A este caldo de cultivo se agregó la inconformidad de la Secretaría de Agricultura, que había tenido bajo su autoridad a las centrales agrícolas y que a lo largo de todo el sexenio no renunció a sus facultades, aunque ya no fueran reconocidas por la ley.

En este contexto, los vacíos de poder fueron ocupados por organizaciones estudiantiles como la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México (FECSM) que nació en 1935, y sindicales como la Federación Mexicana de Maestros (FMM).

La intervención de estos y otros actores sociales se sumó a la fuerza del contexto histórico-social y de las condiciones estructurales del desarrollo capitalista para sellar el destino de las ERC. Durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho, el país fue testigo del abandono del proyecto de educación socialista y la unificación nacional de los planes y programas de las escuelas normales.

La desaparición de la coeducación, la eliminación paulatina de la educación rural y el establecimiento de nuevas alianzas sociales que tendieron a devolver la presencia y la palabra a los proyectos conservadores, son sólo algunos saldos de este vuelco de timón. El corolario fue sin duda la reforma al artículo 3.º constitucional (1946) y sus leyes secundarias, que anularon la denominación de socialista con la que se intentó definir a la escuela mexicana.

Desde los inicios del régimen cardenista, se convocó a las mujeres a cambiar para transformar el lugar que históricamente habían ocupado en la sociedad mexicana, patriarcal y conservadora.

¿Y LAS MAESTRAS DEL CARDENISMO?

Desde los inicios del régimen cardenista, se convocó a las mujeres a cambiar para transformar el lugar que históricamente habían ocupado en la sociedad mexicana, patriarcal y conservadora. Esta transformación implicaba abrir espacios educativos para ellas, pero también su gradual incorporación al mundo del trabajo.

En el programa de educación primaria, por ejemplo, se dedicaba un apartado a la educación de la mujer en el que se hablaba de

> *La situación postergada en que ella ha vivido. Víctima de tareas agobiantes como campesina, de las miserias y los vicios. Camarada del obrero, compañera inseparable en los peligros del soldado, expuesta a los abusos de la servidumbre familiar, explotada en los empleos [...] pero aún luchadora y virtuosa, reclama [...] una política cultural reivindicadora a fin de que obtenga su emancipación económica y el cambio de un régimen hasta hoy organizado por y para los hombres.*[23]

Si analizamos el discurso dominante en esa época, veremos que al lado de esta convocatoria a la liberación subsistían narrativas que victimizaban a las mujeres o las menospreciaban.



Anónimo
Interior del plantel educativo Valentín Gómez Farías de Aztatla Oaxaca
20 de octubre de 1939
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



Agustín Víctor Casasola
Maestras
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Las mujeres que habían sido seres frágiles e influenciables que requerían la presencia de un padre, un esposo o un sacerdote para orientar sus vidas y conducirse moralmente, podían cambiar bajo el impulso del régimen revolucionario.

Por ejemplo, en el periódico *El Nacional,* propiedad del gobierno y en cuyas páginas se expresaba el discurso oficial, se señalaba:

> *La realidad nos indica que la mentalidad de las mujeres […] está en plena evolución […] ha resuelto abandonar su resignación pasiva y lanzarse a la lucha…*
>
> *Si antes se pudo decir que la mujer mexicana intelectualmente era una nulidad […] y se le consideró un mueble de lujo en el hogar o como una administradora de los minúsculos intereses del mismo, ahora que han roto esas limitaciones y alterna con hombres en las funciones del magisterio, las cátedras de enseñanza secundaria y aún [sic] en la docencia universitaria […] ya no cabe verla con los mismos ojos.*[24]

Por su parte, el periódico *Excélsior,* que no había declarado la guerra al régimen aunque mantenía una relativa independencia, no dudaba en publicar en sus páginas opiniones como la siguiente:

> *En la lucha actual no debe olvidarse a la mujer que por debilidad ha sido siempre víctima fácil de la religión […] La intensificación de los deportes debe apartar a la mujer de las iglesias…*
>
> *En el magisterio femenino es urgente hacer una revisión[,] ahí están solapadas las mejores aliadas de la Iglesia. Son muchas las maestras que con una mano firman la nómina quincenal y con otra esconden las reliquias.*[25]

En la plaza pública, en el marco de una manifestación organizada por la Liga Nacional Femenina del PNR con el propósito de respaldar a las instituciones revolucionarias y de expresar su profundo agradecimiento al general Cárdenas, un condescendiente diputado, Luis I. Rodríguez, señalaba:

> *Esta manifestación ha puesto en relieve que la mujer mexicana […] no está totalmente con el bando de la reacción, sino que es importante falange […] de la doctrina de la revolución […] Esta llamarada no es única ni aislada […] en todos los ámbitos del país mujeres liberadas de los yugos tradicionales, que ya no quieren ser esclavas pasivas y neutras marchan gallardamente a conquistar sus puestos verdaderos […] Es preciso que […] este valiente grupo femenino se multiplique […] que su camino sea paralelo al de las organizaciones masculinas […] no tenemos otro anhelo que ver a nuestras compañeras que han compartido desgracias y desvelos compartir la lucha social.*[26]

Para estas narrativas, las mujeres que habían sido y, en muchos casos, aún eran las eternas menores de edad, seres frágiles e influenciables que requerían la presencia de un padre, un esposo o un sacerdote para orientar sus vidas y conducirse moralmente, podían cambiar bajo el impulso del régimen revolucionario y a la sombra de los generosos caudillos que en ese momento abrían para ellas espacios nunca soñados.

Frente a esas representaciones se erguían las de las propias mujeres, quienes reclamaban como un derecho lo que el gobierno o la sociedad les ofrecían como dádivas, favores o débiles reconocimientos.

Esta ambigüedad sin duda tuvo un correlato en los comportamientos tanto de las mujeres y sus organizaciones como de las instancias educativas, políticas o laborales

Anónimo
Maestra con niños en el parque
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.





Agustín Víctor Casasola
Manifestación pidiendo el exilio de Plutarco Elías Calles
1935
Fotografía
Inv. 51505
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

de la época, pues resultó muy complejo avanzar hacia la independencia abandonando el papel de ser los apéndices "femeninos" o femeniles de organismos que no fueron creados pensando en la plena inclusión de las mujeres.

Tal fue el caso del recién fundado Partido de la Revolución Mexicana (PRM) —que sustituyó al PNR— en el que se crearon espacios como las ligas "femeniles", y lo mismo ocurría en la Central Nacional Campesina (CNC) y en la Confederación de Trabajadores de México (CTM).

Es decir, la afiliación se daría como un ala específica destinada a las mujeres en donde ellas podían expresarse, pero siempre secundando a las instancias de dirección de estos organismos. Así quedarían protegidas y resguardadas, e incluso podían colaborar con tareas menores propias de su sexo y disponer de una que otra cartera de poca importancia sin que sus acciones contravinieran la línea hegemónica de los órganos de dirección y guardando una respetuosa distancia con relación a los dirigentes.

Un poco más tarde, los mensajes ambiguos mostraron su verdadero rostro al oponerse a la aspiración de las mujeres a votar y ser votadas, es decir, alcanzar la ciudadanía plena y la participación madura en una sociedad democrática.

Esta aspiración no era bien vista prácticamente por nadie. Los conservadores aludían al destino señalado por Dios y por la Virgen María a las mujeres: ser hijas, ser madres y ser esposas, volviéndose reinas del hogar, respetables madres prolíficas, adoradas cabecitas blancas y heroínas en el seno familiar.

Los progresistas, por su parte, planteaban esperar a que las mujeres tuviesen una mayor madurez política, que no fueran tan susceptibles a las influencias de instituciones retardatarias como la Iglesia para que concursaran exitosamente por los espacios académicos y laborales demostrando su competencia. Sólo así, decían ellos, las mujeres tomarían determinaciones políticas aceptables y se alinearían del lado correcto.

Por si eso no bastase, algunos personajes autodefinidos como especialistas de la "cuestión de la mujer" desde la medicina, la psicología o nuevas corrientes como la eugenesia, recomendaban que la incorporación de las mujeres al mundo laboral o a los espacios de lo público se dieran con cautela, a fin de que ellas no abandonaran las cualidades de su sexo o se sintiesen motivadas a comportarse como varones.

Pese a todo, cuando las mujeres tomaron la palabra y expresaron sus deseos, necesidades y programas de lucha, entonces la respuesta del régimen fue tajante. No era el momento para concederle el voto a la mujer ni para abrirle el camino para que organizara sus propias organizaciones o eligiera de manera independiente sus frentes de batalla.

Frente a estos hechos y pronunciamientos, algunas mujeres optaron por trazar pactos que les permitieran sobrevivir a cambio de ciertos beneficios. Siempre dispuestas a servir a sus aliados, estas mujeres guardaron silencio y... esperaron. Cierto es que muchas de ellas se decidieron a librar batallas cotidianas en el seno de la vida privada, en el ámbito de la familia o las relaciones de pareja. Lentamente tejieron redes imperceptibles, cocinaron sortilegios, maduraron estrategias que, a la larga, gestaron nuevas generaciones de mujeres que irrumpieron en distintos escenarios dispuestas a estudiar, trabajar y ganar la batalla de los sexos en el día a día con modestos avances.

Otras, en cambio, eligieron la ruta de la militancia y la ruptura. Tomaron las plazas públicas y llenaron los espacios colectivos con los sonoros gritos de sus voces.

Todas ellas, nuestras madres y abuelas, mujeres del cardenismo, constituyen hoy en día una huella histórica que permanece en la memoria colectiva y que nos habla de personajes que tuvieron el coraje de descender de los altares, abandonar los mausoleos y los monumentos a los cuales estaban destinadas, para echar a andar y hacer camino.

Las mujeres lentamente tejieron redes imperceptibles, cocinaron sortilegios, maduraron estrategias que, a la larga, gestaron nuevas generaciones de mujeres que irrumpieron en distintos escenarios.



Anónimo
Maestra dando clases de lectura a mujeres
Ca. 1935-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

LA EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN MÉXICO: RETOS PARA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México



Página anterior:
Anónimo
Niños Nahuas en la Escuela
1950
Fotografía impresa en papel
Archivo Etnográfico Fototeca Nacho López Instituto Nacional Indigenista.

Derecha:
Mariana Yampolsky Urbach
Escuela mazahua (Edo. México)
1979
Fotografía
Museo de Arte moderno, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, la conmemoración de los 100 años de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es el motivo perfecto para hacer un alto, un corte de caja, y tejer algunas puntadas que sitúen una mirada crítica sobre esta celebración.

Los grandes logros del sistema educativo son incuestionables, como seguramente ya se ha constatado en otros capítulos, pero la atención educativa a la población indígena y rural, tema que nos corresponde abordar, muestra sin duda los grandes retos que enfrentamos desde la fundación de la SEP.

Para mostrar estos puntos críticos, este texto comienza con una reflexión sobre el nacimiento de la Secretaría en su dimensión identitaria cultural, esto es, ¿desde dónde se creó ideológicamente la SEP?, ¿con qué finalidad política social? Lo anterior nos llevará a identificar el nacionalismo como contexto o marco de referencia, que verá nacer a la cumpleañera institución, y las consecuencias de cara a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.

Un segundo punto crítico tiene que ver con una discusión breve pero crucial para entender por qué este capítulo involucra como un continuo lo rural y lo indígena, cómo se asentó esta idea y qué tanto se ha complejizado en nuestro tiempo.

Ya entrando en materia, después de asentar nuestros puntos de partida, vamos a organizar nuestro análisis en cuatro grandes momentos históricos en torno a la educación indígena, y en ellos localizaremos la historia de la educación destinada a los contextos rurales, porque propiamente no hay un subsistema educativo como tal, lo cual finalmente consideramos que es mejor así; los porqués a esta afirmación son parte del desarrollo de los capítulos.

Baste por ahora cerrar esta introducción señalando que cumplir el derecho a la educación en nuestro tiempo, involucra necesariamente una puesta en común de los grupos, pueblos y comunidades que conforman la nación mexicana, a fin de definir qué se considera valioso, relevante y pertinente que deba ser aprendido por las generaciones



más jóvenes, y ahí es donde la disputa por lo nacional tiene lugar, no para reproducir, aculturar o asimilar, sino por la necesidad de crear un nuevo pacto educativo que dé paso a la Nueva Escuela Mexicana.

¿CÓMO SE CONSTITUYÓ EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN SU RELACIÓN CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Empecemos por delimitar la noción de sistema educativo, para ir construyendo la argumentación. Por sistema educativo se entiende el conjunto de estructuras y programas ideológico-operativos que concretan políticas educativas referidas a la formación de sujetos. Está organizado en distintos niveles y modalidades, de acuerdo con las características de sus usuarios. En este sentido, los niveles y modalidades muestran la organización interna del sistema educativo y, a su vez, la conformación identitaria del mismo, en tanto polos que lo anudan; de ahí que las diferencias en su interior no puedan ser resueltas en una sola identidad; por ello no podemos afirmar que sea homogéneo ni monolítico o impermeable. Lo anterior conlleva a entender el sistema como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la modernidad, que en el caso mexicano arranca con la instauración de la República en la segunda mitad del siglo XIX y cuya condensación identificamos en 1921 con la emergencia de la SEP, es decir, la institucionalización del sistema educativo mexicano.

Como consecuencia de las transformaciones radicales en el panorama político y económico, en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen el tejido social de hoy se cuestiona el sentido y carácter de ese sistema, su función social y la naturaleza del quehacer educativo.

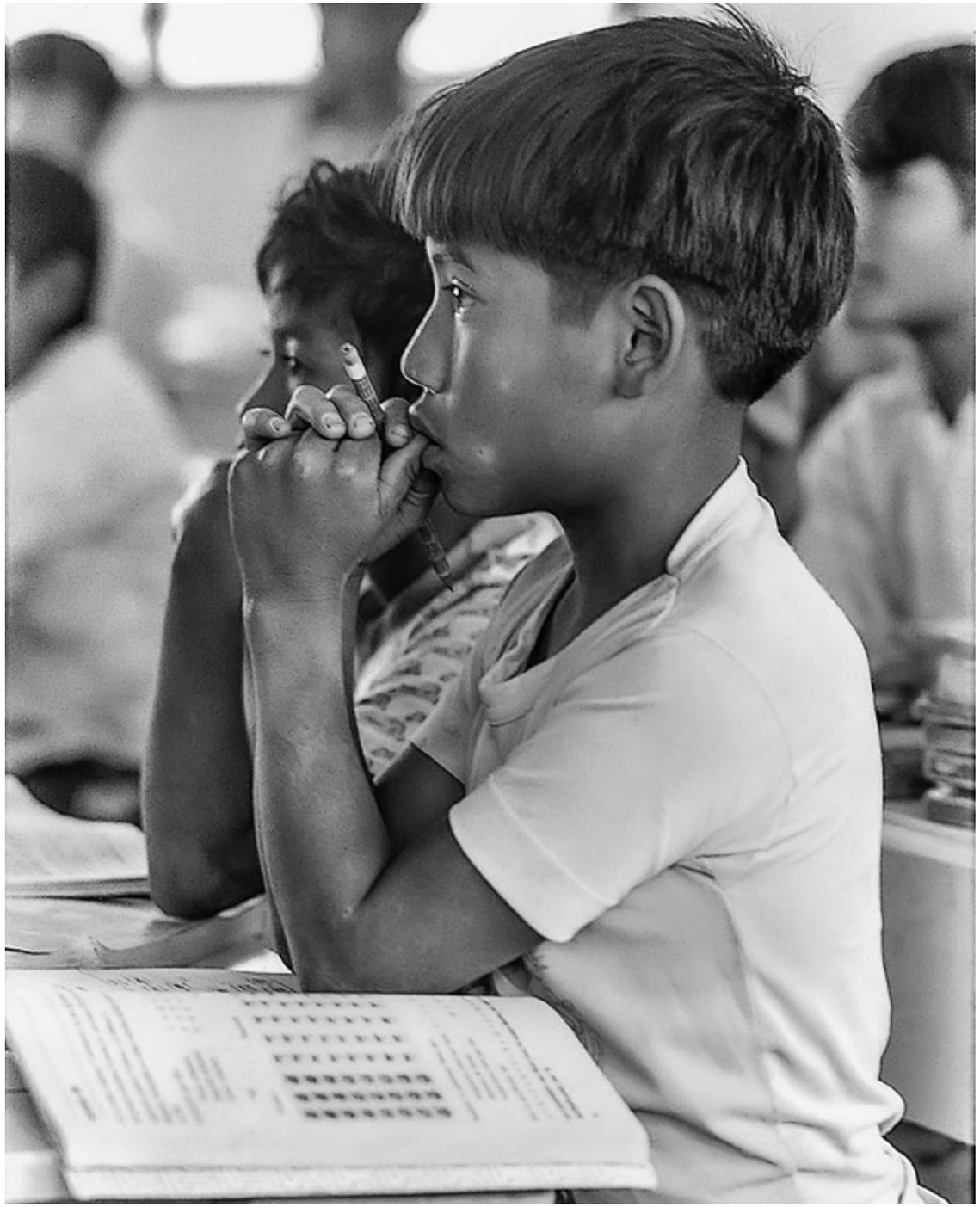
¿Pero de dónde vienen estas críticas? Hay distintas miradas sobre la situación actual de los sistemas educativos en el mundo; la mayoría de ellas coinciden en una crisis, aunque ésta se asume desde posiciones a veces encontradas. La mirada imperante ha sido la de la lógica del neoliberalismo, en la que se ubica a la educación como herramienta para el progreso, en la lógica de que es un mercado potencialmente productivo, sobre todo para los países en desarrollo. Lo anterior, si éstos diversifican la inversión en educación y se hace rentable el servicio, vía la evaluación externa, para que a su vez los ciudadanos educados sean más productivos para sus países.

Para otros observadores como Villoro,[1] las condiciones actuales de existencia están marcando los límites de estos sistemas, como dimensión de una crisis "época", la cual incluye al neoliberalismo. Por ejemplo, la problemática ambiental, la tecnología, los medios de comunicación, y grandes fenómenos como la pandemia que recién atravesamos, entre otros, apuntan hacia el agotamiento del proyecto moderno, y ante ello los sistemas educativos, como subsidiarios de dicho proyecto, han corrido la misma suerte.

Cuando calificamos el sistema educativo como moderno, nos referimos al momento histórico en el que nace, por consiguiente, a la visión nacionalista como el ambiente ideológico que lo configura en cuanto tal; digamos que hablar del sistema educativo moderno es ya hablar de una organización situada histórica y políticamente, cuyo caso mexicano conocemos como SEP.

Por su parte, la modernidad puede considerarse como una época o figura del mundo, es decir, un espacio de tiempo que en ciertas regiones organizó la vida humana. Tal organización, la modernidad, se basó en los ideales de la Revolución francesa de 1789 bajo las máximas de igualdad, fraternidad y libertad, en oposición a la monarquía

Página siguiente:
Ramón Jimenez
Niños Nahuas en la Escuela
S/f
Fotografía impresa en papel
Archivo Etnográfico Fototeca Nacho López Instituto Nacional Indigenista.



como sistema de organización social. La declaración de los "derechos del hombre" marca una nueva visión sobre las personas: las incluye en la categoría de ciudadanos y ya no en la de siervos del monarca. Esta categoría, la de ciudadanía, otorgaba a toda vida humana el mismo estatus, sin importar su posición económica o social, y por ello se implanta una forma de gobierno "entre iguales", el sistema democrático en términos teóricos. Por supuesto que los nobles o la realeza pasaron a ser los "ciudadanos" de las clases sociales dominantes, prolongando así otras formas de dominación entre las personas.

En este marco emergen los Estados nación como una forma de organización social que superaba las inequidades e injusticias de la monarquía despótica, donde el rey tenía todo el poder. Una aproximación a la noción clásica de Estado moderno fue conformada por Max Weber,[2] entendido como el monopolio de la fuerza legítima en un territorio determinado. La concentración exclusiva de la fuerza en manos de una entidad y la legitimidad de esta concentración son dos ejes nodales en dicha definición. La condición principal de existencia de un Estado es la fuerza, puede renunciar al monopolio del poder económico y del poder ideológico; de hecho, el Estado neoliberal es muestra parcial de ello, pero no de detentar la fuerza. El segundo eje tiene que ver con la legitimidad de dicho monopolio, el cual se basa en el contrato o convención que los individuos pactan para ser gobernados por un tercero,[3] en ánimo de conformar una sociedad política.

Anónimo
Niños huastecos en el exterior de la Escuela Rural de Tampamolon, Tancanhuitz, San Luis Potosí
1909
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.



En esta circunstancia, el reto de la generación decimonónica de nuestro incipiente país fue titánico; interesa poner el énfasis en que, además de organizar la convivencia, se requería generar "la nación mexicana"; pero los conflictos y rupturas permanentes no lograron la paz ni el tejido social necesarios, sobre todo en lo educativo; será hasta 1866, con la emisión de la Ley de Instrucción Pública por Benito Juárez, cuando se alcance esta aspiración. En esta ley se señalarán como primeras asignaturas nacionales la Historia de México y el Civismo, ligado este último al aprendizaje de la nueva Constitución y sus leyes derivadas. Este hecho es fundacional del sistema educativo porque marca la posibilidad de organizar lo que aprendían las infancias que habitaban en este territorio.

Por ello, la conformación del sistema educativo nacional desde su nacimiento en el siglo XIX, estableció un solo referente cultural como sujeto pedagógico: el de la mexicanidad-mestiza surgida de la ideología del Estado nación. Este referente alude a una cultura homogénea como identidad nacional, al español como lengua dominante y la ciencia positivista como canon epistemológico de las ciencias escolares. Esta tríada ha sostenido y por tanto excluido a otras culturas, lenguas y conocimientos, como los de los pueblos originarios o los pueblos afromexicanos.

El reto de la generación decimonónica de nuestro incipiente país fue titánico; interesa poner el énfasis en que, además de organizar la convivencia, se requería generar "la nación mexicana".

En este contexto de discusión, la educación indígena nace como un apéndice de dicho sistema educativo, estableciendo así una relación de inclusión vía la exclusión del referente cultural que organiza la educación nacional. Este juego de palabras alude a que se crearon instituciones y programas educativos por parte de la SEP para la atención a las poblaciones indígenas y rurales bajo la máxima de la integración o asimilación cultural al modelo nacional.

Hasta la fecha se sigue lamentando que las infancias y juventudes indígenas sean las que obtienen menos puntajes en las evaluaciones, sin preguntarse si eso que se les enseña (fincado en el mestizaje, la ciencia positivista y el español) tiene fallas. Se asume que el referente nacional debe ayudar "a sacar del atraso" a las poblaciones indígenas, rurales y afromexicanas; sin embargo, después de 100 años de esta visión educativa, la resistencia de los pueblos o colectivos sociales que ha dejado fuera el sistema educativo muestra cada vez con mayor fuerza el agotamiento que en sus orígenes tuvo el sistema educativo mexicano; su propósito histórico ha cambiado, por lo que es imperativo que la SEP gire en torno a esos cambios como su horizonte cercano.

Recapitulando, la SEP como momento máximo de condensación del nacionalismo en la educación generó un referente identitario que se impuso a la diversidad de infancias y juventudes a las que se ha formado a lo largo de 100 años. Tal referente alude a una sola cultura, el mestizaje; una sola lengua, el español, y una sola lógica de construcción del conocimiento, el positivismo. Tal imposición logró el tejido social necesario para conformar la nueva nación, pero a costa de la exclusión de la diversidad, el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español y el aculturamiento de las poblaciones subalternadas por dicho referente.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN INDÍGENA Y RURAL?

Nuestro segundo punto de partida es la distinción que hace el sistema entre la educación indígena y la educación rural, que muchas veces están imbricadas. ¿Son lo mismo? ¿Por qué aparecen casi siempre en las mismas oraciones?

Me parece pertinente apoyarnos en la categoría "campesindio" y su discusión conceptual, propuesta por Armando Bartra en 2008, la cual señala que hay una



imbricación fundante entre las dos palabras que componen el concepto, en el sentido de etnia y clase, respectivamente. El autor refiere que la organización contemporánea comunal propia de los pueblos mesoamericanos es como una práctica de sobrevivencia, es decir, sembrar, cosechar para comer, también es una forma de lucha o resistencia frente a los embates que los modelos de desarrollo de la modernidad han impuesto a los territorios rurales. Los procesos de resistencia frente al sistema, y ahora también frente a empresas agroindustriales como Monsanto, Danone (por el agua) o las mineras canadienses, les permite aglutinarse igualmente en una clase social que lucha por mejores condiciones de vida:

> *En términos sociales, el campesino no es una persona ni una familia; es una colectividad, con frecuencia un gremio y —cuando se pone sus moños— una clase, un conglomerado social en cuya base está la economía familiar multiactiva, pero del que forman parte también y por derecho propio quienes, teniendo funciones no directamente agrícolas, participan de la forma de vida comunitaria y comparten el destino de los labradores.*[4]

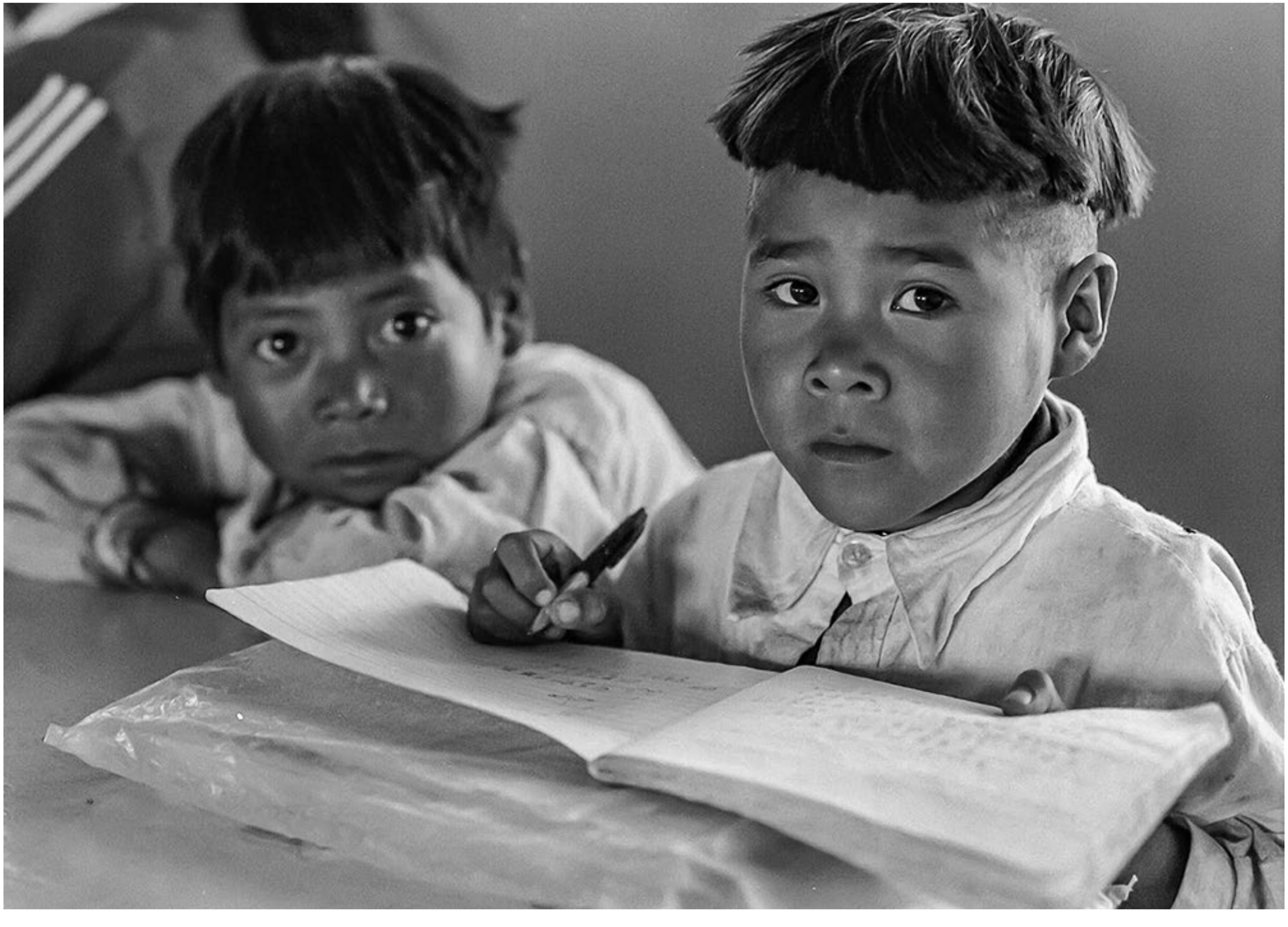
Si lo campesino señala una colectividad ligada, heredada de la visión indígena, la imbricación entre la educación rural e indígena puede entenderse porque la mayor parte de los pueblos indígenas tendieron a ser rurales debido a su expulsión de las urbes con la llegada de los españoles, creando las zonas de refugio, como las llamó Aguirre Beltrán. Sin embargo, este binomio ha ido cambiando con el tiempo. La educación indígena es un subsistema, el cual está pensado originalmente para comunidades rurales. La educación rural como tal no es un subsistema, pero el contexto es atendido por distintas modalidades de la educación, incluida la indígena, la comunitaria y la general.

Antes de ceder a la tentación de abogar por una educación específica para las zonas rurales, debemos pensar en las consecuencias de la inclusión vía la exclusión que comentamos en torno a la educación indígena. Recordemos que la ruralidad está fuera del referente identitario, que ubica en lo urbano la aspiración de una buena educación; de ahí que haya sufrido la subalternización o discriminación respecto a las escuelas generales citadinas. De tal forma, las escuelas multigrado, telesecundarias, escuelas comunitarias y de educación indígena ubicadas en contextos rurales corren la misma suerte que aquellas escuelas de segunda que surgieron a finales del siglo XX y cuya minorización se consolidó con la creación de la SEP.

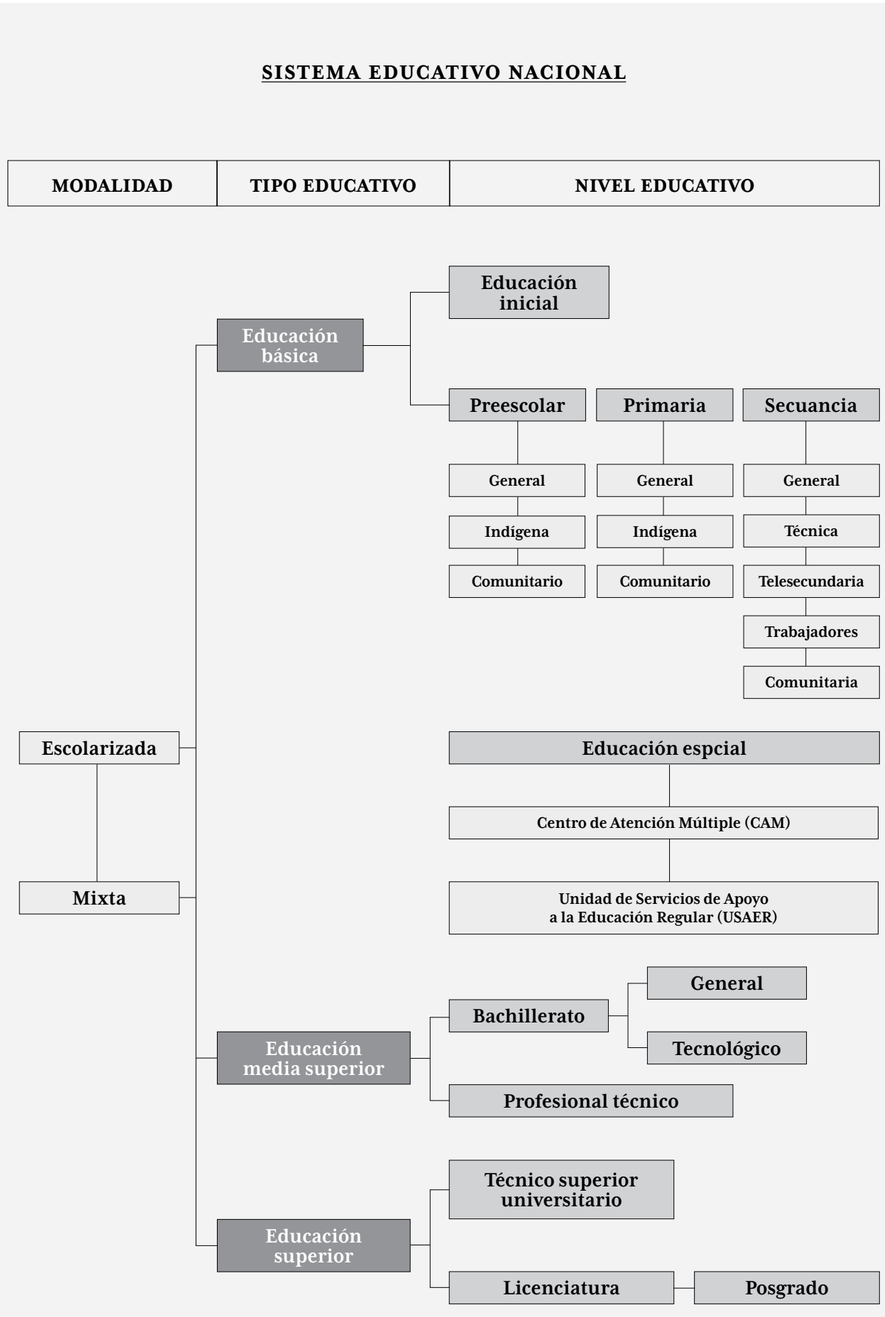
La investigación educativa ha mostrado que en otros contextos y referentes identitarios de la educación, las escuelas multigrado, por ejemplo, son una innovación, ya que el aprendizaje se organiza de manera horizontal y estructuralmente colectivo, lo cual echa por tierra a las escuelas de "organización completa" o que tienen un grupo escolar por grado. Tener un solo profesor en telesecundaria logra mejores aprendizajes, dado que las materias no se fragmentan al tener un docente para cada asignatura, como en la secundaria "general". Lo anterior no ayuda a ubicar, cómo en el lenguaje se concreta el referente identitario para equiparar características con atributos de valor: organización completa, frente a escuelas incompletas; secundaria general, frente a ¿secundarias específicas?

Por lo dicho hasta ahora, hablar de educación indígena y rural en nuestro país como de dos modalidades distintas es impreciso, pero afirmar que no tienen que ver una con la otra también es simplificar la realidad; las escuelas rurales pueden ser indígenas o no y los alumnos indígenas están también en las escuelas urbanas. El punto de discusión se

Josè Chàvez Morado
Escuela rural
1936
Xilografía sobre papel
Museo Nacional de la Estampa, Secretaría de Cultura.INBA.MX.



Anónimo
Niños Nahuas en la Escuela
1950
Fotografía impresa en papel
Archivo Etnográfico Fototeca
Nacho López Instituto Nacional
Indigenista.



centra en lo dicho en nuestro apartado anterior; la exclusión de estos dos escenarios y sujetos educativos como consustanciales a la educación mexicana ha provocado la creación de políticas compensatorias que intentan "incorporar" a los "diferentes" a los mínimos nacionales, sin asumir que en su trasfondo son formas de perpetuar la exclusión que intentan combatir; mientras el núcleo del sistema educativo siga siendo el mestizaje y la clase media urbana, será imposible que mejore la educación de estas poblaciones.

Es a partir de las dos claves desarrolladas en los apartados anteriores como leeremos la historia de la educación indígena y rural; sugiero al lector tenerlos en cuenta para seguir el hilo argumentativo que intento plantear en los siguientes apartados.

PRIMER MOMENTO. LA CASTELLANIZACIÓN: DESPLAZAMIENTO Y ETNOCIDIO DE LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS

La relación entre el Estado mexicano y sus pueblos originarios en lo concerniente a lo educativo, se puede organizar temporalmente en cuatro grandes periodos. Las políticas educativas específicas de esos periodos dan cuenta de la necesidad vital de reorganizar la forma en que se concibe el diseño, operación y evaluación de los programas de atención en específico, pero en su trasfondo señalan la necesidad de reorganizar la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios, retomando lo establecido en 1996 por los Acuerdos de San Andrés, en tanto sujetos de derecho y no de atención.

El primer momento corresponde a la política de castellanización derivada de una estrategia del indigenismo oficial. El objetivo fue integrar social y culturalmente a los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, mediante un proceso de aculturación y homogeneización.

Con su llegada a estas tierras en el siglo XVI, los españoles acuñaron por primera vez el nombre de indígena en sus pobladores; como es de suponer, este nombre no existía entre los naturales, pero es el comienzo de la conformación de lo "otro", primero en relación con lo español y después con lo mestizo. Esta categoría también funcionó para asignar atributos de valor tanto a lo español, entendido como lo bueno, lo bello, lo valioso, en oposición a lo indígena, que se situó como lo feo, el pasado, lo pasivo: lo no valioso.

Esta serie de atributos de valor sobre la identidad de las personas, tanto españolas como amerindias, se basó en una aparente superioridad de los europeos; sin embargo, es bien sabido que la conquista no fue un episodio homogéneo y que en gran parte fue una guerra entre el Imperio nahua y los pueblos a los que sometió. Sin las alianzas con esos pueblos, los pequeños ejércitos españoles hubieran logrado muy poco; los años que duró el proceso de instauración del régimen colonial no fueron pocos ni plenos o totalizantes, y las formas en que los ahora llamados pueblos indígenas negociaron condiciones para su reconocimiento fueron muy variadas y complejas.

Está documentado que por lo menos durante el primer siglo de la Nueva España la lengua franca o de uso común era el náhuatl y no el español; ello indica que los procesos de conquista, como los conocemos, distan mucho de lo que pasó; de ahí la necesidad de reescribir muchos aspectos de la historia nacionalista que definió el fin de los pueblos indígenas a la llegada de los españoles; ese corte histórico, además de ser ficticio, ha supuesto la idea de que en nuestro país no hay diversidad y que "todos somos mexicanos", idea esta última utilizada como sinónimo de igualdad. En efecto, todas y todos somos mexicanos pero desde nuestra diversidad.

Durante el siglo XIX, como ya anticipamos, la conformación del Estado nación mexicano implicó la creación de las bases de la escuela mexicana, y después, durante su



Nacho López
Promotor enseña a leer a niña tarahumara
1975
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

dictadura (1877-1880, 1884-1910), el general Porfirio Díaz —inspirado en el positivismo social de Comte y desarrollado en México por Gabino Barreda— desplegó y modernizó —en el sentido histórico de la modernidad, no como renovación o mejora— a las clases dominantes desde la Nueva España, razón por la cual no modificó de manera radical los mecanismos económicos de autorreproducción de las sociedades rurales tradicionales; ello llevó a algunas entidades de la república a plantear que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases. Como ejemplo, en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, en tanto que las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas.

En casos como éste, las autoridades, los jefes políticos, los miembros de las juntas corresponsales y los maestros coincidían en que las escuelas debían clasificarse en orden de importancia: del centro a la periferia. Se consideraba que a baja demanda, pocos maestros, y a pocos maestros, escuelas unitarias y de medio tiempo. Una demanda escolar alta, por el contrario, equivalía a muchos maestros que, además, debían ofrecer una educación de carácter perfecto, en la modalidad de tiempo completo. La educación diferencial se asociaba con el carácter urbano o periférico de los planteles, distribuyéndose de modo desigual los escasos presupuestos dedicados a la educación del pueblo.

La generación que en 1900 inicia las críticas contra el régimen porfirista que habrán de culminar con la Revolución de 1910, encuentra fuertes enclaves en el pensamiento de la vieja guardia liberal, cuya voz pareció caer en el vacío frente a la primera



Anónimo
Celebración del día del maestro en la Escuela Rural Federal de Patlanalá, Silacayoápam, Oaxaca
15 de mayo de 1931
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



Anónimo
Niñas indígenas en una escuela rural, Chiapas
1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

generación formada en el positivismo. El liberalismo que en ese momento se iba perfilando mostraba rasgos que lo diferenciaban del anterior, como lo era su preocupación por los problemas sociales.

La Revolución como narrativa ve esta situación en contrapartida, pues el "único obstáculo lo representaba la propia realidad mexicana hecha en moldes sociales, políticos y económicos que venían a ser la antípoda de los modernos que habían construido las nacionalidades".[5] Las fuerzas revolucionarias lucharían así por cambiar la "naturaleza propia del país, hacer de él algo distinto, algo nuevo".[6]

Si México sólo podía llegar a este ideal de plenitud venciendo su propia naturaleza, negando su propia forma de ser, resultaba evidente entonces la necesidad de actuar en el campo educativo como se actuaba en otros campos: mediante el control del Estado. Así, la Revolución mexicana se preocupó por llevar instrucción, adecuada al progreso anhelado, a las clases que lo podían hacer posible con su trabajo. La instrucción no podía ser ya prerrogativa de determinada clase si se aspiraba a incorporar a todos los nacionales en una tarea común, independientemente de la tarea concreta que cada individuo tendría que desempeñar; por ello la categoría de clase se sobrepone a la que involucraría otra forma de construcción de la realidad, y ello enmascara la cuestión ontológica-cultural como ir contra la propia realidad del país.

En la idea de que era menester ofrecer a todos los mexicanos las mismas oportunidades de instrucción y de preparación para que se pudiesen multiplicar los elementos activos de la nación, se aprecia cómo la narrativa de la Revolución, entendida como el advenimiento de plenitud del progreso, va conformando el discurso educativo en dos sentidos. El primero tiene que ver con la inclusión de la diferencia en aras de dicho progreso, y el segundo, con el combate del viejo orden colonial que no había sido destruido por el porfirismo a pesar de su ideario progresista.

Bajo esta máxima, las escuelas serán el espacio de reproducción de los ideales revolucionarios de igualdad (sin reconocimiento de la diversidad); de ahí que las misiones

El liberalismo que en ese momento se iba perfilando mostraba rasgos que lo diferenciaban del anterior, como lo era su preocupación por los problemas sociales.



Anónimo
Gabinete de aseo de la Escuela Rural Federalizada de San Juan Atepec, Ixtlán, Oaxaca
1938
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

culturales de Vasconcelos, el proyecto tarasco de Moisés Sáenz durante el cardenismo, o la casa del estudiante indígena, funcionaran como programas para educar a los indios, lo cual implicaba que dejaran su lengua, hablar español, y con ello aculturarse a lo "nacional".

Con ese objetivo se publicaron manuales y libros para castellanizar, los cuales se unieron a la tradición que comenzó la misma Iglesia católica en el siglo XVI, aunque resalta un pasaje como punto de fuga, que documenta magistralmente Dorothy Tanck (2011), respecto a la reimpresión que se hizo del libro sobre la vida y obra de Salvadora de los Santos, mujer otomí radicada en Querétaro y de padres indígenas nobles. El libro fue originalmente editado por el padre jesuita Antonio de Paredes, quien admiraba a Salvadora por su trabajo en la manutención y apoyo a una orden de monjas carmelitas, y tuvo mucho éxito. En 1784, los gobernantes de Tlatelolco y Tenochtitlan decidieron hacer una reimpresión del citado texto para las escuelas de indígenas, con la finalidad de mostrar personajes dignos de imitar por parte de los naturales. Ahora bien, dicho texto constituye el primer libro de texto para las infancias indígenas en torno a su cultura, aunque también hay que decir que estaba en español.

Mucho después podemos encontrar todos los trabajos que realizó el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en torno a la investigación sobre las lenguas indígenas, en particular sobre sus gramáticas. De perfil protestante, el ILV ha tenido gran influencia en las comunidades indígenas desde la década de los cuarenta del siglo pasado, y se ha

unido a esfuerzos institucionales en el sentido de escribir didácticas gramaticales de las lenguas para enseñarlas, mediante contenidos religiosos, a las poblaciones indígenas.

Recientemente, las distintas generaciones de libros de texto en lenguas indígenas han sido sólo traducciones de los libros nacionales y, en algunos casos, metodologías aisladas de enseñanza de las lenguas indígenas y el español, tanto como lengua materna como segundas lenguas; de ahí que no contemos con políticas importantes ni con alto impacto para revertir la castellanización.

La castellanización es, pues, el aprendizaje del español bajo la máxima que supone, en primer lugar, que las lenguas indígenas son un estorbo, que no ayudan al aprendizaje en particular, ni a la vida social en general.

En segundo lugar, que supone que no son idiomas completos porque no tienen gramática o estructura, lo cual lleva a discriminarlas llamándolas dialectos. Todas las lenguas indígenas son idiomas completos; los dialectos son variantes de cualquier lengua, que carecen de una relación pormenorizada en cuanto a un idioma en particular. Por ejemplo, el español es un idioma, por tanto, el español que se habla en México no es un dialecto del español. Lo mismo pasa con las lenguas indígenas: el náhuatl es un idioma, por tanto, el náhuatl que se habla en la Huasteca es una variante, así como el español de México respecto al castellano.

Decir que no tienen gramática como estructura es un sinsentido; toda lengua o idioma se sostiene como un sistema que permite la comunicación entre quienes lo comparten (esa es su estructuralidad). Lo que falta es el estudio de las lenguas indígenas en todos sus aspectos, incluidos los estructurales o gramaticales, es decir, saber cómo funciona una lengua indígena, pero, sobre todo, cómo se enseña en un contexto de desplazamiento y extinción.

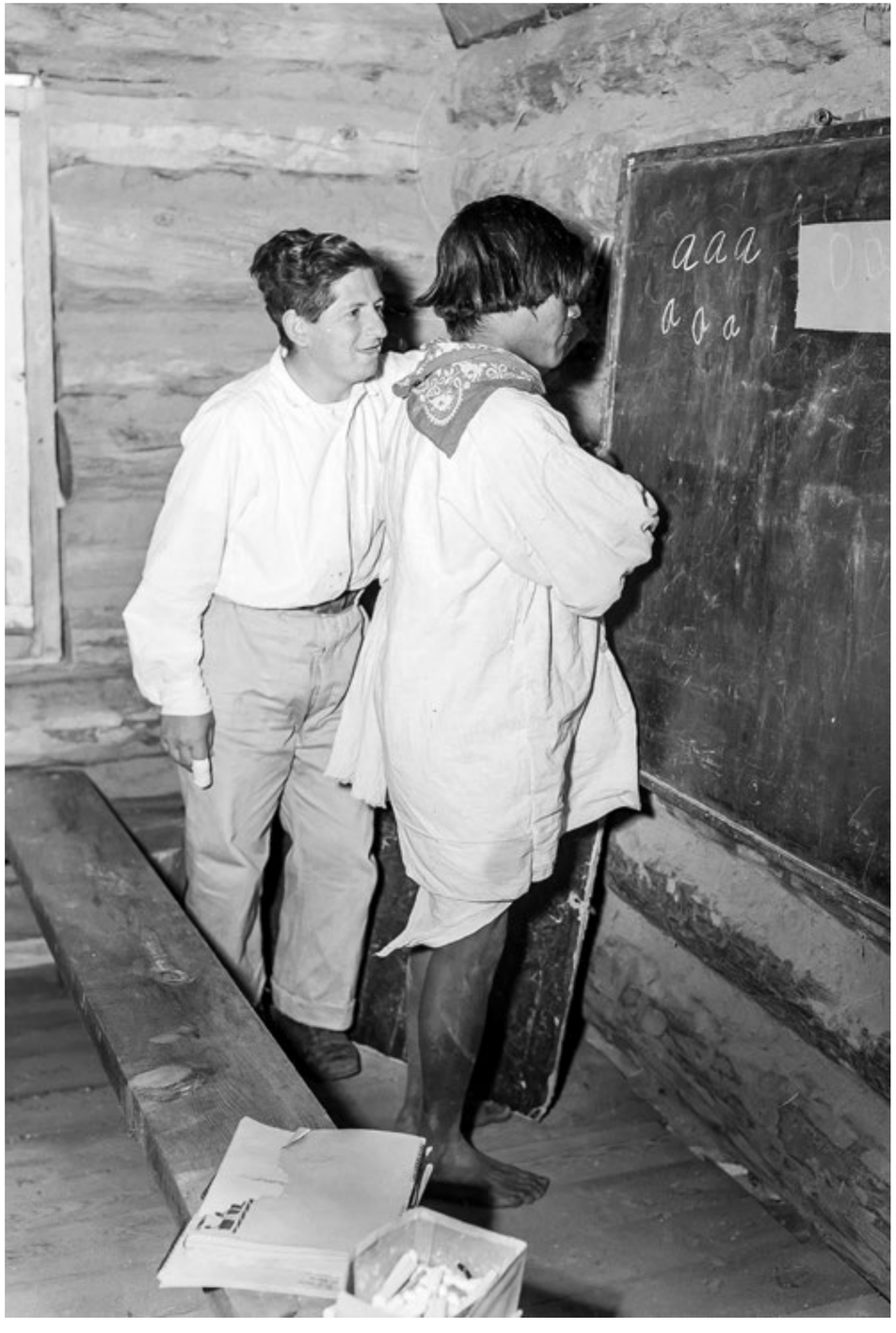
En tercer lugar, la castellanización se valió de la escuela para desplazar, y con el tiempo extinguir, las lenguas en aras del progreso nacional; lo anterior generó fenómenos lingüístico-educativos muy complejos, pues la lengua indígena se sigue usando en las escuelas para transitar al español o lo que conocemos como bilingüismo de extracción, pero sin desarrollarla hacia su escritura y posibilidad de lectura. Un fenómeno asociado a lo anterior, es la alfabetización en español para las infancias cuya lengua materna es una lengua indígena. El choque entre lo que se habla y se escucha (lengua indígena materna) y la lengua con la que se aprende a leer y escribir (español) produce inconvenientes a los estudiantes indígenas para construir mejores aprendizajes. Esta terrible situación que genera la castellanización los sigue hasta los grados escolares más avanzados, como se ha podido observar en estudiantes indígenas de posgrado. Lo anterior pone el dedo en la llaga respecto a lo que se considera pertinente y relevante, pues si la enseñanza no respeta la diversidad está condenada a discriminar; en su trasfondo, son formas contemporáneas de racismo estructural, al ser el sistema educativo el que comete tales atropellos.

La castellanización, desafortunadamente, no ha terminado; si bien durante dos siglos fue parte de las políticas estatales en general y educativas en particular, pasó del ámbito de lo público a lo social y lo privado, a través de prácticas como la prohibición de hablar en la lengua indígena en las escuelas, utilizando castigos como "frascos de groserías", multas, entre otros, que de manera abierta o velada desalientan el uso de las lenguas indígenas, cuestión que hace al racismo inasible y, por tanto, difícil de combatir.

Las misiones culturales de Vasconcelos, el proyecto tarasco de Moisés Sáenz durante el cardenismo, o la casa del estudiante indígena, funcionaron como programas para educar a los indios.

SEGUNDO MOMENTO. LA EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL

Durante la década de los sesenta del siglo XX, la institucionalización del indigenismo en materia educativa se inició con la creación de la Dirección General de Educación



Anónimo
Maestro enseñando a un indígena tarahumara, en una escuela rural
1945
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Extraescolar en el Medio Indígena, la cual impulsó el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades.

El discurso educativo se manifestó a favor de una educación para todos, con una política de revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena, así como de la ornamentación, vestimenta y rituales de los pueblos, en una suerte de utilería ingeniosa que "folcloriza" el sentido de las prácticas culturales de los pueblos originarios. Este inicio de reforma al sistema alude a los discursos que no estaban siendo interpelados por éste y que comienzan a marcar sus límites.

Al mismo tiempo, los maestros y promotores organizados expresaron la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas la educación básica normal y universitaria. Este momento de desarrollo y articulación del mito del mestizaje que cubre al sistema educativo, comienza a advertir la necesidad de responder a los grupos culturales excluidos desde su diversidad (incluidos en la unidad) por la política educativa liberal y revolucionaria; la función mítica del sistema educativo se vio a prueba, no sólo con este tipo de demandas sino con la inclusión del discurso de las mujeres, la tecnología, entre otros. El sistema educativo empezó entonces a plantear reformas para agregar subsistemas, modalidades, etc., que respondieran a las demandas de los sectores excluidos.

Y es que con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de Educación, se legitimó el modelo bilingüe bicultural. Este modelo en su dimensión bilingüe, destacó la necesidad de: "Estimular un bilingüismo coordinado que igualara el valor de las lenguas nativas y el castellano, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco".[7]

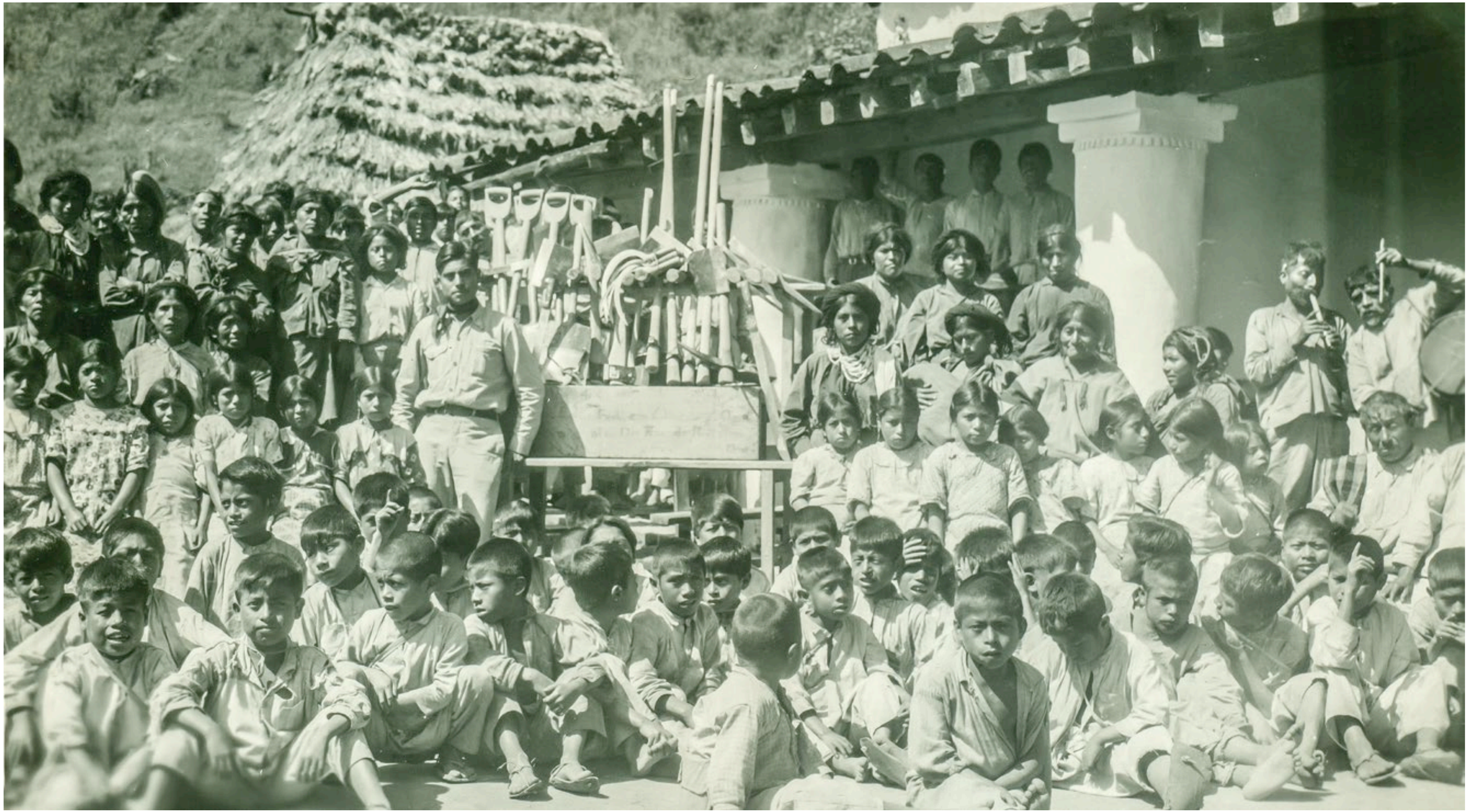
Los estudios lingüísticos y semióticos acerca de las transformaciones experimentadas en las lenguas indígenas arrojaron hallazgos interesantes que permitían pensar en formas alternativas de vitalizar y ampliar su espacio social de circulación y uso comunicativo. Se diseñaron, en consecuencia, estrategias de planeación idiomática que buscaban fortalecer tanto el sentimiento de pertenencia étnica (revitalizando las lenguas nativas), como la integración geográfica y política del país vía el dominio general del castellano.

En contraste con la dimensión bilingüe, las corrientes pedagógicas, sociológicas y antropológicas que intervinieron en la definición del modelo bicultural configuraron un discurso que, en aras de asegurar aprendizajes escolares significativos, promovía la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificados como occidentalizantes y mestizos. La educación bicultural de la DGEI se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica,[8] como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado.[9] Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a la que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país.

La defensa y la preservación de la cultura propia, no obstante que se justifican en el marco de un proyecto nacional excluyente, resultaron paradójicas, pues al eurocentrismo occidental del siglo XIX y primera mitad del siglo XX criticado por el

El discurso educativo se manifestó a favor de una educación para todos, con una política de revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena, así como de la ornamentación, vestimenta y rituales de los pueblos.

Página siguiente:
Anónimo
Niños con sus maestros en la Escuela Rural Federal de Mixistlán, Mixe, Oaxaca
1937
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP AGN.



modelo educativo bicultural, correspondió un etnocentrismo al revés, que pretendía excluir de la escuela los contenidos "ajenos", no incluidos en el universo vital y discursivo indígena.

Para quienes diseñaron las primeras propuestas curriculares biculturales estaba claro que la sociedad hispanohablante y la cultura occidental amenazaban a las sociedades tradicionales indígenas, definidas como culturas propias. En muchas de sus expresiones, el paradigma bicultural retornaba a la visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria, por antonomasia opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana conflictiva e individualista.

Ambas visiones, la de la igualdad (modernidad) y la de la etnicidad (pueblos originarios) han esencializado el papel del contacto cultural en tanto proceso de identificación, en aras de una pureza inexistente. Sin embargo, es ineludible la explicitación que esta tensión trae a cuenta, pues los procesos de dominación como parte de las relaciones interétnicas no aluden al carácter determinista de una cultura u otra, sino a las relaciones de poder entre los miembros de una sociedad multicultural como la mexicana. Cuando se habla de un *impasse* para el sistema educativo mexicano desde lo cultural, se alude, pues, al contacto cultural en el contexto mexicano:[10] desigual (relaciones de dominación), conflictivo (procesos múltiples de identificación) y productivo (conformación de identidades).

Ya desde los años ochenta y noventa del siglo pasado, el sistema educativo ha venido enfrentando la rearticulación del discurso neoliberal, que a partir de la caída del socialismo real, se ha configurado como el único proyecto social amplio. En México, con los gobiernos de Miguel de la Madrid (1982-1987) y Carlos Salinas (1988-1994) comienzan las grandes reformas estructurales al Estado, y con ello, al sistema educativo mexicano.

Salinas propone un sistema económico que controle la relación flotación-devaluación del peso mexicano frente al dólar y con una política de control de salarios muy estricta, lo cual sienta las bases para la puesta en marcha del liberalismo social como política rectora de su sexenio.

Este liberalismo social retoma los grandes rasgos del neoliberalismo estadounidense, entre los que se encuentra el adelgazamiento del Estado (privatización de las empresas paraestatales) y la apertura de los mercados. Otro significante importante para comprender este momento histórico es la "federalización", entendida como la descentralización y transmisión de funciones y recursos de la Federación a los gobiernos de los estados, de tal manera que las provincias recuperen su autonomía. El sector educativo se vio fuertemente afectado por estas medidas que aún hoy no se han resuelto, pues la autonomía financiera ha generado más escasez de recursos; asimismo, la "federalización" ha funcionado como estrategia implícita para debilitar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), entre otras cosas.

Tal vez lo más relevante de este nuevo liberalismo sea el de hacer un análisis economicista sobre la educación, señalar que el sistema educativo mexicano no está siendo eficiente ni eficaz, y por ello el desplazamiento de la educación como un derecho a un bien se introduce con relativa facilidad. El trasfondo de dicho análisis era que el sistema educativo mexicano no estuviera respondiendo a las exigencias del modelo neoliberal; sin embargo, para nosotros este fracaso del sistema educativo estriba en la centralidad discursiva de lo cultural; de ahí su distante posición frente a este modelo neoliberal en educación.

Ya desde los años ochenta y noventa del siglo pasado, el sistema educativo ha venido enfrentando la rearticulación del discurso neoliberal, que a partir de la caída del socialismo real, se ha configurado como el único proyecto social amplio.

Los cambios neoliberales en educación respecto de los indígenas plantearon programas asistencialistas y de compensación; tal es el caso del Programa para el Rezago Educativo (PARE), el cual mostró las precarias condiciones en que trabajaban las escuelas ubicadas en las comunidades campesinas e indígenas de nuestro país a finales del siglo XX. A mediados de los noventa, a pesar del carácter sistemático de la educación para los indígenas y los estudios derivados, sólo dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena sabían leer y escribir a los 7 años de edad, y de ellos, sólo el 70 % en edad escolar cursaba la primaria, en comparación con el 87 % a nivel nacional. Además, de cada 100 hablantes de lengua indígena, aproximadamente 24 eran los que egresaban de este nivel educativo.[11]

El resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo XX fue desigual y combinado. Por un lado, se avanzó en el reconocimiento tanto de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana como del estado de inequidad económica, política y social que padecen aún a inicios del siglo XXI los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionalizó una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borró las diferencias entre los pueblos e ignoró su diversidad en cuanto a los antecedentes, las representaciones culturales y las expectativas que tenían en torno a la escuela, agudizando la inequidad educativa.

Se puede afirmar que la educación para los pueblos originarios y su relación con el resto de la sociedad mexicana ha enmascarado, desde la invención del indio, y después con el mito de la igualdad y del mestizaje, la segregación y el racismo fundante en las relaciones interétnicas del país. El racismo se traduce en la creación de un subsistema que tiene como referente cultural la "desindianización".

La escuela indígena ha contribuido de manera determinante en la extinción de las lenguas, sobre todo en los momentos de castellanización, como ya lo hemos anotado antes, pero esa inercia no fue remontada o superada por la educación indígena



Anónimo
Taller de Costura de la Escuela Rural Federalizada de San Juan Atepec, Ixtlán, Oaxaca
1938
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

bilingüe bicultural; de ahí que la capacidad del referente que alude al mestizaje, su efecto racista, aunque se asuma en crisis, en erosión o desgaste, siga perviviendo en los subsistemas que se generan, en los programas compensatorios, así como en las finalidades que persigue la educación para todos, la cual sigue reproduciendo la historia patria, la historia nacional mestiza como destino ineluctable de la nación. Hay, pues, un *impasse* entre la conformación identitaria histórica basada en la diversidad y la ideología homogeneizante que se aprende en la escuela.

TERCER MOMENTO. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Con la entrada del nuevo siglo, se oficializó la narrativa de la educación intercultural. Como discurso de política educativa, la educación intercultural aparece en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX. Específicamente, la educación intercultural bilingüe forma parte de la retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú, Perú andino y Cuenca, Ecuador) y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los ochenta (México).

Y aunque la tradición escolar indígena del país ha realizado cambios en su normatividad y reorganización, parciales y de infraestructura, la educación en general muestra apenas sus primeros intentos por revertir la ortodoxia institucional monocultural y monolingüe.

Como discurso de política educativa, la educación intercultural aparece en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto del siglo XX.

En el análisis de este cambio en la política educativa, se afirmaba que hay dos vertientes o tendencias que influyeron de manera decisiva para que éste tuviera lugar. La primera tiene que ver con el discurso multicultural, proveniente del circuito anglosajón, en el que movimientos sociales como el feminismo, ambientalismo, y el movimiento indígena reclaman el reconocimiento de sus diferencias, y con ello se generan políticas de diferenciación o reconocimiento, conocidas también como políticas de acción afirmativa. Esta tendencia tiene su influencia en el contexto de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En contraparte, se afirma que la tendencia originaria sobre la educación intercultural en el país está ligada a los movimientos indígenas del continente, es decir, que han pugnado por el reconocimiento de la diferencia, pero no sólo como minorías o colectivos sino como reconocimiento de las relaciones interétnicas.

Autores como Luis Enrique López y Fidel Tubino, plantean que "la noción de interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa [...] aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes".[12] Para el caso europeo, ésta estaría vinculada con la presencia de minorías migrantes relativamente recién llegadas, mientras que para el caso latinoamericano, ésta nació en los primeros proyectos de educación en los que los estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica, surgiendo así, de alguna manera, un rechazo a la imposición cultural y una conciencia de que los Estados nacionales modernos son incapaces de gestionar los conflictos de las identidades.

En la misma línea, Pérez,[13] señala que la educación intercultural surgió de manera simultánea en ambos contextos, a partir del análisis de los movimientos sociales que se encuentran en la base de su desarrollo. Según la autora, los movimientos indígenas no caben dentro del análisis de los movimientos sociales asociados al multiculturalismo estadounidense, ya que, por una parte, estaríamos hablando de un conjunto



Nacho López
Promotor alfabetizando a niños indígenas en un paraje de la Sierra Tepehuana
1960
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

de actores muy definidos, esto es, pueblos indígenas y otros grupos de apoyo, con fuerte sentido anticolonial, que exigen transformar todo el sistema social y el Estado, a diferencia de los movimientos multiculturalistas, los cuales eran heterogéneos, multiclasistas y no mantenían un proyecto de transformación social. En segundo lugar, plantea Pérez, la interculturalidad no busca sólo el reconocimiento cultural y el diálogo para lograr mayores cuotas de poder y/o acciones de discriminación positiva, sino que la interculturalidad desde los movimientos indígenas exige una nueva sociedad justa, diversa, democrática e incluyente.

Estas dos vertientes, desde este punto de vista, se han ido mezclando y refuncionalizando en el discurso mexicano, tanto en torno a la política educativa como a la acción de la sociedad civil. Los gobiernos panistas invirtieron en proyectos sociales y lingüísticos pero también productivos, y en estructuras gubernamentales como la conversión del Instituto Nacional Indigenista en Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2003, así como en la creación de instituciones educativas posteriores a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en 2001 y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en 2003. De ese modo, la noción de integración, entendida como asimilación en el indigenismo, pareció comenzar a ceder paso al concepto de interculturalidad y a la posibilidad de un pluralismo cultural crítico.

Así, la política educativa de 2001 a 2006 se definió como intercultural: "Por primera vez en la historia de la política educativa del país, en México se habla de una educación intercultural para todos los mexicanos. Así, y como ejemplo de los múltiples lugares en que se hace referencia, el Programa Nacional de Educación señala que: 'se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica'". El objetivo particular 4, del subprograma de educación básica plantea: "Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el



Anónimo
Escuela rural en Cosoltepec, Oaxaca
1938
Fotografía
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación".[14]

Este posicionamiento de política educativa se operó directamente por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, entidad dependiente de la oficina del secretario en turno; ello avizoraba la posibilidad de afectar al sistema educativo en su conjunto.

Se abrieron cerca de nueve universidades interculturales, que siguen operando hasta al día de hoy; se echaron a andar proyectos de bachilleratos interculturales oficiales, y se otorgaron apoyos a los ya existentes en Oaxaca y Jalisco, principalmente. También se apoyaron proyectos alternativos y se intervino con muy poco éxito en las reformas curriculares de la educación básica para interculturalizar el plan y programas de estudio de ese tramo educativo.

Si bien se emprendieron acciones de gran calado, el esfuerzo mermó en el sexenio calderonista, reduciéndose dramáticamente el rango de acción de estas políticas, las cuales devinieron en magras respuestas a las demandas que la educación intercultural bilingüe supuso para todos en sus inicios.

Por otro lado, ante la negativa y cerrazón de ampliar y mejorar los programas gubernamentales existentes, la acción política de la sociedad civil impulsó de manera innovadora la necesidad de construir políticas educativas desde otras bases, en donde los sujetos de atención se desplazan a ser agentes del diseño y puesta en marcha de tales políticas.

La acción política de la sociedad civil impulsó de manera innovadora la necesidad de construir políticas educativas desde otras bases.

CUARTO MOMENTO. INCLUSIÓN *VS.* POSCOLONIALISMO

Con la entrada del sexenio 2006-2012 en manos del Partido Acción Nacional, llegó el declive de las políticas educativas interculturales. El tema indígena fue sacado de tajo por el nuevo gobierno, manteniendo estrategias de guerra de baja intensidad hacia las comunidades indígenas organizadas, principalmente en Chiapas y Michoacán, además de sumarse la ola de violencia desatada que supuso el entronamiento del llamado narco-Estado mexicano. Los presupuestos dedicados a la "guerra contra el narco" menguaron sustantivamente las de por sí lánguidas partidas

para educación. Los múltiples proyectos que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y otras instituciones impulsaban, dejaron de tener impacto. Un ejemplo entre muchos fue la creación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) dirigido a la educación básica y media superior, el cual concentró los recursos para ser asignados por las entidades a todos los "grupos vulnerables". Los estados tuvieron que repartir entre escuelas multigrado, indígenas, comunitarias, telesecundarias y centros de atención múltiple (discapacidad) —es decir, entre "los otros" como lo hemos explicado hasta ahora—, los magros recursos que antes estaban destinados como presupuesto de base a ser recursos complementarios.

En el ámbito ideológico-epistémico, las reformas educativas a la educación básica y media superior del sexenio plantearon un giro discursivo que desplazó a la educación intercultural por la educación inclusiva. Este cambio tiene varias aristas para su posible comprensión.

Un primer punto de abordaje alude a la agrupación de las diferencias, de todos los grupos excluidos del referente dominante: personas con discapacidad, indígenas, jornaleros, agrícolas, etc., de manera que las luchas y la demanda histórica en torno al reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos quedaron diluidas y marginadas de la agenda de políticas públicas nacionales. La inclusión en el discurso de las políticas tomó como base las discusiones que en el campo de la discapacidad se han desarrollado, articulándolas al discurso de la equidad y la observancia de la educación como derecho exigible a los estados, por lo que desmontar su lógica es harto complejo.

En el ámbito ideológico-epistémico, las reformas educativas a la educación básica y media superior del sexenio plantearon un giro discursivo que desplazó a la educación intercultural por la educación inclusiva.

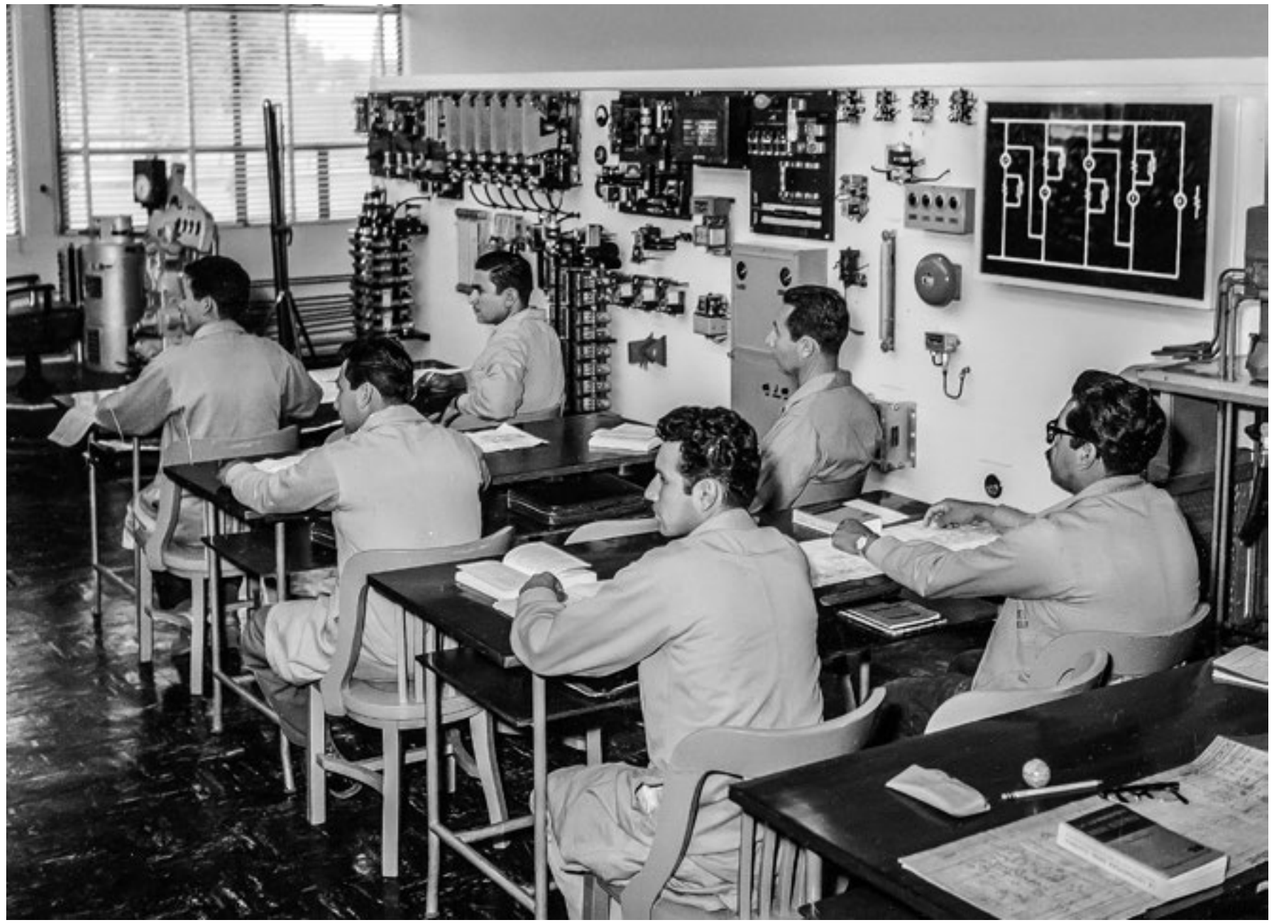
Un segundo punto de abordaje alude a que la alternativa teórica de la inclusión como postura que reemplaza al discurso intercultural en los procesos de reforma mencionados, encierra una utopía moderna en el sentido de buscar un proyecto social amplio que hegemonice —así como lo hizo en su momento el mestizaje— al sistema educativo.

Puede estarse de acuerdo con el reconocimiento de las diferencias en el alumnado y que en este sentido el referente cultural sea más flexible, como lo plantea la inclusión educativa, pero al tiempo que se reconoce a cada quien por su diferencia y se atiende a todos sin estigmatizarla, hay que admitir que no se contiende en términos étnico-políticos por el núcleo que da sentido al sujeto pedagógico en relación con el referente cultural. En aras de que la diferencia enriquece, se desdibuja un primer paso que es desmontar la aparente igualdad por la cual todos deben incluirse.

Un tercer punto se explica por la acción política de la sociedad civil que se ha radicalizado como reacción a la cerrazón gubernamental, incorporando discursos provenientes de las teorías poscoloniales y decoloniales. Este alejamiento agudiza las tensiones y con ello las posibilidades de que las políticas educativas de atención a la diversidad étnica y cultural adquieran centralidad, siguiendo la máxima de que la conformación del país es pluricultural; por tanto, el sistema educativo mexicano debería corresponder a dicha realidad; ese es el reto de la Nueva Escuela Mexicana y por ende, de la Cuarta Transformación.

LA EDUCACIÓN TÉCNICA, A LA LUZ DE UN SIGLO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

Max Calvillo Velasco
Instituto Politécnico Nacional



Página anterior:
Anónimo
Obreros capacitándose en una escuela técnica de S.L.P.
1960
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

Derecha:
Anónimo
Estudiantes realizan prácticas en un taller de carpintería
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

INTRODUCCIÓN

Hacer una revisión de los 100 años de educación técnica en México bajo la égida de la Secretaría de Educación Pública (SEP) requiere que definamos algunas de las características principales de este tipo de educación. Por supuesto, lo que entendemos como educación técnica tiene un desarrollo histórico mucho más amplio, pero nos referiremos solamente a los 100 años durante los cuales este tipo de enseñanza ha dependido directamente de la SEP y ha formado parte de los proyectos educativos y de nación a partir de la creación de ésta. Enseguida, debemos atender al nombre mismo de este tipo de educación; la técnica, la ciencia y la tecnología son conceptos que han cambiado con el tiempo, y al relacionarse con un tipo de educación, o de enseñanza como se menciona en muchos casos, esos cambios también se reflejan en la manera en la que se ha definido la educación técnica.

Para no complicar este breve recuento, no entraremos en discusión sobre el nombre más adecuado, pero señalamos que sí nos referiremos a lo que ha sido denominado como enseñanza de artes y oficios, educación tecnológica, ciencias aplicadas y con mayor frecuencia, en especial en la época en que se gestó la SEP, educación técnica, siendo este último el término que usaremos, si bien sabemos que puede haber controversias al respecto; pero para simplificar la narración asumimos que varios conceptos cambiantes se pueden incluir en el término que hemos elegido para este texto.

Concordaremos en que se trata de la manera en la cual se transmite a las generaciones subsecuentes los conocimientos y habilidades para transformar el medio y obtener los satisfactores, desde los más elementales e inmediatos, hasta los que van surgiendo en el desarrollo cada vez más complejo de las sociedades. Se trata, pues, de conocimiento práctico, su aplicación en el trabajo como medio de obtener soluciones rápidas a necesidades de alimentación, protección, salud, transporte, cultura, entre muchas otras, que los seres humanos han afrontado desde hace milenios.





Agustín Víctor Casasola
Alumno de la Escuela de Artes y Oficios haciendo un corte con una segueta
1920
Fotografía
Inv. 208161
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

En el caso concreto de México, dentro de la educación técnica se han insertado conocimientos diversos y cambiantes; por ejemplo, la enseñanza de la contaduría ha estado incluida en la enseñanza técnica desde principios del siglo XX, sin dejar de lado a las artes y oficios más tradicionales, como carpintería, herrería, ebanistería y un larguísimo etcétera, que se han transmitido de manera práctica, es decir, en el mismo sitio de trabajo, durante siglos.

Ahora bien, la siguiente pregunta que podemos plantearnos es ¿desde cuándo este tipo de enseñanza ha sido punto de interés para los gobiernos?, y encontraremos que prácticamente desde que el Estado se ha interesado en cualquier tipo de educación, como lo demuestra el interés de los nacientes Estados nacionales europeos, surgidos tras la Ilustración, en tener instituciones dedicadas a la ciencia y el desarrollo tecnológico, pero también, a la preparación de la mano de obra para el trabajo industrial, en tanto que es un resultado del desarrollo capitalista.

Como hemos apuntado, los antecedentes y orígenes de la educación técnica en México pueden rastrearse hasta siglos atrás, pero, para cumplir con la conmemoración que nos ocupa, partiremos del estado en que se encontraba justo al crearse la nueva Secretaría, que ahora se vuelve centenaria.

Antes de la Revolución, la educación en México estaba fuera del alcance de las masas populares, aunque existían escuelas que tenían el carácter de técnicas, como la Escuela de Comercio y la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

SOMEROS ANTECEDENTES

Antes de la Revolución, la educación en México estaba fuera del alcance de las masas populares, aunque existían escuelas que tenían el carácter de técnicas, como la Escuela de Comercio (fundada en 1845) y la Escuela Nacional de Artes y Oficios (de 1857), las cuales permanecieron durante el Porfiriato, régimen con la ganada reputación de modernizador, al que se debe la creación de numerosos pero dispersos establecimientos catalogados bajo el rubro de escuelas de artes y oficios.

Durante el movimiento revolucionario se dieron algunos intentos por manejar la educación en el país; tal fue el caso de la Convención Revolucionaria, que colocó a José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Instrucción Pública en 1914. A partir de 1915 y con el triunfo constitucionalista, el gobierno de Venustiano Carranza reformó dicha Secretaría, y su nombre cambió a Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual incluyó la Dirección General de Enseñanza Técnica, con el objetivo de proporcionar a las clases populares un medio de vida para alcanzar un mejor nivel de existencia. Para lograr esta meta se proponía ofrecer carreras de formación y especialización técnica, lo cual multiplicaría el número de obreros para la industria nacional. La Dirección no desperdició las aportaciones hechas por Félix F. Palavicini, quien había propuesto impulsar la educación técnica; de esta manera, la Escuela Nacional de Artes y Oficios fue transformada, en 1915, en Escuela Práctica para Ingenieros Mecánicos, Electricistas y Mecánico Electricistas (EPIMEME). Este cambio marcó el inicio de un nuevo camino en la historia de la educación técnica en México, no sólo en el número de escuelas, sino en sus aspiraciones académicas.

Después de promulgada la Constitución en 1917, el Ministerio de Instrucción Pública fue suprimido y la educación básica quedó en manos de los municipios. A pesar de la importancia que las escuelas técnicas tenían, volvieron a trabajar de manera aislada y pasaron a depender de los gobiernos locales, los cuales, a falta de presupuesto, cerraron muchas de ellas. En 1920, Adolfo de la Huerta, durante su breve interinato de seis meses, impulsó un proyecto de Educación Federal; para ponerlo en marcha nombró a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional.



Anónimo
Estudiantes realizando prácticas de cocina
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

FEDERALIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de Vasconcelos inicia el proceso para llevar la educación a la gran masa de la población, y en ella involucró su visión de una educación redentora basada en la urgente alfabetización y en el encauzamiento de una cultura nacional basada en un mínimo de cultura uniforme y democratizadora de los ciudadanos.

A partir de este momento, la tendencia principal fue que el control tanto técnico como administrativo de la educación estuviera a cargo de la Federación. Para entonces, numerosas escuelas de artes y oficios, con diversas denominaciones, se encontraban repartidas en varios estados. La educación técnica no fue la excepción y Vasconcelos encomendó a Roberto Medellín Ostos un proyecto para establecer nuevas escuelas técnicas, particularmente las de ferrocarrileros y de industrias textiles; este proyecto fue aceptado una vez establecida la Secretaría.[1] Lo anterior podría parecer sorprendente, dada la formación humanista del secretario Vasconcelos, pero ello no excluye que tuviera una firme convicción sobre la utilidad de la educación técnica. Así lo afirmó en 1922, en estos términos:

> *Aún más urgente que el problema de la Universidad es para nosotros la transformación de nuestras antiguas escuelas de artes y oficios en modernos institutos técnicos. En ellos*



Anónimo
Escuela Industrial Vocacional
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a cargo de Vasconcelos inicia el proceso para llevar educación a la gran masa de la población, y en ella involucró su visión de una educación redentora.





Arriba:
Anónimo
Clase de dibujo en la Escuela Vocacional
1950
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Página anterior:
Nacho López
Adolescente pinta un árbol en el Centro de Arte
1950
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

> *deseamos educar peritos mecánicos, industriales de todo género y trabajadores en las artes de la ciencia aplicada, con la esperanza de reducir de esta manera la carga del proletariado profesionista, que constituye entre nosotros una verdadera calamidad pública. A fin, pues[,] de suprimir el parasitismo y de aumentar el número de los productores de riqueza, nos proponemos establecer, por lo menos, una escuela técnica moderna en cada uno de los grandes centros de población.*[2]

Vale la pena reproducir este largo párrafo, toda vez que esta concepción puede considerarse el compromiso que la Revolución hecha gobierno asumió en torno a una de las más importantes demandas: una educación al alcance de las masas y que fuera motor de la producción económica. Para cumplir estas reivindicaciones, en 1921 fue creada la Dirección de Educación Técnica, y una comisión presentó un proyecto de ley relativa a la enseñanza técnica, que se publicó en diciembre de 1922. El indudable interés por este tipo de enseñanza se materializó en nuevas escuelas: la Escuela Hogar para Señoritas Gabriela Mistral, dirigida al sector poblacional femenino, y la Escuela Nacional de Maestros Constructores, para formar maestros constructores bien preparados, que fungieran como auxiliares de la ingeniería, y el Instituto Técnico Industrial (ITI), en 1924. Más allá del número de escuelas establecidas, la gestión de Vasconcelos dio a la educación técnica el carácter de urgente para incorporar al trabajo productivo a los hijos de las clases populares.



Anónimo
Estudiantes de agricultura en un campo de cultivo, realizando sus prácticas en la Escuela de Chapingo
1950
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

A partir de enero de 1925 las escuelas técnicas se pusieron bajo el control del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC), con una orientación moderna que incluía prácticas y visitas de los alumnos a las fábricas y plantas industriales lo cual los acercaba al mercado laboral. La oferta de la educación técnica amplió las perspectivas de los jóvenes, tal como lo expresó Salvador Novo, que a la sazón era profesor en el Instituto Técnico Industrial: "En mi tiempo, no había más remedio que ser licenciado, ingeniero o doctor [...] cuando la Revolución abrió otros muchos [caminos,] eran las escuelas industriales, rutas amplias, claras y no trilladas, en que el fruto se alcanzaba rápidamente".[3] Estas palabras, expresión de su propia experiencia, muestran que la educación técnica era ya considerada no sólo una promesa revolucionaria, sino una realidad tangible generadora de progreso y riqueza, al ser accesible a clases poco favorecidas, racionalizar el conocimiento para solución de problemas desde cotidianos hasta de alcance industrial, nacional y global.

El proceso educativo posrevolucionario integró la finalidad de promover el desarrollo nacional en diversos campos del avance tecnológico y de la investigación científica, al mismo tiempo que abría oportunidades educativas y de desarrollo profesional a los jóvenes de los estratos sociales menos favorecidos.

La década de los treinta inició con esfuerzos para organizar un verdadero sistema de enseñanza técnica; en 1931, Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, encomendó la educación técnica a Luis Enrique Erro,[4] cuyo proyecto radicaba en establecer un sistema educativo, y no sólo reordenar la gran cantidad de escuelas ya existentes en la llamada Escuela Politécnica Nacional (EPN); se trataba de un sistema de enseñanza progresivo que preparaba a los alumnos desde la formación básica hasta llegar a los estudios superiores, mediante la preparatoria técnica que duraba cuatro años, en los que no se estudiaban humanidades; las materias principales eran las matemáticas, el dibujo, los trabajos en laboratorios y talleres, y todas aquellas materias que permitieran a los jóvenes tener una formación más práctica, la cual los encaminaría a las escuelas superiores de enseñanza técnica.

La EPN sólo incluyó dos escuelas superiores, las que tenían mejor organización y que ya funcionaban anteriormente con buenos resultados: la Escuela Superior de Ingenieros Mecánicos Electricistas (ESIME) y la Escuela Superior de Construcción (ESC). Se programó para que iniciara labores en 1932, pues se pretendía, con los elementos ya existentes, que el resultado debía ser algo más que la simple suma de las partes. Contó con un reglamento que fue enviado a todas las demás escuelas que dependían del DETIC, a fin de que fuera estudiado por sus directores y personal docente, para que iniciaran su aplicación de manera informal, y así ajustarlo progresivamente. De este modo culmina la etapa en la que las escuelas proliferaron en número, pero sin conexión entre ellas.

La EPN sólo incluyó dos escuelas superiores, las que tenían mejor organización y que ya funcionaban anteriormente con buenos resultados: la Escuela Superior de Ingenieros Mecánicos Electricistas (ESIME) y la Escuela Superior de Construcción (ESC).

LA PRAXIS REVOLUCIONARIA EN EDUCACIÓN

Como hemos mencionado, todos los gobiernos de México, de cualquier época y de cualquier orientación política, habían ponderado la educación técnica, dándole en el discurso una alta valoración como instrumento de desarrollo. Sin embargo, en la práctica el apoyo a las escuelas técnicas había sido parco, falto de conexión e inevitablemente insuficiente.

A partir de 1934, la educación pública inicia una etapa de aplicación de los ideales que la Revolución había prometido, con lo cual el Instituto Politécnico Nacional no sólo ha desempeñado un papel toral en la educación técnica, sino que, de hecho, ha sido la columna vertebral del sistema educativo tecnológico del país. En su creación influyeron tres factores principales: la experiencia adquirida en los años previos; en segundo término, la política educativa delineada en el Plan Sexenal, aprobado en 1933, en el cual ya se mencionaba la creación de una institución de orientación profesional para discernir las aptitudes y la vocación de las personas encaminadas a recibir la enseñanza técnica,[5] y por último, la educación socialista que, tras arduas discusiones en el Congreso, se implantó justo al iniciar el sexenio del general Lázaro Cárdenas. Resulta notorio que todos los gobiernos posrevolucionarios tuvieron buenas intenciones respecto a la educación técnica; la experiencia acumulada resultó decisiva, pero es indudable que el cambio de gobierno trajo consigo la resolución política de impulsar el proyecto de una educación técnica destinada a salvaguardar los recursos naturales, sustituir las importaciones por una producción local de bienes y proveer de fuerza laboral capacitada a la industria nacional.

Siguiendo el impulso previo, el plan educativo del cardenismo marcó la tendencia de concentrar la educación técnica bajo un solo organismo; por supuesto, esto permitía un mayor control y mejor uso de los recursos, pero iniciaba también una enorme concentración de ellos en el entonces Distrito Federal.

El proyecto del Politécnico, aparte de cumplir lo estatuido por el Plan Sexenal, "ha sido un anhelo insistente y especial del ciudadano presidente de la república".[6] Es decir, había ahora una auténtica voluntad política de apoyar esta consolidación y

Anónimo
Escuela Granja, recolección de huevos
1942
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





Anónimo
Estudiantes de agricultura manejando una máquina industrial en la Escuela de Chapingo
1950
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

concentración de la educación técnica. El IPN se definió como un organismo complejo y múltiple a través del cual el DETIC impartiría en lo sucesivo sus enseñanzas; al ser parte integral y orgánica de la SEP, no se consideró necesario emitir decreto de creación alguno y sólo se agregó la palabra superior al nombre para quedar como Departamento de Enseñanza Superior Técnica, Industrial y Comercial (DESTIC).[7]

A partir de 1936, la nueva institución cubriría las siguientes ramas del conocimiento: el área de ciencias físico-matemáticas, las ciencias económico-sociales y las médico-biológicas, con una estructura que incluyó cuatro niveles educativos: a) las escuelas prevocacionales, b) las escuelas vocacionales, c) las enseñanzas especiales y para obreros, que eran derivaciones laterales, y d) las escuelas profesionales.[8]

Cinco escuelas prevocacionales abrieron sus puertas en la Ciudad de México, y con la notoria intención de ofrecer oportunidades a jóvenes de muy diversas regiones en el resto del país, se crearon 11 escuelas prevocacionales. Todas tenían anexas escuelas nocturnas para formar obreros calificados.

La secuencia continuaba con las escuelas vocacionales, en las que, durante un periodo de dos años, se perfilaba una enseñanza especializada y precisa que se impartía a los alumnos previamente seleccionados de las prevocacionales; tenía dos objetivos primordiales: definir o descubrir la inclinación o vocación de los alumnos, y en segundo lugar prepararlos para cursar con éxito los estudios profesionales de la carrera elegida.

Las enseñanzas especiales recibieron ese nombre para no usar abiertamente el de escuelas femeninas, ya que se trataba de escuelas enteramente dedicadas a las mujeres, donde se enseñaban oficios y habilidades muy similares a las que tradicionalmente éstas habían hecho dentro del hogar, como costura, cocina, cuidado de los niños, repostería, entre otras muchas. Por otra parte, estas escuelas también intentaban encauzar a los y las jóvenes que, por cualquier razón, no concluyeran alguno de los ciclos educativos, aprovechando las habilidades que habían adquirido para tener una actividad que les permitiera incorporarse al mercado laboral.

Las escuelas superiores daban una alta formación especializada, eran: Escuela Superior de Comercio y Ciencias Sociales y Económicas; Escuela de Medicina Homeopática; Escuela Federal de Industrias Textiles 1; Escuela Federal de Industrias Textiles 2; la ESC y la ESIME. Se incorporó poco después la Escuela Nacional de Bacteriología, Parasitología y Fermentaciones, que en 1938 cambió su nombre al de Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), cuando se creó la carrera de médico rural.

La Ley Orgánica de la SEP fue aprobada en diciembre de 1939 y apareció publicada en febrero de 1940; aunque atendía la educación técnica, no mencionó explícitamente al Politécnico.[9] Esto fue motivo de inquietud, pues parecía que el interés por apoyar la educación técnica disminuía notablemente. La Ley de Educación de 1941-1942, de nueva cuenta dejaba fuera al Politécnico, el cual seguía sin contar con un ordenamiento propio que justificara su existencia legal.

PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN

Durante sus primeros lustros, el Politécnico continuó incrementando escuelas, carreras, programas y especialidades, a la vez que concentraba la mayor parte de su oferta educativa en la Ciudad de México. Ya en la gestión de Octavio Véjar Vázquez al frente de la SEP, el funcionario había alertado sobre la creciente concentración que significaba este proceso, ya que la atracción restringía el ingreso de estudiantes del resto de las entidades del país y limitaba la adecuación de las carreras politécnicas a las realidades de cada localidad o región. Vale la pena recordar que además de las escuelas prevocacionales, sólo una escuela superior estaba fuera del entonces Distrito Federal, la Escuela Técnica Textil e Industrial en Río Blanco, Veracruz.

Etiquetado por la tradición historiográfica como un secretario de Educación poco amigo del Politécnico, Véjar tuvo el tino de señalar la limitada viabilidad del Instituto si seguía como centro de un sistema en el que su fuerza de gravedad concentraba recursos técnicos, presupuestales y humanos en la capital del país, y si no se atendía a las otras entidades federativas con institutos similares, pero con carreras adaptadas y requeridas por los recursos naturales y los medios de producción de cada región.

Para iniciar el proceso inverso de descentralizar parte de la oferta académica de educación técnica tuvieron que pasar algunos años; también fue necesario que el Politécnico contara con su primera Ley Orgánica, que se expidió el 31 de diciembre de 1949.[10] En ella, el Politécnico se definió como un órgano dependiente del Estado a través de la SEP, el cual se ocuparía de la formación de personas preparadas para aplicar las ciencias, las técnicas y las artes en beneficio de la colectividad, que pudieran proporcionar adiestramiento a los jóvenes y capacitación a los obreros, la formación

El IPN se definió como un organismo complejo y múltiple a través del cual el DETIC impartiría en lo sucesivo sus enseñanzas; al ser parte integral y orgánica de la SEP, no se consideró necesario emitir decreto de creación.



Nacho López
Estudiantes practicando con un teodolito
1957
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

de subprofesionales, profesionales y la enseñanza de posgraduados, con énfasis en las actividades de investigación y experimentación.

La Ley repercutió en la descentralización, pues señaló "que las escuelas de las mismas finalidades del gobierno federal en el país dependerán técnica y administrativamente del Instituto Politécnico Nacional…";[11] con esto adquirió la facultad y función de órgano coordinador que controlaría la educación técnica en México.

Los estudios y proyectos para establecer en el interior de la república centros educativos de carácter técnico superior dieron paso a la firma de convenios de fundación entre la SEP y los gobiernos de los estados para la creación de los institutos tecnológicos regionales. Para 1950 estaban en pleno funcionamiento los de Durango, Chihuahua, Jalisco, Coahuila y Veracruz, y se proyectó crear otros similares en Puebla, Nuevo León, Sonora y Tabasco.[12] Estos institutos abarcaron la capacitación técnica para los trabajadores calificados, cursos de nivel subprofesional y profesional, de acuerdo con las necesidades de los centros de producción y trabajo de cada región. Es así como cada centro adquirió características propias, sin que por ello dejaran de estar ligados íntimamente con el IPN. En los institutos tecnológicos y en las escuelas de enseñanzas especiales, se impartieron las carreras de técnicos especializados en cursos de tres años de duración, con antecedentes de secundaria o equivalente. Sin embargo, los institutos tecnológicos regionales dejaron de depender administrativamente del Politécnico en enero de 1958, aunque mantuvieron sus vínculos académicos.

Un sistema verdaderamente estructurado y con alcance nacional se consolida e institucionaliza el 3 de diciembre de 1958 con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior al interior de la SEP, encabezada por Jaime Torres Bodet.

ESTRUCTURACIÓN DE UN SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICA

Un sistema verdaderamente estructurado y con alcance nacional se consolida e institucionaliza el 3 de diciembre de 1958 con la creación de la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior al interior de la SEP, encabezada por Jaime Torres Bodet. El Sistema Nacional de Educación Técnica Superior comprendió dos grandes ramas; una cubría la demanda educativa del Distrito Federal, atendida por el Instituto Politécnico Nacional e instituciones descentralizadas, y la otra satisfacía la urgencia de promover al máximo el desarrollo regional, por medio de los institutos tecnológicos regionales.[13]

La Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior fue la encargada de coordinar y planear a escala nacional la educación técnica y tecnológica, administrando las diversas instituciones educativas existentes y creando otras con ese fin.[14] La Subsecretaría se integró con la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, el Instituto Politécnico Nacional y con la Dirección General de Enseñanzas Especiales.

La Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales (DGETIC), establecida el 11 de junio de 1960, a través de sus niveles educativos de preparación de trabajadores, secundaria técnica y ciclos subprofesionales, profesionales y de investigación tecnológica, hacía llegar a todo el país la enseñanza técnica desde sus más modestos y elementales principios hasta los más elevados, estimulando las actividades productoras.[15] Esta Dirección, con base en la Dirección General de Enseñanzas Especiales, atendía a 8 institutos tecnológicos regionales, 39 escuelas de enseñanzas especiales y 186 planteles particulares incorporados. Funcionaban 75 escuelas en el Distrito Federal y 158 en el resto de la república. Teniendo en cuenta la importancia de la enseñanza técnica como factor decisivo de progreso, estas instituciones enfocaron sus actividades preferentemente en la preparación de técnicos elementales, de tipo medio y subprofesionales, que demandaba el creciente progreso industrial de México.[16] A partir de esa fecha, las escuelas de enseñanzas especiales se denominaron

escuelas técnicas industriales y comerciales, y se encargaron de la secundaria y la preparación técnica elemental.

Desde 1960, el sistema incluyó escuelas prevocacionales, vocacionales y superiores del Instituto Politécnico Nacional y los institutos tecnológicos regionales (ITR), así como las 39 escuelas que dependían de la DGETIC. La estructura educativa tipo de un ITR incluía: secundaria técnica, tres años; preparación técnica elemental, uno o dos años posprimaria; preparatoria técnica, dos años; carreras subprofesionales de técnico especializado, tres años postsecundaria, e Ingeniería industrial, cuatro años.

En los siguientes años, el Sistema Nacional de Enseñanza Técnica, como consecuencia del natural desarrollo de la industria, el incremento en la demanda de técnicos y la carencia de personal docente adecuado, creó el Centro Nacional para la Enseñanza Técnica Industrial, cuyo objetivo era la formación de un profesorado idóneo, capaz de satisfacer la enseñanza técnica en los niveles medio y la preparación de obreros. Este importante centro fue creado mediante un convenio celebrado en 1962 entre el gobierno de México y la UNESCO.[17]

Las dependencias creadas en esta etapa fueron una respuesta a los muy variados niveles educativos que se atendían, como la alta investigación científica; así, en noviembre de 1960 se aprobó la creación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), como organismo descentralizado de interés público, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su principal objeto sería preparar investigadores, profesores especializados y expertos en diversas disciplinas científicas y técnicas, así como la solución de problemas tecnológicos.[18] En abril de 1963 el Centro Nacional de Cálculo (Cenac) entró en funciones para impulsar el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, pero también cooperar con la administración pública y privada mediante la prestación de servicios y la formación de personal especializado en el uso adecuado de máquinas electrónicas.[19]

En el otro extremo de la oferta educativa, no se dejó de lado la capacitación para el trabajo, que era demandada por personas que no perseguían un diploma o título, sino que requerían los elementos básicos para desempeñar un oficio; así, en agosto de 1963, se inauguraron los diez primeros planteles del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (Cecati), y poco después, los centros de Capacitación para el Trabajo Rural en los mismos lugares de los centros de enseñanza agropecuaria fundamental, y funcionaron con carácter experimental.

Desde 1960, el sistema incluyó escuelas prevocacionales, vocacionales y superiores del Instituto Politécnico Nacional y los institutos tecnológicos regionales (ITR), así como las 39 escuelas que dependían de la DGETIC.

El amplio abanico de educación tecnológica de la década de 1960 incluyó las escuelas técnicas industriales (ETI), en los lugares donde funcionaban los tecnológicos a fin de que atendieran las demandas de los egresados de la primaria; las escuelas secundarias técnicas agropecuarias como resultado de la transformación de los estudios básicos de las escuelas prácticas de agricultura, se convirtieron en secundarias con capacitación para el trabajo; los centros de capacitación para el trabajo rural se transformaron en escuelas tecnológicas agropecuarias, adecuación que significó la utilización de las instalaciones para la impartición de la enseñanza secundaria, con preparación para actividades de campo, y cursos cortos de adiestramiento; el Centro de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO); la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial; el Centro de Estudios Tecnológicos Mexicano-Alemán; el Centro Nacional de Ciencias y Tecnologías Marinas, en Veracruz; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial, y la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (Enamacta).



Anónimo
Joven estudiante trabajando con un microscopio en el tecnológico de Jalisco
1951
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

En este sentido, la formación de docentes especializados contó con el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (Ceneti) para formar profesores dedicados a la enseñanza técnica industrial; técnicos en las ramas de mecánica, electricidad, electrónica, fundición, metales laminados y soldadura, forja y tratamientos térmicos, e industria automotriz y diésel, e ingenieros civiles e ingenieros industriales en las ramas de mecánica, electricidad y electrónica, metalurgia y metales laminados, con una duración de seis semestres, y en las de ingeniería, de diez semestres.

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA-TECNOLÓGICA-CIENTÍFICA

La educación técnica manifestaba una tendencia a que una institución, escuela o dependencia atendiera un tipo concreto o un nivel educativo, tendencia que siguió incrementándose a partir de 1970. Por un convenio con el gobierno del estado de Jalisco y con el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo a través de la UNESCO, el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial (Cereti) se estableció en Guadalajara. Dependió del Ceneti, pero a diferencia de éste, sólo exigió como requisito de ingreso el ciclo de la enseñanza secundaria. Su creación tenía como finalidad preparar técnicos de nivel medio en mecánica, electricidad, electrónica y construcción. La duración de los estudios era de tres a cuatro años posteriores a la secundaria.

La reforma educativa a cargo de Víctor Bravo Ahuja, quien fue nombrado secretario del ramo tras ser subsecretario en los dos sexenios anteriores, reestructuró la Secretaría de Educación Pública; así, la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se transformó en Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. De ésta dependían las direcciones generales de Educación: Física, Media, Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria, en Ciencia y Tecnología del Mar, Superior, y el Instituto Politécnico Nacional.



Anónimo
Jóvenes operando una máquina durante clases en el centro de capacitación industrial
1963
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).[20] Esta dependencia estaba encargada de organizar y dirigir el trabajo de los planteles de educación agropecuaria, y coordinaba los niveles medio básico, medio superior y superior. Las modalidades a su cargo eran impartidas en los siguientes planteles:

- Escuelas secundarias técnicas agropecuarias, o escuelas tecnológicas agropecuarias (ETA).
- Centros de capacitación para el trabajo agropecuario (Cecata).
- Institutos tecnológicos agropecuarios (ITA).
- Dirección General de Educación Superior (DGES).

A éstos se agregaría, en 1972, la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, la cual a partir de 1973 cambió a Dirección General de Ciencia y Tecnología del Mar (DGCYTM).

Esta proliferación de dependencias sumamente especializadas en niveles educativos equivalentes a secundaria y bachillerato, correspondió a una postura que retomaba el enorme valor estratégico de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico y social del país, y es por ello que el Congreso de la Unión aprobó la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), como el organismo encargado de fomentar las investigaciones de alto nivel, y de coordinar los estudios básicos de prioridad nacional con la participación de la comunidad científica y un amplio programa de becas.

Para coordinar las actividades de las numerosas escuelas, centros e institutos tecnológicos de la república, se erige en noviembre de 1975 el Consejo del Sistema Nacional

de Educación Tecnológica (Cosnet).[21] Los planteles que impartían este tipo de educación en el periodo escolar de 1975-1976 eran ya 1124 y atendían a 608 000 alumnos.[22] El Consejo estaba conformado por funcionarios de las propias instituciones de educación técnica e investigadores, y su función era asesorar a las autoridades de la SEP en la planeación y coordinación educativa. En la "Exposición de motivos de la iniciativa de Ley que crea el Cosnet", se fijó como propósito "dar forma a un modelo educativo que haga posible conjugar el saber y el saber hacer, la teoría y la práctica, de tal manera que el estudiante participe, desde el principio de su formación, en la solución de los problemas del país".[23]

El Consejo tuvo como atribuciones asesorar a las autoridades educativas en la formulación de planes y programas; sugerir líneas de investigación dentro del sistema, así como programas de servicio social; recomendar las medidas adecuadas para el fortalecimiento de vínculos con instituciones del extranjero, así como la publicación de obras científicas, técnicas y culturales. Los miembros permanentes del Consejo fueron el subsecretario de Educación Media, Técnica y Superior; el director general del IPN; el secretario general; el director de Estudios Profesionales y el director de Graduados y de Investigación Científica y Tecnológica; el director del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, y representantes de las direcciones generales que integraban la Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior. Los miembros temporales eran tres profesores de reconocido prestigio adscritos al sistema, tres investigadores distinguidos, y representantes de cada una de las direcciones generales.[24]

Una preocupación creciente, dadas las características de las escuelas técnicas, siempre ha sido su alto costo, y en las últimas décadas del siglo XX, además de la proliferación de entidades y organismos dedicados a ramas similares, se hizo notoria la dificultad para su sostenimiento. A mediados de los ochenta, la necesidad de técnicos y la baja demanda de la modalidad terminal en el nivel medio superior, llevó a realizar

Una preocupación creciente, dadas las características de las escuelas técnicas, siempre ha sido su alto costo, y en las últimas décadas del siglo XX, además de la proliferación de entidades y organismos dedicados a ramas similares, se hizo notoria la dificultad para su sostenimiento.



Anónimo
Estudiantes durante clase de mecánica
1957
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Anónimo
Equipo donado por la IBM en el Politécnico Nacional
1964
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

campañas en las escuelas secundarias para promover la educación ofrecida tanto en los centros de estudios tecnológicos (CET) como en los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep).

El subdesarrollo científico y tecnológico del país, y la dependencia con respecto al extranjero, lejos de tener una mejora, se incrementaban en función de los rápidos avances en ciencia y tecnología, y su lenta incorporación y adaptación en el ámbito nacional. Esto también se hacía notorio en la selección de carrera que hacían los jóvenes aspirantes, pues muchos elegían el nivel superior universitario, en tanto que su contraparte tecnológica era considerablemente menor.

En 1985 se cierra el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CNETI), bajo el argumento de que su enseñanza y consecuente formación de los alumnos era deficiente e inadecuada, lo mismo que el Cenapro-ARMO, el cual fue considerado una carga costosísima para el erario.[25]

Como parte del proceso de globalización de la economía, en 1989 inician los acuerdos entre México, Estados Unidos y Canadá para crear un mercado común y libre de aranceles, lo que por un lado representaba grandes oportunidades de crecimiento, pero por otro implicaba desarrollar competitividad (capacidad de una entidad para emprender, de una manera sustentable, un proceso de desarrollo) y elevar los estándares en el sistema productivo, y en consecuencia en el sector educativo. La firma del acuerdo comercial significó el fin del anterior modelo económico y la consolidación de la nueva política comercial e industrial, basada en la apertura comercial.

A partir de esta nueva orientación de la economía nacional, la política educativa estuvo centrada en mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población y descentralizar la educación. La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP coordinó la creación de los institutos estatales de capacitación para el trabajo (IECAT), mediante acuerdos con los gobiernos de los estados involucrados. De este modo, estos institutos contaron con patrimonio propio, en sus órganos de gobierno adquirieron participación las autoridades de la SEP federal y estatal, y sus programas fueron diseñados atendiendo a las necesidades de cada estado.

De 1988 a 1990, en el nivel de licenciatura tecnológica, la matrícula se distribuyó entre el IPN, los institutos tecnológicos industriales, agropecuarios y forestales, los institutos de Ciencia y Tecnología del Mar, y el Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Las áreas de investigación fueron: agropecuaria, forestal, pesquera, manufacturas, exploración y evaluación de recursos naturales, producción, conservación y distribución de energía, transportes, comunicaciones, servicios educativos, salud pública, desarrollo social y protección del medio ambiente.[26]

El Sistema de Educación Tecnológica incluyó, una vez desconcentrado el IPN, organismos centralizados, descentralizados de la Federación, y descentralizados de los estados. La SEP avanzó en la recuperación de las condiciones básicas de operación institucional al crear instituciones de nuevo tipo: en 1991 las universidades tecnológicas y en 1992 los colegios estatales de bachillerato tecnológico (CEBT).

El secretario de Educación Reyes Tamez Guerra encabezó el proyecto de reforma al Sistema de Educación e Investigación Tecnológica, quien consideró desaparecer a la Subsecretaría encargada de normar y coordinar las tareas educativas de las instituciones tecnológicas, siguiendo una recomendación del grupo revisor en el área de Educación Superior de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), además de la instrucción del Legislativo de reducir el aparato administrativo de las secretarías de Estado. En este marco se tomó la decisión de suprimir la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), y de crear en su lugar una nueva Subsecretaría denominada de Educación Media Superior (SEMS), en 2005. La nueva Subsecretaría tendría bajo su administración a las direcciones generales de Bachillerato (DGB), de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM), y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), pero ya no coordinaría a la totalidad de las instituciones del nivel medio superior, pues numerosas escuelas pertenecían a modalidades con independencia de la SEP, incluyendo las de régimen autónomo.

Los planteles de educación superior tecnológica agropecuaria, forestal, de ciencias del mar e institutos tecnológicos fueron agrupados en una nueva Dirección General de Educación Superior Tecnológica bajo el mando de la Subsecretaría de Educación Superior, en tanto que la Dirección General de Educación Secundaria Técnica fue reasignada a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, en octubre de 2006.

Hacia el año 2010, el Sistema Nacional de Educación Tecnológica contaba con 2015 planteles distribuidos en el territorio nacional, con modalidades educativas de capacitación, secundaria técnica, licenciaturas, especialización, maestría y doctorado.

PARA CERRAR

Repensar los retos actuales de la educación en todos sus niveles y modalidades requiere un conocimiento de los procesos históricos que le han dado origen, sentido y características, más allá de medir resultados numéricos. Si bien siempre se ha cuestionado la calidad de los servicios educativos, es evidente el avance en los niveles básicos de la educación, en especial si se comparan con los niveles que se tenían hace 100 años.

Bien conocida es la amargura que rodeó las ideas de José Vasconcelos en sus últimos años de vida, en que criticó con severidad al sistema político al que había pertenecido y que ayudó a consolidar.



El sistema de educación técnica-tecnológica muestra un considerable incremento en la capacidad instalada, una matrícula en constante crecimiento (aunque los sistemas de selección mediante un examen único generan que ingresen estudiantes con poco o nulo interés en carreras científico-tecnológicas), pero también una notoria desventaja respecto de los avances tecnológicos de otras naciones. Pese a esas y otras limitaciones, es indudable que el sistema de educación técnica-tecnológica ha contribuido para que la ciencia y la tecnología hagan aportes a la sociedad mexicana; en un siglo, son numerosas las generaciones que han colaborado al desarrollo económico del país al generar conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos.

Bien conocida es la amargura que rodeó las ideas de José Vasconcelos en sus últimos años de vida, en que criticó con severidad al sistema político al que había pertenecido y que ayudó a consolidar; sin embargo, bien vale la pena enfocarnos en el entusiasmo y optimismo con que afrontó la creación de un alma nacional, un sentido de pertenencia y una población con niveles homogéneos de cultura y civilización. Como mencionamos al principio de esta revisión, formar personas trabajadoras, con capacidad de producir, con vocación de servicio y afán emprendedor no estaba reñido con sus conceptos del individuo, y en ello, la educación técnica formaba y ha formado parte de la gestación de una cultura nacional. Tal como el maestro Vasconcelos lo prometió hace un siglo, las anticuadas escuelas de artes y oficios, casi siempre dedicadas a prevenir y remediar conductas antisociales, se transformaron en avanzados centros de ciencia y tecnología distribuidos en el territorio nacional y al alcance de la juventud mexicana deseosa de progreso individual y colectivo.

Arriba:
Nacho López
Maestro y alumnos de electrónica de un tecnológico
1980
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Página siguiente:
Anónimo
Mujeres tomando clases de mecanografía en una escuela del estado de Chihuahua
1960
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



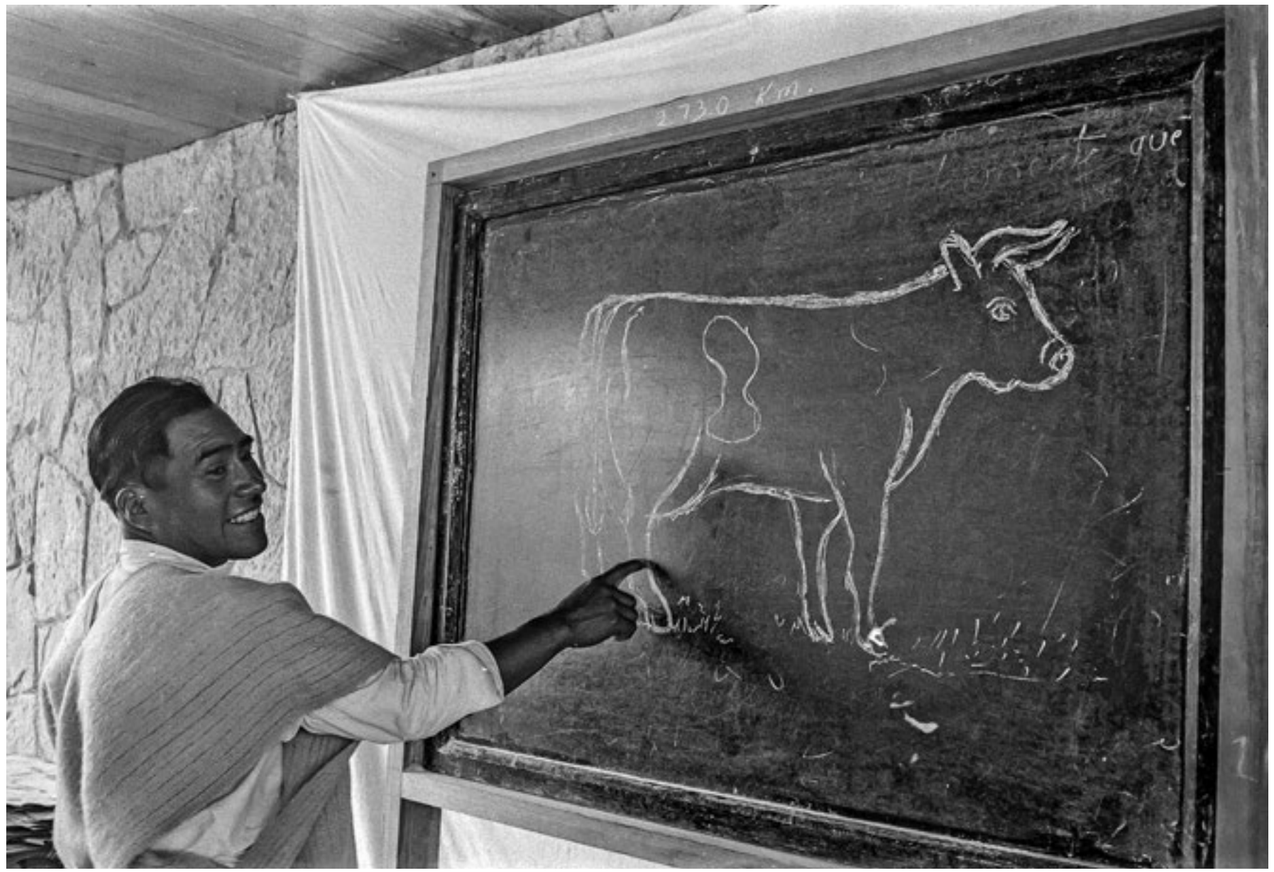


Anónimo
Mujer escribe en pizarrón durante una ceremonia de la campaña de Alfabetización
1951
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

V
LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS. UN SIGLO DE EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional
Gloria Hernández Flores
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Ana María Méndez Puga
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Nacho López
Tzotzil ante un pizarrón durante una clase
Ca. 1920
1975
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

Anónimo
Alumnos en la "escuela para hombres" de la prisión de Atlixco
Ca. 1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

INTRODUCCIÓN

La educación de adultos, la educación para personas adultas, como se le nombra en la reciente Reforma Educativa Constitucional de 2019, o la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA),[1] denominación que ha recibido en los últimos 25 años en instituciones académicas, públicas y de la sociedad civil latinoamericanas, constituye un amplio campo educativo con una larga historia que en México se remonta a la época prehispánica, según estudios y registros de experiencias.[2] Las áreas que abarca la EPJA se han ido adecuando a los diversos contextos; se mantienen constantes la alfabetización, la primaria, la secundaria, la formación para el trabajo y la educación para la salud, así como las actividades recreativas, productivas, artísticas, ambientales y ciudadanas, algunas vinculadas con las tecnologías digitales. Por todo esto, la comprensión de lo que hoy constituye la EPJA, precisa de una reflexión sobre la historia de su institucionalización.

En los albores del siglo XX, la educación era uno de los privilegios de las élites y de algunos otros grupos, principalmente citadinos y de varones. Para la población adulta existían las escuelas rudimentarias, las nocturnas y otras comerciales, además de los centros de artes y oficios y centros de enseñanza obrera, entre otros. Sin embargo, su alcance era muy reducido; se requería un fuerte impulso y políticas federales con alcance nacional para avanzar en hacer realidad la Garantía Individual a la Educación que planteaba el artículo 3.º de la Constitución de 1917.

Fue hasta 1921 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de José Vasconcelos, en un escenario de urgente reconstrucción del país y de unidad nacional después de la Revolución mexicana, se encargó de esa tarea, labor para la que contó con el apoyo decidido del gobierno y el 25 % de su presupuesto. En la acción desplegada por esta Secretaría durante las décadas de los veinte y treinta, la educación de adultos tuvo un papel central en la promoción de una vida más satisfactoria y completa en la población —particularmente de la rural—, del fortalecimiento de la cultura nacional nutrida con la cultura universal, y de un régimen social más igualitario y justo, finalidades





expresadas por José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, ideólogos y protagonistas de la educación en esos tiempos.[3]

Así, mediante la educación se busca dar respuesta a intereses incluidos en un proyecto de país, como el debate en torno a la incorporación o integración de indígenas a través de la castellanización, y la discusión acerca de problemáticas de la población rural, indígena y sectores urbanos relacionadas con la pobreza, desigualdad, pésimas condiciones de salud, precarios estándares de vida doméstica, desempleo, bajas remuneraciones, desintegración social, entre otras.

Históricamente, la SEP ha realizado acciones de educación de adultos diversificadas y vinculadas con la vida de la población campesina y urbana; si bien la alfabetización ha sido una tarea central desde el inicio ante la existencia de 66 % de la población mayor de 10 años que no leía ni escribía y con un porcentaje aún mayor en las regiones indígenas,[4] se consideraba que "leer, escribir y contar no pueden ser sino instrumentos para lograr otras cosas más fundamentales en la vida".[5] Así, se incluyeron paulatinamente programas para mejorar las condiciones económicas, higiénicas y sanitarias; promover las diversas expresiones artísticas, la recreación y el cuidado del medio ambiente, así como para fomentar el espíritu nacionalista y la valoración de la vida rural.[6] En el periodo cardenista se otorga gran importancia a la capacitación de los obreros y a su educación política, "las leyes que rigen la sociedad capitalista, su posición como clase social y el papel que debían asumir en la sociedad contemporánea…".[7]

En estas dos décadas, de los años veinte y treinta, la prioridad que se le dio a la educación de adultos obedece, entre otros factores, a una conciencia clara del lugar clave que tiene la población adulta tanto en la vida económica y social de las comunidades y del país, como en las familias, al igual que su papel educador de las nuevas generaciones; en síntesis, sus contribuciones a la transformación social por la que se trabajaba. Esa conciencia sobre la importancia de la EPJA para afrontar problemáticas diversas y su alta valoración en las políticas educativas se ha perdido en la actualidad y es indispensable retomarla para hacer frente a los desafíos en nuestro país, incluyendo la pandemia por el COVID-19 y sus consecuencias.

La educación posrevolucionaria de los años veinte y treinta, también es nombrada por algunos estudiosos y educadores "época de oro" de la educación de adultos, por sus programas integrales, innovadores y transformadores relacionados con diferentes dimensiones de la vida. Dicha orientación se interrumpe en los años cuarenta, cuando a la escuela y a la educación en general se les pide dedicarse únicamente a lo educativo, podríamos decir a lo "escolar", por el cambio de régimen político que buscaba eliminar el papel de los maestros como agentes sociales, lo cual incluía su participación en la distribución de la tierra y su postura radical. Otro aspecto que influyó en el cambio de orientación fue la creación de nuevas estructuras y organismos públicos en los que se fueron delegando algunas de las tareas que realizaba la SEP, proceso que continuó en las siguientes décadas. Sin embargo, su legado sigue presente de diversas maneras en varios programas y proyectos de hoy en día en la labor de la Secretaría, y además ha trascendido a otros espacios educativos, como se podrá apreciar a lo largo de este texto.

Cabe destacar que la orientación de las primeras décadas coincide con los planteamientos de las declaraciones de las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), promovidas por la Organización de los Estados Unidos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) desde 1949, en

Página anterior:
Leopoldo Méndez
Alfabetización
Ca. 1947
Xilografía sobre papel
Museo Nacional de la Estampa, Secretaría de Cultura.INBA.MX.

las que México ha participado. En ellas se impulsa el desarrollo personal y social de la población adulta, de las comunidades y países para construir un mundo más digno y justo.

En las siguientes décadas, a partir de la consideración de las prioridades nacionales, que en buena medida estaban permeadas por los modelos de desarrollo que se iban imponiendo en los escenarios internacionales e influían en la vida del país, tienen lugar modificaciones en las orientaciones, las prioridades, los programas y proyectos, así como en las estructuras organizativas en este campo educativo, en el que la alfabetización se mantuvo constante. Un acontecimiento relevante en este escenario fue la creación, en 1950, del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), bajo los preceptos de la UNESCO. Instalado en Pátzcuaro, Michoacán, su tarea fue la creación de materiales especializados y la formación de educadoras y educadores en educación fundamental. La relevancia de esta institución se advierte en sus trabajos en América Latina y el Caribe.

A finales de los años cincuenta, con el Plan de Once Años impulsado por Jaime Torres Bodet, inicia la educación extraescolar que incluía, además de la alfabetización y la educación básica, la educación para la salud, la educación física, el trabajo, el aprovechamiento del tiempo libre y la protección de los recursos naturales; en este marco se crean los centros de educación extraescolar en barrios marginados. Para el medio rural se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que se suma a la labor que se venía realizando en educación para el desarrollo de la comunidad. Una iniciativa más de esos años es el Programa Nacional de Capacitación de 1963, que incluyó la creación de los centros de capacitación para el trabajo industrial (Cecati).[8]

En los años setenta, acorde con la política internacional de educación permanente impulsada por la UNESCO, se promueve la educación abierta y a distancia, programas flexibles que permiten a la población adulta acceder y concluir su educación básica.

En los años setenta, acorde con la política internacional de educación permanente impulsada por la UNESCO, se promueve la educación abierta y a distancia, programas flexibles que permiten a la población adulta acceder y concluir su educación básica. Todo esto reglamentado en la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975 donde se retoma la mirada ampliada de este campo educativo.[9]

Años más tarde, en 1981, se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que en sus primeros años busca una educación integral y en su acción articula la educación básica, la educación comunitaria, la promoción de la cultura y la capacitación para el trabajo, como se hizo en el periodo posrevolucionario. Con el paso de los años, sus objetivos se han centrado en la educación básica y en la disminución del llamado rezago educativo, lo que coloca su tarea en una posición compensatoria que busca proporcionar a las personas los niveles educativos que no acreditaron en su momento. En sus últimos 20 años de vida impulsó el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) y su vertiente orientada a la población indígena que parte del reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a aprender en su propia lengua, a conservarla y desarrollarla para su uso en diferentes ámbitos de la vida pública por ser todas ellas lenguas nacionales.

Otra iniciativa de principios de este siglo que busca la articulación de las acciones de educación de adultos es la creación, en 2002, del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (Conevyt), que tiene la "misión de promover que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de los adultos, se articulen hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación";[10] además, plantea que se utilizarán, entre otros medios, las tecnologías de la información, aprendizaje y comunicación.



Anónimo
Mujeres en un aula reciben clases, campaña de alfabetización para adultos
Ca. 1922
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

Si retrocedemos unos años en la historia, podemos señalar que la descentralización educativa, iniciada en 1984 y cristalizada en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ha representado, por una parte, la desarticulación nacional y pérdida de importancia/visibilidad de los servicios que se ofrecen en los centros de educación básica, los centros de educación extraescolar, las misiones culturales, que en la mayoría de las entidades están adscritos a las direcciones de educación extraescolar; esta misma situación enfrentan las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores. Por otra parte, la descentralización también ha permitido cierta flexibilidad y ha abierto la posibilidad de emprender procesos innovadores.

La labor que ha realizado la SEP para dar respuesta a las necesidades educativas de la población adulta y a los proyectos de país es tan amplia y rica, que resulta imposible contemplarlo todo en este ensayo, cuyo objetivo es hacerla visible, difundirla, valorar su legado y promover su importancia en las políticas educativas actuales; en otras palabras, para reflexionar el presente y proyectar el futuro. De igual manera, se pretende hacer un reconocimiento al trabajo y aportaciones de la diversidad de educadores y educadoras que han contribuido con su compromiso y responsabilidad al ejercicio del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas que han tenido menores oportunidades sociales y educativas.



Nacho López
Hombres durante curso de alfabetización
1964
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Sirva este breve recorrido por algunos momentos clave en la historia de la educación con personas jóvenes y adultas para organizar la información de las siguientes páginas a partir de las líneas de trabajo que han permanecido constantes en la trayectoria de la SEP, como son la alfabetización, la educación primaria y secundaria, la educación rural e indígena, la capacitación en y para el trabajo, al igual que la formación de las y los educadores. Cabe mencionar, que, si bien estas líneas de trabajo se encuentran interrelacionadas en sus planteamientos y acciones, e incluso en ciertos periodos son promovidas por una misma institución y hasta integradas en un mismo programa, se considera que el acercamiento por grandes temas permitirá delinear brevemente el trayecto de cada una de ellas.

LA ALFABETIZACIÓN: UNA TAREA DE LA SEP CON PERMANENCIAS Y CAMBIOS

Emprender acciones para enseñar a leer y escribir ha sido una constante desde la creación de la SEP hasta nuestros días. La letra escrita, su aprendizaje y uso promovido por la Secretaría se inscriben en proyectos de país a partir de los cuales se definen los sujetos de la alfabetización, su sentido social, los métodos, materiales y las propias concepciones que se tienen de la alfabetización. Estos son los aspectos que se abordan en este apartado.

A principios de la década de los veinte, México era un país centralmente rural y con altas cifras de personas en condición de analfabetismo; ello representó un desafío para la naciente Secretaría, que colocó entre sus acciones primarias la Campaña contra el Analfabetismo para la "educación de las masas", del pueblo. De manera simultánea, José Vasconcelos, su primer secretario, crea el Departamento de Bibliotecas, que fue clave para distribuir obras clásicas en un afán culturalista que apoyara la reconstrucción del país con la mirada puesta en la modernidad.

Otra acción relevante para apoyar la alfabetización fue la creación de las escuelas nocturnas y las casas del pueblo, que anteceden a las escuelas rurales para la educación de personas adultas en el campo. El proceso de alfabetización se realizaba con la participación del magisterio, pero también de la sociedad, por ejemplo, la niñez.

El carácter itinerante de los docentes era fundamental para el contacto con las necesidades comunitarias. En los años treinta también se impulsa la Campaña Pro-educación Popular con Lázaro Cárdenas en la Presidencia; en ese contexto y desde el proyecto de la educación socialista, emergen alianzas, confederaciones, sindicatos, centros de carácter agrícola, de trabajadores y de campesinos. Los sujetos de la alfabetización cambian al definirlos como el pueblo, las masas, los indígenas, los campesinos y los trabajadores, dejando atrás a las mujeres, a pesar de contar con acciones para los grupos familiares e iniciativas que las incluyen.

Enseñar a leer y escribir a inicios de los años veinte, se concibió de manera elemental o mínima. La idea sobre cómo enseñar a leer y escribir era rudimentaria. Esto se puede observar en los métodos que eran "los que mejor conociera el maestro"[11] y los materiales, unas veces elaborados por las propias educadoras y educadores, y otras, a partir de los materiales de la escuela de la niñez. Más adelante se abrió otra línea de alfabetización ligada a las necesidades sociales, como las campañas prolimpieza y prolengua, con la cual se articuló la enseñanza de la lectura y la escritura, y se sentaron las bases para relacionarla con problemas de la vida cotidiana. En la segunda mitad de los años veinte, con Moisés Sáenz, la alfabetización se relaciona con la castellanización, pero es hasta los años treinta, con Narciso Bassols al frente de la SEP, cuando se da un impulso a la alfabetización también en lenguas indígenas, y con ello se estimula la lectura y escritura en las lenguas de los pueblos originarios.

Los métodos de alfabetización puestos en marcha por la SEP durante un siglo han tenido un proceso de paulatino acercamiento a las particularidades de las personas jóvenes y adultas y sus contextos.

Los métodos de alfabetización puestos en marcha por la SEP durante un siglo han tenido un proceso de paulatino acercamiento a las particularidades de las personas jóvenes y adultas y sus contextos. Durante los años treinta la Secretaría reconoció la necesidad de elaborar métodos especializados para obreros y campesinos; en los cuarenta, en la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo impulsada por Torres Bodet al frente de la SEP, cuando México contaba con 48 % de analfabetismo,[12] se emite la Ley de Emergencia, que obligaba a todas las personas que supieran leer y escribir a alfabetizar, y a aquellas de entre 6 y 40 años, a aprender a leer y escribir; para ello se editó una cartilla nacional y cartillas bilingües dirigidas a atender a la población indígena monolingüe.[13] Es hasta la década de los cincuenta, con la creación del CREFAL y con el impacto de la educación fundamental desde la perspectiva de la UNESCO, cuando se habla de la elaboración de materiales y la formación de docentes especializados; en esa década, la alfabetización también se apoya en la radio.

A pesar de los esfuerzos en la alfabetización, a fines de la década de los cincuenta aún había 40 %[14] de analfabetismo. Con Torres Bodet de nuevo a la cabeza de la SEP, se miraba a la alfabetización ya no como una panacea sino como un paliativo, que mitigara la

falta de educación fundamental, con un enfoque de utilidad para mejorar la calidad de vida;[15] con este fin se crean los centros de alfabetización. Hacia la década de los sesenta se observa con mayor claridad la presencia de la UNESCO en la alfabetización funcional, definida así por su utilidad en la producción, lo que abre otro enfoque. Posteriormente, se acogió la noción de permanente para dar sentido a la alfabetización y posalfabetización de personas de hasta 50 años, con el apoyo del magisterio e "instructores gratificados", así como con el apoyo de la televisión.[16] La década de los setenta es relevante tanto por la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos, como por la definición del sujeto de la EPJA (las personas mayores de 15 años) y la solidaridad social que aún prevalecen, y también por el autodidactismo que se promueve y la definición de la alfabetización como nivel introductorio de la educación básica, todo ello en el marco de la educación extraescolar.

Los años ochenta son cruciales, pues se crea el Programa Nacional de Alfabetización que recibe el impacto del pensamiento de Paulo Freire cuyos trabajos en su país natal, Brasil, tenían eco en otras latitudes con el "método de la palabra generadora", que a través de los círculos de estudio da otro impulso a la acción alfabetizadora de más de 6 millones de personas en condición de analfabetismo en el país. Los sujetos previstos, de acuerdo con el método, eran hombres y mujeres que trabajaban, y también amas de casa; asimismo, se consideraba la capacitación a educadoras y educadores, quienes participaban desde la solidaridad social. Con la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos se abre otra etapa por parte de la SEP, que pervive hasta nuestros días. Esta institución prosigue con la lógica del método de la palabra generadora, pero en el marco de una de las acciones de mayor relevancia: la creación del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), que dio otro impulso a la formación —si bien insuficiente— y a la elaboración de materiales, y a la propia concepción de la alfabetización con el impacto del discurso de educación a lo largo de la vida de la UNESCO. Al cierre del siglo XX se encuentra que la disminución de la alfabetización se debe más al impacto de la educación escolarizada que a las acciones del INEA[17] y las políticas en EPJA, las cuales deben fortalecerse.

En el siglo XXI, las cifras de analfabetismo han bajado; actualmente llegan a 4 millones. El INEA avanzó hacia los pueblos indígenas con vertientes del MEVYT y mejoró la formación de educadores, presencial y en línea, y facilitó materiales y procesos digitales; no obstante, la marginalidad de la EPJA en el marco del sistema educativo nacional, la disminución en financiamiento, la dispersión geográfica de las personas demandantes y el debilitamiento del INEA como institución fundamental para garantizar el derecho a la educación y a la letra escrita, son argumentos que permiten demandar la ampliación de la alfabetización, que vaya más allá del solo hecho de leer y escribir, esto es, que se inserte en la vida de las personas, que se dispongan ambientes letrados y que se reconozcan sus saberes en el marco de la educación para la vida y el trabajo.

Con Torres Bodet de nuevo a la cabeza de la SEP, se miraba a la alfabetización ya no como una panacea sino como un paliativo, que mitigara la falta de educación fundamental, con un enfoque de utilidad para mejorar la calidad de vida.

PRIMARIA Y SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS: AVANCES, LÍMITES Y DESAFÍOS

Este apartado da cuenta de las acciones que la Secretaría ha realizado a lo largo de un siglo para promover el acceso de personas jóvenes y adultas a la primaria y secundaria a través de diversas estrategias acordes con los contextos, los gobiernos y proyecciones de futuro.

En los años veinte, al inicio de la SEP, en un país con altos grados de analfabetismo, un antecedente importante fue la creación de escuelas rudimentarias que, según el entonces secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, se organizaban en tres años y enseñaban lengua nacional, aritmética, geometría, estudio de la naturaleza, geografía e historia patria, manualidades y educación física, esta última con diferencias según se tratara de hombres o mujeres.[18] Estas acciones prosiguieron en las nacientes casas del pueblo, en las que además de leer y escribir se brindaba educación rudimentaria.

Los espacios que ofrecieron primaria para personas jóvenes y adultas fueron diversos. Las escuelas nocturnas ofrecían lo que entonces se conocía como educación elemental, hasta cuarto año y otras hasta quinto y sexto, pero la escuela primaria de niños también desarrolló actividades extraescolares por las tardes y por las noches,[19] lo cual posibilitó a personas jóvenes y adultas el acceso a escuelas primarias y a secundarias nocturnas.

La década de los treinta representa un momento relevante que, en el marco de la educación socialista, da un impulso a la educación primaria y secundaria, de manera particular con la creación de las secundarias para trabajadores, en las que se ofrecía, además de los conocimientos académicos, una educación política. Un logro más en este periodo cardenista fue la creación de los centros nocturnos de nueve años, que por primera vez integraba la primaria y la secundaria para personas adultas; en este periodo también se crearon las secundarias por cooperación.

Durante los cuarenta, se instalan en la SEP otras visiones orientadas hacia la unidad nacional y el desarrollo, con prioridad en la alfabetización, dado el alto índice de analfabetismo que persistía. Posteriormente, bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho y de nuevo con



Anónimo
Estudiantes campesinos salen de escuela agrícola
1961
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Tina Modotti
Concha Michel, cantante popular, con campesinos alumnos de la Escuela número dos Emiliano Zapata en Ocopulco Chiautla, Estado de México
1928
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Torres Bodet como secretario, se da un impulso a la primaria para personas jóvenes y adultas a través de la creación de los centros de educación extraescolar (Cedex) que, además de brindar alfabetización, ofrecían otras actividades de capacitación para el trabajo y educación primaria.

En la década de los sesenta, bajo la influencia del concepto de educación permanente emanado de la UNESCO, la política educativa en EPJA se orienta hacia ésta pero intensiva, por lo que se crean en 1968 centros de educación de adultos en los que además de la alfabetización, se impartía educación primaria, pero en tres años[20] y no en seis.

La década de los setenta es relevante por diversas acciones, como la transformación de los centros antes citados en centros de educación básica (Cebas) —en los que la alfabetización es introducción a la educación primaria—, la creación de materiales especializados y la incorporación de la "experimentación de sistemas abiertos de acreditación y certificación de estudios".

Con todas esas transformaciones se abren espacios para otras formas de cursar y acreditar la ya llamada educación básica, compuesta por primaria y secundaria en el marco de la "educación permanente y la modalidad extraescolar",[21] y con sistemas intensivos regulados en la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975. Es importante resaltar la elaboración de programas y libros para la Primaria Intensiva para Adultos (Priad) y la Secundaria Abierta (Secab) por parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) y el Centro de Estudios de Medios y Procedimientos

Avanzados de la Educación (CEMPAE), enmarcados en el Plan Nacional de Educación de Adultos de 1975.

En los ochenta se renueva el plan antes mencionado y se introduce entre uno de sus objetivos lograr una escolaridad de nueve grados en el marco de la Educación para Todos, en el que además de la castellanización se consideró la educación de adultos. La acción más relevante de esta década fue la creación del INEA en 1981, que se hizo cargo de los programas y más tarde creó el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT). Bajo este modelo, la primaria y secundaria quedaron inscritas en una perspectiva flexible y diversificada, apegada a la vida de las personas; asimismo, se elaboraron nuevos materiales especializados; se incluyó la formación para educadoras y educadores, y se contó con otras formas de acreditación. Este modelo convive con otros, como el de Secundaria a Distancia para Adultos, elaborado por la SEP y que aún continúa.

Por otro lado, la descentralización del INEA sentó bases para la implantación del MEVYT en la primaria y la secundaria, denominadas niveles inicial y avanzado, respectivamente, y ha ido construyendo vertientes en este siglo, por ejemplo, para las personas adultas mayores. A pesar de los avances y retrocesos en la historia, las acciones en materia de educación primaria y secundaria se hacen visibles, así como los desafíos de las políticas implementadas a través de la SEP en un país en el que, en 2020, 4.6 % de la población mayor de 15 años se encuentra en condición de analfabetismo, 8.5 % sin primaria y 16.4 % sin secundaria. Ello exige garantizar el derecho a la educación de todas y todos a través del fortalecimiento de instituciones que ante la complejidad del contexto actual, reconozcan la historia y construyan futuro para ampliar el concepto y la misión de su labor.

Con Torres Bodet como secretario, se da un impulso a la primaria para personas jóvenes y adultas a través de la creación de los centros de educación extraescolar (CEDEX).

LOGROS Y TAREAS PENDIENTES DE LA EDUCACIÓN CON LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CONTEXTOS RURALES

En este apartado se presenta una reflexión sobre la ruralidad (localidades con menos de 2500 habitantes) y lo que en términos de su actividad productiva hace posible hablar de campesinos y jornaleros. También, un breve recuento de los programas educativos destinados a esta población a lo largo de 100 años, así como las dinámicas y urgencias actuales.

Lo rural ha cambiado con el tiempo no sólo por las dinámicas migratorias sino por las formas de tenencia de la tierra, lo que se produce y cómo se produce. En 1900, en las zonas rurales vivía más del 75 % de la población, y en el año 2000 se había invertido esa proporción.[22] Hoy, el 21 % vive en comunidades rurales.[23]

En las zonas rurales, generalmente las más alejadas, habita la población indígena de México; ellos también han emigrado a las ciudades o a Estados Unidos, y se han visto impulsados a dejar sus comunidades buscando oportunidades de vida y, con ello, el acceso a derechos que han sido conculcados, como el trabajo, el agua, la educación y la salud. La dispersión poblacional y la calidad y cantidad de tierras para producir sus alimentos obliga a familias completas, en diferentes ciclos agrícolas, a emigrar, a emplearse como jornaleros. Un dato relevante a propósito de la dispersión: "De las poco más de 192 mil localidades del país en 2010, en poco más de 34 mil, se registró que 40% y más de sus habitantes es población indígena y, de ese total, casi 22 mil localidades tienen menos de 100 habitantes".[24]

En las primeras décadas del siglo XX, las personas jóvenes y adultas en zonas rurales e indígenas eran peones sin escolaridad, con mínimas posibilidades de un trabajo decente y de una vida digna. La Revolución les trajo esperanza de mejora, aunque en los



Anónimo
Profesor da clase de matemáticas a adultos
1964
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

primeros años no se tuviera claro en qué consistían los cambios. Lo que parecía abrir posibilidades fue el reparto de la tierra, pues alimentó la aspiración de ser campesinos con propiedad colectiva, a partir del ejido. No obstante, el reparto resultó insuficiente, ya que, en la mayoría de los casos, ni la pequeña propiedad, ni el ejido, aseguran que la producción de la milpa alcance para el autoconsumo.

Ahora bien, en los primeros años de la naciente Secretaría de Educación, los programas se centran en esa población. Engracia Loyo[25] lo sintetiza como "La casa del pueblo: escuela para la comunidad". La escuela se plantea como lugar de encuentro para las personas jóvenes y adultas, y para las niñas y niños, en diferentes horarios, pero similares contenidos en lo que a alfabetización se refiere. Dada esa idea de la escuela como lugar para todos, el aprendizaje no se relacionó sólo con los contenidos escolares, sino también con la formación para el trabajo. En los primeros años de la Secretaría de Educación Pública, un trabajo central fue la alfabetización de las personas adultas en comunidades rurales, y la castellanización en el caso de los grupos originarios. Como señala Moisés Sáenz en relación con los p'urhépecha de Carapan y de los pueblos de La Cañada, "La mayor parte de la gente no sabía leer; no era el caso enseñarles; se trata de adultos rudos que apenas entienden el castellano, pero sí queríamos traerlos a la comunidad de la lectura. La cosa es simple: si no saben leer, si hemos decidido no enseñarles y a la vez queremos que participen de las ventajas de esa habilidad del hombre civilizado, tendrán que leer por el oído, es decir, escuchar la lectura".[26]

Así, uno de los proyectos emblemáticos de esa época plantea un aspecto central que hoy se discute, en términos de la relevancia de la cultura escrita y de la necesidad del acercamiento a ese mundo letrado para asegurar procesos alfabetizadores. Aunque, en ese caso, el cuestionamiento que se ha hecho a lo largo de los años es la manera en que se generan los procesos de acercamiento, no desde las propias lenguas y desde los contenidos relevantes para los grupos, sino desde lo que el proyecto consideró pertinente y con el objetivo de la castellanización. De igual modo, hoy prevalece la dificultad para generar ambientes letrados y prácticas específicas en esos contextos.

Uno de los programas centrales para las poblaciones rurales (1923), aún vigente, es el de las misiones culturales, que inicialmente surgen como una posibilidad de apoyo a la preparación de los maestros rurales y luego se ofrecen a todas las personas que deseaban aprender un oficio; este aprendizaje incluía el mejoramiento de la vida cotidiana y el acercamiento a las artes, además de contenidos relacionados con la salud, y temas de cooperativismo. Estas misiones fueron itinerantes, aunque con cambios a lo largo de su historia. Resalta la época entre 1938 y 1942, cuando se cerraron "para evitar divisiones en el país en un momento en que necesitaba la unidad".[27] Hoy siguen funcionando en 30 estados de la república.

Otro programa importante para la población rural fueron las escuelas de circuito, que funcionaban, en parte, con recursos de la comunidad, particularmente en comunidades indígenas.[28] El maestro apoyaba a varias escuelas y era sostenido por las familias, a las que se debía convencer de la relevancia de la educación y de la necesidad de "elevar su nivel de vida",[29] como señala Engracia Loyo. Al igual que en otras propuestas educativas de esa época, la educación se destina a las personas adultas.

En el caso de la población indígena, la época cardenista y la distribución de la tierra, así como la consolidación de algunos programas dirigidos a la población adulta, constituyen elementos para favorecer la acción de las misiones culturales en pro de la educación socialista. También se genera el denominado Proyecto Tarasco, que es uno



Anónimo
Una "Misión Cultural Motorizada"
3 de octubre de 1962
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

de los primeros intentos de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los campesinos en su lengua materna.[30]

En cuanto a los materiales educativos, en particular los libros de literatura en los primeros años de la Secretaría, eran una selección de la cultura universal que los maestros veían poco útiles para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con esos textos se pretendía responder a esa mirada "civilizatoria"; hoy, los libros siguen inaccesibles para muchas poblaciones, y los libros de texto y los pocos materiales impresos elaborados por los módulos del MEVYT del INEA, son los que circulan en las comunidades rurales. No obstante, es de destacarse que también lo hacen materiales en varias lenguas de los pueblos originarios, construidos de manera participativa en el Modelo de Educación Indígena Bilingüe (MIB) o en el MEVYT del INEA, para la población indígena.[31]

Además de los libros de literatura, que los maestros rurales no encontraban manera de utilizarlos, se hicieron diversos materiales de apoyo para los docentes y para la población; destacan *La cartilla de higiene, La Escuela rural, El sembrador* y diversos silabarios. Se buscaron apoyos en la radio (que también está cumpliendo 100 años) para los maestros y para la población; Engracia Loyo señala que "la programación educativa se incrementó de 152 programas anuales en 1924 a 2088 en 1933".[32] Posteriormente, en las campañas de alfabetización de los años cincuenta se generaron escuelas radiofónicas, y en los sesenta también fue un apoyo la radio, a diferencia de los años setenta donde comienza a utilizarse la televisión, que no impactó de igual modo en el medio rural.

Actualmente, se ha desdibujado la educación a través de la radio y la televisión. No obstante, con la pandemia se retomaron ambos medios. Así que la acción del Estado, a través de los medios, dirigida al medio rural y a los grupos originarios convive con alternativas que emergen de las propias comunidades, sostenidas en gran medida por el impulso de las comunidades y con el apoyo del Estado; existen 18 radios indígenas y 140 comunitarias.[33]

En el caso de las mujeres rurales, ha habido programas que han intentado en varias ocasiones acercarse a sus necesidades de aprendizaje, poniendo énfasis en temas relacionados con la crianza o el desarrollo de habilidades para el trabajo. Las posibilidades de acceso a la escolarización para las mujeres han mejorado con los años, aunque aún sigue siendo mayor el número de mujeres jóvenes y adultas que no lee, ni escribe.

La población rural y los diferentes pueblos originarios siguen pugnando por un apoyo más decidido del Estado y siguen buscando sus propias alternativas. Vemos grandes grupos en los campos agrícolas de Baja California Sur, de Michoacán, de Sinaloa, Morelos, Chiapas y Tabasco, entre otros estados, así como grandes grupos que van abandonando sus tierras para instalarse en las ciudades; son esas familias a las que no se sabe aún cómo hacerles llegar una educación de calidad, que fortalezca los aprendizajes para la vida y que concierna a su actividad productiva. Porque tal vez es necesario reflexionar sobre la afirmación de Benjamín Berlanga cuando señala que: "No hay educación rural porque no hay sujeto rural en la consideración de las políticas públicas",[34] lo que implica reflexionar sobre la pertinencia de los programas y en cuáles proyectos educativos se insertan, pensando en las personas jóvenes y adultas de estos contextos.

ACCIONES Y DESAFÍOS DE LA CAPACITACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO

A la formación para el trabajo en México se ha contribuido desde el sector público, privado y social con diversidad de proyectos, programas y acciones.[35] La SEP ha sido un actor clave desde su creación tanto en el medio rural como urbano. En la década de los veinte y treinta, en las áreas rurales, la capacitación se emprende desde las casas del pueblo, forjadas principalmente por las misiones culturales, que continúan con esta labor.

A la formación para el trabajo en México se ha contribuido desde el sector público, privado y social con diversidad de proyectos, programas y acciones. La SEP ha sido un actor clave desde su creación tanto en el medio rural como urbano.

A partir de los años cuarenta las Brigadas de Desarrollo y Mejoramiento Indígena se suman a esta línea de acción.[36] Ambos programas tienen que ver con las actividades agrícolas y la innovación en algunos recursos tecnológicos, el cuidado del medio ambiente, pequeñas industrias domésticas e industrias rurales, la comercialización justa de sus productos, el aprendizaje de oficios tanto para la generación de ingresos como para el mejoramiento de las viviendas; mediante estas acciones se busca un mayor bienestar y disminuir el éxodo del campo a la ciudad. En las últimas décadas del siglo pasado, la labor de la Secretaría se extiende mediante las Brigadas de Educación Tecnológica Agropecuaria (BETA), que además de promover la creación de pequeñas industrias, imparten cursos sobre prevención y combate de incendios, inseminación artificial, entre otros.[37]

En los centros urbanos, mediante los centros de artes y oficios, se impulsó el establecimiento de escuelas comerciales y escuelas técnicas populares que funcionaban como escuelas-fábricas, ya que ahí se aprendía un oficio practicándolo y se ponían a la venta los productos obtenidos. Unos años después surgieron las escuelas nocturnas industriales para obreros, en las que se enseñaba simultáneamente la educación elemental, ya que ambas formaciones, interrelacionadas entre sí, se requerían para el logro de sus objetivos. Los destinatarios eran los sectores de población desempleada o de escasos recursos, de ambos sexos; se buscaba que al concluir su formación pudieran integrarse a una fábrica o empresa, o producir de manera independiente.[38] Una acción más fueron las escuelas dominicales, a partir de 1925, con actividades de economía doméstica y pequeñas industrias.

Durante la educación socialista existió el interés de vincular la escuela al proceso productivo con miras a acelerar el desarrollo técnico del país y construir una sociedad más igualitaria.

Durante la educación socialista existió el interés de vincular la escuela al proceso productivo con miras a acelerar el desarrollo técnico del país y construir una sociedad más igualitaria; en la capacitación se incluye la práctica del cooperativismo y se forma al obrero para que asuma el control de la producción nacional. Estos objetivos se aterrizan en las escuelas de artes y en las secundarias nocturnas,[39] que continúan su labor unos años más, pero sin la orientación política. Cabe señalar que durante la década de los cuarenta y principios de los cincuenta es grande el interés por la educación técnica, pero los esfuerzos se centran en la educación media y superior.

En el marco del desarrollismo, en los años sesenta y setenta, Torres Bodet tiene un liderazgo destacado y promueve el Plan de Once Años para impulsar la educación vocacional y la formación de recursos humanos, que retoman discursos de aprender haciendo y enseñar produciendo. En este marco, surge en 1963 el Programa Nacional de Capacitación, que incluía la creación de los Cecati. Una acción más fue el establecimiento, en 1964, de los centros de educación extraescolar (Cedex) en zonas marginadas,[40] desde el enfoque de la educación fundamental; con este mismo enfoque, en 1965 se crean los centros de enseñanza ocupacional, y los centros de acción social y educativa, que en 1981 se integran a los Cecati.

Estos programas adquieren un marco legal en 1975 al promulgarse la Ley Nacional de Educación para Adultos, que plantea la educación continua e integral de la población para promover el mejoramiento de la vida familiar, laboral y social, por lo que se incluye la capacitación en y para el trabajo, así como la formación profesional permanente. Además, otorga a la SEP la facultad para extender los servicios de educación para adultos en coordinación con otras instituciones.[41]

Los Cecati han desarrollado una acción sostenida hasta nuestros días, buscando responder a las necesidades de los sectores industrial y de servicios, regionales y locales, y adaptando su oferta educativa a los diferentes escenarios de política económica del país. Su objetivo es favorecer el empleo y el autoempleo de la población joven y adulta;[42] también han sido una opción para personas que desean seguir formándose a lo largo de su vida. En la actualidad, los Cecati cuentan con una amplia oferta —diseñada bajo el enfoque de competencias, que incluye además artesanías, salud y asistencia social—,[43] conformada por cursos independientes con la opción de integrarse en especialidades.[44]

Por su parte, los Cedex en un inicio tuvieron una corta vida de cuatro años, ofreciendo el servicio de alfabetización, salas de lectura, talleres y actividades recreativas, labor que se reanuda en 1992 en el marco de la educación permanente. En la actualidad su acción integral se desvanece al centrarse en educación básica y algunos talleres, en pocos centros; la capacitación se impartía como parte de su orientación "educar para la vida" y "ayudarse a sí mismos", a través de talleres de corte y confección, "cultura de belleza", mecanografía y posteriormente computación, entre otros, para que la población pudiera autoemplearse o poner su propio taller y así obtener ingresos adicionales.[45]

También la capacitación para el trabajo fue proporcionada en la década de los ochenta por el INEA, partiendo de que la educación básica y la alfabetización debían aportar a un aprendizaje para que los adultos pudieran conseguir los bienes indispensables de vida. Así, impulsó cursos breves —generalmente impartidos por instructores de la propia comunidad— sobre formación para el trabajo y bienestar familiar, capacitación para la generación de ocupación, talleres comunitarios y proyectos integrales que buscaban apoyar la posalfabetización y la permanencia de los educandos.[46]

En los años noventa, con la idea de un modelo educativo que integrara propósitos y contenidos para toda la educación básica, el papel del INEA fue promover el desarrollo de competencias básicas para favorecer el aprendizaje de otras, vinculadas al trabajo productivo. La formación específica para el trabajo queda así en el sistema de educación técnica del país y se vincula a la educación básica a través de la concertación con instituciones educativas o empresas,[47] en las que el Conevyt tiene un papel importante. Esta visión se mantiene en el MEVYT, que además de promover competencias básicas cuenta con un eje diversificado específico para el trabajo y permite el reconocimiento y acreditación de los cursos de formación para el trabajo que las y los educandos hayan tomado en otras instancias.[48]

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) también ha contribuido en esta línea de trabajo de la SEP al impartir "cursos para la capacitación en y para el trabajo, asesoría para la formación de microempresas y servicios asistenciales para la comunidad".[49]

En síntesis, se puede decir que la SEP ha contribuido al desarrollo económico y social de la población joven y adulta de bajos recursos, del medio rural y urbano, con una presencia femenina en aumento. Por otra parte, esta línea de la educación con personas jóvenes adultas (EPJA) parece haber disminuido su importancia al interior de la SEP, debido a la presencia de otras instituciones públicas que incursionan en la capacitación; también es posible que esté influyendo el que las políticas actuales parecen centrarse en la educación básica. Estas decisiones de política educativa han significado otras pérdidas; una de ellas es el enfoque integral que buscaba crear sinergias entre la educación básica y la capacitación para favorecer aprendizajes significativos, así como la permanencia de los educandos, situaciones que se identifican principalmente en los CEDEX y el INEA. La falta de infraestructura, equipos y materiales, en su



Nacho López
Mujer chontal recibiendo instrucción escolar
1970
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Anónimo
Maestro y Alumnos durante clases en un "Centro de Alfabetización"
1964
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

mayoría solventados por docentes y estudiantes, es otra situación que afecta el logro de los objetivos educativos de todas las instituciones.

¿QUIÉNES HAN SIDO LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES DE PERSONAS ADULTAS? PROGRAMAS E IMPORTANCIA DE SU FORMACIÓN

Alfabetizadores, monitores, maestros, misioneros culturales, instructores comunitarios, promotores culturales, asesores, tutores, capacitadores, docentes y formadores son figuras de educadores de personas jóvenes y adultas de la SEP cuya labor ha sido fundamental e insustituible para llevar a cabo los programas y lograr los objetivos educativos a lo largo de 100 años.

El surgimiento del educador de adultos se remonta a los años veinte, cuando las casas del pueblo y las escuelas rurales requerían de

> *... un maestro que hiciera frente a los problemas de la comunidad y estuviera capacitado para ayudar a sus integrantes a llevar una existencia más sana y productiva. Antes que nada, debería ser un educador de adultos. Para formar este nuevo prototipo de maestro surgieron las Misiones Culturales, cuerpos de docentes ambulantes que desarrollaban una intensa labor educativa y mediante cursos breves preparaban a los maestros en servicio.*[50]

El CREFAL y sus especialistas, desde la creación de este Centro a mediados del siglo pasado, también han contribuido a la formación de educadores de este campo educativo

con cursos, diplomados y maestrías sobre una diversidad de temáticas, más allá de las fronteras nacionales.

Las campañas de alfabetización han sumado a amplios grupos de población: estudiantes, intelectuales, maestros, población en general, así como a integrantes de sindicatos, partidos y otros tipos de organizaciones sociales y políticas. En muchos casos, han sido personas con escolaridad mínima, pero con interés en participar.

Un grupo más de educadores de adultos son los maestros y maestras que han atendido los centros de adultos, al igual que las primarias nocturnas y las secundarias para trabajadores; la mayoría de ellos son normalistas; sin embargo, en la formación que ofrecen las normales no se incluyen asignaturas específicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de personas adultas.[51] En el INEA, los asesores tienen un diverso perfil socioeducativo; para el año 2000, éste era de nivel básico y medio superior, que poco a poco se ha incrementado, y los asesores realizaban distintas actividades económicas para sostenerse, además de su tarea educativa.[52]

Así, se puede decir que muchos educadores y educadoras de jóvenes y adultos son personas solidarias con un gran compromiso social y a la vez son sujetos "prestados" de otros campos y carecen de formación específica, por lo que las instituciones han emprendido estrategias de formación inicial para brindarles elementos, tanto sobre la gestión de los servicios como acerca de los enfoques, características, contenidos y metodologías de los programas; no obstante, han prevalecido los aspectos de corte administrativo. De igual manera se les han impartido cursos de educación continua para fortalecer su práctica —de 16 horas de duración en promedio— en los periodos vacacionales, o en otros momentos en que se programan, como los cursos sabatinos. Algunas de las estrategias utilizadas son aprender haciendo, la capacitación entre pares, al igual que cursos expositivos y conferencias; en los últimos años se han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). También en muchos de estos procesos se ha puesto énfasis en que a las personas adultas no se les puede enseñar igual que a los niños y niñas, porque ellas ya saben muchas cosas.[53]

Con la finalidad de fortalecer la práctica de las y los asesores, el INEA creó en el año 2010 la figura de formador especializado en las áreas de lengua y comunicación, matemáticas, ciencias, habilidades pedagógicas y del MEVYT Indígena Bilingüe; esta formación específica les permite cursar diplomados en línea sobre sus áreas de especialización a fin de enriquecer su labor.[54] Recientemente, ofrece a su personal el diplomado en línea Educación con Personas Jóvenes y Adultas: Fundamentos Básicos, con el propósito de promover el reconocimiento de la importancia social de este campo y mejorar las prácticas de su personal académico y de gestión. Es una propuesta formativa que tiene su base en el *Currículum globALE para América Latina* de DVV Internacional.[55]

En cuanto a los programas de educación superior, hasta el año de 1980 únicamente se conoce la licenciatura en Educación de Adultos en el marco de la educación permanente, que impartió la Normal Superior de Michoacán a unas cinco generaciones.[56] Ante este escenario, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)[57] representó un hito al impartir en la Unidad Ajusco, desde el año de 1981, programas de licenciatura, especialización y maestría a algunas generaciones, así como varios diplomados y cursos de actualización que continúan hasta la fecha. En este marco, a solicitud del INEA impartió el diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas (Siprea) de 1996 a 2000.

El surgimiento del educador de adultos se remonta a los años veinte, cuando las casas del pueblo y las escuelas rurales requerían de un maestro que hiciera frente a los problemas de la comunidad y estuviera capacitado para ayudar a sus integrantes a llevar una existencia más sana y productiva.



Anónimo
Primaria para adultos
1970
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

A partir del año 2000 se emprendió un programa de mayor envergadura: la licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas (LIE EPJA), que se sigue ofreciendo en varias sedes de la UPN, al igual que dos diplomados para la capacitación de sus formadores que carecían de formación específica sobre la EPJA. Asimismo, cabe destacar la labor formativa desplegada por la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas creada en 2001, que mediante un trabajo de colaboración de sus integrantes y alianzas ha ofrecido opciones de actualización, principalmente durante sus 21 Reuniones Nacionales, pero también a través de una especialización.[58]

A pesar de todos estos esfuerzos, la formación específica y en profundidad de las y los educadores de este campo educativo sigue siendo una deuda que cobra mayor importancia por constituir un prerrequisito para el ejercicio del derecho a una educación de calidad de las personas jóvenes y adultas. De igual manera, es urgente el mejoramiento de las condiciones de trabajo de la mayoría de ellas; ambos aspectos se encuentran interrelacionados y conforman su desarrollo profesional.

LECCIONES PARA REFLEXIONAR EL PRESENTE Y COMPROMISOS PARA PROYECTAR EL FUTURO

La SEP, a lo largo de sus 100 años, ha realizado una amplia y diversa labor en la educación de las personas jóvenes y adultas.

La SEP, a lo largo de sus 100 años, ha realizado una amplia y diversa labor en la educación de las personas jóvenes y adultas. Con todos los programas que ha puesto en marcha, ha buscado dar respuesta a las necesidades educativas de la población y así contribuir al ejercicio del derecho a la educación a lo largo, ancho y profundo de la vida de la mayoría de las personas que han participado. Sin embargo, aún queda camino por recorrer, dadas las limitaciones de algunos programas para responder a las necesidades de los diferentes grupos poblacionales.

Un elemento que ha complejizado el desarrollo de la EPJA son los vaivenes de la política pública y los cambios de gobierno, con la consecuente fragmentación de las acciones. También ha incidido la manera de concebirla desde una mirada compensatoria, en la que se asume que la educación dirigida a estas personas es temporal, como si se tratara sólo de dar "atención al rezago" y no de generar posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida, también a la tercera edad. Igualmente se asume que cualquier persona puede ser educadora, situación que, si bien fue una realidad al inicio de los programas educativos gestionados desde la SEP, hoy, ya no es la misma, pues las condiciones y necesidades se han transformado radicalmente, y se requiere la dignificación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, con formación específica sobre este campo educativo y con la mejora de sus condiciones de trabajo.

En los últimos años, la EPJA parece centrar sus objetivos en la alfabetización y la educación básica, y con ello en la certificación. Es pertinente valorar las necesidades y demandas de los diferentes grupos, sus condiciones y contextos, para construir programas desde la EPJA, donde se vea como una posibilidad de aprender la educación básica y otros contenidos que permitan pensar y contribuir a transformar la existencia con la participación de los diferentes grupos. También para fomentar el desarrollo de iniciativas autónomas y su vinculación con el Estado, como sucede con otras organizaciones de la sociedad civil, las radios comunitarias o procesos de cambio en colectivos de las familias jornaleras.

Por otro lado, la pandemia generada por el COVID-19 pone sobre la mesa la relevancia de la EPJA en el acercamiento a la información y la construcción de posturas críticas frente a ella, además de los aprendizajes relacionados con la ciencia; y desde luego, muestra a una EPJA que facilita la generación de otras formas de relación más igualitarias al interior de las familias y en los procesos de crianza, y produce programas para el autocuidado de la salud y la generación de ingresos, entre otros aspectos.

El cumplimiento de sus objetivos y el reconocimiento del aporte de la EPJA a la vida social, de las familias y de las personas es central; por ello es fundamental que este campo educativo acceda a mejores presupuestos que incidan en la innovación, la mejora de los modelos educativos, la diversificación de los programas, la renovación de los materiales educativos y la formación de las y los educadores. Es relevante la renovación de vínculos interinstitucionales y con organizaciones que faciliten la tarea de asegurar el derecho a la educación, pero no cualquiera, sino aquella que hace posible el buen vivir, lo cual implica el logro de otros derechos. El Conevyt, por su misión y atribuciones que le otorga el decreto de creación, puede desempeñar un papel muy importante en la consolidación de innovaciones interinstitucionales. También es de suma importancia la participación de las personas destinatarias con la clara conciencia del derecho que tienen a una educación de buena calidad.

Aún existen grupos cuyo derecho a la educación ha sido conculcado, ya sea por su condición de pobreza, de lejanía o por la falta de elementos para participar en el programa que se les ofrece. Construir opciones para ellos es esencial, lo que requiere imaginación pedagógica. La educación, en palabras de Paulo Freire, debe contribuir a la comprensión del mundo y a su transformación, lo que implica también transformarse a sí mismo.



Anónimo
Miembros de la Misión Cultural de Ixtenco Tlaxcala construyen una escuela
3 de febrero de 1963
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.



Anónimo
Adultos tomando clase de mecanografía
1964
Fotografía
Inv. 528390
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Las condiciones de pobreza dificultan el acceso a la educación, pero sin educación no hay cambio posible, como se ha señalado reiteradamente por diversos actores. También se ha planteado una correlación entre pobreza y nivel educativo, razón por la que es fundamental fortalecer los procesos educativos para contribuir a contrarrestar las desigualdades.

La historia de la SEP nos deja amplias lecciones para reflexionar el presente y proyectar el futuro. Se ha priorizado la alfabetización y la educación básica a lo largo de su historia, pero en muchos periodos de la mano de la capacitación y la formación comunitaria; de ahí que sea fundamental favorecer, de manera articulada, la educación básica, la capacitación para el trabajo, la educación comunitaria y la educación para la ciudadanía.

La trayectoria de la Secretaría nos muestra que en este campo de la educación no sólo se trata de que las personas concluyan su educación básica, sino de que cuenten con oportunidades educativas a lo largo de su vida y vinculadas con ésta para promover su desarrollo personal, social, y económico, así como del país. Es más, cuando la educación se reduce a enfoques compensatorios que se centran en el logro de aprendizajes mínimos de la educación básica, las metas se plantean en términos de exámenes acreditados y certificados emitidos, como ya se ha señalado, la educación pierde el sentido profundo y el rumbo que se expresa en nuestra Constitución.

El trabajo articulado entre diferentes temáticas, dimensiones y áreas de este campo educativo —como en las experiencias de las casas del pueblo, las escuelas nocturnas industriales para obreros, las secundarias para trabajadores— realizado por el INEA en sus primeros años, así como los programas que prevalecen y otros nuevos como las misiones culturales, los centros de educación básica y los centros de educación extraescolar, entre otros, muestran que es posible articular propuestas educativas que no sólo atiendan “al mal llamado rezago educativo”, sino que incidan en el desarrollo de capacidades y apunten al bienestar de las familias.

Por otro lado, es necesario promover la formación específica y en profundidad de los educadores y educadoras mediante diversas estrategias. Una de éstas es la inclusión de algunas asignaturas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas jóvenes y adultas en los planes de estudio de los diferentes tipos de escuelas normales, ya que los maestros en general realizan actividades con las comunidades y con los padres de familia. De igual manera, se requiere apoyar y dar continuidad a los programas existentes. Esta importancia radica también en el papel central que tiene la población adulta en el desarrollo económico y social, al igual que en la formación de las nuevas generaciones. Asimismo, es necesario contar con diagnósticos cuantitativos y cualitativos a escala nacional que visibilicen a la EPJA, a fin de sostener la toma de decisiones y transparentar logros y retos.

En este momento es importante reconocer el valor social, comunitario y personal de la EPJA, dado su aporte a la educación intergeneracional en los grupos familiares; al cuidado de la salud y del medio ambiente; a la construcción de relaciones no violentas, sobre todo hacia las mujeres, y a la posibilidad de un trabajo decente, como lo señalan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) considera a estas personas como sujetos partícipes de su formación que contribuyen con saberes, compromisos y responsabilidades. Para ello, falta impulsar políticas con acciones concretas que garanticen el derecho a la educación de todas y todos, que superen aquellos discursos remediales y aporten para el logro de una sociedad más justa y en relación respetuosa con el medio ambiente. Asimismo, es necesario avanzar hacia relaciones que fortalezcan lazos humanos en los vínculos pedagógicos, trabajando *con* las personas, un modo de humanización en la educación.

La trayectoria de la Secretaría nos muestra que en este campo de la educación no sólo se trata de que las personas concluyan su educación básica, sino de que cuenten con oportunidades educativas a lo largo de su vida.



Nacho López
Hombres tzotziles en un salón de clases
1975
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

LA CASTELLANIZACIÓN COMO PARTE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

Joaquín Lozano Trejo
Secretaría de Relaciones Exteriores



Página anterior:
Anónimo
Fray Pedro de Gante educador de los indios
Siglo XVIII
Óleo sobre tela
Museo Nacional Historia,
Secretaría de Cultura.INAH.MX.

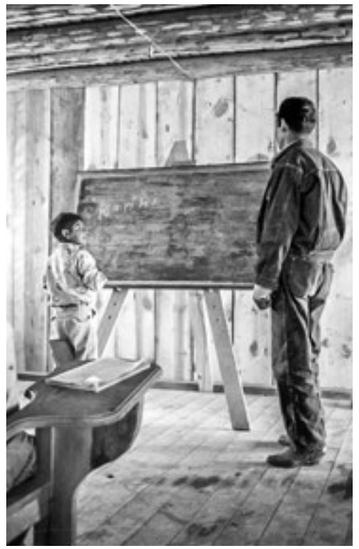
Derecha:
Anónimo
Escuela Rural Federal Culhuacán, trabajos agrícolas
1923
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

La cuestión de la educación indígena se planteó prácticamente desde el momento mismo del proceso de conquista y colonización europea y, finalmente, como consecuencia del mismo y la diferenciación social que conllevó. El establecimiento de una sociedad de carácter estamental, es decir, estructurada en función de características étnico-culturales, en donde de manera paralela se llevaba a cabo un proceso de mestizaje, dio como resultado la conformación de una sociedad multicultural en la que las posibilidades de desarrollo económico-social de cada grupo estuvieron definidas precisamente por su adscripción étnica.

En este diseño social, los pueblos indígenas conservaron una determinada potestad comunitaria sobre algunas tierras y espacios, lo que les permitió a lo largo del tiempo mantener una cierta cohesión identitaria, pero asimilando y subordinándose a los esquemas económicos, políticos y culturales europeo-occidentales, no sin mantener los propios como mecanismo de resistencia cultural. En este sentido, sus instituciones educativas características fueron eliminadas, al tiempo que se les excluyó —al igual que a la mayoría de los mestizos— de las implantadas para el goce de los españoles y sus descendientes, quienes, evidentemente, se posicionaron en los espacios sociales de privilegio. De tal forma que la educación para los indígenas durante el periodo novohispano se redujo a la labor de castellanización y evangelización, así como a la enseñanza de artes y oficios europeos. El objetivo central fue que estos grupos adquirieran los elementos culturales occidentales necesarios para hacer más eficiente su integración social en términos de subordinación.

Con el surgimiento de la nación mexicana en los albores del siglo XIX, su carácter multicultural planteó una serie de dificultades en la construcción de la identidad nacional. La igualdad jurídica que confería a todos la condición de mexicanos, no se reflejó necesariamente en la homologación de las oportunidades de acceso al mejoramiento social, ni tampoco provocó en lo inmediato el despertar de un sentimiento nacionalista en todas las regiones y grupos sociales. Uno de los mecanismos que se reveló ideal para lograr la homogeneización cultural de la población fue la educación. En efecto, ante la perenne desigualdad social y económica, la educación se consideró, por lo menos en el discurso, como la vía mediante la cual los individuos podían





Nacho López
Maestro enseña a niños tarahumaras
1955
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

mejorar su situación económica, aunque evidentemente, las posibilidades de hacerlo estaban condicionadas por las mismas circunstancias socioeconómicas de cada grupo y las capacidades del Estado para extender por medio de políticas públicas la educación como bien social.

El establecimiento de gobiernos liberales al nacimiento de la nación puso en la mesa la conveniencia de extender la educación a todos los sectores sociales; sin embargo, esta tarea se dejó en manos de los ayuntamientos, los cuales no siempre contaron con los recursos o el interés para llevarla a efecto, por lo que los adelantos en la materia a lo largo del siglo XIX fueron muy limitados. Dentro de ese complicado contexto, los grupos indígenas se encontraban en las condiciones más desfavorables, lo que se traducía en la continuación *de facto* de su exclusión en torno al renglón educativo, entre otros. En los albores de esa centuria, Lorenzo de Zavala, al hacer un resumen de las posibilidades educativas de estos grupos durante la Colonia y en las primeras décadas del México independiente, afirmaba:

> *La educación de los indios era de consiguiente nula, y es muy poco lo que se puede decir acerca de una cosa negativa. Las disposiciones mentales de éstos no han comenzado a desarrollarse, después de la nueva fusión social y de su incorporación nominal a la gran familia mexicana. Su estado de pobreza, su dispersión en pequeñas poblaciones, el poco estímulo que tienen para que sus hijos adquieran nociones sobre las que ellos no pueden concebir esperanzas, ni conocer la importancia y (debo decirlo aunque sea vergonzoso para nosotros) el abandono con que se ha visto su educación por los directores de las nuevas repúblicas, son los motivos por que se han notado tan pocos adelantos en su mejora social.*[1]

Durante ese siglo, los avatares de las confrontaciones políticas entre bandos y facciones que sumieron al país en la inestabilidad política redujeron el asunto de la educación al combate de la esencia religiosa que hasta ese momento había dominado la enseñanza y la cultura en general, sin poder, a pesar de legislaciones y voluntades, implementar un sistema educativo que atendiera a la población en general. La educación básica siguió prácticamente en manos de particulares, religiosos o no, y, por lo tanto, sólo una reducida parte de la población, principalmente los estratos medios y altos del ámbito urbano, podía recibir educación. Los esfuerzos gubernamentales se diluyeron ante la falta de recursos económicos y políticos para implementar un sistema educativo de carácter nacional.

El establecimiento de gobiernos liberales al nacimiento de la nación puso en la mesa la conveniencia de extender la educación a todos los sectores sociales; sin embargo, esta tarea se dejó en manos de los ayuntamientos.

Sería hasta el inicio del siguiente siglo con el movimiento revolucionario cuando la cuestión de la educación popular se pondría sobre la mesa como un anhelo por cumplir. La revolución "ejerció un impacto decisivo en la actitud de los gobernantes y de los responsables de la educación".[2] Se pensó en hacerla popular, que pudiera llegar de manera efectiva a campesinos, obreros, mestizos e indígenas. Se buscó terminar con la estructural exclusión de estos grupos sociales. Esto en gran parte fue consecuencia de que, independientemente de las combinaciones políticas, los ejércitos de las distintas facciones estuvieron integrados mayoritariamente por campesinos, entre ellos, indígenas, lo que los convirtió en grupos que debían ser considerados de alguna forma en el nuevo proyecto de nación resultante de la confrontación armada. Por otro lado, cualquier proyecto que buscara actualizar la estructura económica existente requería una mayor capacitación de la población en general. De ahí la necesidad de construir un sistema educativo eficaz y de amplio alcance.


PRIMER LIBRO DE GEOGRAFÍA,
DE SMITH.

KNOWLEDGE IS POWER — EL SABER ES PODER.

LECCION I.

Pregunta. Qué es Geografía?

Respuesta. Geografía es una descripcion de la Tierra.

Qué es la Tierra?

La Tierra es un gran globo, compuesto de tierra y agua.

De qué tamaño es la Tierra?

Su diámetro es como de 8,000 millas, y su circunferencia como de 25,000.

Qué es lo que se llama superficie de la Tierra?

La parte esterior de ella.

Qué parte de la superficie del globo, se compone de tierra?

Una cuarta parte.

Qué parte de la superficie del globo, se compone de agua?

Las tres cuartas partes.

LECCION II.

DIVISIONES DE LA TIERRA.

Cuáles son las divisiones naturales de la tierra?

Continentes, islas, penínsulas, istmos, cabos y montañas.

Asa Smith
Primer libro de geografía de Smith o Geografía Elemental dispuesta para los niños
1870
Nueva York, Appleton y Compañía.

Vasconcelos, al frente de la SEP, *estableció las bases de la educación pública mexicana al institucionalizar precisamente esta tarea como parte de la acción gubernamental.*

La posibilidad de lograr lo anterior se abriría con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia impulsada por José Vasconcelos. El propósito fue romper las limitantes regionales y poder federalizar los servicios de educación, por lo que evidentemente esta tarea fue asumida por el Estado. A partir de este momento, los presupuestos federales asignados al rubro educativo se incrementaron gradual y sustancialmente. Sin embargo, el enorme rezago dificultó que se pudiera hacer realidad un sistema con una cobertura total, por lo que esta labor se siguió dejando en gran parte en manos de los esfuerzos de los gobiernos estatales y municipales, así como de los particulares.

Aun así, Vasconcelos, al frente de la SEP, estableció las bases de la educación pública mexicana al institucionalizar precisamente esta tarea como parte de la acción gubernamental. Estableció tres departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y Archivos, y el de Bellas Artes. Con ello se propuso promover la organización y funcionamiento de la educación pública en todo el territorio nacional, así como el fomento a la cultura y las bellas artes. El primero de esos departamentos, el Escolar, sería precisamente el encargado de regular la instrucción pública en los planteles escolares, creando escuelas y coordinando la labor de las ya existentes, fueran públicas o particulares. Consciente de que la falta, hasta ese momento, de un verdadero sistema educativo implicaba la existencia de un gran porcentaje de la población en situación de analfabetismo —del cual eran partícipes los grupos indígenas—, creó dos departamentos auxiliares: el de Analfabetismo, principalmente para la atención de la población mestiza, y el de Enseñanza Indígena. Ambos departamentos se proyectaron con un carácter transitorio, ya que el objetivo final era que, a través de su acción, se otorgara a estos grupos sociales las herramientas para incorporarse a un esquema de escolarización más homogéneo. En palabras de Vasconcelos:

> *Intencionadamente insistí en que el Departamento Indígena no tenía otro propósito que preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunes, dándole antes nociones del idioma español, pues me proponía contrariar la práctica norteamericana y protestante que aborda el problema de la enseñanza indígena como algo especial y separado del resto de la población.*[3]

El objetivo entonces fue la integración de la población indígena a la cultura occidental por medio de la educación. El referente era la tradición hispanizante, tal como lo afirmaba explícitamente Vasconcelos, quien valoraba en alto grado la labor, en este tenor, de los misioneros durante la época colonial. Se enarbolaba así un modelo asimilacionista, "que postula la homogeneidad cultural y lingüística como prerrequisito para la construcción de la identidad nacional y el progreso social".[4] Las escuelas serían, por tanto, el mecanismo de incorporación de los pueblos indígenas a la "sociedad civilizada" a través del método directo de castellanización.

No está de más decir que la educación indígena, desde cualquier perspectiva educativa, representa un importante reto por diversas razones: la dispersión de esta población en lugares muchas veces de difícil acceso, las resistencias culturales por conservar costumbres y tradiciones, la necesidad de privilegiar las actividades de sobrevivencia sobre las educativas, entre otras; pero también, porque la población indígena en México no está constituida tampoco por un conjunto homogéneo. A lo largo del territorio nacional se despliegan diversas culturas de herencia prehispánica con las más diversas costumbres, tradiciones, lenguas, distinto grado de desarrollo económico-político, de integración a la estructura económico-social mestiza-urbana, asentadas en los más diversos ecosistemas y condiciones geográficas, etcétera.[5] Evidentemente esta circunstancia tiene implicaciones de avance desigual, según sea el caso de cada región.

Con esta consideración es necesario apuntar que, en las primeras décadas del siglo XX, la mayoría de la población mexicana todavía se ubicaba en el campo; lo que explica que los primeros gobiernos posrevolucionarios impulsaran a la escuela rural como el medio ideal para llegar a esa población mestiza e indígena que se encontraba dispersa a lo largo del territorio nacional. De igual forma, la necesidad de intensificar los cultivos de exportación, base de la economía nacional, así como garantizar el abasto de alimentos y bienes primarios para la incipiente industria y los centros urbanos en gradual crecimiento, obligaba igualmente a una profunda transformación del espacio rural mexicano, el cual había estado dominado durante siglos por la alta concentración de la tierra en pocas manos —la hacienda— y la sobrevivencia de escasas tierras comunales, las cuales producían principalmente para el autoconsumo de la comunidad.[6] Para lograr lo anterior era necesario cambiar la mentalidad, costumbres y tradiciones del campesinado.

De esta manera, la escuela fue proyectada como el instrumento mediante el que la vida rural se adecuara a las expectativas que los nuevos tiempos demandaban. La escuela rural y, por consecuencia, el maestro rural, serían los mecanismos de capacitación y organización que llevarían a los campesinos a incrementar la productividad y calidad de sus cultivos, lo que traería en consecuencia la elevación de sus niveles de vida y modificaría radicalmente el aspecto y orientación del espacio rural.

Desde sus inicios, la escuela rural tuvo objetivos muy particulares que la diferenciaban de la escuela elemental en el ámbito urbano. Eran escuelas que tenían como propósito fundamental integrarse por completo a la vida de los habitantes de las distintas comunidades y no sólo cumplir el papel de centros de instrucción escolar infantil. Dado que muchas regiones rurales eran habitadas por poblaciones indígenas, a la instrucción elemental se le agregó la labor alfabetizadora, la castellanización, prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social.[7] El mismo maestro Moisés Saénz, subsecretario de Educación de 1924 a 1933, define a la escuela rural como un centro social para la comunidad, donde individuos de todas las edades interactúan desarrollando distintas actividades y conocimientos.[8]

Así, la escuela rural recibió el nombre de casa del pueblo, y estas casas fueron complementadas en 1923 con la creación de las misiones culturales, integradas "por grupos de maestros con diversas habilidades y conocimientos que impartían cursos en diferentes poblaciones preparando maestros dentro de las mismas comunidades".[9] Hacia 1932, dichas misiones se incorporaron a las escuelas regionales campesinas, con lo que tuvieron un carácter fijo.

Con la llegada a la Presidencia del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), el gobierno acentuó su intervención en la economía, al tiempo que aceleró el ritmo de desarrollo económico, "transformando la anacrónica estructura del campo, desatando fuerzas que le permitieron ampliar la base de la economía y perfeccionar las instituciones e instrumentos que dejarían libre de escollos el camino de la industrialización".[10] En materia educativa, emprendió una reforma al artículo 3.° constitucional que definió a la educación impartida por el Estado como socialista.

Nacho López
Maestro da clases a niños tarahumaras
1955
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.





En principio, la masificación de la educación tenía como uno de sus objetivos combatir las posiciones ideológicas de la Iglesia para eliminar los prejuicios y supersticiones producto del pensamiento religioso. Así lo manifestó Jaime Torres Bodet en una carta a Narciso Bassols, en donde confiesa que al dirigir el proyecto de reforma al artículo 3.° constitucional en 1934:

> *La verdad es y no debemos olvidar un solo instante que el problema político real no radica ni en el término socialista, ni en la fórmula del concepto racional y exacto. Está en la prohibición a la Iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica. Lo demás es pretexto…*[11]

Aunque este punto no deja de ser importante porque refleja la continua lucha contra las posiciones de la Iglesia enfrentadas por los regímenes liberales, y en ese momento, por las posturas más radicales en busca de una estructura ideológica más acorde con el progreso científico y tecnológico que se reflejara en el proceso industrializador, lo que resulta de mayor trascendencia es el papel que tuvo la educación socialista en el desarrollo del proceso productivo nacional.

La reorientación de la educación como resultado de la reforma educativa de 1934, tenía quizá como objetivo principal la transformación de las fuerzas productivas, capacitándolas y disciplinándolas en las actividades que, en la visión del Estado, eran prioritarias para crecer económicamente, es decir, para llevar a cabo el cambio social.

En este último punto —el cambio social—, la escuela planteada por la educación socialista adquiriría una enorme responsabilidad, ya que se proponía transformar el entorno de la producción y con ello, provocar cambios en todos los niveles sociales. Así, se vinculó a la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social; se le utilizó como vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental, y por último, se le orientó directamente a la producción, creando escuelas "vinculadas a centros de producción específicos y se dio un aliento sin precedentes a todas las formas de educación técnica".[12]

La educación socialista intentó aprovechar todos los recursos y elementos de los distintos lugares o espacios para optimizar los factores de la producción, como se señala en el Plan de Acción de la Escuela Socialista, elaborado por la Secretaría de Educación Pública:

> *La diferencia entre la escuela primaria del tipo urbano y del rural, radica fundamentalmente en el ambiente. Mientras la escuela urbana debe orientar su labor hacia actividades que convengan a la ciudad, la escuela rural debe hacerlo hacia las de tipo campestre, siendo esta circunstancia la que les hace aparecer como diversas.*[13]

Este papel de la educación socialista vinculada a las capacidades productivas de los distintos ambientes, es más claramente definida por el maestro Rafael Ramírez:

> *Las formas de trabajo y las ocupaciones predominantes del medio deben de introducirse en la escuela y en la misma forma seria con que son tomadas en la sociedad […] Los niños se educarán así realmente para el trabajo y para una vida social nueva, aparte de que sólo así podrán entender y apreciar con exactitud el proceso de la producción.*[14]

De la misma opinión fueron los secretarios de Educación cardenistas: Ignacio García Téllez y Gonzalo Vázquez Vela, principalmente este último, que estuvo más tiempo en

La reorientación de la educación tenía quizá como objetivo principal la transformación de las fuerzas productivas, capacitándolas en las actividades que, en la visión del Estado, eran prioritarias para crecer económicamente.

Página anterior:
Anónimo
Maestros y alumnos de la escuela "Aurelio Arciniega". San Miguel Chichimequillas, Guanajuato
1908
Fotografía
AGN



Anónimo
Alumnos en el taller de carpintería
1920
Fotografía
Inv. 470044
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



el cargo y para quien la educación socialista debería tener como ejes fundamentales: el trabajo productivo y socialmente útil, "exigiendo a los alumnos de acuerdo a su capacidad biológica y con las condiciones económicas del medio en que actuaran, realizar colectivamente labores que les formaran el hábito del trabajo y los identificaran con la clase productiva";[15] en este sentido, la escuela rural ya existente constituía el ensayo de la escuela socialista.

Con el fin de expandir el sistema educativo y aumentar la cobertura, el régimen cardenista implementó también tipos de escuelas como las de Hijos del Ejército y las llamadas Artículo 123, aprovechando escenarios como las zonas militares y los centros de trabajo para involucrar a las poblaciones infantiles de estos lugares en el beneficio de los servicios educativos. Las escuelas Artículo 123 fueron obligación y responsabilidad inicialmente de los patrones, y gradualmente se asimilaron a la estructura educativa federal.

Por lo tanto, durante el gobierno cardenista la escuela rural tuvo un gran impulso, por varios motivos: representaba el modelo más cercano a lo que los postulados de la educación socialista apuntaban; ayudaba a integrar a los campesinos al proceso de aceleración del reparto agrario, organizándolos y capacitándolos para la producción y defensa de la tierra, y además era el medio para comunicar la política oficial al pueblo.

Había que transformar asimismo las condiciones de vida del campesinado mexicano. En este sentido, el reparto agrario tenía un papel trascendental, siempre y cuando fuera acompañado por créditos, organización e instrucción para que el campesino tuviera los elementos de tipo económico que elevaran sus condiciones materiales de vida; la atención de la salud en las comunidades rurales era igualmente un punto muy importante, lo mismo que la generación de espacios de entretenimiento y cultura. La conjunción de todos estos elementos daría no sólo un campo más productivo, sino también una vida rural satisfactoria, digna de ser deseada y de ser vivida.[16]

Esta preocupación por transformar el espacio rural, en cuanto a la totalidad de sus elementos, o por lo menos en lo que se refiere a la orientación y condición de los mismos, obligaba a la escuela rural a ser una institución novedosa y multifuncional, integral e integradora de la comunidad entera, orientada tanto al desarrollo e instrucción de la niñez, como a la capacitación y organización de los adultos; que enseñara, por un lado, elementos nuevos y mejores para la producción, y por otro, parámetros más modernos y satisfactorios de vida. La escuela rural debería guiarse bajo un programa de acción social.

Así, se concebía a la escuela rural como un gran centro de actividad en el que concurría toda la comunidad. Los niños no sólo aprendían a leer, escribir y contar, sino que también se les insertaba en una serie de actividades ligadas con el ámbito productivo de la comunidad: cuidaban gallinas y pollos, cultivaban sus pequeñas hortalizas, sembraban flores y, además, se les enseñaban los oficios artísticos propios de su región. Se intentaba desarrollar la vida rural, transformándola en un campo más productivo y moderno.

De ahí que se propusiera que el local escolar contara con los siguientes elementos básicos:

1. Salas de sesiones sociales y escolares.
2. Pieza para el museo.
3. Corredor para talleres e industrias.
4. Huerta para plantación de árboles frutales y cultivo de hortalizas.

Página anterior:
Nacho López
Maestro con niños tzotziles en trabajos de cultivo
1956
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

5. Pequeño jardín con plantas de ornato al frente del edificio.
6. Campo para el cultivo de cereales y hortalizas.
7. Corral para la cría de animales, y
8. Campo para juegos y deportes.[17]

La escuela rural sería la instancia en la que se analizaran los problemas de la comunidad y de la cual resultara la organización y las estrategias de gestión de servicios necesarios para la comunidad (hospitales, electricidad, mercados, agua, etc.), por lo menos esa era la propuesta del maestro Rafael Ramírez.[18]

En esta concepción de la escuela rural, el maestro ocupaba una labor eminentemente protagónica, ya que era quien dirigía las actividades escolares y de gestión comunitaria. Los maestros mismos orientarían entonces a las comunidades en su lucha por las dotaciones de tierra, llegando incluso muchos de ellos a tener actitudes sumamente radicales, por las cuales fueron severamente reprimidos por los caciques regionales.

Pero no sólo estas situaciones enfrentaban los maestros; para algunos de ellos, como fue el caso de Urbano Méndez, el espacio en el cual se desarrollaba la labor de la escuela rural era muy complicado. Entre los numerosos problemas que el campo planteaba, estaba el papel secundario que tenía la educación para el campesino —más preocupado por hacerse de los elementos de vida, alimentación y vestido—, pues ésta le restaba energías, dado lo rudimentario y pesado de sus trabajos. Asimismo, sus creencias ancestrales y sus costumbres heredadas le dificultaban aceptar los principios de las ciencias, de las artes y de las industrias. La escasa o nula educación del hombre del campo hacía que respondiera a un solo estímulo, "como la máquina que sólo se mueve por la fuerza del aceite que arde, el patrón". De igual forma, la ignorancia en la mejor aplicación de los productos naturales del lugar y su utilización origina la pobreza de la vida. Por otro lado, la falta de centros de recreo y diversión sana daba origen a la aceptación de vicios y acentuaba las discordias y las divisiones entre las familias de una misma comunidad. Por último, en lo que se refería a la niñez, ésta era un elemento de trabajo, por lo cual su educación no era considerada de gran importancia.[19]

La escuela rural sería la instancia en la que se analizaran los problemas de la comunidad y de la cual resultara la organización y las estrategias de gestión de servicios necesarios para la comunidad.

De esta manera, la escuela rural intentaba cumplir el papel de transformadora del espacio que se le había asignado; sin embargo, dicha transformación no fue posible. La escuela por sí sola no podría cambiar el campo, sin las modificaciones pertinentes en los demás elementos del espacio. Además, el proyecto de educación socialista y el consiguiente apoyo a la escuela rural sólo tuvo vigencia real durante el sexenio cardenista; el gobierno de Manuel Ávila Camacho reencauzó la educación pública hacia pautas más liberales e impulsó una nueva reforma al artículo 3.º constitucional en 1945, con lo que se cerró el ciclo histórico de la educación socialista.

Los esfuerzos dedicados a la educación socialista, y en particular, a la escuela rural para que cumpliera su rol como factor de cambio fueron de alguna manera insuficientes, a la vez que no tuvieron correspondencia con el accionar del resto de los elementos propios del espacio social. En términos de infraestructura, la meta proyectada por el Plan Sexenal no se pudo cumplir. De las 12 000 escuelas rurales que se pensaba edificar, sólo se construyeron 4000, lo que significaba una tercera parte de una planeación que, en sí misma, resultaba insuficiente para cubrir la demanda en el campo.[20]

En el rubro particular de la educación indígena, la visión del cardenismo difería de la estipulada por Vasconcelos, "Se pretendía darles el español pero sin quitarles sus dialectos, modernizarlos sin desarraigarlos de las comunidades indígenas. Se trataba

de no desindianizarlos".[21] El objetivo era establecer una escuela que no desarraigara a los individuos de sus comunidades, sino, por el contrario, que se convirtieran en elementos de desarrollo de las mismas, "…; tomaría a los escolares desde su infancia y los prepararía a través del jardín de niños, la escuela primaria y el internado para reintegrarlos a su comunidad, de que nunca se deberían desconectar". Durante el sexenio de 1934-1940 se crearon 29 centros indígenas con estos propósitos generales, coordinados por un flamante Departamento de Educación Indígena.[22] Los resultados no fueron más satisfactorios que los anteriores.

Si bien no existía en esta visión una intención de combatir los diversos aspectos culturales de los pueblos indígenas —al contrario, se contemplaba preservarlos—, el incipiente bilingüismo que se manejó a nivel educativo tenía como objetivo último la castellanización. Con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano se realizaron estudios de 30 idiomas para la construcción de alfabetos, a partir de los cuales se elaboraron gramáticas, diccionarios y vocabularios. El uso de los conocimientos obtenidos por este y otros estudios focalizados se tradujo en materiales de texto para ser utilizados, por ejemplo, en campañas de alfabetización en zonas indígenas:

> *El inicio de una campaña masiva de alfabetización en Michoacán marcó un cambio cuando veinte jóvenes tarascos, adiestrados por Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano y profesor de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, prepararon textos y materiales que serían usados por niños y adultos tarascos.*[23]

Sin embargo, el mayor logro destacado de este llamado Proyecto Tarasco, fue el hecho de que, una vez aprendida la lectoescritura en su propia lengua, los participantes pudieron aprender el español con mayor facilidad. De esta forma se sentaba un antecedente en las publicaciones dirigidas a niños indígenas en su propio idioma, y al mismo tiempo, se establecía el mecanismo del bilingüismo como vía de castellanización.

En las décadas siguientes, una serie de factores, principalmente de orden internacional, hicieron posible que México incrementara su producción manufacturera. La industrialización se convirtió en la prioridad del Estado, subordinando el resto de los aspectos económicos-sociales a la consecución de este objetivo. Este proceso tuvo como efecto la concentración de la población en las ciudades, principalmente en la Ciudad de México. La migración campo-ciudad que se verificó en esas décadas fue consecuencia de la expansión de las actividades industriales y del sector servicio, por lo que a las propias del campo se les asignó un papel marginal.

La educación socialista fue sustituida por una concepción de corte más liberal, primero con la promulgación de una nueva Ley Orgánica de la Educación Pública en 1942 y posteriormente con la modificación del artículo 3.° constitucional en 1945. La idea era darle homogeneidad a la escuela mexicana iniciando un proceso de expansión orientado a satisfacer las aspiraciones de las clases medias urbanas y de la incipiente industrialización. En palabras del presidente Manuel Ávila Camacho:

> *Educación e industrialización son apremiantes tareas de nuestro actual ciclo evolutivo. A ellas habremos de consagrar atención especial en los próximos años, sin desatendernos, naturalmente, de que una y otra no pueden concebirse de forma aislada, y de que una industrialización sensata requerirá, de manera concomitante, un cuidado continuo de nuestra minería y nuestra agricultura.*[24]



Julio Prieto
¡Presente! Tambien asi se lucha por la patria
1944
Cártel publicitario de la SEP
Biblioteca del Congreso, Washington.



Anónimo
Maestra y alumnos de 2do año de la escuela la Escuela rural federal Santo Domingo municipio de Ramos Arispe, Coahuila
4 de julio de 1923
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

La industrialización requería la capacitación cada vez mayor de amplias capas de la población y la centralización de las políticas educativas. Esta centralización no sólo se refería a la reorganización en la administración de los servicios educativos, sino también en los planes y programas de estudio para darles uniformidad. Por lo tanto, se cancelaron los convenios de federalización de la educación que estaban en marcha con algunos estados, y en aquellos que ya tenían el control de su sistema educativo, se cedió el mismo a la SEP. Los planes y programas de estudio de las escuelas normales igualmente fueron reformados, tanto de las urbanas como de las rurales, y se estableció en 1942 la Escuela Normal Superior. Uno de los puntos claves para que se pudieran llevar a cabo estas medidas fue la unificación sindical del magisterio, la cual se pudo lograr en 1943 con la constitución del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que unificó a todas las organizaciones gremiales de maestros existentes en ese momento.

En el caso de la educación indígena, en 1946 se creó la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP. Los internados indígenas se convirtieron en centros

de capacitación técnica, y finalmente en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Como parte del discurso nacionalista impulsado con decisión por el gobierno, al indígena se le trató de "mexicanizar". Para tal efecto, se elaboraron seis cartillas en lenguas indígenas: tarahumara, maya, tarasco, otomí, náhuatl de Puebla y náhuatl de Morelos. Su contenido consistía en lecciones de civismo con un tinte de conocimiento regional, pero enfocadas a reconocerse como parte de la nación, es decir, bajo una lógica integracionista, tal como lo reconocía el secretario de Educación en ese momento:

> *Si desconocer el significado de la provincia constituiría un error estético —y también político—, menospreciar las particularidades de los núcleos indígenas equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada, aleatoria, torpe e injusta. ¿Qué adhesión podría esperar el maestro de un niño yaqui, tarasco u otomí cuando —para radicar en él la mexicanidad que nos proponemos— se empeñara en ceñirle a las fronteras de un mundo abstracto, ajeno a sus inquietudes y a sus problemas, con citas de seres y de paisajes que nunca tuvo ocasión de ver?*[25]

Durante estos años se impulsó una política indigenista que en el ámbito educativo se tradujo en el modelo de enseñanza bilingüe. "Estos modelos no pretendían cambiar la estructura desigual de las relaciones sociales en que las lenguas y culturas están inmersas, sino nada más utilizar la lengua materna para facilitar la castellanización y la transmisión de contendidos esencialmente urbanos y occidentales".[26] Dicho de otra manera, la castellanización seguía siendo el objetivo central, ahora con una estrategia que pareciera respetar la lengua materna como elemento cultural de estas comunidades, pero que en realidad sólo tenía un valor y utilidad transitorios. Esto era entendible en un contexto en el que, como nunca antes, se planteaban contenidos curriculares uniformes para todos.

El uso oficial de métodos y maestros bilingües fue aceptado por la SEP en 1963, para lo cual se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. De tal forma que para 1968,

> *... operaban en 25 regiones indígenas 2150 promotores; para 1970 se tenían 3815 promotores y maestros bilingües y se atendían 601 escuelas con 125 niños. Funcionaban 26 internados indígenas que habían sido aglutinados a los internados de primera enseñanza y juntos atendían a 5835 alumnos [...] El INI atendía escuelas albergue con 100 becas y las secundarias agropecuarias recibían el 33 % de las becas restantes para inscribir a niños indígenas.*[27]

Para la década de los sesenta, se dio un nuevo impulso a la educación con el fin de lograr la cobertura total de educación básica. Todavía para inicios de esa década, la mitad de infantes en edad escolar de primaria se encontraba sin educación, en gran medida por la insuficiencia de instalaciones. Ante esto, Jaime Torres Bodet, en un segundo periodo al frente de la Secretaría de Educación Pública, estableció el Plan de Once Años con el que se pretendía que la población infantil mexicana contara con la educación básica completa: preescolar, primaria y secundaria.

Parte de este impulso a la educación nacional lo conformó el programa de Libros de Texto Gratuitos, con el que se avanzaba en la unificación de los contenidos educativos, ya que este instrumento se convirtió en la guía central de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Todavía para inicios de los sesenta, la mitad de infantes en edad escolar de primaria se encontraba sin educación, en gran medida por la insuficiencia de instalaciones.



Página anterior:
Anónimo
Escuela Rural Federal de Huachichil, Coahuila
12 de agosto de 1924
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

en las aulas, al tiempo que se subsidiaba este rubro de los costos educativos para las familias. Inicialmente, esta política no tuvo un mayor impacto en términos de la educación para los grupos indígenas, pues no se hizo una versión de los libros en algunas de sus lenguas. Siguiendo la lógica del bilingüismo, es decir, de su carácter transitorio en el objetivo último de desaparecer al indígena como ente colectivo y cultural, continuaron elaborándose sólo cartillas en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano como herramienta de castellanización. La desaparición en 1969 de la Dirección General de Asuntos Indígenas y de la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena, ilustra sobre el avance de la SEP en el sentido señalado.

Por lo tanto, la aparición de los primeros libros en lenguas indígenas orientados a la educación en los años setenta, no alteró la lógica de castellanización a través del bilingüismo. Las primeras fueron cinco obras, nuevamente producto de la colaboración SEP-Instituto Lingüístico de Verano, que resultaban ser: "cuentos de choles y chinantecos, o explicaciones para contar dinero o 'leer la hora' del reloj".[28] Sin embargo, hacia la segunda mitad de esa década, las publicaciones en lenguas indígenas aumentaron por medio de las colecciones Colibrí y Tradición oral indígena, mediante las que se difundían cuentos, canciones, mitos y leyendas en diversas lenguas o en formato bilingüe. Además, la guía didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura y el libro de español como segunda lengua, tanto para el alumno como para el maestro, se publicaron en 35 lenguas indígenas. Las cartillas de alfabetización también fueron traducidas al otomí, purépecha, náhuatl, tzeltal, maya, mazahua, triqui y mixteco.

En resumen, desde el momento de la conquista hasta nuestros días, ha existido una voluntad, con distintos matices y perspectivas, de eliminar las herencias culturales prehispánicas que subsisten, así sea de manera sincrética, en cientos de comunidades indígenas de nuestro país. En este sentido, la educación como elemento de reproducción de la hegemonía cultural occidental ha llevado a cabo una labor muy elemental, pero muy significativa en lo que toca a los pueblos indígenas: la castellanización.

Por lo tanto, y debido al atraso educativo de esta población con respecto a otros grupos sociales históricamente más favorecidos con la acción social del Estado, la empresa de castellanización se ha realizado a través de las campañas de alfabetización y por medio de la escolaridad básica, principalmente el preescolar y la primaria. Sobre todo, el preescolar es el espacio en el que, aprovechando las condiciones psicopedagógicas de la niñez, se inicia formalmente la tarea de castellanización a partir de su lengua materna. Este proceso tiene su continuación en la escuela primaria, aunque para muchos niños que por diversas circunstancias no cursaron el preescolar, la castellanización empieza precisamente en esta etapa.

Evidentemente, en esta lógica, difícilmente el bilingüismo puede abonar al fortalecimiento de las lenguas indígenas o de la identidad de los individuos en relación con su cultura y su participación social y política dentro de la comunidad y la nación; por el contrario, tal como lo afirma la socióloga María Dolores París:

> *La situación diglósica*[29] *promovida por las campañas de castellanización, las margina también de las posibilidades reales de participar en la política y de incidir en los proyectos de desarrollo económico o en la cultura nacional. Dado que se postula idealmente su pronta desaparición por medio de la acción indigenista, la persistencia y la existencia misma del indio histórico parece reflejar entonces un fracaso, un incómodo retraso hacia la deseada unidad nacional.*[30]



García Foto
Cuerpo de profesores de la Misión Cultural
24 de noviembre de 1924
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



Anónimo
Taller de Zapatería de la Misión Cultural
1924
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

No fue sino en décadas más recientes cuando la educación indígena se extendió al nivel secundaria, por lo que, durante mucho tiempo, las consideraciones educativas a la lengua y cultura indígenas quedaron en los niveles señalados, lo cual, aunado a las precarias condiciones de vida cotidiana y escolar de esos alumnos, influyó para que este tipo de educación contara con los más altos niveles de deserción y los más bajos de eficiencia terminal, situación que explica las escasas o nulas perspectivas de desarrollo profesional de esta población. Veamos un resumen más puntual que ilustra esta situación:

> *[la educación indígena] es la modalidad educativa que presenta mayor ausentismo escolar, por la lamentable razón de las condiciones de miseria en que vive. La desnutrición de los alumnos, de varios profesores. La cifra de niños no matriculados aumenta significativamente con la deserción verificada al final del año escolar. Es, además, una educación impuesta, que trasplanta el modelo urbano de horario, calendario y contenido a una realidad totalmente distinta. A esto hay que añadir la improvisación de profesores, ante su escasez y la falta de aulas escolares, entre otras carencias.*[31]

La exclusión económica y social de las poblaciones indígenas, explicada precisamente por la discriminación que la cultura hegemónica hace de los caracteres culturales propios de éstas, remitiéndolas a la sobrevivencia por medio de actividades económicas en general de autoconsumo o limitadas a dinámicas regionales, ha motivado que aquellos individuos que pueden aprovechar los mecanismos proporcionados por la educación, finalmente se culturalicen en función de las aspiraciones urbano-occidentales.

Esto tiene un impacto definitorio en la práctica docente en las escuelas indígenas: "Maestros asimilados a la cultura urbano occidental y desvinculados de sus comunidades de origen, contradictoriamente son a menudo los responsables de llevar a cabo programas que se proponen revalorizar la cultura indígena".[32] Los resultados son que la lengua indígena sólo se utiliza para facilitar la comunicación maestro-alumno y la traducción al castellano de los textos, al tiempo que por problemas metodológicos el aprendizaje del castellano resulta muy pobre.

La diversidad de los entornos eco-culturales en los que se desenvuelven los múltiples pueblos indígenas de nuestro país, sus propias historias, el diferente desarrollo de sus estructuras económicas, políticas y sociales, entre otros factores, determinan también los efectos de las iniciativas gubernamentales en materia de educación. En el caso de algunas culturas, el bilingüismo, al impulsar la sistematización de la escritura de los idiomas indígenas y la formación de un creciente número de educadores y profesionales indígenas, ha permitido la generación de liderazgos "en la construcción de nuevas propuestas educativas para sus pueblos".[33]

Las mismas luchas sociales emprendidas por varios grupos indígenas desde los años setenta, en busca del reconocimiento de su cultura y de su derecho al control de sus entornos geográficos, obligaron, así sea lentamente, a modificar de alguna manera las consideraciones jurídicas hacia estos pueblos. Para los años ochenta, en lugar de integracionismo se empezó a hablar, por parte del INI, de etnodesarrollo e indigenismo de participación, aunque éstos fueran en gran medida simbólicos y estuvieran reducidos a aspectos como:

> *... autocapacitación mediante la promoción de organizaciones de base, de la recuperación de experiencias de trabajo comunitario, de la readaptación de los sistemas productivos en función de las tradiciones agrícolas e incluso del uso farmacológico de las plantas como una alternativa viable a la medicina institucional. El pluralismo étnico de los ochenta se asemejaba curiosamente a una válvula de escape ante las presiones presupuestales de los programas asistenciales.*[34]

Las mismas luchas sociales emprendidas por varios grupos indígenas desde los años setenta, en busca del reconocimiento de su cultura y de su derecho al control de sus entornos geográficos, obligaron, así sea lentamente, a modificar de alguna manera las consideraciones jurídicas hacia estos pueblos.

De cualquier forma, la conciencia que han adquirido los grupos indígenas de algunas regiones para aprovechar las políticas educativas institucionales en su propio provecho, desde perspectivas novedosas, producto de su propia experiencia y el reconocimiento de sus entornos, ha posibilitado la existencia de importantes esfuerzos que se desarrollan incluso a contracorriente de las limitantes sociales e institucionales en las que viven los indígenas en nuestro país.

LAS NORMALES RURALES, 1922-1933. SIMIENTE MAGISTERIAL DE LA REVOLUCIÓN

Hallier Arnulfo Morales Dueñas
Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos". San Marcos, Loreto, Zacatecas
José Manuel Martínez Escobedo
Escuela primaria Miguel Hidalgo. Noria de Ángeles, Zacatecas



Página anterior:
Anónimo
Alumnos de la Escuela Normal Rural Regional de Aguascalientes en trabajos agrícolas
1923
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

Derecha:
Anónimo
Escuela Normal Rural Rincón de Romos, Aguascalientes
1922
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

Desde el 20 de noviembre de 1910, y lo sabe el país entero, que el pueblo mexicano se levantó en armas porque ya se cansaba de sufrir […] por las injusticias inauditas llevadas a cabo en la persona del indio desvalido, del esclavo de las haciendas, del artesano explotado en las ciudades, de todos los desheredados víctimas de la rapiña del cacique, del militar y del fraile […] Tierra y Libertad, Tierra y Justicia, […] ***una luz para cada cerebro en las escuelas-granjas que establezca la Revolución*** *después del triunfo […]* ***para redimir a una raza de la ignorancia y de la miseria,*** *a fin de que los mexicanos tengan su propio hogar, abundante pan con qué alimentarse* ***y escuelas libres donde poder abatir su ignorancia.***[1]

INTRODUCCIÓN

En la amplia diversidad de ventanas que muestran la construcción de la escolaridad en México, destaca el periodo iniciado en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encabezada por José Vasconcelos, y que continúa con peculiar interés hasta el cardenismo, auspiciada en el proyecto denominado "La Escuela Rural Mexicana", integrado por diversas instituciones, las más relevantes: normales rurales, misiones culturales, centrales agrícolas, regionales campesinas, elementales agrícolas y primarias rurales. Entre ese abanico de instituciones escolares destinadas al campo mexicano ocupan un lugar destacado las escuelas normales rurales (NR), experimento pedagógico de profunda huella en las regiones del país. Escuelas que bien podrían representar la célula organizativa más fiel al programa de educación popular, con un trabajo directo en la formación magisterial, educativa, ideológica, cívica y política de la primera mitad del siglo XX en México, es decir, una escuela exponente de los resquicios de la educación al amparo del artículo 3.º constitucional, vertiente primigenia de la escuela gratuita, laica y popular.

Un territorio poco transitado por la historiografía del normalismo rural corresponde a uno de los momentos de mayor trascendencia educativa: el nacimiento de las





Anónimo
Escuela Normal Rural Rincón de Romos, Aguascalientes
1922
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

instituciones creadas a la sombra de la Revolución para emprender una cruzada cultural desde la formación de maestras y maestros rurales, la etapa del surgimiento, durante el periodo de 1922 a 1926, el de mayor fragilidad, donde carecían de un plan de estudios, instalaciones, becas, salarios, tierras de cultivo, internados, de espacios propicios para orientar sus tareas formativas. Instituciones emergentes en medio de las limitaciones y contradicciones gubernamentales, entre la responsabilidad y soberanía del municipio, de las entidades y la Federación respecto a la impartición de educación. El periodo señalado se sugiere como uno con limitada claridad dentro de la investigación educativa.

A pesar de que existe una amplia bibliografía alusiva a las acciones (políticas públicas en materia educativa) emprendidas por el gobierno posrevolucionario para transformar la condición social del campesino desde la educación,[2] en lo referente al proyecto del normalismo rural en su etapa inicial aún hay amplios vacíos y ausencias que requieren atención.[3]

Se siguen las coordenadas metodológicas propias de la historia social respecto a la mirada histórica de la educación, en cuanto a sus alcances y pretensiones; María Esther Aguirre Lora menciona:

> *... vamos en pos de la meta-observación, de la observación de las observaciones, no sólo de las maneras en que las épocas, las sociedades han ido construyendo sus propias interpretaciones del pasado sobre la cuestión de la formación humana y el sentido de ésta en el presente —historiografía de la educación—; también atañe a la interrogación de las historias de la educación que nosotros construimos, su cualidad, su sentido social, sus posibilidades de explicación del presente...*[4]

Así, ubicamos una de las pretensiones (tal vez ambiciosa) que hoy nos reúne: exponer "una historia del presente, no sólo en tanto persistencia de un pasado remoto, sino como comprensión de matrices culturales que definen nuestros presentes",[5] bajo la premisa de entender el presente desde el pasado,[6] leer (al menos de manera somera) la actualidad del normalismo rural, advirtiendo su historia primera, su pasado lejano, la gestación del proyecto.

Se plantea como hipótesis que la historia del normalismo rural primigenio, en su etapa de nacimiento ha sido poco analizada, lo cual sugiere existe una historia más compleja, conflictiva y llena de caminos por donde transitar. Por ello se asume que el normalismo rural de 1922 a 1933 abre el panorama de una historia de la educación en el campo mexicano que requiere mayor atención al conmemorar sus primeros 100 años de vida. Para tal reto, desde la indagación en archivo histórico y bibliografía especializada en historia de la educación en México, se buscará construir una historia del periodo mencionado.

Quedan muchas interrogantes acerca del desarrollo de la escolaridad naciente a partir de 1921. El trabajo toma como punto de partida el comienzo de la SEP y el surgimiento de las escuelas normales regionales en 1922, coordenadas que originan proyectos e instituciones, promovidos desde el centro bajo la óptica de los precursores (ideólogos, funcionarios, políticos) y no tanto de los constructores (maestros, estudiantes, comunidades o sociedades receptoras) de la escolaridad, relaciones que permiten abrir nuevas interpretaciones e historias de la educación en México.

La presente investigación intenta atender a las preguntas: ¿cómo surgió esta modalidad de escolaridad?, ¿cómo se configuró el proyecto de las normales regionales, después nombradas rurales?, ¿qué disposiciones emitió la SEP para la nueva institución?, ¿en qué circunstancias y bajo qué orientación nació la nueva escuela formadora de maestros para el campo?, ¿cuál es la procedencia histórica y cultural del normalismo rural?, todas ellas cuestiones iniciales para entender el surgimiento del normalismo rural en el país.

Se plantea como hipótesis que la historia del normalismo rural primigenio, en su etapa de nacimiento, ha sido poco analizada, lo cual sugiere existe una historia más compleja, conflictiva y llena de caminos por donde transitar.

PREOCUPACIÓN POR LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

El interés gubernamental por la educación en los rincones más apartados del territorio nacional en los inicios del movimiento revolucionario tiene como referente al señor Francisco Vázquez Gómez, secretario de Educación Pública y Bellas Artes (durante el corto periodo del gobierno de Francisco León de la Barra), promotor del Decreto de Creación de las Escuelas Rudimentarias, el 1 de junio de 1911, basado en la propuesta presentada por Gregorio Torres Quintero el 10 de mayo de ese mismo año.

Un referente más respecto al interés por la educación de los campesinos fue establecido por la Soberana Convención Revolucionaria de Aguascalientes en octubre de 1914, donde se dispuso en uno de sus resolutivos, referentes a las reformas administrativas, lo siguiente:



Anónimo
Alumnos sembrando en la Escuela Normal Rural Rincón de Romos, Aguascalientes
1922
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

Artículo 12. Atender a las urgentes necesidades de educación e instrucción laica que se hacen sentir en nuestro medio, y a este fin realizar las siguientes reformas:

1. Establecer, con fondos federales, escuelas rudimentarias en todos los lugares de la República a donde no lleguen actualmente los beneficios de la instrucción, sin perjuicio de que los Estados y los Municipios sigan fomentando los [planteles educativos] que de ellos dependan.

2. Fundar escuelas normales en cada Estado, o regionales donde se necesiten.

3. Elevar la remuneración y consideración del profesorado.[7]

Durante el mandato del general Álvaro Obregón, fue creada la SEP el 3 de octubre de 1921; su primer secretario fue el licenciado José Vasconcelos Calderón, quien ya había tenido esa experiencia como secretario de Instrucción Pública.

Tuvieron que pasar algunos años para que la educación recibiera un impulso tangible. Durante el mandato del general Álvaro Obregón, fue creada la SEP el 3 de octubre de 1921; su primer secretario fue el licenciado José Vasconcelos Calderón, quien ya había tenido esa experiencia como secretario de Instrucción Pública durante el gobierno de Eulalio Gutiérrez. Impulsó proyectos escolares que rompieron los convencionalismos de la época, generando una oportunidad para la realización de un sueño libertario y de justicia social.

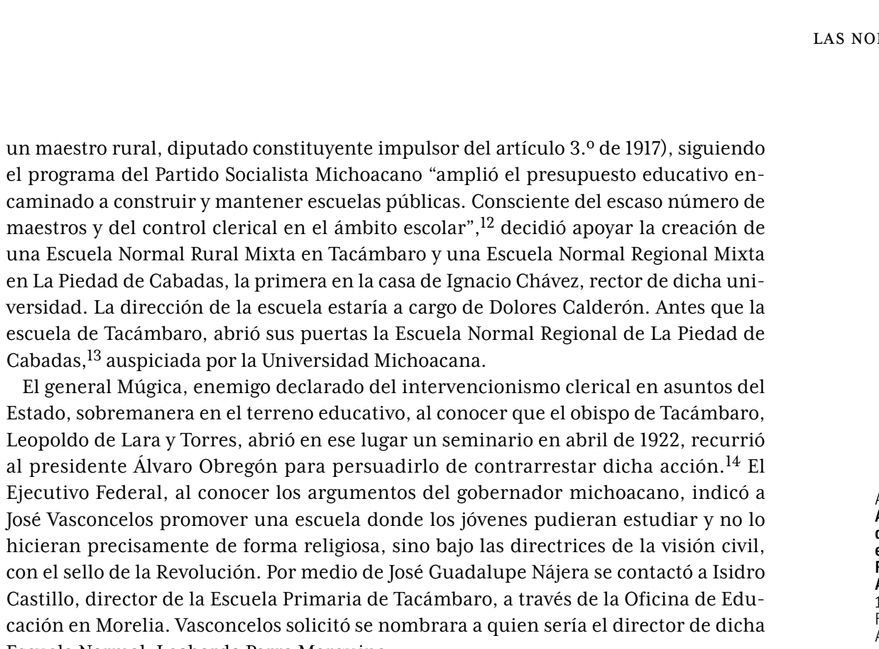
¿LA PRIMERA ESCUELA NORMAL RURAL EN MÉXICO?

Para comprender el laberinto y entramado causado por las omisiones y sacralidades que entraña una época dorada como suele considerarse a la gestación, a los orígenes de la escuela que nace a la sombra de la Revolución, ésta, por regla general, encierra una mentira verdadera, no por su falsedad sino por sus olvidos y recuerdos selectivos empapados de benignidad, la cual "no recurre al pasado como lo que aconteció, lo transcurrido, lo que quedó plasmado en cronología, sino como orígenes del presente, como génesis, como genealogía";[8] frente a ella, la memoria constituye una atalaya capaz de enfrentar a Leteo (el olvido y sus selectividades) y preguntar ¿qué es lo que se olvida en una época dorada?, ¿son sus logros o la manera de enfrentar la adversidad lo que constituye su certidumbre histórica? Estas cuestiones integran un primer reto: averiguar su legitimidad y veracidad mediante la indagación de su reconstrucción histórica.

El relato fundador, base de toda época de oro, constituye un mito primigenio. Las escuelas, sus programas y actores se revisten de él. Tradicionalmente fascinados por el relato de grandeza moral y patriótica asumida por maestros en el campo mexicano durante la primera mitad del siglo XX, se pasa de largo la complicada y confusa atención que recibieron las NR y sus internados. Cuestionar su educación y práctica social nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿cómo aproximarse a un proyecto que tiene una función específica, una normatividad propia, prácticas concretas, que involucra diferentes sujetos y que posee una dinámica cambiante que a su vez posibilita su permanencia?[9] Sobre todo en el momento que se exhibe capaz de adaptarse a diferentes proyectos emanados de arriba y abajo,[10] entrecruzándose habitualmente en el imaginario social, con la función de "transformar las masas y energías en cualidades (de manera más general en hacer surgir un flujo de representaciones, y —en el seno de éste— ligar rupturas, discontinuidades)".[11]

La primera Escuela Normal Mixta Regional (también llamada rural) fue fundada el 22 de mayo de 1922, en Tacámbaro, Michoacán. El gobierno de Francisco J. Múgica (hijo de un maestro rural, diputado constituyente impulsor del artículo 3.º de 1917), siguiendo el programa del Partido Socialista Michoacano "amplió el presupuesto educativo encaminado a construir y mantener escuelas públicas. Consciente del escaso número de maestros y del control clerical en el ámbito escolar",[12] decidió apoyar la creación de una Escuela Normal Rural Mixta en Tacámbaro y una Escuela Normal Regional Mixta en La Piedad de Cabadas, la primera en la casa de Ignacio Chávez, rector de dicha universidad. La dirección de la escuela estaría a cargo de Dolores Calderón. Antes que la escuela de Tacámbaro, abrió sus puertas la Escuela Normal Regional de La Piedad de Cabadas,[13] auspiciada por la Universidad Michoacana.

El general Múgica, enemigo declarado del intervencionismo clerical en asuntos del Estado, sobremanera en el terreno educativo, al conocer que el obispo de Tacámbaro, Leopoldo de Lara y Torres, abrió en ese lugar un seminario en abril de 1922, recurrió al presidente Álvaro Obregón para persuadirlo de contrarrestar dicha acción.[14] El Ejecutivo Federal, al conocer los argumentos del gobernador michoacano, indicó a José Vasconcelos promover una escuela donde los jóvenes pudieran estudiar y no lo hicieran precisamente de forma religiosa, sino bajo las directrices de la visión civil, con el sello de la Revolución. Por medio de José Guadalupe Nájera se contactó a Isidro Castillo, director de la Escuela Primaria de Tacámbaro, a través de la Oficina de Educación en Morelia. Vasconcelos solicitó se nombrara a quien sería el director de dicha Escuela Normal, Leobardo Parra Marquina.



Anónimo
Alumnas en la clase de labores femeniles en la Escuela Normal Rural Rincón de Romos, Aguascalientes
1922
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

Antes de 1922 ya se reconocía la incapacidad del normalismo decimonónico para llevar la escolaridad al mundo rural. Factor que generó disímiles alternativas de educación.

El maestro José Santos Valdés describe el origen de la primigenia Normal Rural, como una escuela que nació agresiva, rompiendo con la vieja filosofía —imbuida por el espíritu de la Revolución—, como lo prueba la redacción de un cartel que el secretario de Educación, el maestro Moisés Sáenz, encontró en su primera visita a la Normal Regional de Tacámbaro, en una de sus aulas: "'No pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación'. Nació sin becas para los alumnos, sin presupuesto para el sueldo de los maestros, sin servicio de internado [era mixta], improvisó dormitorios para alumnos, consiguió alojamientos para las alumnas con las familias de la comunidad".[15] Asimismo, desde las páginas de la revista *Política* en 1960 el maestro coahuilense señalaba que la NR fue una institución que "nació en nuestro país como creación educativa original nuestra".[16]

Antes de 1922 ya se reconocía la incapacidad del normalismo decimonónico para llevar la escolaridad al mundo rural. Factor que generó disímiles alternativas de educación. Entre éstas se destaca el trabajo realizado por el gobernador de Yucatán, Salvador Alvarado, que bajo la orientación de la educación racionalista, el miércoles 11 de abril de 1917[17] creó la "Ciudad Escolar de los Mayas", un referente de lo que bien podría considerarse un intento de lo que terminaría constituyéndose en la normal para maestros rurales. Ubicada en Itzimná (barrio de Mérida), contaba con un internado mixto, pagado por los propietarios de las haciendas henequeneras, quienes mandaban a los jóvenes para que al graduarse regresaran a sus respectivas haciendas a enseñar a los niños y campesinos trabajadores de raza maya en sus comunidades rurales.

Una escuela pensada para que el niño abandonara la rutina y la animadversión al trabajo manual, concebida para resolver el problema de la educación del indio. Para atender la marginación de los pueblos originarios en las escuelas de la entidad se pensó en la fundación de una Escuela Normal Rural —señala el gobernador— con la pretensión de ofrecerles "conocimientos experimentales que, teniendo por base el trabajo, los adiestren del modo conveniente para la lucha por la vida, y para que, concluida su educación, se conviertan a su vez en maestros de los de su raza, a los que llevarán estímulo



Anónimo
Alumnos de la Escuela Normal Rural Regional de Aguascalientes
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



Anónimo
Alumnos de la Escuela Normal Rural Regional de Aguascalientes en trabajos agrícolas
1923
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

de su ejemplo y los animen a seguirlo".[18] Yucatán allanaba un camino para abatir la ausencia de escolaridad en el sector rural de su territorio; experiencias similares transitaban en el país coordinadas por los gobiernos estatales.[19]

LAS ESCUELAS NORMALES REGIONALES

El 13 de octubre de 1922 Roberto Medellín, titular de la Oficialía Mayor de la SEP, dio a conocer el documento que contenía las "Bases para la organización de las escuelas normales regionales", compuesto por 12 artículos. En los tres primeros, se define la esencia de la nueva institución:

> **Artículo 1.**- Las Escuelas Normales Regionales tendrán por objeto preparar maestros para las escuelas rurales, pudiendo ser para el efecto, unisexuales o mixtas, según las necesidades y recursos de cada región.
>
> **Artículo 2.**- Se establecerán en el campo, en las aldeas en que predominen los intereses agrícolas, escogiéndose para ello, de preferencia aquellos poblados en que funcione alguna escuela rural que pueda aprovecharse para la práctica de los alumnos normalistas.
>
> **Artículo 3.**- Los maestros formados en las Escuelas Normales Regionales deberán tener capacidad:
> **a)** Para impartir educación rudimental, y
> **b)** Para enseñar las labores agrícolas y alguna o algunas de las industrias rurales.[20]



Anónimo
Maestros y alumnos de una Escuela Rural
1924
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Fondo Temático, sobre 186 AH
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Las escuelas normales regionales ya eran un tema, por lo menos desde el Congreso Nacional de Educación de 1911, organizado por Justo Sierra, en los informes correspondientes al Estado de México y al de Oaxaca; referente a la educación rural, se hace mención de la preparación de estudiantes indígenas, que luego, ya como maestros, regresarían a sus comunidades. Específicamente Oaxaca, habla de la creación de escuelas normales regionales "Benito Juárez", donde se educaría a jóvenes de una región determinada, es decir, dentro del ambiente que ellos ya conocían. Se dice también que comenzaron a trabajar en las regiones de la Mixteca y del Istmo de Tehuantepec.[21]

Durante la realización del Primer Congreso Pedagógico Michoacano, convocado por el gobernador del estado, Pascual Ortiz Rubio, a finales de 1919, y celebrado en La Piedad, se trataron 15 temas, algunos de los cuales se referían a la educación rural:

5º La enseñanza rudimentaria.
6º Maestros idóneos.
7º Las escuelas-granja y las escuelas de experimentación agrícola.
11º Educación de la raza indígena.[22]

En dicho Congreso, el tema siete fue desarrollado por el profesor José Guadalupe Concha, quien trabajaba desde 1898 en Villahermosa, Tabasco, experimentando sobre la agricultura en las escuelas-granja, como la de Nacajuca, que se pondrían de moda en varias regiones del país durante los siguientes años y servirían como referencia para los futuros internados de las escuelas normales regionales.

Un personaje muy importante que aportó bases e ideas para lo que luego serían las escuelas normales regionales, fue el profesor Jesús Romero Flores,[23] director de la Escuela Normal para Maestros, misma que había fundado el 5 de mayo de 1915; fue nombrado director de Instrucción Pública en Michoacán por el gobernador provisional general Gertrudis G. Sánchez, y ratificado por el general Alfredo Elizondo, y luego por el general José Rentería Luviano. El profesor Jesús Romero Flores entendía la importancia de otorgar un lugar de atención para las necesidades básicas de sus estudiantes normalistas, y por ello impulsó la casa del estudiante, donde se les diera alojamiento gratuito y alimentación, un lugar que vigilara sus conductas, hábitos, costumbres y satisficiera sus necesidades más apremiantes para el mejor desarrollo de sus capacidades estudiantiles. El 17 de junio de ese mismo año, el presidente municipal de Morelia, el general José Álvarez, se hizo cargo de este local abierto para todo tipo de estudiantes, y en diciembre de 1916 fue destinado a beneficiar exclusivamente a los jóvenes que hacían la carrera de maestros.

Por sus ideas en el rango educativo fue nombrado como diputado al Congreso Constituyente de Querétaro, al lado de Francisco J. Múgica, con quien trabajó en la ciudad de México hasta 1921, año en que regresó a Michoacán para fungir como inspector escolar de zona en La Piedad. En 1922, como diputado local, aprobó reformas a la Ley Reglamentaria de Educación Primaria y promovió la apertura, dentro del estado de Michoacán, de las normales regionales y/o rurales en La Piedad (1921), Tacámbaro (1922), Ciudad Hidalgo (1923), Uruapan (1925) y Huetamo (1927).

La creación de aquellas primitivas y rudimentarias escuelas normales regionales, mencionadas en el Congreso Nacional de Educación de 1911, recuperadas luego en el Primer Congreso Pedagógico Michoacano de 1919, sembraron en los asistentes la semilla que se iría enraizando en otras regiones del país, es decir, en diferentes rincones los gobiernos optaron por buscar solucionar la carencia de maestros para atender las zonas rurales por medio de la creación de este tipo de escuelas. Todo lo anterior se ligó a la propia necesidad de la recién creada SEP, que tenía el gran compromiso de "educar al pueblo", especialmente al de las zonas más apartadas.

José Vasconcelos "le inyectó a la labor el aire de una verdadera cruzada nacional",[24] logrando una movilización, sin precedente, de voluntarios en la tarea de alfabetizar a la población, al "conmover y movilizar al pueblo mexicano".[25] La SEP justificaba la expansión de escuelas federales ante la incapacidad de los estados y municipios de brindar el servicio educativo. Centrada en la masificación de escuelas rurales, la SEP esgrimía como argumentos que "la prosperidad del país debería vincularse a la industria agrícola, la escuela rural era la institución que mejor respondía a tal aspiración y los estados no contaban con planteles [ni con presupuestos] suficientes, que había necesidad de un profesorado idóneo para la educación de los campesinos".[26] Formar a éstos requería instituciones novedosas ante el desastre de la municipalización de las escuelas, respetando el derecho de los estados.[27] El autor de *La raza cósmica* señaló que el problema ante la federalización educativa se resolvía "evitando la competencia y asegurando la colaboración mediante convenios periódicos".[28] En los municipios

José Vasconcelos le inyectó a la labor el aire de una verdadera cruzada nacional, logrando una movilización, sin precedente, de voluntarios en la tarea de alfabetizar a la población, al conmover y movilizar al pueblo mexicano.

que contaban con escuela, la SEP no abriría una más; absorbió casi de manera general la cobertura en las zonas rurales; la dependencia federal asumió la tarea de lograr la alfabetización y aculturación de una población en edad escolar de 10 538 622 de personas,[29] de las cuales cerca de 66 %[30] no sabía leer ni escribir, "con un perfil predominantemente rural: 70 % residía en más de 62 000 localidades rurales".[31]

Muestra de lo anterior es la adhesión de gobernadores a la política emprendida por el gobierno federal a partir de 1921, con la Ley sobre Educación, que permitió la centralización y la emanación de un proyecto homogéneo en toda la república. José Vasconcelos comenzó a realizar convenios para federalizar lo relativo al ámbito educativo en cada uno de los estados; el gobierno de Michoacán, encabezado por el general Francisco J. Múgica, lo firmó el 1 de febrero de 1922,[32] mientras Donato Moreno signaba el acuerdo durante el mismo año por el estado de Zacatecas. La falta de maestros titulados —con formación profesional—, así como la negación de los existentes a brindar sus servicios en las zonas rurales, inercias heredadas del normalismo del antiguo régimen,[33] formaban parte de los problemas que el Estado mexicano pretendía resolver mediante la creación de escuelas formadoras de maestros para el campo, como lo establecía el proyecto federal. La federalización educativa promovida en convenios de colaboración abrió la posibilidad a la creación de instituciones formadoras de maestras y maestros rurales; entre ellas pueden mencionarse las siguientes:

José Vasconcelos comenzó a realizar convenios para federalizar lo relativo al ámbito educativo en cada uno de los estados.

1. Escuela Normal Regional de Rincón de Romos, Aguascalientes, 1922.[34]
2. Escuela Normal Regional de Gómez Palacio, Durango, 1922.[35]
3. Escuela Normal Regional de Atlixco, Puebla, 1922.[36]
4. Escuela Normal Regional de Huatabampo, Sonora, 1923.[37]
5. Escuela Normal Regional de Juchitán, Oaxaca, 1926.[38]
6. Escuela Normal Regional de Chalco, Estado de México, 1922.[39]
7. Escuela Normal Regional de Tenango del Valle, Estado de México, 1922.[40]

Estas primeras instituciones compartieron diversas características. Surgieron primeramente en proyectos de escritorio y algunas así se quedaron; la planeación de cada una de ellas no fue pormenorizada; a las que mejor les fue, se les asignaron directores y personal antes de que la propia escuela existiera físicamente; éstos tenían que gestionarlas, negociarlas, incluso conseguir edificio que las albergara. Además, en algunos lugares en los que se fundaron, los pobladores se resistieron a la apertura, por el desconocimiento de los proyectos, por las desconfianzas a las acciones de las autoridades y hasta por contravenir a los intereses de la Iglesia católica o de los cacicazgos regionales. No tan fácilmente aceptaban inscribirse, máxime teniendo en cuenta que varias ofrecían la coeducación y el internado, factores cuestionados desde el púlpito.

En sus inicios atravesaron problemáticas compartidas, entre ellas: falta de alumnos, reestructuración de personal, reticencia de la población regional a la escuela federal. José Santos Valdés recuerda su experiencia en el reclutamiento de alumnos para su nuevo centro de trabajo en 1933: "como primer resultado, hombres ancianos, en edad madura y aún jóvenes profirieron majaderías, porque decían que queríamos llevarnos a los jóvenes, para ponerles el fierro del PNR y luego mandarlos a Rusia; hubo comunidades donde no me quisieron dar agua, ni vender comida".[41] Ante tal panorama, escribe en *Otro gallo nos cantara,* algunas opiniones que responden a esas inquietudes,

> *Profesor. - La señorita ha dicho la verdad. Hoy a nadie se llevan de soldado, contra su voluntad. El gobierno no quiere tener muchos soldados, sino muchos y muy buenos campesinos.*[42]

Artículo del maestro cuyo tono asertivo, propedéutico y propagandístico atendía un problema generalizado en el país: el escepticismo social contra las escuelas federales promovido por sectores religiosos y contrarios a las reformas federales.

Un factor que nutría la incertidumbre de las NR primigenias fue la pobreza tanto en sus edificios como en su organización. Asentadas en casonas antiguas, tiempo atrás, haciendas y conventos. Las reparaciones corrían por cuenta de los propios maestros y alumnos, quienes buscaban los recursos y maneras para mejorar su estancia y



Anónimo
Escuela Rural Gabino Vásquez
1935
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Fondo Temático, sobre 186
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.



Anónimo
Escuela Rural Federal "Estado de Michoacán"
1940
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

forma de vida en ellas. Los presupuestos proporcionados por la SEP o los gobiernos locales no cubrían las necesidades básicas y generalmente tampoco se les suministraba apoyo técnico o recursos didácticos, por lo que se recurría mucho a la improvisación. Entre irregularidades y carencias subsistieron aquellas que lograron con su extenuante trabajo ganarse la confianza de las autoridades y especialmente lograron influenciar a los vecinos y habitantes no sólo del lugar, sino de toda la región en que se ubicaban.

Quizá la característica primordial de estas instituciones se encerraba en su nombre, pues estaban pensadas para durar solamente unos cuantos años en cada lugar, es decir, su función se concretaba a preparar maestros de cierta región para que al terminar sus estudios, se quedaran a laborar en esa su propia tierra, con su propia gente. Cumplida su encomienda, su destino podría y debía ser cambiado. De ahí provenía su nombre, escuelas normales regionales.

La Escuela Normal Regional que inicialmente consiguió financiamiento para su sostenimiento por parte de la Federación, convirtiéndose en la primera de su tipo a nivel nacional, fue la de Tacámbaro, Michoacán;[43] la SEP, al constatar la viabilidad del proyecto de educación normal rural, continuó creándolas bajo el mismo esquema en distintos estados del país; fueron apareciendo en el siguiente orden:

1. Escuela Normal Regional de Molango, Hidalgo, 1 de febrero de 1923.[44]
2. Escuela Normal Regional de San Antonio de la Cal, Oaxaca, 3 de noviembre de 1925.[45]
3. Escuela Normal Regional de San Juan del Río, Querétaro, 1 de febrero de 1926.[46]
4. Escuela Normal Regional de Tixtla, Guerrero, 2 de marzo de 1926.[47]
5. Escuela Normal Regional de Cuernavaca, Morelos, 15 de marzo de 1926.[48]
6. Escuela Normal Regional de Izúcar de Matamoros, Puebla, 26 de marzo de 1926.[49]
7. Escuela Normal Regional de San Diego Xocoyucan, Tlaxcala, 15 junio de 1926.[50]
8. Escuela Normal Regional de Río Verde, San Luis Potosí, 1 de marzo de 1927.[51]
9. Escuela Normal Regional de La Paz, Baja California.[52]

Estas primigenias normales regionales son la memoria olvidada del normalismo rural mexicano. Lo fugaz de su existencia o la rápida experiencia de itinerancia marcaron su huella en el relieve histórico del proyecto educativo que representan.

ESCUELAS NORMALES RURALES, UN PROYECTO FEDERAL

Fue hasta 1926, año en que se creó la Dirección de Misiones Culturales y se hizo cargo de las instituciones formadoras de maestros rurales, cuando se dio un nuevo comienzo para la formación de maestras y maestros rurales, y a partir de ese año, y bajo la administración del Departamento de Misiones Culturales, se les nombró definitivamente escuelas normales rurales, quedando atrás el adjetivo de regional, así como su pretensión temporal y de función estatal para preparación de maestros empíricos. El 2 de febrero de 1927[53] se dieron a conocer las "Bases que Señalan la Organización, el Plan de Estudios y el Funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales". Lo anterior no implicó que durante los gobiernos de Emilio Portes Gil y Pascual Ortiz Rubio algunas



Anónimo
Maestras en el festival de la Escuela Normal de Mérida
1929
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

normales rurales fueran reubicadas, ni tampoco, que otras se fundaran. Las instituciones que nacieron a partir de 1927 lo hacen bajo un funcionamiento común acorde al reglamento emitido por la autoridad federal.

La itinerancia fue una característica provocada por la endeble estructura de las normales rurales o regionales primigenias. El testimonio de uno de los directores de estas escuelas dibuja el estado con el que fueron arropadas por un proyecto homogéneo desde la federalización:

> *La escuela tenía un mal aspecto: parece que por primera vez iba yo [a] abrirla […] los estudiantes no tenían en qué sentarse porque sólo contaba con 6 banquitas que se habían hecho como trabajo manual de la escuela […] Al principio no teníamos ni un plato, ni una taza en que comieran los alumnos […] no hay una sola silla, no hay una mesa en que puedan trabajar ni los maestros, ni los escolares.*[54]

La primera NR federal, ubicada en Tacámbaro, Michoacán, es trasladada a Erongarícuaro, en el mismo estado, en marzo de 1928;[55] en Hidalgo, la institución de Molango cambió su sede a Actopan en 1928;[56] el estado de Morelos cuenta con una escuela formadora de maestros rurales en Cuernavaca y la cambia a Oaxtepec en febrero de 1928;[57] en la zona Centro-Norte del país, también se generaron cambios interestatales: la NR de San Juan del Río, Querétaro, se trasladó a Río Grande, Zacatecas, en febrero de 1930;[58] en la región suroeste del país, en Oaxaca, la NR de San Antonio de la Cal fue reubicada en Cuilapan en enero de 1931; en el extremo norte del país, en Baja California Sur, la NR de La Paz cambió su sede a Todos Santos en 1931;[59] simultáneamente, se trasladaron las escuelas de Izúcar a Tlatlauquitepec en el estado de Puebla, y finalmente, la de Tixtla, Guerrero, cambia su sede a Ayotzinapa, en el mismo estado.

Anónimo
Reina y princesas de la Escuela normal de Mérida
1929
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.



De 1922 a 1931 el país conoce la obra de 15 normales rurales diseminadas por el territorio nacional; de éstas, ocho han experimentado el proceso de trashumancia o itinerancia; siete más nacieron en la segunda etapa de construcción del proyecto. Las escuelas normales rurales nacientes en un momento de mayor definición del proyecto educativo fueron las siguientes:

1. Escuela Normal Rural de Los Ébanos, Jaumave, Tamaulipas, 20 de enero de 1930.[60]
2. Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche, 13 de abril de 1930.[61]
3. Escuela Normal Rural de Jalisco, Nayarit, 1 de septiembre de 1930.
4. Escuela Normal Rural de Ures, Sonora, 20 de septiembre de 1930.[62]
5. Escuela Normal Rural de Galeana, Nuevo León, diciembre de 1930.
6. Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 24 de febrero de 1931.
7. Escuela Normal Rural de El Carmen, Chihuahua, 26 de marzo de 1931.[63]

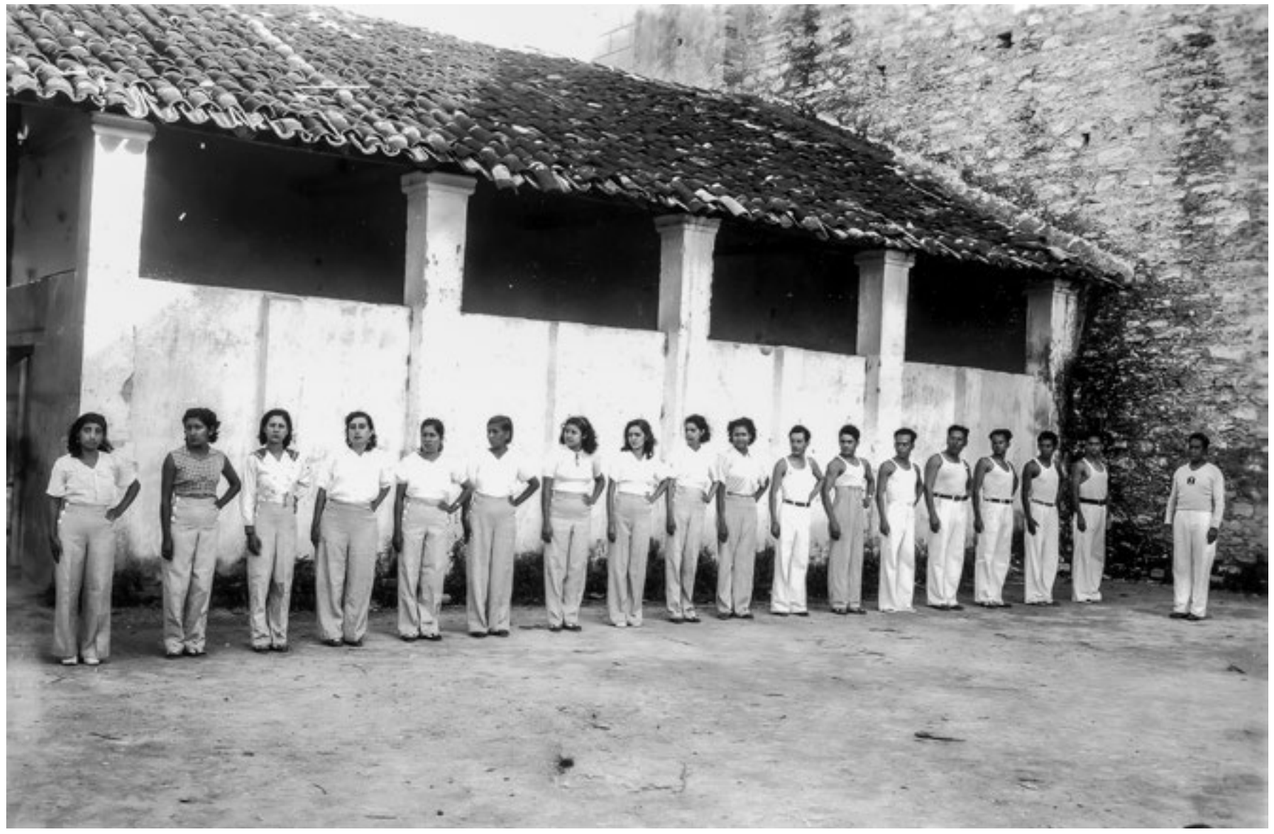
NORMALES RURALES. HISTORIA COMÚN Y COTIDIANA

México requería un nuevo perfil de maestro y de escuela distintos de los construidos desde el siglo XIX y principios del XX, que concebían al medio urbano como horizonte y a la educación como opción para pocos; es decir, requería un perfil educativo que desplazara al decimonónico.[64] Algunos experimentos educativos que precedieron al normalismo rural, destinados a atender a este espacio geográfico, cultural y social, son los desarrollados durante 1911, 1916 y 1918; no obstante, la institución que logró, como ninguna, permanecer y consolidar la formación de un docente especial para atender y transformar el medio campesino fue la normal rural.

A 100 años del establecimiento de las NR, las etapas que describen la historia de la fundación, itinerancia, consolidación, reorganización y periodos que las caracterizan, son las siguientes. La primera, de 1922 a 1925, es de "incertidumbre" e itinerancia;[65] esta etapa se define por su atención, como parte de la cruzada alfabetizadora, a las zonas rurales. Surgen escuelas formadoras cuyo propósito es dotar a un maestro de capacitación para ofrecer atención escolar y práctica encaminada a cubrir las necesidades que el campo mexicano presentaba.

Se fundaron las NR, también llamadas normales regionales (1922), que en su inicio dependieron de los estados. Las primeras surgieron en "Molango (Hidalgo), Atlixco, Tehuacán y Huachinango (Puebla), Ciudad Hidalgo y Uruapan (Michoacán) y Juchitán del Istmo (Oaxaca)".[66] A su vez, se crea la escuela normal rural federal; la primera de este tipo que —como ya se mencionó— surgió en mayo de 1922 en Tacámbaro, Michoacán, con la "misión [de] que los jóvenes aprendieran las labores del campo, oficios, pequeñas industrias y educación física".[67]

La segunda etapa, de 1926 a 1932, es de "unificación"; entonces se estableció un reglamento para las NR de la república, que con un plan de estudios de dos años dividido en cuatro semestres unificó la enseñanza en todas las instituciones; asimismo, en este periodo se convierten en escuelas federales y abandonan el adjetivo de regionales.



Anónimo
Profesores y profesoras normalistas, recibiendo instrucción física del director de Educación Física Federal
1930
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Fondo Temático, sobre 186-V
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

En la tercera etapa, entre 1932 y 1936, se modifica el tiempo de formación: se plantean dos planes de estudio, uno de cuatro semestres (dos años), que incluye cambios curriculares respecto al anterior, y otro de tres años (seis semestres). La adopción de uno u otro programa no fue homogénea; el plan de tres años fue adoptado sólo por las escuelas de "Xocoyucan (Tlaxcala), Oaxtepex (Morelos), y Ayotzinapa (Guerrero)";[68] las demás permanecieron con el plan de dos años.

La cuarta etapa comprende de 1936 a 1941. Aquí las NR se fusionaron con las centrales agrícolas y las misiones culturales en una nueva institución, nombrada Regional Campesina; fue un proceso paulatino que comenzó en 1933. Se consideran herederas del experimento educativo que fueron los centros de educación indígena, iniciados en 1926.[69]

Con el carácter de regionales campesinas se les "dotó de personal suficiente para capacitar, previamente, de práctico [o perito] agrícola al futuro maestro rural";[70] se buscó un profesionista experto en las labores del campo y de la alfabetización. Su plan curricular se dividió en tres años de carrera, "dos para el primer sector (agrícola), y uno (normal) dedicado a la preparación específicamente profesional".[71] Estaban compuestas de cuatro elementos que las convirtieron en un verdadero experimento educativo y social: un instituto de investigación, una sección técnica e industrial, una escuela NR y un instituto de acción social.[72]

Al iniciar el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se dio un viraje a las políticas económica y educativa impulsadas por el Estado, se abandonó lo social y agrícola por un ideal urbano e industrial. En 1941, las regionales campesinas disociaron sus sectores en dos clases de escuelas: las prácticas de agricultura y las nuevas NR, que adoptaron un plan de estudios de cuatro años, sin división semestral, usando el antiguo plan de trabajo de las regionales campesinas.

El abandono del proyecto rural se cristalizó con la renuncia de la diversificación de planes de estudio para las escuelas del sistema rural y urbano; en 1942, el titular de la Secretaría de Educación Pública convocó a los directores de escuelas normales rurales para que estudiaran un nuevo plan de estudios;[73] se homogeneizaron todas las normales del país, sin distingo alguno.

La historiografía actual menciona dos etapas posteriores al avilacamachismo, que permiten complementar la manera en que se ha constituido el largo andar de estas escuelas en 100 años de camino y escolaridad; una etapa que se sugiere como una quinta,[74] va de 1942 a 1993; la organización mantiene internados unisexuales, se cambia de escuelas regionales campesinas a escuelas normales rurales, su currículo se empata al del normalismo urbano, y hasta 1960 también se ofrecía el ciclo primario. El plan de estudios se reformó en 1969; se incrementó la formación profesional a cuatro años y el nivel de secundaria se eliminó de su oferta escolar; de 29 instituciones se redujo su número a 15. En 1984, la carrera se elevó a nivel de licenciatura.

Una sexta etapa, temporalmente ubicada de 1993 hasta la fecha, en la que el normalismo rural se caracteriza por mantener internados mixtos y unisexuales, así como por la presencia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y contar con 16 normales rurales.

REFLEXIONES FINALES

El caso de las NR primigenias sugiere que la política federal de erradicación del analfabetismo y oferta escolar para hijos de campesinos no siempre se cumplió, o al menos no logró conciliar discurso y políticas públicas de manera categórica; la itinerancia, en muchos casos resultado de la fragilidad material y económica en que se desenvolvían, y en otros, consecuencia del peso político en ellas ejercido por sectores castrenses, políticos y sociales de las regiones, complicó el andar de estas escuelas.

Las primeras normales regionales y NR materializaron un anhelo de redención social al convertir al campesino en agricultor, al infante en portador de una voz potente, a la escuela en un espacio de transformación de ideas y prácticas, en un resquicio convertido en amplio portal de la educación pública, resquicio de historia y huellas en la construcción de una educación popular que merece ser conocida y recordada. Ante el normalismo rural se abren dos vías: conocer su historia integrando la voz de todos sus actores, instituciones y momentos, o silenciarla y olvidarla. Escuelas herencia y concreción de un proyecto iniciado en 1922, con raíces ancladas en un pasado remoto y lejano, expuesto en una historia con memoria viva y reciente que se niega a olvidar.

Ante el normalismo rural se abren dos vías: conocer su historia integrando la voz de todos sus actores, instituciones y momentos, o silenciarla y olvidarla.



Anónimo
Alumnos asistiendo a la huerta de una Escuela Normal Rural
1935
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Fondo Temático, sobre 186 AH
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.



VI
LAS DÉCADAS RECIENTES

Anónimo
Profesores manifestándose
1970
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios
Históricos de las Revoluciones
de México.

LA LUCHA MAGISTERIAL INDEPENDIENTE

Jorge Cázares Torres
Dirección General de Educación
Superior para el Magisterio



Arriba:
Anónimo
Othón Salazar, líder del movimiento magisterial encabezando un mitin
1958
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional». ». Fondo Personales, sobre 05155
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Página anterior:
Anónimo
Manifestación del gremio magisterial en la Plaza de la Constitución de la Ciudad de México
Ca. 1960
Fotografía
Instituto de Estudios Obreros Rafael Galván (IEORG)
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.



INTRODUCCIÓN

La principal organización sindical del magisterio en México es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fundado en el año de 1943 durante el gobierno del general Manuel Ávila Camacho y siendo titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el licenciado Jaime Torres Bodet. El primer secretario general del SNTE fue el maestro e historiador Luis Chávez Orozco, quien duró menos de dos años en el cargo debido a pugnas internas en el naciente gremio magisterial, conformado a partir de la fusión de organizaciones sindicales como: el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), entre otras.[1]

Desde sus orígenes, en el interior del SNTE han prevalecido dos grandes tendencias: una identificada como oficialista o institucional, la otra como independiente o democrática. La primera se caracteriza por su apego a las políticas de los gobiernos en turno (desde los "nacionalistas" hasta los de corte neoliberal), mientras que la segunda pugna por ejercer un sindicalismo que defienda los derechos de los agremiados frente al patrón-gobierno. A los dirigentes de la tendencia oficialista se les ha dado el mote de "charros", no sólo en el sindicato magisterial sino también en otras organizaciones gremiales, esto debido a la actitud entreguista de un dirigente ferrocarrilero de los años cuarenta, de nombre Jesús Díaz de León y a quien apodaban "el Charro". Desde entonces, todo aquel dirigente sindical que traiciona a sus propios compañeros trabajadores recibe este calificativo. Otra característica de esta forma de ejercicio sindical es la existencia de caciques, es decir, personajes que concentran el poder casi absoluto del sindicato por un largo periodo de tiempo. De esta manera, en el caso del SNTE, a lo largo de su historia se han registrado tres cacicazgos, el primero, encabezado por Jesús Robles Martínez (1949-1972), el segundo por Carlos Jonguitud Barrios (1974-1989) y el tercero por Elba Esther Gordillo (1989-2013), todos ellos alineados a

Este movimiento magisterial se desarrolló en el centro del país entre los años de 1956 y 1960, cuyos protagonistas principales fueron las y los maestros de educación preprimaria y primaria del entonces Distrito Federal.

las decisiones de los gobiernos en turno. La antidemocracia y el corporativismo es, pues, el sello principal de las dirigencias sindicales de la tendencia oficialista también llamada institucional.

Frente a este ejercicio sindical arriba caracterizado, emerge el que reivindica las prácticas democráticas al interior del gremio y defiende la autonomía y la independencia de la organización sindical respecto a los distintos aparatos del Estado mexicano, como principios ético-políticos que guían el actuar tanto de las bases de trabajadores como de sus dirigentes. La lucha por la defensa y fortalecimiento de los derechos de los trabajadores, es otro de los principios del proyecto sindical democrático del gremio magisterial. Como representantes genuinos de este ejercicio sindical al interior del SNTE, encontramos dos grandes movimientos de la llamada disidencia magisterial: el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), fundado en 1957 por el profesor normalista de origen guerrerense Othón Salazar, y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fundada en el año de 1979 por miembros de base del sindicato, en su mayoría egresados de escuelas normales rurales y activistas de movimientos sociales de aquella época en nuestro país.[2]

En este texto se abordan las principales luchas del sindicalismo magisterial independiente, a partir de la segunda mitad del siglo pasado hasta nuestros días, protagonizadas primero por el MRM y después por la CNTE, en las cuales han participado miles de miembros activos del sindicato, maestras y maestros, así como trabajadores de la educación en general, del campo y la ciudad, a lo largo y ancho del territorio nacional.

LAS LUCHAS POR DEMOCRACIA SINDICAL Y MEJORES CONDICIONES SALARIALES

El Movimiento Revolucionario del Magisterio

Este movimiento magisterial se desarrolló en el centro del país entre los años de 1956 y 1960, cuyos protagonistas principales fueron las y los maestros de educación preprimaria y primaria del entonces Distrito Federal, agrupados en la Sección 9 del SNTE y teniendo como contexto una ola de protestas de trabajadores de los sectores campesino, obrero y estudiantil, destacando las de los ferrocarrileros encabezados por Demetrio Vallejo. Era el final del sexenio de Adolfo Ruiz Cortines como presidente de México, aliado del primer cacique sindical del gremio magisterial Jesús Robles Martínez,[3] a quien el primer mandatario respaldó en todo momento para acallar el descontento de los trabajadores de la educación de dicha sección sindical.

Al profesor Othón Salazar, egresado de las Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, así como de la Escuela Nacional de Maestros, le correspondió dirigir estas luchas del magisterio capitalino por aumento salarial y democracia sindical, pues en septiembre de 1956 resultó electo secretario general de la Sección 9 en un congreso de masas, es decir, de las bases trabajadoras de dicha sección, quienes exigían a los dirigentes nacionales el reconocimiento respectivo tanto del maestro Salazar como de su Comité Ejecutivo, además de pugnar por un incremento salarial que remediara el rezago en este rubro.[4]

Ante tales exigencias planteadas a través de diversas acciones —volanteo, asambleas, guardias, marchas—, la respuesta de los dirigentes oficialistas y del gobierno federal en contubernio, fue el uso de la represión en todas sus dimensiones: física (golpes, detenciones, encarcelamientos), administrativa (despidos y ceses laborales), así como psicológica (campañas de terror sindical). Fue necesario, entonces, crear una organización



Anónimo
Huelga de Maestros
1958
Fotografía
Inv. 376598
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

para la defensa propia y mantener la lucha por las causas señaladas, surgiendo así el MRM en la segunda mitad de 1957 bajo la iniciativa del maestro Othón Salazar.[5]

El programa de lucha del MRM, dado a conocer en diciembre de 1957, consistía en: "40% de aumento de salario a partir de 1 de enero de 1958; jubilación a los 30 años de servicio sin límite de edad; aguinaldo equivalente a 60 días: incorporación del sobresueldo del 10% de vida cara al sueldo nominal; extensión de los aumentos de salario a los profesores jubilados", entre otras demandas.[6]

Con el MRM como instrumento organizativo, los educadores primarios del Distrito Federal y sus dirigentes democráticos sostuvieron una lucha tenaz durante los siguientes años, logrando enfrentar la brutal represión (por ejemplo, la excarcelación del propio Salazar y otros maestros), y consiguiendo algunos avances en el tema salarial, pero sin poder romper la antidemocracia impuesta en el SNTE desde el gobierno a través del charrismo sindical.

Las lecciones del MRM se procesarían en las siguientes décadas entre los trabajadores de la educación, no sólo en el centro sino en todo el país, destacando la convicción de que era posible desafiar los controles de los dirigentes venales (institucionales) y, sobre todo, la evidencia del ejercicio de un sindicalismo democrático e independiente, con todo y sus riesgos. De esta manera, quedaba sentado este valeroso precedente que alentaría las luchas posteriores del gremio magisterial desde la tendencia independiente.

El surgimiento de la CNTE y sus primeras luchas

En un contexto nacional marcado por la inconformidad social en ascenso debido a la crisis económica, a pesar del llamado *boom* petrolero, y teniendo como antecedente inmediato las constantes represiones orquestadas por los gobiernos priistas durante las décadas de los años sesenta y setenta —masacre de estudiantes en 1968, asesinatos de luchadores sociales como Rubén Jaramillo (1962), Genaro Vázquez (1972), Lucio Cabañas (1974), además del encarcelamiento y la desaparición forzada de decenas de opositores al régimen—, se llevó a cabo el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979.[7]

La convocatoria a este primer foro estaba firmada por el Consejo Central de Lucha Unificado de Chiapas y Tabasco, logrando una importante asistencia de delegados (maestros de base) de organizaciones magisteriales como: el Movimiento Revolucionario del Magisterio, el Consejo de la Región de La Laguna, la Corriente Sindical Independiente y Democrática, la Corriente Socialista Magisterial, la Organización Democrática del Magisterio, el Frente Magisterial Independiente Nacional, el Bloque Reivindicador del Valle de México, la Alianza de los Trabajadores de la Educación, la Coordinadora de los Trabajadores del IPN, la Asamblea Nacional de Maestros Coordinadores de Telesecundarias, la Unión Magisterial Independiente, el Movimiento Democrático Revolucionario del Magisterio de Querétaro y el Frente de Trabajadores de la Educación de Yucatán, entre otras agrupaciones magisteriales de la tendencia independiente.[8]

En aquellos tiempos, ante la caída drástica del poder adquisitivo de los trabajadores y la agudización de la pobreza entre las comunidades indígenas y campesinas del país, algunos sectores del campo y de la ciudad golpeados por la crisis optaron por dar la lucha reivindicativa a través de coordinadoras sectoriales como: la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), la Coordinadora Sindical Nacional (Cosina) y, más adelante, la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (Conamup), al igual que el Frente Nacional Contra la Represión (FNCR). Por ello, en el caso del magisterio, la figura organizativa acordada en el Primer Foro Nacional de Tuxtla Gutiérrez fue la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la CNTE, la que buscaba agrupar el descontento en el gremio, principalmente por demandas presupuestales, salariales y de democracia interna.[9]

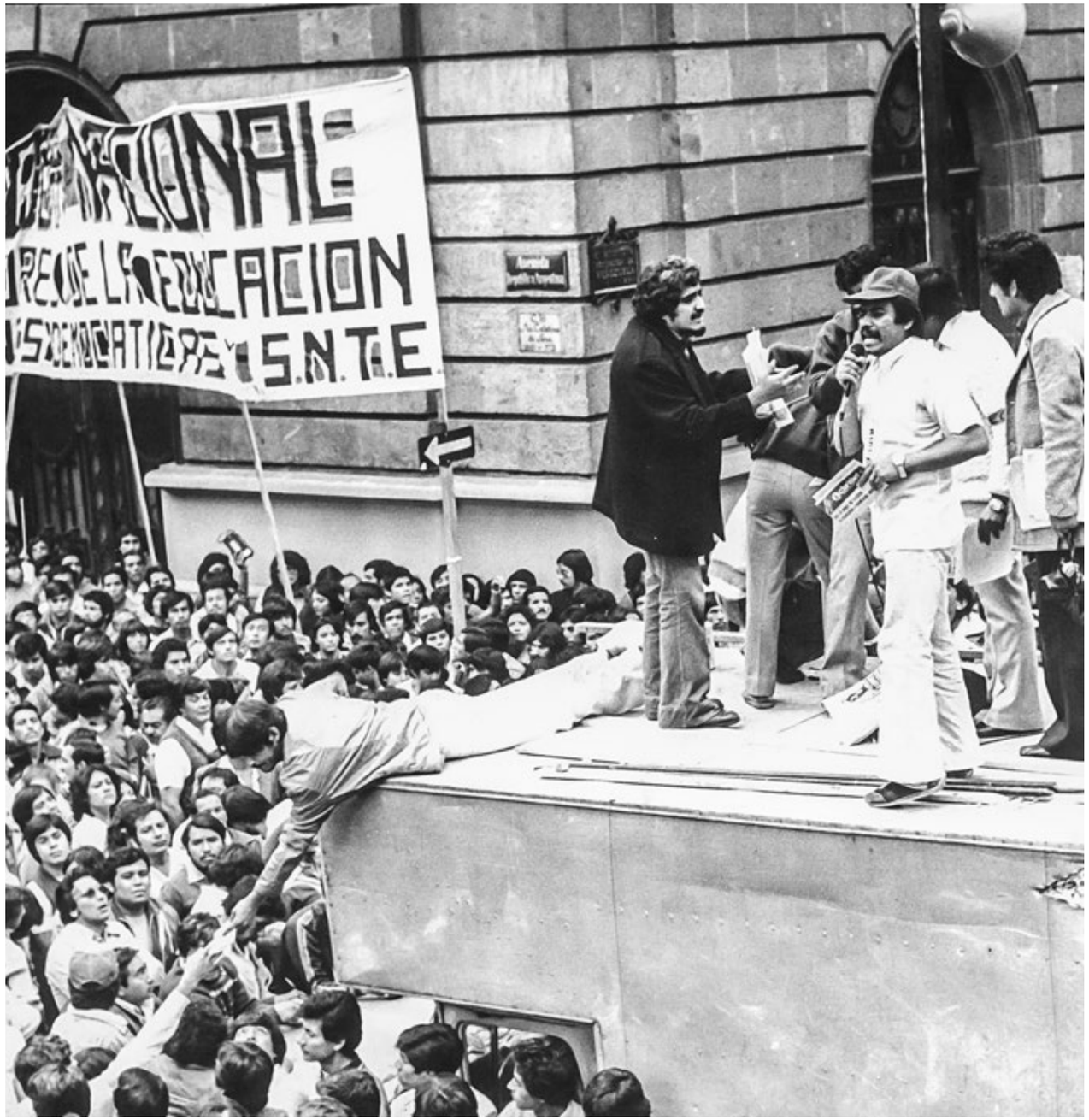
Desde el Primer Foro Nacional, en el programa de lucha de la CNTE estaba muy claro lo económico: demandar al gobierno federal un aumento del 30 % al sueldo base, el descongelamiento al sobresueldo y su incremento en un porcentaje definido de acuerdo con las necesidades de cada región, mientras que en lo político-sindical se planteó la tarea de unir esfuerzos por la democratización del sindicato magisterial, lo cual implicaba enfrentar el duro cacicazgo de Carlos Jonguitud Barrios. Sin embargo, la CNTE también se plantearía como horizonte el logro de tres objetivos estratégicos: democratizar al SNTE, democratizar al país y democratizar a todo el sistema educativo,[10] objetivos que, para los militantes de la Coordinadora magisterial, siguen vigentes.

Con el surgimiento de la CNTE, concebida a sí misma como un movimiento de masas, se inaugura una nueva etapa de movilizaciones magisteriales a través de foros, asambleas, paros, huelgas de hambre, marchas y plantones en diversos estados y principalmente en la capital del país, en las que participan inicialmente miles de trabajadores de la educación de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Morelos, Hidalgo, Valle de México y del propio Distrito Federal. Dichas acciones permiten avances en la lucha reivindicativa —por ejemplo, en los primeros años de la década de los ochenta se logra el aumento del 22 % al salario y 500 pesos más a profesores de zonas rurales, anunciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 15 de junio de 1980, después de un paro y un plantón nacional desarrollado por la CNTE—,[11] y también en la democratización de comités ejecutivos de las secciones de Chiapas y Oaxaca, a través de congresos seccionales estatutarios arrancados con la presión política de las bases movilizadas hacia el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. En otras secciones sindicales se avanza en los procesos de democratización desde los centros de trabajo y las delegaciones de manera importante.

Estos primeros logros de la Coordinadora de ninguna manera fueron resultado de la buena voluntad de los gobiernos y de los funcionarios sindicales oficialistas; al contrario, en todo momento los militantes de la CNTE enfrentaron acciones represivas de la dupla gobierno-charrismo sindical, incluyendo el asesinato de dirigentes del movimiento democrático; tal fue el caso del profesor normalista Misael Núñez Acosta —ocurrido el 30 de enero de 1981—, de los docentes hidalguenses Pedro Palma y Melquiades Velasco Ibarra —el primero murió el 23 de marzo de 1981, un mes después de que una bala le atravesó el cuello en el marco de una manifestación magisterial en la ciudad de Pachuca,[12] y el segundo murió en abril de ese mismo año—, y más adelante, el del maestro Celso Wenceslao López Díaz de la Sección 7 de Chiapas —asesinado el 30 de marzo de 1987—. En estos crímenes, las evidencias de la autoría intelectual y material apuntan hacia partidarios de Vanguardia Revolucionaria, corriente sindical creada por el cacique Jonguitud Barrios como su brazo represor para actuar en contra de los maestros democráticos.[13] Sin embargo, éstos sólo serían los primeros docentes caídos a manos del charrismo sindical.[14]

Por si fuera poco, en estos años que coinciden con el sexenio del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), los trabajadores y el pueblo mexicano enfrentaron los inicios de la imposición del modelo económico neoliberal, a partir del arribo de los

Los logros de la Coordinadora de ninguna manera fueron resultado de la buena voluntad de los gobiernos y de los funcionarios sindicales oficialistas; al contrario, en todo momento los militantes de la CNTE enfrentaron acciones represivas.



neopols o "tecnócratas", cuya agenda contempla cambios estructurales implementados desde el exterior en los terrenos político y económico introducidos mediante la doctrina del *shock*.[15] Ante tal embestida contra la población mexicana en su conjunto, que se tradujo rápidamente en la precarización salarial y laboral de los trabajadores del campo y la ciudad, en esta etapa la CNTE y otras organizaciones sociales deciden crear la Asamblea Nacional Obrero Campesino y Popular (ANOCP),[16] la cual convocó a paros cívicos nacionales buscando revertir las políticas de austeridad y tope salarial impuestas por el régimen priista neoliberal.[17]

A partir del año de 1985, que coincide con el desastre en la Ciudad de México generado por el terremoto del 19 de septiembre de ese mismo año, se manifiesta un periodo de reflujo entre los contingentes de la naciente CNTE, en parte por esa situación de emergencia, ya que muchos docentes se incorporaron solidariamente en las labores de rescate y reconstrucción de las áreas dañadas, pero también por la incesante represión administrativa, física y psicológica hacia sus militantes por parte del gobierno, la SEP y el charrismo sindical. Esas experiencias de la resistencia incubarían la siguiente etapa de movilizaciones magisteriales con mucha más fuerza.

La primavera magisterial (1989)

El sexenio de Miguel de la Madrid terminaba con brotes de descontento en distintos sectores del pueblo mexicano. La incapacidad para hacer frente desde el gobierno a los estragos del terremoto de 1985, la creciente carestía y la imposición del tope salarial que golpeó al conjunto de trabajadores del campo y la ciudad, figuran entre las causas principales de dicho descontento. Por ejemplo, los trabajadores estatales se organizaron para luchar por la exigencia del "bono sexenal", como una forma de revertir el profundo deterioro salarial, y constituyeron la Coordinadora de Trabajadores al Servicio del Estado (Cotrase), a la que también se unirían maestros de la CNTE.[18]

Los mismos autores recuperan el discurso de Pedro Martínez, miembro de la Sección 34 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue), leído el 15 de diciembre de 1988 ante la Cámara de Diputados, en alusión al significado de esa lucha: "este es un movimiento por la dignidad porque busca la restitución de nuestros derechos, restituir nuestros ingresos, revalorar nuestro trabajo y dignificar los servicios públicos. Es una lucha por los intereses del trabajador, del pueblo y contra el saqueo de la nación".[19]

Por otro lado, la inconformidad social también se manifestó antes, durante y después del proceso electoral de 1988, siendo el fantasma del fraude a favor del candidato del PRI lo que marcaría este momento en la vida política del país. De esta manera, se imponía a Carlos Salinas de Gortari en la Presidencia de la República y se dejaba fuera a su excompañero de partido, el ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, de quien se afirma había ganado las elecciones bajo las siglas del Frente Democrático Nacional.[20]

Teniendo este marco de malestar social y esos antecedentes, según información de L. Hernández N. más de 500 000 trabajadores de la educación pertenecientes a 27 secciones del SNTE, desde diversos puntos de la geografía nacional, varios de ellos en paro indefinido de labores y concentrados en el Zócalo de la Ciudad de México, con el respaldo además de padres de familia y estudiantes, y bajo las demandas centrales de aumento salarial del 100 % y democracia sindical, dieron vida a la segunda gran insurgencia de la CNTE, también llamada la "primavera magisterial", que tuvo su periodo intenso de movilizaciones entre los meses de abril y junio de 1989.

Página anterior:
Anónimo
Huelga de maestros
1970
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.



Pero esta lucha iba más allá de las reivindicaciones gremiales; de acuerdo con Marcos Tello, la "primavera magisterial" de 1989 significó la manifestación de la dignidad docente y la autoafirmación popular de los trabajadores de la educación: "Los lemas que portaban en sus mantas y pancartas, que gritaban y cantaban expresando que los maestros en la calle también enseñaban porque daban lección de dignidad, no puede reducirse a la indignación por el bajo salario, expresan mucho más".[21] La dignidad del magisterio movilizado, representa, para este autor, la autovaloración del ser maestro (como agente de civilización, de humanización y medio de redención); pero también representa al maestro o maestra como tutor de la nación con profunda vocación humanista.[22]

Los alcances más relevantes de dicho movimiento, según L. Hernández N., fueron: en el terreno económico, se rompió el tope del 10 % de incremento salarial, hasta alcanzar el 25 %; mientras en el campo político-sindical, se logró poner fin al cacicazgo de Carlos Jonguitud Barrios, que se había apoderado del SNTE desde 1972. En cuanto a las limitaciones, las diferencias entre los grupos políticos e ideológicos que confluyen en la Coordinadora no evitaron la imposición de Elba Esther al frente del SNTE por parte de Carlos Salinas de Gortari. No obstante, se logró el reconocimiento de los comités seccionales de Chiapas y Oaxaca, en tanto, en la Sección 9 del Distrito Federal arribó el primer comité democrático nombrado en congreso estatutario celebrado en julio de 1989. En otras secciones, como las de Guerrero y Michoacán, se arrancó al CEN del SNTE el acuerdo de convocar a congresos seccionales en ese mismo año, donde el movimiento democrático demostraría ser amplia mayoría; a pesar de ello, la nueva cacique impondría comités seccionales espurios en ambos casos.[23]

A finales de septiembre de 1990, la CNTE realizó su primer congreso nacional en la Ciudad de México, cuyo balance general sobre esta etapa de lucha, recuperado por Luis Hernández Navarro fue el siguiente:

> *No fue posible impedir la imposición del nuevo cacicazgo de Elba Esther Gordillo Morales, entre otras razones por la ausencia de un programa político que hegemonizara en todos los contingentes, ciertas dosis de espontaneísmo, errores en la dirección, organización, métodos de trabajo conciliatorios y la política de Elba Esther Gordillo, que desde un inicio promovió la táctica de incorporar como cabeza del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, a cuadros formados en la Coordinadora, con el fin de asimilar este movimiento al control oficial.*[24]

En ese mismo congreso, los más de 400 delegados de 20 secciones del país reafirmaron los principios de la Coordinadora:

> *... la CNTE no es una organización antipartidos, respeta la libre militancia de sus miembros en cualquier organismo político, pero de igual forma, se deben respetar las decisiones e intereses del propio movimiento; la CNTE es una organización de masas, democrática y representativa, que se propone luchar contra el charrismo sin hacer ningún tipo de alianzas con sus representantes [...] la CNTE se inclina por formular planes de acción por medio de la consulta y siempre de acuerdo con las bases. Decidieron pugnar por obtener la democracia en el SNTE y reiteraron su compromiso de demandar constantemente el incremento de los salarios; así mismo convocaron a luchar por la construcción de un proyecto alternativo de educación...*[25]

Página anterior:
Anónimo
Maestro detenido por la policía
12 de abril de 1958
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Con el nombramiento de Gordillo Morales se inauguraba el tercer cacicazgo en la historia del SNTE, el cual se colocaba al servicio de las políticas neoliberales del gobierno salinista, en particular del llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992 por el entonces titular de la SEP Ernesto Zedillo, por los gobernadores de las entidades de todo el país y por la propia Gordillo.[26] Por su parte, la CNTE, en su segundo Congreso Nacional efectuado en Morelia, Michoacán, del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 1992, resolvió rechazar el ANMEB,[27] debido a que respondía a los lineamientos del Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) e implicaba una falsa federalización educativa, pues el gobierno federal descargaba la responsabilidad de los servicios educativos en los gobiernos de los estados pero mantenía funciones centralizadoras como el presupuesto y la normatividad del sector educativo, además de representar la individualización de la relación laboral a través del servicio civil de carrera o programa de carrera magisterial, que violenta el principio de "a trabajo igual [...] salario igual", contemplado en el artículo 86 de la Ley Federal del Trabajo.[28]

LAS NUEVAS JORNADAS DE LUCHA POR LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA, LOS DERECHOS SOCIALES Y CONTRA LAS REFORMAS ESTRUCTURALES NEOLIBERALES

Participación en las luchas de oposición al segundo paquete de reformas estructurales neoliberales (1994-2005)

La firma del TLCAN y la continuidad de las llamadas reformas estructurales, como parte de la agenda neoliberal inaugurada por el gobierno de Miguel de la Madrid pero promovida con mayor fuerza por el régimen de Carlos Salinas y después por los de Ernesto Zedillo y Vicente Fox, provocaron una nueva oleada de luchas de resistencia en distintos frentes, como fueron los casos de los pueblos indígenas de Chiapas en torno al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), levantados en armas el 1 de enero de 1994 bajo las demandas de trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz;[29] las protestas del sindicalismo independiente contra la reforma laboral neoliberal a través del "Proyecto Abascal";[30] la huelga de los estudiantes universitarios en contra de la imposición de cuotas en la UNAM;[31] los esfuerzos de coordinación de las resistencias populares desde la Promotora por la Unidad Nacional contra el Neoliberalismo,[32] y la lucha valerosa del Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra a partir de los campesinos de San Salvador Atenco que se oponían a la construcción del aeropuerto de Texcoco, entre otras muchas luchas de resistencia.

De acuerdo con sus principios, la CNTE participó en todos estos espacios de convergencia popular en nuestro país, registrándose tanto triunfos como derrotas, pero donde sus militantes se han forjado como parte del sujeto social y político que la nación mexicana necesita para enfrentar y vencer al neoliberalismo y para avanzar en la democratización de la educación, del sindicalismo y de la vida política nacional, tal y como lo contemplan sus objetivos estratégicos.[33]

Las luchas de la CNTE, desde la última década del siglo pasado hasta nuestros días, se caracterizan por ir más allá de las consignas de aumento salarial y democracia sindical. Por ejemplo, en varios de sus contingentes, desde los años noventa se introdujo de manera importante el tema del proyecto educativo alternativo, en contraposición al proyecto educativo neoliberal, así como la demanda de la defensa de la educación pública a partir del aumento al presupuesto educativo al 8 % del PIB, como el mínimo recomendado por la UNESCO para los países en vías de desarrollo. Como resultado de estos esfuerzos, en algunas entidades con presencia mayoritaria de la CNTE se lograron arrancar recursos para la implementación de programas de apoyo a los estudiantes, como libros de texto gratuitos, uniformes, útiles, calzado y desayunos escolares, al igual que partidas extraordinarias para mejorar la infraestructura educativa. Todo ello, ayudó a fortalecer el consenso social del magisterio democrático, fustigado permanentemente por los medios masivos de información auspiciados por el régimen.

Las luchas contra la nueva ley del ISSSTE y la Alianza por la Calidad Educativa (2007-2008)

En el año 2006 Felipe Calderón Hinojosa arribó a la Presidencia de la República con serios cuestionamientos sobre la legalidad de su triunfo en las urnas; el principal candidato opositor, Andrés Manuel López Obrador, acusó de fraudulentas dichas elecciones e instaló un "gobierno legítimo" desde donde sostuvo los señalamientos del fraude y convocó a sus seguidores a desarrollar un movimiento de resistencia civil en la capital del país. Después de cuatro sexenios marcados por la crisis y la imposición del modelo neoliberal, el país estaba cada vez más polarizado, entre los pocos beneficiarios del régimen y los muchos excluidos del desarrollo y lanzados a la pobreza y miseria, situación que aumentó a lo largo del sexenio calderonista.[34]

Por si fuera poco, Calderón mantuvo a sangre y fuego la agenda neoliberal encubierta en la llamada guerra contra el narcotráfico. Fue así que en 2007 preparó el golpe a la seguridad social de los trabajadores afiliados al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) —fundado en 1960—, a partir de la abrogación de la ley vigente desde 1983 y la imposición de una nueva ley privatizadora del régimen de jubilación y de los derechos de seguridad social en general, misma que contó con el aval del CEN del SNTE dirigido por Elba Esther Gordillo, quien también habría respaldado el fraude de Calderón a través de su partido de reciente creación: Partido Nueva Alianza (PANAL).

El magisterio nacional aglutinado en la CNTE y movimientos emergentes como los "RESISSSTE" en Baja California y Chihuahua, de inmediato se convocaron a la lucha en contra de esa ley privatizadora y por la defensa de la seguridad social, realizando marchas y caravanas hacia la capital país, así como la instalación de un plantón nacional en torno a las oficinas centrales del ISSSTE, además de la interposición de más de 100 000 amparos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), acción que también fue asumida por trabajadores de otros sindicatos al servicio del Estado.[35]

Después de sostener por más de un año el "PlantonIssste",[36] principalmente por trabajadores de la educación de Michoacán y otras secciones de la CNTE, los resultados no fueron del todo favorables, pues el gobierno calderonista logró imponer su ley privatizadora, aunque debido a la resistencia tuvo que incluir en su contenido el artículo "Décimo Transitorio", mismo que contempla algunos aspectos de la anterior ley en relación con el régimen de jubilaciones y pensiones.[37] Además, la SCJN, a través de la Tesis Jurisprudencial núm. 192/2008, concede la protección constitucional "respecto de los quejosos que opten por el régimen de pensiones que prevé el artículo décimo transitorio de la ley relativa".

Es importante señalar que en esta lucha contra la nueva ley del ISSSTE, algunos de los contingentes históricos de la CNTE no pudieron participar de manera contundente,

Lucha iba más allá de las reivindicaciones gremiales; de acuerdo con Marcos Tello, la "primavera magisterial" de 1989 significó la manifestación de la dignidad docente y la autoafirmación popular de los trabajadores de la educación.



Anónimo
Maestra herida en la manifestación del 12 de abril de 1958
12 de abril de 1958
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

como fue el caso de la Sección 22 de Oaxaca (golpeada en 2006 por el gobierno local priista de Ulises Ruiz y apoyado por el gobierno federal panista de Vicente Fox y que daría lugar a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca), mientras que los docentes de Chiapas y del Distrito Federal estaban concentrados en sus procesos de relevo seccional tratando de evitar el "charrazo".[38] Esta situación llevó, por un lado, a que no se desplegara toda la fuerza de la CNTE para impedir el golpe a la seguridad social, y por otro, a que las diferencias tácticas sobre la democratización del SNTE se fueran profundizando al interior de la Coordinadora, pues mientras algunos contingentes seguían reclamando al CEN del SNTE la emisión de convocatorias para los congresos seccionales, otros habían decidido realizar sus procesos de relevo seccional a través de la vía no estatutaria (congresos de bases).

En cuanto a la llamada Alianza por la Calidad Educativa —pactada el 15 de mayo de 2008 por Felipe Calderón, Elba Esther Gordillo y otros sectores como el empresariado mexicano con la intención de profundizar el proceso de privatización de la educación pública cuyos antecedentes eran el ANMEB salinista y el Pacto Social por la Calidad de la Educación foxista—, las protestas de la CNTE no se hicieron esperar, a pesar del evidente desgaste sufrido en la lucha contra la nueva ley del ISSSTE. En una primera etapa, los que protagonizaron la resistencia fueron los docentes del estado de Morelos, Guerrero y una docena más de secciones de la CNTE,[39] mismos

que padecieron la represión policial y militar del régimen de Felipe Calderón. En un segundo momento, los contingentes de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Michoacán y el Distrito Federal y otros más adheridos a la Coordinadora ganarían la batalla contra la llamada "evaluación universal", antecedente de la "evaluación punitiva" de la siguiente reforma educativa.

La batalla contra la "reforma educativa" de Enrique Peña Nieto (2013-2018)

La política educativa neoliberal inaugurada por Salinas de Gortari encontraría su mejor momento con el arribo al poder de Enrique Peña Nieto (cuyo triunfo electoral también fue cuestionado por la oposición), a través de la llamada reforma educativa. Apuntalada desde el llamado Pacto por México[40] y respaldada fuertemente por el sector empresarial, principalmente por la organización "Mexicanos Primero", la reforma educativa fue denunciada de inmediato por la CNTE y por muchos críticos debido a su carácter abiertamente antipedagógico, antilaboral y antisindical, pues en el centro planteaba la imposición de un régimen laboral de excepción para el magisterio, a través de las evaluaciones estandarizadas para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio profesional, con lo que se eliminaban de golpe las Condiciones Generales del Trabajo de los trabajadores de la SEP, que datan del año de 1946. Para ello, se reformaba de manera importante el contenido del artículo 3.º de la Constitución y se creaban dos nuevas leyes secundarias: la que reforzaba como órgano constitucional autónomo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado por Vicente Fox, y la que hacía del Servicio Profesional Docente, el verdadero corazón de la reforma educativa.[41]

Ante este panorama, la lucha era inminente para la CNTE y todo el magisterio nacional; representaba la prueba de fuego para el sindicato como nunca se había registrado en la historia reciente. La propia Elba Esther quiso orquestar una rebelión, pero su otrora aliado político Peña Nieto la mandó detener y encarcelar, mientras su discípulo Díaz de la Torre la traicionaría para quedar él al frente del CEN del SNTE. Encarcelada Gordillo y los representantes institucionales doblegados, como siempre, la CNTE no tenía alternativa. Fueron meses enteros de movilización intensiva, arriesgando todo, pues el régimen decidió usar el aparato de Estado en su totalidad (Cámaras de diputados y senadores, jueces, funcionarios, policías, militares, medios informativos) para lograr su cometido, sin importar los medios: desalojos (septiembre 2013), masacres (Iguala 2014, Nochixtlán 2016), golpes, encarcelamiento, desapariciones, ceses laborales y persecución a maestros, estudiantes y padres de familia.

El proceso legislativo para lograr la aprobación de dicha reforma se desarrolló en un contexto de protestas en aumento de los trabajadores de la educación, principalmente de los militantes de la Coordinadora, quienes establecieron sendos cercos tanto en torno a la Cámara de Diputados como la de Senadores; incluso los diputados tuvieron que sesionar fuera del recinto de San Lázaro, lo hicieron en el Centro Cultural Banamex. Al interior el debate fue escaso, se impuso la aplanadora de los partidos firmantes del Pacto por México. De acuerdo con Luis Hernández Navarro, la Cámara de Diputados aprobó en lo general la reforma educativa en los primeros minutos del 19 de diciembre de 2012, por 424 votos a favor, 39 en contra y 10 abstenciones. Enseguida, la de Senadores aprobó el dictamen en lo general con 113 votos a favor y 11 en contra, y lo regresaron (con modificaciones) a la Cámara de Diputados nuevamente.[42]

La política educativa neoliberal inaugurada por Salinas de Gortari encontraría su mejor momento con el arribo al poder de Enrique Peña Nieto, a través de la llamada reforma educativa.



Página anterior:
Anónimo
Manifestación de maestros
1983
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Después de la aprobación de las reformas constitucionales, vendrían las batallas contra la imposición de las leyes secundarias: Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Este lapso se prolongó hasta septiembre de 2013, tiempo durante el cual las protestas de la CNTE no cesaron; tres líneas de acción abarcaron dichas propuestas: la política, la jurídica y la pedagógica.

A pesar de esta brutal ofensiva, el magisterio nacional respondió de manera digna y valiente: las maestras y maestros salieron a las calles y plazas públicas en todos los estados de la república, desde Quintana Roo hasta Baja California; el rechazo a los exámenes para la evaluación de la permanencia poco a poco se generalizó en todas partes. Muchos docentes tuvieron que enfrentar el cese laboral y el hostigamiento administrativo. Pero al final todo eso valió la pena: las y los maestros en lucha lograron atascar y derrotar dicha reforma educativa. Algunos maestros reconocen que, si no hubiese sido por el ejemplo de lucha de la CNTE, otros serían los resultados. Porque, como lo admiten propios y extraños, la Coordinadora es de los pocos esfuerzos organizativos que enfrentaron y sobrevivieron al vendaval neoliberal.

La postura del magisterio independiente ante la "nueva reforma educativa" (2019)

Para algunos militantes de la Coordinadora, todo indicaba que con el nuevo gobierno y su programa conocido como la "Cuarta Transformación" o "4T", con un sello discursivamente antineoliberal, se lograría la demanda más importante de la CNTE en los últimos años: "abrogación total de la mal llamada reforma educativa". Sin embargo, consideran que no fue así, pues a pesar de que los partidos que respaldan la 4T son mayoría en el Congreso de la Unión, en realidad no abrogaron la esencia de la reforma anterior, es decir, se mantiene el régimen laboral de excepción y sólo se eliminó la evaluación de la permanencia, en tanto se refuerza el discurso de la calidad (excelencia) educativa y de la rectoría de la educación por parte del Estado. Lo que significa que la organización sindical sigue en "capilla"; aunque, y si bien es cierto que, la CNTE ha tenido un trato directo con el presidente de México, poco a poco la aplicación de las leyes, lineamientos y reglamentos de la nueva reforma educativa irá despojando al sindicato de sus funciones sustantivas (relación laboral bilateral).

Por otro lado, el gobierno federal también promovió una reforma a la Ley Federal del Trabajo (2019) con el fin de modificar los procedimientos para el nombramiento de las representaciones sindicales, a través del voto universal, directo y secreto, ello en el marco de la firma del Tratado Comercial entre México, Estados Unidos y Canadá (TMEC), que sustituye al TLCAN. En el discurso oficial se plantea que esta es la vía para democratizar a todos los sindicatos, tanto en el sector público como privado. Pero esto puede ser una falacia, sobre todo si se observa la postura del actual dirigente oficialista del SNTE, Alfonso Cepeda Salas, quien se niega a modificar los estatutos del sindicato en apego a estos nuevos procedimientos legales, empezando por el propio CEN del SNTE. Hasta ahora lo que ha hecho (con cierta complacencia de las autoridades laborales) es la publicación de un "Reglamento para la elección de los Comités Ejecutivos Seccionales", lleno de trampas y candados. Queda claro que el charrismo sindical no se hará el harakiri. Como ha sido hasta ahora, la democratización del SNTE será resultado de la lucha organizada y consciente del magisterio nacional encabezado por la CNTE.



Anónimo
Maestros huyendo de la represión del 12 de abril de 1958
12 de abril de 1958
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Fondo Personales, sobre 306-F
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México

UN INTENTO DE BALANCE GENERAL

En lo cuantitativo:

Secciones democratizadas mayoritariamente (consolidadas), por la vía estatutaria: 7 de Chiapas y 22 de Oaxaca; por la vía no estatutaria: 9 de la Ciudad de México, 14 de Guerrero, 18 de Michoacán, 34 de Zacatecas y 40 de Chiapas.

Secciones en proceso de democratización: 2 de Baja California, 3 de Baja California Sur, 13 de Guanajuato, 15 de Hidalgo, 16 de Jalisco, 19 de Morelos, 23 de Puebla, 28 de Sonora, 31 de Tlaxcala, 36 del Valle de México y 58 de Zacatecas.

En lo cualitativo:

La CNTE, como coordinadora sectorial y movimiento de masas, es uno de los principales referentes de la lucha del pueblo mexicano en las últimas cuatro décadas, que ha sobrevivido a la tormenta neoliberal.

Sus militantes formados en las escuelas (rurales y urbanas) y en la lucha cotidiana, han participado y destacado en muchos esfuerzos organizativos de la lucha social desde lo local hasta lo nacional, lo que habla de la formación en la teoría y en la práctica de una conciencia de clase.

En muchos momentos, como en 1989 (rompimiento del tope salarial y debacle del charrismo vanguardista), en 2007-2008 (lucha contra la ley del ISSSTE), así como en la lucha reciente contra la mal llamada reforma educativa (2012-2018), la CNTE ha sido superior en fuerza movilizada y planteamientos políticos frente a los charros del SNTE.

Cada vez se notan mayores avances en el diseño e implementación de proyectos educativos alternativos al modelo oficial, bajo los principios de la educación popular y emancipadora.

Es posible que exista, de nueva cuenta, una coyuntura donde se pueda dar un salto en el proceso de democratización del SNTE, es decir, en su conquista desde la dirección nacional y la mayoría de las dirigencias seccionales; sin embargo, es necesario aprender de las lecciones del pasado, que indican que cuando no se trabajan adecuadamente los consensos para unificar las cuestiones tácticas, se corre el riesgo de que el charrismo se renueve en sus formas de control, incluso con la ayuda del régimen.

A MANERA DE COLOFÓN

A poco más de 40 años del surgimiento de la CNTE, referente principal de la lucha magisterial independiente de las últimas décadas en nuestro país, reconocida por propios y extraños como una de las pocas organizaciones gremiales y sociales que ha resistido y sobrevivido a las políticas neoliberales —contribuyendo en no pocas ocasiones al cambio democrático a nivel nacional, sobre todo en las regiones del Centro y Sur-Sureste, así como en la preservación del derecho social a la educación pública, laica y gratuita—, su objetivo estratégico de alcanzar la democratización del SNTE sigue pendiente, pues éste aún se mantiene controlado por una camarilla heredera del cacicazgo de la profesora Elba Esther Gordillo, defenestrada en el año 2013. ¿Será posible que ejerciendo el voto universal, secreto y directo —promulgado en la reciente reforma laboral— la Coordinadora logre tal objetivo? He ahí la cuestión.



Anónimo
“Maestro exige aumento salarial”
1983
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional».
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

MIRADAS CRUZADAS. UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA (DEL) NORMALISTA RURAL EN EGRESADAS (OS) DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DE MÉXICO[1]

Sergio Ortiz Briano
Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes



Arriba:
Anónimo
Parcela escolar de una Escuela Rural
1924
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Página anterior:
Anónimo
Alumnos en labores agrícolas en la Escuela Normal Rural Rincón de Romos, Aguascalientes
1922
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



INTRODUCCIÓN

El normalismo rural mexicano, a través de su historia, se ha caracterizado por mantener una postura contestataria y crítica frente a las autoridades, pero también por la unidad —en ocasiones debilitada—, construida a través de prácticas de formación ideológica promovidas por la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Una organización estudiantil que tiene la finalidad de luchar por la mejora de las condiciones de los internados y la preservación de este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México.

En este contexto, resulta interesante encontrar que a partir del establecimiento de las normales rurales Regional Campesina de Cañada Honda, Aguascalientes, en 1939, y la de San Marcos, Zacatecas, en 1933, mediante sus prácticas cotidianas hayan sentado las bases para la construcción de un prestigio social tanto en las comunidades y la región donde se ubican, como en otras entidades del país. Reconocimiento que fue explícitamente manifiesto no sólo por sus estudiantes y egresados, profesores y funcionarios educativos, sino también por la opinión pública de la época.

Al incorporarse a este sistema de formación de maestras y maestros rurales y enfrentarse a un entorno escolar que regula gran parte de las actividades cotidianas que realizan, ya sea en el ámbito académico o en las múltiples áreas que exigen su rol como integrantes de una organización, los estudiantes de estas escuelas, como jóvenes normalistas rurales, conforman una categoría social que bien podría ubicarse en el ámbito "de las prácticas políticas".[2] Participan en actividades diversas que les permiten interactuar cotidianamente con personas de diferentes orígenes y diversas regiones del país. En este proceso, no sólo se hacen presentes las formas de entender las reglas de una comunidad escolar por parte de los estudiantes de una generación en particular, sino que también adoptan interpretaciones y prácticas construidas a lo largo de la historia por la comunidad estudiantil a la que pertenecen, así como la federación estudiantil que las agrupa.

Con este antecedente, la presente investigación tiene la finalidad de identificar y describir las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes de las normales rurales acerca de ser *normalista rural*. Para esto, nos acercamos a estudiantes de las escuelas normales rurales de Cañada Honda, Aguascalientes, y de San Marcos, Zacatecas, intentando dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera interpretan e incorporan los egresados de las normales rurales el significado de ser *normalista rural*?

A pesar de que durante sus primeros años de existencia estas escuelas funcionaron con servicio de internado para hombres y mujeres, a partir de 1943 se convirtieron en escuelas exclusivas para estudiantes de un solo género. Vale decir, que en el caso de San Marcos, fue a partir de 1993 cuando se abrieron las puertas a estudiantes mujeres para convertirse en una institución que ofrece sus servicios con matrícula mixta; en el caso de Cañada Honda, ésta se mantiene con una matrícula exclusiva para mujeres. Las dos escuelas continúan funcionando bajo el esquema de internado, atendiendo a jóvenes de origen humilde y de escasos recursos económicos.

Dado que se trata de identificar el conocimiento social construido por los estudiantes en torno a su realidad cotidiana en este sistema de formación de maestras y maestros rurales en México, abordamos este estudio desde la perspectiva de las representaciones sociales. Lo que haremos es explorar las representaciones sociales del *normalista rural* que construyen los estudiantes de las escuelas normales rurales de Cañada Honda, Aguascalientes y de San Marcos, Zacatecas, con el objetivo de acercarnos a estos sujetos que han sido estigmatizados históricamente, pero de los que poco se ha hablado de los significados que elaboran acerca de ser *normalista rural*. Este trabajo lo realizaremos a partir de entrevistas a una muestra dirigida de egresadas y egresados en las últimas tres décadas.



Anónimo
Los alumnos de la Escuela Rural de Los Reyes, observando la elaboración de la miel
1935
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

La importancia de identificar y describir la representación social del *normalista rural* radica en la posibilidad de conocer la organización de imágenes y de lenguaje que resulta más común en los estudiantes de las escuelas normales rurales. Conocer, desde la postura de Moscovici, elementos que permitan identificar el "reflejo, en la conciencia individual o colectiva"[3] de los estudiantes de estas escuelas con respecto de los "actos y situaciones" más comunes que les permiten identificarse con el hecho de ser normalistas rurales.

En la realización de este trabajo partimos del supuesto de que sí existen representaciones del *normalista rural* en los estudiantes de las normales rurales y que advierten este fenómeno como un campo de interacción en donde además de formarse como licenciadas y licenciados en educación primaria, también se les da la posibilidad de formarse como líderes sociales.

PRIMERAS DECISIONES

Nuestros actores son egresados de dos escuelas normales rurales que integran este sistema de formación de maestros rurales en México. De manera que más que referirnos a un tipo de instituciones, al hablar del *normalista rural* hacemos alusión a una imagen, en tanto que pretendemos identificar y rescatar la "constelación de rasgos de carácter concreto, o bien en sus acepciones que hacen entrar en juego la intervención especificante de lo imaginario, individual o social, de la imaginación".[4]

Aunque no es nuestra finalidad dar cuenta de la relación entre el tipo de *normalista rural* que se construye a través de la puesta en práctica de los planes de estudio y el funcionamiento de estas escuelas bajo el sistema de internado, tenemos evidencias e intuiciones que nos permiten afirmar que los planes de estudio vigentes no promueven este aspecto de formación para el magisterio rural, que en épocas pasadas fue característico de tal tipo de instituciones.

A pesar de que durante sus primeros años de existencia estas escuelas funcionaron con servicio de internado para hombres y mujeres, a partir de 1943 se convirtieron en escuelas exclusivas para estudiantes de un solo sexo.

De esta manera, mientras que con el trabajo en el Eje Político se pretende la formación de hombres y mujeres autónomas, capaces de reconocer su papel dentro de las luchas sociales, orientando y dando a conocer alternativas para la defensa de los derechos de la clase explotada,[5] con el trabajo que se realiza en el Eje de Módulos de Producción, las y los estudiantes construyen un acercamiento en su preparación para el trabajo en el medio rural. Para el caso de las normales rurales de Cañada Honda y San Marcos, el Eje de Módulos de Producción contempla su participación directa en el cuidado y la crianza de ganado menor, generalmente cerdos, cabras y ovejas. Pero también, su involucramiento en el cuidado, la asignación y la administración de los recursos obtenidos del trabajo en la parcela escolar, asignada a medias, desde hace décadas, a algún agricultor de la comunidad.

Cabe mencionar, que a pesar de que no se trata de un estudio desde la perspectiva de género, al enfocarnos en una institución que brinda educación exclusivamente a mujeres y otra con matrícula mixta, para nosotros es importante reconocer que se trata de jóvenes mujeres y hombres en quienes se advierte el papel protagónico que ambos han tenido a lo largo de la historia de estas escuelas, pero también, identificar las representaciones que las estudiantes han construido con respecto de su participación en este proceso.

Ahora bien, si como señala López, las instituciones escolares del Estado o del clero "han funcionado para formar a los hombres y a las mujeres que se considera socialmente necesarios";[6] lo cierto es que desde los primeros años de existencia de las

normales rurales, las mujeres tomaron la palabra para demandar su lugar, luego de reconocer que tanto en los planes de estudio como en las formas de organización al interior de estas escuelas, predominaba una mirada androcéntrica. Situación que se observa, por ejemplo, desde las disposiciones oficiales que se emplearon para regular la matrícula, donde se establecía que "las plazas vacantes se cubrirán en un 70 por ciento de alumnos varones y en un 30 por ciento por alumnas mujeres".[7] Pero igualmente, a través de los planes de estudio que consideraban la existencia de algunas materias exclusivas para hombres o para mujeres y promovían una formación que tomaba en cuenta el papel reproductor de la mujer y del cuidado del hogar con tareas como la confección y reparación de prendas de vestir para ellas y para los hombres de la comunidad escolar, entre otras.[8]

NORMALISMO RURAL EN MÉXICO

Dado que en las normales regionales campesinas, creadas a principios de los años treinta del siglo XX, se requería de personal debidamente calificado "con un dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura, una formación científica sólida, habilidades para hacer un trabajo agrícola industrial con técnica perfeccionada, conocimientos teórico prácticos de educación, aptitudes para la creación artística, disposición comprensiva y de servicio hacia la clase proletaria",[9] en estos espacios se desempeñaban trabajadores de diversa formación y, como lo ha señalado Valdés,[10] en su mayoría pertenecían a la izquierda radical del magisterio.

Esta circunstancia, aunada al contexto en el que se dio la reforma educativa de 1934 por el que se estableció la educación socialista, permitió que desde sus primeros años los estudiantes de estas escuelas recibieran dos tipos de formación. Por un lado, la correspondiente a los planes de estudio, con la que se aspiraba a prepararlos como maestros rurales, acercándolos al conocimiento de la organización rural para que fueran capaces de promover, encauzar y dirigir el mejoramiento de sus comunidades de procedencia y trabajar por su emancipación, y, por otro, la formación relacionada con la organización de las actividades al interior de estas escuelas, en los círculos de estudio o de formación política e ideológica, y todas aquellas estrategias que demanda el desarrollo de protestas y movilizaciones estudiantiles.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL NORMALISTA RURAL

Aunque es con el inicio de la década de los años sesenta cuando Serge Moscovici desarrolla el concepto de las representaciones sociales a partir de su investigación en torno a la psicología social y cuando sustituyó "un concepto teórico y abstracto (el de representación social) por el análisis de un objeto real, diferenciado, complejo",[11] no ha sido sino hasta las décadas más recientes cuando el estudio de las representaciones sociales ha adquirido una mayor relevancia. En este contexto, los temas de interés han sido diversos, y los investigadores de las representaciones sociales, además de integrarse en comunidades académicas para la discusión y análisis de estos temas y su metodología, han promovido la divulgación de sus resultados a través de la publicación de artículos en revistas especializadas y libros para ese fin.

Localizamos trabajos sobre representaciones sociales de género, migración, obreros, adolescentes, medio ambiente y sustentabilidad, política, salud, periodismo, identidad y territorio, recursos naturales, identidad profesional, entre otras. Por otro lado, se han realizado estudios interesantes que ayudan a comprender tanto las circunstancias



Anónimo
Alumnos trabajando en la parcela. Escuela Socialista
1935
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

que dieron origen a estas escuelas como algunas de las vicisitudes que han enfrentado a través de su historia, pero también, aquellos que aportan elementos para conocer aspectos de sus formas de organización y sus estrategias de formación ideológica.[12]

Como se puede observar, mientras que los estudios de representaciones sociales han sido aplicados a grupos sociales diversos en condiciones específicas, el tema del normalismo rural no ha sido abordado desde esta perspectiva. Además de que son pocos los estudios de representaciones sociales que se ubican en el campo de la educación, en su mayoría consideran a profesores y directivos de las instituciones, y son escasos aquellos que tienen en cuenta al estudiante como sujeto de estudio, mientras que el campo del normalismo rural está ausente.

Además de las actividades académicas, y respondiendo a las características propias de estas escuelas, gran parte de las actividades que se realizan de manera cotidiana están relacionadas con su participación en movilizaciones desprendidas de la eterna demanda por mejorar las condiciones de vida de los internados, las que solicita la dirigencia para



Anónimo
Los catedráticos de la Normal Socialista de Pachuca, Hidalgo impartiendo cursos complementarios a 65 maestros rurales
1940
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

responder a los compromisos de su federación estudiantil, la atención de los Módulos de Producción —actividades agrícolas y ganaderas—, la realización de comisiones de aseo en las instalaciones de la zona asistencial y el cumplimiento en las actividades culturales —programas socioculturales y festejos de aniversario—, entre otras.

En este contexto, los estudiantes de ambas instituciones se ven posibilitados a interactuar, de formas diversas, con los integrantes de sus propias comunidades estudiantiles al igual que con los de otras normales rurales del país. En cualquier situación, podemos afirmar que ser *normalista rural* involucra una diversidad de facetas y que uno de los mayores retos de quienes ingresan a estas escuelas consiste en descifrar las formas de interactuar cotidianamente en un contexto natural y sociocultural construido históricamente, mismo que ha dado forma a la identidad del *normalista rural.*

Aquí advertimos que no sólo se hacen presentes las formas de entender las reglas de una comunidad escolar por parte de los estudiantes de una generación en particular, sino que también adoptan interpretaciones y prácticas construidas a lo largo de la historia, tanto por la sociedad de alumnos de la que forman parte como por la federación estudiantil que las agrupa. Un proceso en el que se mezclan las características —o lo que distingue a cada alumno con aquello que se relaciona— con la pertenencia a un "grupo que comparte valores y características comunes".[13]

METODOLOGÍA

El presente trabajo lo desarrollamos con base en la metodología cualitativa, pues consideramos que es el camino más pertinente para el estudio de las representaciones sociales. De acuerdo con Flick, "la concentración en los puntos de vista de los sujetos y en el significado que ellos atribuyen a las experiencias y los acontecimientos, así como la orientación hacia el significado de los objetos, las actividades y los acontecimientos, inspira una gran parte de la investigación cualitativa".[14]

Como hemos señalado, el interés de este trabajo es explorar las representaciones sociales del *normalista rural* que construyen los estudiantes de las normales rurales, para lo cual nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿de qué manera interpretan los egresados de las normales rurales de Cañada Honda, Aguascalientes, y de San Marcos, Zacatecas, el ser *normalista rural?*

Es importante mencionar que aunque hace algunos años pretendimos poner en marcha este proyecto, no fue sino hasta el ciclo escolar 2020-2021 cuando finalmente lo conseguimos. Entre otras razones, debido a que nos topamos con barreras metodológicas que nos hicieron desistir, por lo menos en aquella ocasión. Aunque la situación no es diferente, ahora nos atrevimos a ponerlo en marcha, conscientes de que esperar las condiciones deseables podría representar un primer fracaso.

Las barreras metodológicas a las que nos referimos están relacionadas con el celo y la *secrecía* o sigilo con el cual los estudiantes pertenecientes a estas instituciones se desenvuelven. Situaciones que ha sido posible sortear gracias a las orientaciones que Taylor y Bogdan describen en las tácticas de campo del investigador. Es decir, dadas las características de estas instituciones y el activismo político en el que se han mantenido históricamente, los estudiantes, y hasta egresados, evitan hacer comentarios relacionados con las experiencias propias del internado o aquellas que corresponden al activismo político en el que se ven envueltos, por considerar que entre los aspectos que han ayudado a asegurar su permanencia se encuentra la cautela que han tenido en el manejo de toda esa información. Por esta razón, debimos aclarar a los sujetos participantes en esta investigación que la información proporcionada sería tratada con profesionalismo y responsabilidad.

En este contexto, al considerar que es el lenguaje la vía natural de comunicación más apropiada para identificar las representaciones sociales, lo primero que hicimos fue tomar la decisión de emplear el cuestionario como técnica para su estudio por considerar que al llevar al interrogado a responder las preguntas que se le propongan, podríamos identificar la organización de las respuestas, poner de manifiesto los factores explicativos discriminantes e identificar la posición del grupo de estudio con respecto de sus ejes explicativos.[15] Esta tarea la realizaremos de acuerdo con la propuesta de interpretación de material empírico de Taylor y Bogdan.[16]

A partir de recabar información referente al tipo de instituciones formadoras de maestras y maestros rurales que hay en México (información), se espera rescatar los datos generales del entrevistado y de la escuela normal rural a la que pertenece, así como el significado que tiene para ellos el ser *normalista rural* (actitud), y, finalmente, tener la posibilidad de organizar la información para jerarquizar los elementos identificados como integrantes del campo de representación.

EL CAMINO QUE RECORRIMOS

Dado que nuestra investigación no buscaba precisamente la construcción de una muestra en términos cuantitativos, pero sí criterios de selección de los sujetos que

Ser normalista rural involucra una diversidad de facetas y que uno de los mayores retos de quienes ingresan a estas escuelas consiste en descifrar las formas de interactuar cotidianamente en un contexto natural y sociocultural construido históricamente.

La mayoría de los egresados en los años noventa mencionan que de no haber estudiado aquí, habrían logrado una carrera en ingeniería, trabajo social, medicina, enfermería, o que se habrían dedicado al cultivo del arte.

respondieran al propósito de este trabajo, nos propusimos buscar sujetos que cumplieran las condiciones de haber egresado de estas escuelas entre los años noventa y el último ciclo escolar (1990-2021). Para esto, además de apoyarnos en documentos de archivo para ubicar listados de egresados que correspondieran al periodo que se señala, también nos valimos de las relaciones construidas en nuestro campo de desempeño para solicitar su colaboración y que respondieran la lista de preguntas en cuestión. Vale aclarar que, orillados por la crisis sanitaria en la que estuvimos envueltos a partir del mes de marzo de 2020, todo esto fue realizado a través de medios de comunicación digitales, principalmente del correo electrónico.

La siguiente tarea fue identificar los correos electrónicos de egresadas y egresados de estas normales rurales a quienes les hicimos llegar una invitación para participar en este proyecto respondiendo la entrevista por escrito. Identificamos un total de 415 egresados entre 1990 y 2021 para el caso de Cañada Honda, y 273 para el de San Marcos. A través de correo electrónico les hicimos la solicitud-invitación a participar en este proyecto; les pedimos que nos hicieran saber si estaban dispuestos a responder el cuestionario-entrevista estructurada, y que de ser así, se los haríamos llegar a la brevedad.

Aquí fue donde encontramos lo que habíamos previsto, ya que del total de las invitaciones enviadas tuvimos una respuesta muy positiva de 459 egresados, quienes manifestaban su disposición y alegría por haber sido considerados en un trabajo de investigación, 385 de Cañada Honda y 74 de San Marcos. A pesar de lo anterior, luego de hacerles llegar el cuestionario, sólo logramos obtener respuesta de 30 egresadas de Cañada Honda y 8 de San Marcos.

Aunque pueden ser múltiples las razones para no haber dado respuesta, en este caso se advierte como una actitud de resistencia, al considerar que el desarrollo de una investigación como ésta tiene cercanía, desde la visión de los egresados, con el poder o con la autoridad. Aunado a lo anterior, una razón más que fue mencionada en diversas ocasiones como argumento de la tardanza para responder, está relacionada con la comunicación, ya que en la primera etapa los sujetos justificaron la tardanza con la que respondieron en las complejidades que involucra la comunicación remota, o basada en el uso de las tecnologías.

Como se ha mencionado, los cuestionarios recibidos de egresadas de Cañada Honda fueron 30: 11, de la generación 1994; una mujer, egresada en 2003; una, en 2012; una, en 2013; una, en 2014; una, en 2016; una, en 2017; dos, en 2018; cinco, en 2020, y seis, en 2021, y de San Marcos, 8: un hombre, egresado en 1991; uno, en 2008; uno, en 2017; una mujer, egresada en 2019; un hombre y dos mujeres, egresados en 2020, y una mujer, egresada en 2021.

Del total de las egresadas de la Normal Rural Cañada Honda que respondieron el cuestionario, sólo el 23.3 % pertenece a algún municipio del estado de Aguascalientes (un 1.1 % al municipio capital), y el resto, a algún municipio de los estados de Durango (25.5 %), Guanajuato (12.2 %), Zacatecas (15.5 %), Nayarit (8.8 %), Estado de México (7.7 %) y San Luis Potosí (6.6 %). En tanto que de la Normal Rural de San Marcos, el 62.5 % pertenece a algún municipio del estado de Zacatecas, el 21 % a algún municipio del vecino estado de Aguascalientes y el 16 % a algún municipio de San Luis Potosí.

CAMPO DE INFORMACIÓN. ACERCA DE SU ORIGEN, Y SU ELECCIÓN DE UNA NORMAL RURAL

Un dato que resulta muy interesante y que también está relacionado con los requisitos de ingreso a estas escuelas es la transformación con la cual perciben su origen muchos de los egresados. Hablamos del término transformación debido al discurso que los



Anónimo
Escuela Rural Federal "Estado de Michoacán"
1940
Fotografía
Archivo Gráfico de «El Nacional»
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.



Anónimo
Alumnos de la escuela rural Benito Juárez en la localidad Cerro Armadillo, San Juan Bautista Valle Nacional, Tuxtepec, Oaxaca
Ca. 1936-1940
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.

sujetos emplean al encontrarse como estudiantes en normales que se autodefinen como instituciones para estudiantes campesinos. Un concepto que inicialmente los describía y que retomaron a partir de la primera mitad de la década de los años treinta a través de la federación estudiantil que los agrupa, la FECSM. De esa manera, encontramos casos que reconocen ser hijos de agricultor, albañil, carpintero, jornalero, ama de casa, maestro, obrero, comerciante, migrante y sólo en tres casos, egresadas de Cañada Honda, se reconocen como hijas de campesino (dos egresadas en 2020 y una egresada en 2021).

Sin pretender hacer un análisis estricto de los términos campesino-agricultor-ejidatario, las palabras empleadas para reconocerse por parte de los entrevistados, llaman la atención si se considera que en las regiones de donde son originarios prevalece el sistema de propiedad agraria basada en el ejido y que, por lo tanto, desempeñaron o desempeñan tareas propias del campesino ejidatario. Aunado a esto, pero a pesar de que manifiestan orgullo al reconocerse como maestros normalistas que consiguieron su movilidad social precisamente gracias a la posibilidad que les brindó una normal rural, la mayoría de los egresados en los años noventa mencionan que de no haber estudiado aquí, habrían logrado una carrera en ingeniería, trabajo social, medicina, enfermería, o que se habrían dedicado al cultivo del arte (sin definir el campo).

Así, mientras que sólo algunas egresadas en los años noventa reconocen que de no haber estudiado en alguna normal rural se habrían convertido en amas de casa u obreras, la gran mayoría del resto de los entrevistados aceptan que la normal rural fue su única alternativa y que de no haber estudiado en este lugar se habrían casado muy jóvenes; en el caso de las mujeres, se habrían convertido en amas de casa, empleadas domésticas, y en el de los hombres, en jornaleros, migrantes, agricultores o campesinos. Aquí podemos observar que entre más reciente es el egreso de los entrevistados, existe mayor congruencia entre el origen que manifiestan y el futuro que proyectaban de no haber contado con el apoyo de una normal rural; es decir, reconocen como muy importante el papel que desempeñó en su historia personal la existencia de las normales rurales.

Por otro lado, como sucedió entre los años treinta y setenta del siglo XX, algunos entrevistados reconocen que fueron sus profesores de educación primaria quienes les hablaron de este tipo de escuelas y despertaron en ellos su deseo por formarse como maestros; en este sentido, la mayoría menciona que su interés por estudiar para maestro se dio a partir del conocimiento que tenían de que alguien de su misma comunidad había egresado o estaba estudiando en alguna de estas escuelas. Además, en el caso de las egresadas de Cañada Honda, observamos un contraste interesante.

Mientras que la mayoría de las egresadas en la primera mitad de los años noventa relacionan su interés por ingresar a esta escuela con algún familiar egresado de alguna de estas normales rurales o con alguna amiga de su comunidad que en ese momento estudiaba o que había estudiado en esta escuela, las egresadas durante las primeras décadas del siglo XXI, además de las influencias mencionadas anteriormente, también reconocen que tomaron la decisión de buscar su ingreso en esta normal a partir de la presencia de estudiantes de la normal rural en su bachillerato.

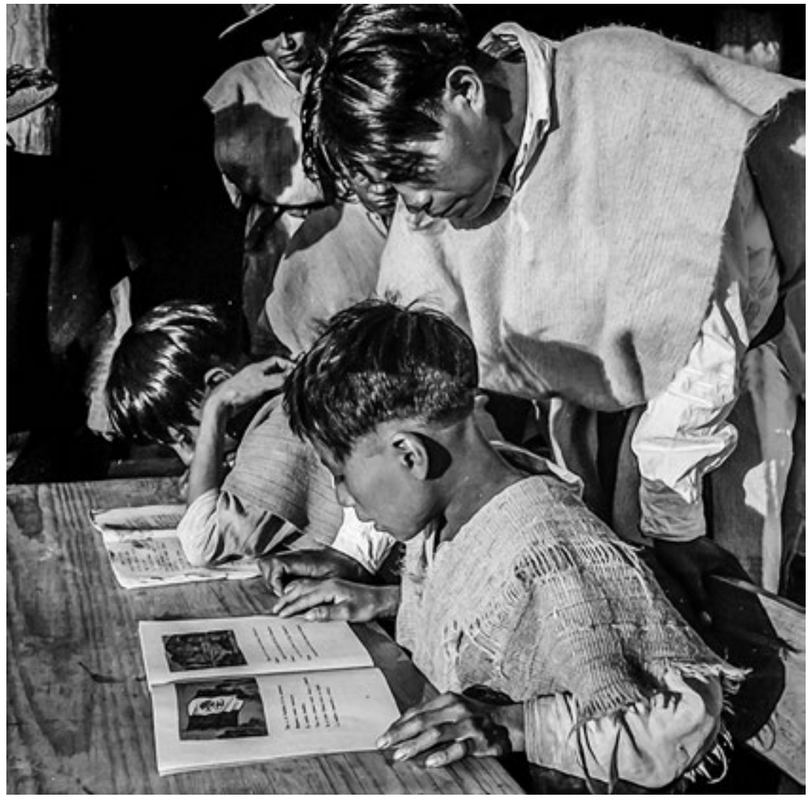
Mencionan que fue en el sexto semestre de bachillerato cuando un grupo de estudiantes de Cañada Honda fue hasta su escuela y, además de darles a conocer la convocatoria de ingreso, les platicaron algunos aspectos de la dinámica de trabajo, de las instalaciones, de los diferentes clubes, de la Banda de Guerra y en general, de la vida del internado. Les hablaron de los beneficios que se obtienen a partir de quedar inscritas en esta normal rural, destacando la beca al cien por ciento. Es decir, el hospedaje, la alimentación, la Partida de Recreación Escolar (PRE), los viajes de estudio, entre otras subvenciones.

Aunque seguramente no resulta sencillo abandonar a su familia y sus lugares de origen para incorporarse a un sistema educativo bajo el esquema de internado, tal parece que la mayoría de los egresados reconocen haber tomado la decisión con la idea de que en estas escuelas encontrarían condiciones muy similares a las que tenían, pero también aceptan que el choque emocional fue superado por las condiciones de vida que estas instituciones les ofrecían, es decir, que "en muchos de los casos comíamos mejor que en nuestra propia casa", mencionan algunos de los entrevistados.

CAMPO DE REPRESENTACIÓN/REPRESENTACIONES SOCIALES DEL NORMALISTA RURAL: CAÑADA HONDA, UN ORGULLO —LA MEJOR ETAPA DE MI VIDA

Si durante el siglo XIX, la labor del maestro se consideraba como "un oficio humilde y no una profesión. Casi era preferible morir decorosamente de hambre",[17] con la llegada de Vasconcelos y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se comenzó a promover el enaltecimiento de la imagen del maestro, por su compromiso con

Con la llegada de Vasconcelos y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se comenzó a promover el enaltecimiento de la imagen del maestro, por su compromiso con la escuela y ante la comunidad.



la escuela y ante la comunidad. Una imagen que sería reafirmada unas décadas más tarde con Torres Bodet, quien afirmaba que el maestro rural, al ser con frecuencia un "importante recurso para el desarrollo de la comunidad [era] consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria".[18]

Con este antecedente y a pesar de que en este caso nos referimos a profesores egresados de normales rurales durante las últimas tres décadas, advertimos que esa imagen del maestro de la primera mitad del siglo XX, que es a la vez gestor social y emisario de la libertad, muchos de los egresados de estas escuelas la asumen como propia y se muestran orgullosos de ser normalistas rurales, ya que es en estos espacios donde, de acuerdo con la información otorgada, aprendieron los requisitos indispensables para ser los agentes del cambio social.

Por cierto, a mediados de los años treinta, los estudiantes de Roque, Guanajuato, consideraban que siendo hijos de campesinos, era un raro privilegio estar en una escuela como esta, en donde su deber como estudiantes debía ser el de obtener hasta donde fuera posible todos los conocimientos que impartieran los maestros del aula, como los de los ingenieros expertos en sus respectivos ramos de agricultura, ganadería, industrias, etc., para empaparse de las nuevas ideologías y prácticas adecuadas y salir a "emprender la imprescindible labor de emancipar a nuestra raza oprimida".[19]

A partir de las entrevistas realizadas encontramos dos elementos interesantes. Por un lado, como si se tratara de instituciones diferentes, de las 30 entrevistas a egresadas de Cañada Honda, 18 coinciden en reconocer como un gran orgullo el haber egresado de esta escuela. Dos más, mencionan que se trató de una grata experiencia y, finalmente, el resto de las entrevistadas mencionan que estudiar en esta escuela ha significado para ellas un gran compromiso. Por otro lado, los egresados de la Normal Rural de San Marcos, coinciden en señalar que se trató de una etapa que les hizo comprender que las luchas populares son parte del normalismo rural y que, en ese sentido, la sociedad y los estudiantes tienen derechos por los cuales es necesario luchar, para salir adelante.

En lo que respecta a la pregunta del significado que tuvo para ellos el haber estudiado en una normal rural, en el caso de las egresadas de Cañada Honda, Aguascalientes, hay quienes identifican al *"normalista rural* como sinónimo de lucha, que tiene la oportunidad de participar en distintos campos formativos que contribuyen en la formación de una ideología", que participa activamente en todo movimiento que representa cualquier injusticia, y expresan su satisfacción por "haber contribuido con un granito de arena para ganar derechos o exigir demandas académicas", o por haber sido partícipes de mesas de diálogo con el propio secretario de Educación Pública: "expresar ideas, pensamientos y exigencias de toda una federación eso para mí me deja el más grande sabor de boca"; también encontramos comentarios como los siguientes:

> *Con mucho orgullo porto la bandera de ser normalista rural […], sé que soy un agente de cambio, que tengo la gran oportunidad en mis manos de hacer la diferencia para un mundo mejor.*
>
> *Para mí es un orgullo haber pertenecido a una normal rural, haber sido elegida entre miles de chicas que en su momento querían ingresar.*
>
> *Aprecio el haber formado parte de una federación de estudiantes que luchan por lo justo. Algo de suma importancia y de lo cual me sentiré orgullosa siempre.*

Página anterior:
Anónimo
Promotor indígena dando clases a niños Tzetzales en los Altos de Chiapas
1961
Fotografía
Fototeca Nacho López
Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Es un orgullo, pero más responsabilidad, pues considero que la educación en el país tiene muchos retos y que nuestras escuelas normales rurales siguen siendo una fuente muy importante para avanzar en la educación.

En esta misma pregunta, los egresados de San Marcos, Zacatecas, expresan las siguientes afirmaciones:

Ser normalista rural significa saber valorar los esfuerzos [...], es comprender que la sociedad tiene derechos al igual que los estudiantes y que es necesario luchar por ellos.

Ser normalista rural tiene un gran significado [...], en nuestro caso, se da el desarrollo del espíritu sanmarqueño, que termina formando parte de tu personalidad y de empatía con la institución y tus excompañeros.

Una distinción de profundo orgullo [...], una formación trascendental en la personalidad, algo que no se desprende de ti. Un timbre de identidad al interior de la sociedad.

En este campo de representación, mientras que los entrevistados egresados en los años noventa reconocen como "de un gran valor" el haber cursado sus estudios en una normal rural, por haberles dado "la oportunidad de ser profesionistas", la gran mayoría de los egresados en las últimas décadas coinciden en señalar que es un gran compromiso y gran orgullo para ellos haber egresado de una normal rural. Asimismo, congruentes con una apropiación que da cuenta de esa "historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen",[20] expresan conceptos con los que se reconocen como responsables del futuro de estas escuelas.

Es la gran y posiblemente la única oportunidad de estudiar de muchos jóvenes del país. Para mí ser normalista rural significa ser un estudiante activo, que está formado en lo político y social.

Para mí, esta institución es mi segundo hogar, porque me dio una familia, me brindó un techo y alimento, en fin, ha sido todo para mí.

Ser egresada de una normal rural es sinónimo de lucha y constancia ante cualquier situación. El futuro de las escuelas normales rurales recae en las manos de quienes, como nosotras, alzan la voz y de los que actúan en consecuencia.

Podemos ver que ese orgullo, esa distinción, no se da solamente como resultado de haber egresado de una normal rural, sino también como consecuencia de reconocer que junto con las complejidades que involucra el ingreso, el día a día al interior de estos espacios implicó un esfuerzo constante.

CAMPO DE ACTITUD: LA FORMACIÓN POLÍTICA ES LA MÁS IMPORTANTE

Además de que por la naturaleza de sus instituciones, así como de la propia federación que las agrupa, históricamente se ha contado con la participación de mujeres en las dirigencias estudiantiles, en los últimos años ya no es sorpresa verlas al frente

Anónimo
Indígenas chichimecas sentados frente a la choza del Maestro, al fondo de la Escuela en Lagunillas San Luis Potosí
1908
Placa seca de gelatina
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

de la federación nacional que las agrupa. Esto nos permite afirmar que el espíritu normalista se encuentra presente en quienes han egresado de alguna normal rural del país, independientemente de que sean mujeres u hombres. Así se observa a través de las relaciones de amistad, de fraternidad y compañerismo que las egresadas y los egresados mantienen a lo largo de su vida profesional y aun después de llegada su jubilación.

Una prueba de ello, que se muestra tal vez con diferentes matices, es la tradición construida por las diferentes generaciones de egresadas y egresados de estas escuelas, de acudir año con año a los encuentros en los que se celebra un aniversario más de terminados sus estudios como *normalistas rurales.* Una experiencia que les ayuda a evitar que envejezcan sus recuerdos y les permite alimentar su memoria. Además de reencontrarse con sus contemporáneos, en algunas fechas también se organizan para dejar alguna muestra de su agradecimiento a su escuela, como lo han hecho algunos grupos de diferentes generaciones al dejar una banca, misma que fue colocada en el edificio central y que ahora sirve a estudiantes y visitas; pero también, a través de los mensajes que dejan en las placas colocadas a la vista de todos, ya sea en los muros o en las calzadas más vistosas de estas escuelas. Mensajes de gratitud para con su escuela, recordatorios de su presencia que con nostalgia refrescan su propia memoria: "estamos aquí, porque en verdad, nunca nos hemos ido", enseñanzas o consejos para que las nuevas generaciones aprovechen la oportunidad "que nos da nuestra *alma máter,* de forjar un destino", entre otros.

En el mismo sentido, junto al reconocimiento de que son promotores de un cambio continuo en su quehacer cotidiano, las egresadas y los egresados de estas escuelas también apuntan que ese espíritu normalista que los caracteriza se da como resultado de todos los procesos formativos que involucra su paso por una normal rural. De manera general, identifican "los filtros para ingresar a una normal rural, que son el examen de admisión y la semana de inducción o semana de prueba", y la formación que se brinda en los cinco ejes, en donde sobresale el Eje Político y el de Módulos de Producción.

A partir de los comentarios que obtuvimos a través de la entrevista aplicada, encontramos algunas formas de concebir la vida por parte de quienes habitaron estos espacios, mismas que advierten la existencia de dos escuelas. Una, que se desarrolla a través de las actividades académicas orientadas por los propios planes de estudio de la licenciatura que se ofrece y que tiene lugar de manera prioritaria en el trabajo del aula, y otra, aquella que invade todas las áreas de la institución, tanto la zona académica como el internado, en donde tiene lugar la formación política.

Vale decir que es en el internado donde se entremezclan las actividades de tipo académico, que responden a la formación de maestros rurales según los planes de estudio establecidos, y las que involucran los cinco ejes de formación señalados en los estatutos de la FECSM, donde se ubican las correspondientes a los Módulos de Producción, pero también, las relacionadas con las prácticas políticas, mismas que se realizan como una medida para alentar la trascendencia y fortalecimiento de su organización estudiantil, asegurando la participación de todas y todos los miembros de las sociedades estudiantiles; por ejemplo, en las reuniones de base y en aquellas que, con la finalidad específica de proporcionar orientación ideológica o de formar parte en la realización de los programas político culturales, organiza el Comité Ejecutivo por medio del Comité de Orientación Política e Ideológica de la Sociedad de Alumnos o del Comité Ejecutivo Nacional de la FECSM.

Mensajes de gratitud para con su escuela, recordatorios de su presencia que con nostalgia refrescan su propia memoria: "estamos aquí, porque en verdad, nunca nos hemos ido".

En el mismo sentido, algunas respuestas de entrevistadas y entrevistados dan cuenta de la importancia que tuvo el elemento político en su formación, así como del acompañamiento de la dirigencia estudiantil en muchas de estas tareas. Se observa que tanto el Eje Político como el de Módulos de Producción han estado por encima de la formación académica, esfuerzo con el cual todo parece indicar que la dirigencia estudiantil ha tenido buenos resultados, al conseguir la formación de individuos capaces de reconocer su papel dentro de las luchas sociales, orientando y dando a conocer alternativas para, de acuerdo con la propia dirigencia, mantener viva la defensa de los derechos de la clase explotada.[21] Algunos de los entrevistados señalan lo siguiente:

> *Las actividades con las que más me identifiqué al estar estudiando son las que desarrollé cuando formé parte del Comité Ejecutivo Estudiantil y tuve la oportunidad de representar la cartera de raciones.*

> *Para mí, las actividades más importantes fueron las de formación política e ideológica. Los momentos de intercambio que se promueven como Comité de Orientación Política e Ideológica y como activista. También las actividades académicas, de participación en foros académicos y actividades de gestión.*

> *Las más representativas como normalista rural fueron las comisiones y la política. Por supuesto, el hecho de formar parte de una Sociedad de Alumnos con carácter nacional. Fue muy enriquecedor en experiencias, conocí muchas personas, lugares, adquirí conocimiento, es parte importante para nuestra formación.*

> *Fui parte de[l] comité el primer año como prensa y propaganda, después como transportes y es una inmensa responsabilidad […], siempre tenía que estar haciendo algo para reportarlo ante el comité en las reuniones nocturnas que comenzaban a las 9:00 pm y no tenían hora de fin.*

Algunas respuestas de entrevistadas y entrevistados dan cuenta de la importancia que tuvo el elemento político en su formación, así como del acompañamiento de la dirigencia estudiantil en muchas de estas tareas.

REFLEXIONES FINALES

Al término de este trabajo encontramos que aunque en la mayoría de los egresados entrevistados existe la elaboración de una representación del ser *normalista rural* que sincretiza orgullo, compromiso, profesionalismo y formación integral, en realidad, no todos reconocen haber sido partícipes de las decisiones de la dirigencia estudiantil y, en todo caso, algunos realizan sus tareas y comisiones sin estar precisamente de acuerdo con las causas de las mayorías.

Un dato interesante que está relacionado con la procedencia de los estudiantes es que, para el caso de Cañada Honda, mientras más cercano es el origen de las egresadas con respecto del lugar donde se ubica la escuela, la indiferencia —y hasta el rechazo— hacia la presencia de una dirigencia estudiantil, es más marcada. En este sentido, consideran que lo importante no es una sociedad de alumnas que oriente la formación dentro de la escuela, "lo que importa es la esencia de la persona y no que pertenezcas a dicha federación [FECSM]".

Esta situación es muy valiosa en tanto que, de acuerdo con lo que se observa en las actividades que se realizan dentro y al exterior de estas instituciones, la uniformidad y disciplina con la que se desenvuelven expresa imágenes de unidad y un pleno convencimiento de las causas que persiguen; sin embargo, a través de las opiniones rescatadas a partir de las entrevistas, observamos que en algunos casos dicha participación se da en función del cumplimiento de tareas para evitar sanciones, más que por un interés legítimo de lucha contra las injusticias.

En el caso de San Marcos, aunque quienes son originarios de comunidades cercanas a la ubicación de esta escuela reconocen como muy importante el haber formado parte de una sociedad de alumnos como ésta, "por la formación de lucha y las posibilidades de análisis desde una mirada crítica", tampoco dudan en externar su crítica a las formas de conducir la vida política por parte de las dirigencias. Esto resulta muy interesante si consideramos que, como lo llegaron a señalar algunos de los entrevistados, el formar parte de una sociedad de alumnos es un tema que no se dimensiona al encontrarse dentro de estas escuelas, "pero aún hoy, a 25 años de egreso, hay personas que sienten cierto respeto por quienes en su momento fueron líderes estudiantiles".

También encontramos que las representaciones sociales que construyen los normalistas rurales de Cañada Honda, Aguascalientes, y de San Marcos, Zacatecas, están relacionadas con su origen familiar y geográfico, así como con las tareas y responsabilidades que comparten cotidianamente al interior de estas escuelas. De esta manera, aunque los planes de estudio que se aplican en las escuelas normales no promueven la formación política para el magisterio rural, son los propios estudiantes quienes, en su afán por asegurar el buen funcionamiento del Comité Ejecutivo de la FECSM y de las propias sociedades de alumnos de las normales rurales, promueven actividades para la "clase proletaria definidas por cinco ejes de acción: Eje Político, Eje Académico, Eje de Módulos de Producción, Eje Cultural y Eje Deportivo".[22] Así lo reconocen la mayoría de los participantes en esta investigación al destacar la importancia de la formación política tanto como aquella que corresponde al Eje Módulos de Producción.

Los estudiantes de las normales rurales perciben el fenómeno del normalismo rural como un campo de interacción donde además de formarse como licenciados en



Anónimo
Alumnos de la Escuela Oficial de Indígenas en Tzinacapa, Cuetzalan, Puebla
1915
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Arriba:
Anónimo
Escuela Indígena en el recreo en Yajalón, Chiapas
1930
Fotografía
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Página siguiente:
Nacho López
Niña maya con libro en una escuela rural en Peto, Yucatán
1980
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Educación Primaria, también les da la posibilidad de establecer redes de amistad con estudiantes de otras normales rurales y, lo más importante, de formarse como líderes sociales, capaces de afrontar los retos educativos del México actual.

Finalmente, encontramos que, a pesar de la diversidad de posturas con respecto de sus escuelas, las experiencias de vida de muchos de los egresados son reconocidas como un motivo para "serle fiel y leal a nuestra escuela, que viene siendo nuestro segundo hogar". Una nueva familia que se extiende más allá de su etapa escolar. Además, dado el impacto que tiene en la vida de los egresados precisamente por las posibilidades de movilidad social que les permite, la gran mayoría de ellos reconocen estar en deuda con su escuela, y como una manifestación de gratitud brindan su apoyo "a las causas sociales, es un pacto donde responderás al llamado de tu *alma máter* en cualquier situación donde ella lo necesite". Por último, observamos que muchas de las figuras que incorporan a su propia visión están relacionadas con la carga histórica construida al interior de estas escuelas y se manifiesta a través de esa cultura escolar que las caracteriza.



LAS ESCUELAS NORMALES: CONSTRUIR EL FUTURO DESDE LAS DISTINTAS VOCES QUE SOMOS

Mario Chávez Campos
Secretaría de Educación Pública



Anónimo
Profesor imparte clase para adultos
Ca. 1935-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

LOS MUY OTROS, OTRAS, OTRES QUE FUIMOS

En México, las escuelas normales son las instituciones de educación superior donde se forman a las maestras y maestros desde hace casi dos siglos. Castizamente prefiero escribir maestra o maestro, en lugar de profesor y profesora para educación básica, como reconocimiento a la tradición y a la raíz *magisterium*.

Como en todo hecho histórico que se convierte en símbolo, existe una gran polémica sobre cuál fue la primera escuela normal que se fundó en México. Así, hay una placa que se encuentra en el quiosco de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, que asegura que ahí se abrió la primera normal del país en 1828; la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho" en Zacatecas se fundó el 12 de marzo de 1825, y en tres años más cumplirá 200 años; también, muchas y muchos integrantes de la comunidad normalista atribuyen a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" —fundada por este pedagogo del que ahora lleva el nombre—, ser la primera fundada en 1886. Un año después, en 1887, se abrió la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuya fundación fue encargada al destacado poeta tixtleño, guerrerense, Ignacio Manuel Altamirano. Y aunque pueda ser demostrado documentalmente, las y los normalistas seguirán abonando en la polémica sobre en dónde y cuándo se fundó la primera de las 265 escuelas normales públicas en México.

Lugar destacado tienen en nuestro país las escuelas normales rurales, cuyo antecedente inmediato proviene de las escuelas centrales agrícolas. Justamente este año se cumplieron 100 años de la fundación de la primera escuela normal rural, establecida en Tacámbaro, Michoacán, en 1922, y posteriormente trasladada al lugar que ocupa hoy en Tiripetío, Michoacán.

Inicialmente había una escuela normal rural por cada uno de los estados y territorios federales del país.

Este tipo de instituciones, creadas sobre todo en el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, eran, además, una metáfora muy poderosa. Se fundaron en cascos de haciendas, símbolos de la explotación de los campesinos, para convertirse en escuelas dedicadas a formar jóvenes, hijos e hijas de campesinos pobres, y transformarlos en maestras y maestros.

Si bien las escuelas normales en México, como en América Latina, se inspiraron en la *école normale* francesa, las presiones sociales y las necesidades educativas propias las fueron transformando. Actualmente, México es de los pocos países del mundo que siguen conservando sus escuelas normales. Guatemala está en un proceso para convertirlas en universidades, y en Nicaragua se reflexiona sobre la posibilidad de convertirlas en institutos pedagógicos. En Chile, como es sabido, el golpe de Estado de Pinochet cerró las escuelas normales por considerarlas bastión de "los comunistas".

Lamentablemente, muchos cambios de gobierno impulsaron políticas para la formación de maestras y maestros, que duraron solamente sus periodos. Es por eso que la heterogeneidad del sistema de normales en México es de muy amplio registro; así, tenemos beneméritas, centros regionales, normales experimentales, etcétera.

Hasta 1984, el requisito para inscribirse en una escuela normal era haber cursado los nueve años de la educación básica. A partir de esta fecha, como requisito de ingreso se incluyen tres años de bachillerato, porque los estudios de las normales adquirieron el nivel de licenciatura. Sin embargo, no fue sino hasta 2005 cuando la educación normal se integró a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal.

Por décadas, las escuelas normales se mantuvieron al margen de la construcción de una verdadera política de Estado para la formación inicial de maestras y maestros. Pese a su origen casi bicentenario, muchas de las instituciones fueron perseguidas e incluso cerradas, como fue el caso de las 19 escuelas normales rurales desaparecidas por el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz, en represalia a la decidida participación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en el movimiento estudiantil de 1968. Esta organización estudiantil es, por cierto, una de las más longevas en la historia de México, pues fue fundada en 1935. La última escuela normal rural que se cerró fue la "Luis Villarreal", en el Mexe, Hidalgo, en julio de 2008. Por instrucción del presidente Andrés Manuel López Obrador, tras 13 años de estar cerrada y pese a la poca participación del gobierno de Hidalgo, fue reabierta a través de una convocatoria firmada el 3 de septiembre de 2021 por el subsecretario de Educación Superior, Luciano Concheiro, utilizando la interpretación jurídica del artículo 125 de la Ley General de Educación, que contempla que la Secretaría de Educación Pública (SEP) puede ofrecer de manera compensatoria y temporal servicios educativos. Aunque en el momento de escribir estas líneas se continúa con clases a distancia, es voluntad y compromiso del gobierno de México recuperar el antiguo casco histórico de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal", y abrir las clases presenciales. Debido a la negociación y a los cambios políticos en el estado de Hidalgo, la segunda convocatoria para el nuevo ingreso a dicha normal fue finalmente signada por el secretario de Educación de Hidalgo, Atilano Rodríguez, el 11 de junio de 2022.

Las escuelas normales en México forman a las y los maestros bajo la siguiente oferta educativa: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Plurilingüe y Comunitaria; Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Plurilingüe y Comunitaria; diez programas de licenciatura en Educación Secundaria (Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Matemáticas, Formación Ética y Ciudadana, Español, Inglés, Telesecundaria); Educación Especial, Inclusión Educativa, Educación Física y Educación Artística. Diecinueve programas educativos de licenciatura en total, con una matrícula para el ciclo escolar 2021-2022 de más de 113 000 estudiantes y 13 000 maestras y maestros.

SÓLO DESDE ABAJO SE TRANSFORMA EL SISTEMA EDUCATIVO

Sin embargo, pese al abandono y al constante asedio del Estado mexicano, las comunidades normalistas nunca se arredraron y continuaron organizándose y construyendo propuestas alternativas para la formación de maestras y maestros.

En este momento constitutivo, en el sentido en que utiliza el término el sociólogo boliviano René Zavaleta, "de rupturas y continuidades que se dan en ciertos momentos que quiebran el proyecto político nacional", el gobierno de la Cuarta Transformación, y podemos afirmarlo así, ha sido producto también de la lucha magisterial. Todas y todos tenemos claro que lo ocurrido la madrugada del 26 y 27 de septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero, en la que desaparecieron 43 estudiantes y fueron asesinados 3, de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, sobrepasó el horror y generó un ¡ya basta! de una sociedad harta de un capitalismo salvaje impulsado por los gobiernos neoliberales en México.

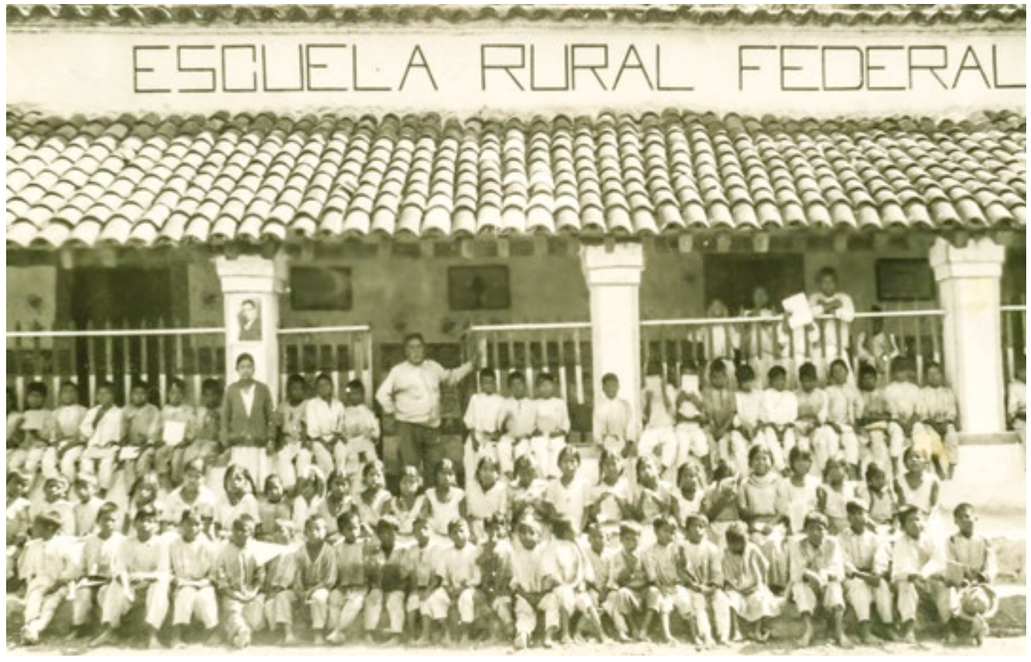
Las escuelas normales, desde sus comunidades, han impulsado la construcción de un andamiaje que promueva la participación de las comunidades normalistas, buscando una vinculación no autoritaria con los representantes de los gobiernos estatales.

Página siguiente:
Anónimo
Alumnos obreros en una escuela
1964
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (Conaen) se creó a partir de los llamados Acuerdos de Monterrey, como se denominó a los resultados de la primera Reunión de Autoridades de Educación Normal, la cual se realizó el 27 de mayo de 2016. Entonces, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (DGESUM, para el Magisterio, desde el 16 de septiembre de 2020) convocó a las autoridades de Educación Normal de los 32 estados del país a una reunión con sede en la Benemérita Escuela Normal "Miguel F. Martínez", de Monterrey, Nuevo León. El propósito fue establecer un canal de comunicación directo entre las autoridades de Educación Normal federales (representadas por la DGESPE) y las autoridades de Educación Normal de los estados. Las reuniones de este periodo fueron llamadas Reuniones de Autoridades de Educación Normal; posteriormente se agregó la N, de nacionales. Hubo 12 reuniones de esta naturaleza. En la número 13 (que tuvo lugar el 26 de octubre de 2018 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas), se constituyó el Mecanismo de Coordinación Nacional de Autoridades de Educación Normal, el cual sentaba bases internas de vinculación, entre ellas: una Junta de Coordinación integrada por cinco autoridades, cada una representando a su región, tomando en cuenta las cinco regiones educativas que propuso la Conferencia Nacional de Gobernadores (Conago): Sur-Sureste, Centro, Occidente, Noreste y Noroeste. La elección de las autoridades representantes en la Junta debía contar con el voto del pleno del órgano colegiado. La creación de la Junta se hizo pensando que el órgano debía tener autonomía para reunirse y convocar a autoridades del gobierno federal cuando existieran asuntos de importancia para el normalismo nacional y que contara con el 50 % más uno del total de sus integrantes para abrir sesión. Además de ello, se establecieron sus objetivos y estrategias.

Anónimo
Escuela Rural Federal de Santa María Ocotepec, Totontepec de Morelos
Ca. 1935-1940
Fotografía
Archivo Histórico de la SEP
AGN.



En la Reunión Nacional de Autoridades de Educación Normal número 20 (llevada a cabo el 29 de agosto de 2019, en Los Cabos, Baja California Sur) se sometió al pleno cambiar el nombre del Mecanismo de Coordinación Nacional de Autoridades de Educación Normal por el de Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal (Conaen).

Para el 21 de octubre de 2020, se habían realizado 25 reuniones ordinarias y 10 reuniones extraordinarias virtuales, debido a la contingencia ocasionada por la COVID-19.

La construcción de este órgano colegiado de autoridades fue un paso, pero era necesario hacer más grande el espacio para escuchar las distintas voces de la comunidad normalista.

Una de las demandas históricas de las y los educadores de las escuelas normales —sobre todo en las últimas cuatro décadas, desde que sus estudios de formación inicial docente transitaron a licenciatura como parte de las instituciones de educación superior— ha sido la búsqueda de espacios de participación activa en los procesos de diseño de los planes y programas de estudio, además de incidir en las políticas educativas para la mejora de una educación más contextualizada. Sin embargo, en las reformas curriculares de los planes 1997 de primaria; 1999 de preescolar y secundaria; 2002 de educación física; 2004 de educación especial, y 2012 de educación preescolar y primaria, la participación fue poca o nula. Básicamente se concentró en una participación pasiva, a nivel de capacitación.

Una de las demandas históricas de las y los educadores de las escuelas normales ha sido la búsqueda de espacios de participación activa en los procesos de diseño de los planes y programas de estudio.

A pesar de que en los planes 2018 hubo una convocatoria más abierta, en la que participaron docentes de todas las entidades en la construcción de los planes de estudio para todas las licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales, hubo comunidades que demandaron mayor participación.

El cambio de un gobierno que impuso políticas verticales, a otro de mayor participación social, generó expectativas para revisar y replantear los planes de estudio con mayor colaboración de maestras y maestros normalistas.

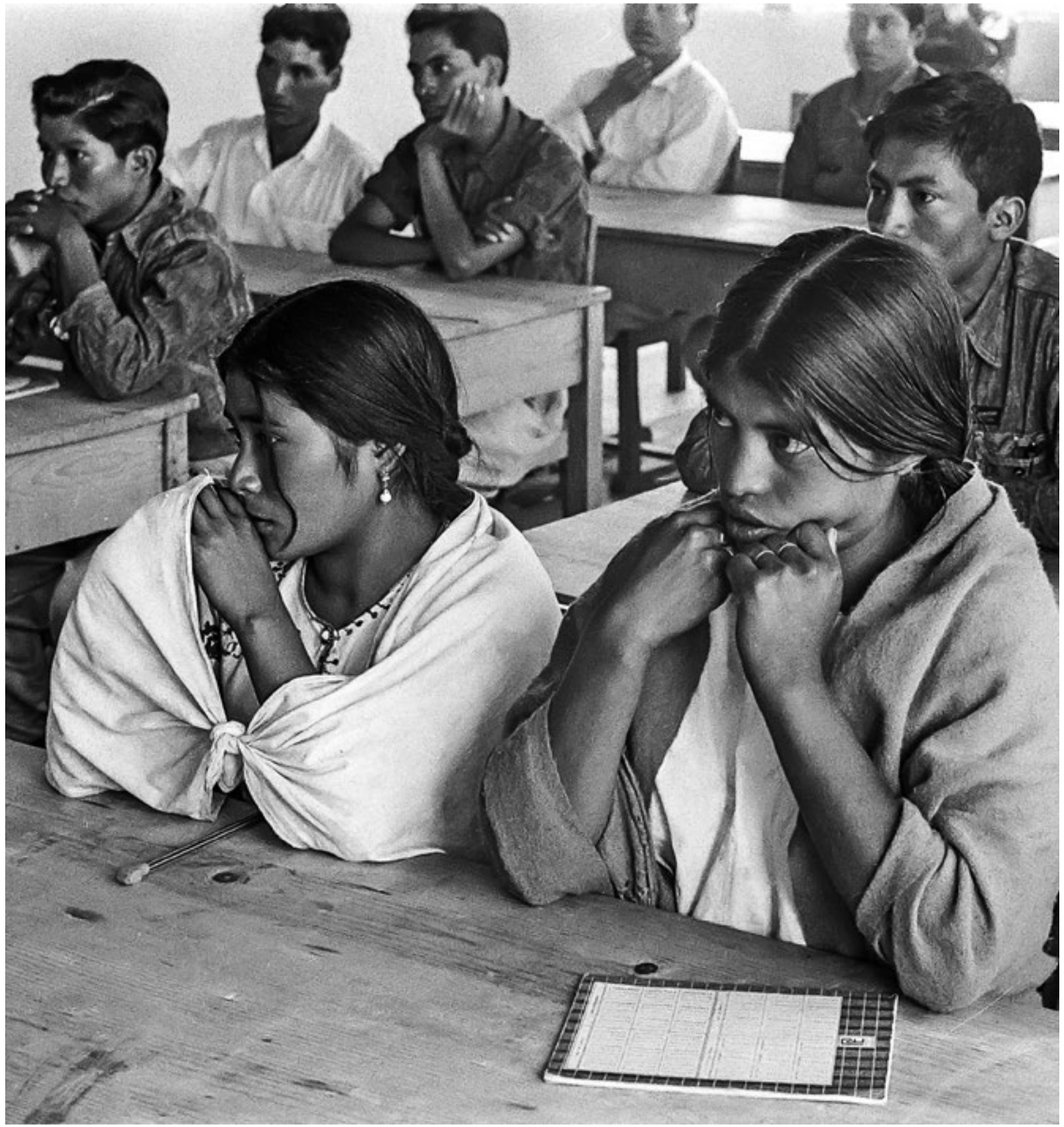
El presidente Andrés Manuel López Obrador, el 12 de mayo de 2019 durante un acto en Guelatao, Oaxaca, pronunció diez puntos sobre la educación pública:

- El primero está relacionado con fortalecer la educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles escolares, bajo la premisa de que la educación no es un privilegio, sino un derecho del pueblo.

- El quinto se vincula directamente con la formación de docentes: será prioritario fortalecer a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional para actualizar los métodos de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad de la educación.

En este marco, el 20 de marzo de 2019, el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal convocó a un Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas.

Los congresos en las escuelas normales no son nuevos. De acuerdo con el trabajo de Isaías Álvarez García —publicado por primera vez en la Escuela de Educación para Graduados de la Universidad de Harvard, el 15 de mayo de 1974, texto que desarrolla un estudio de caso histórico sobre la formación de maestros de primaria en México durante el periodo 1942-1972—, ya han existido otros congresos, que fueron convocados



en diferentes coyunturas político-educativas y cuya integración surgió fundamentalmente de un acuerdo entre la autoridad y el sindicato.

El Primer Congreso Nacional de Educación Normal se realizó en Saltillo, Coahuila, en abril de 1944. Este proceso inició con la decisión, tomada en 1942 por el secretario de Educación, de introducir un plan de estudios único para las normales rurales.

Según Torres Bodet, este primer Congreso Nacional lo organizaron "los maestros", quienes lo invitaron a pronunciar el discurso inaugural. Sin embargo, los maestros y educadores que publicaron las memorias del Congreso, afirmaron que éste fue convocado "por la Secretaría de Educación". Por tanto, la decisión de organizarlo puede considerarse como un desarrollo natural de la unificación de los maestros en el Sindicato Nacional, y de las buenas relaciones existentes, en ese momento, entre los líderes del Sindicato de Maestros y la SEP. Dicho Congreso reunió a 128 delegados, en su mayoría educadores de maestros o administradores y supervisores de normales. Hubo 18 representantes de universidades, incluida la UNAM, 10 delegados oficiales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); cerca de 12 representantes de los gobiernos estatales, algunos de universidades de Texas y otros más de Sudamérica.

De acuerdo con la maestra Patricia Hurtado, profesora investigadora de la Normal 1 de Toluca, el segundo Congreso Nacional de Educación Normal se llevó a cabo en noviembre de 1945 en Monterrey; asistieron representantes de los departamentos de la SEP y de otras secretarías, así como del SNTE, y la mayoría de los representantes de los gobiernos de los estados y territorios.

Regresando a lo apuntado por Isaías Álvarez, la Junta Nacional de Educación Normal realizada en el entonces Distrito Federal en octubre de 1954, también conocida como III Congreso Nacional de Educación Normal, fue organizada bajo el patrocinio de la SEP y la Dirección General de Enseñanza Normal.

El IV Congreso Nacional se realizó en Saltillo, Coahuila, en julio de 1969, con el propósito de cambiar los planes de estudio. Curiosamente, desde entonces se pensaba incluir el bachillerato previo para cursar la Educación Normal, pero esta opinión del Congreso no prosperó.

En este repaso a vuelo de pájaro, es necesario destacar que el actual Congreso Nacional, realizado 75 años después del primero, tiene diferencias notables en cuanto a su convocatoria y a su integración. La más importante es que ninguna autoridad participó en el Congreso, excepto como facilitadores de los procesos logísticos. No hubo participación de los sindicatos, sino que la elección de los 250 delegados y delegadas se realizó mediante procesos democráticos, que cada comunidad normalista decidió: asambleas a mano alzada, elección en urnas cerradas, decisiones de colegiados. El Congreso no fue convocado por la SEP, sino por el Consejo Nacional de Autoridades, y esta convocatoria respondió, más que a un mero cambio de planes y programas, a la construcción de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

En la ruta de participación colectiva durante el Congreso se definieron los cinco ejes que detonarían el debate:

1. El docente que queremos formar para la transformación del país.
2. La escuela normal, proyección hacia el futuro.
3. Desarrollo profesional de los formadores.
4. Autonomía de las escuelas normales: ¿Qué tipo de autonomía necesitamos?
5. Ruta curricular: ¿Qué hacer y hacia dónde ir?

Página anterior:
Nacho López
Indígenas tzotziles en un salón de clases
1975
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Es necesario destacar que el actual Congreso Nacional, realizado 75 años después del primero, tiene diferencias notables en cuanto a su convocatoria y a su integración.

Previo al Congreso Nacional, se generaron dos tipos de foros:

1. Foros por cada una de las 264 escuelas normales a través de mesas de trabajo. Se convocó a toda la comunidad de cada escuela para que se inscribiera en una de las cinco mesas de trabajo. Se declaró una semana para que en todo el país las escuelas normales debatieran y quebraran el esquema de presentación de propuestas en cinco minutos. Aquí se privilegió el debate amplio, el diálogo sin restricciones de ningún tipo. De cada mesa se obtuvieron documentos de acuerdos por eje, con los siguientes apartados: problemática, propósito, conclusiones y propuesta. Cada foro concluyó con la elección de un delegado o delegada para participar en un foro estatal. Se generaron más de 1300 documentos, firmados por los asistentes a las mesas, que estuvieron disponibles en la página Web de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, para el conocimiento de toda la comunidad normalista y observadores externos.

2. Foros estatales. Se convocó a los delegados y delegadas elegidos democráticamente en cada escuela normal, para analizar y debatir en torno a cada eje rector, llevando en todo momento la voz de toda su comunidad. De este ejercicio se generaron documentos de acuerdos estatales por eje. Cada foro concluyó con la elección de los delegados y delegadas que acudirían al Congreso Nacional. Se generaron más de 160 documentos de resolutivos estatales, que estuvieron disponibles en la página Web de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, para el conocimiento de toda la comunidad normalista y observadores externos.

Congreso Nacional de Delegados y Delegadas (primera fase)

El 16 y 17 de mayo de 2019 se llevó a cabo el Congreso en Metepec, Estado de México. En el evento participaron más de 250 delegados y delegadas representantes de las 32 entidades. Se desarrolló la siguiente mecánica de trabajo.

- Mesas de trabajo. Se convocó a los delegados y delegadas, elegidos democráticamente en cada entidad, para analizar, debatir y generar consensos nacionales en torno a cada eje rector. Se generaron cinco documentos nacionales, uno por cada eje de discusión. Cada resolutivo de las mesas fue socializado en plenaria para que todas las delegadas y delegados tuvieran conocimiento. Las y los delegados consideraron que los dos días que duró el Congreso no fueron suficientes para agotar la discusión de cada eje. Fue entonces cuando el Congreso Nacional se declaró permanente. También se acordó, que después de cada Congreso se volvería a socializar la discusión en la comunidad. Nada se podría discutir en el pleno nacional sin que toda la comunidad normalista fuera escuchada.

Congreso Nacional de Delegados y Delegadas (segunda fase)

El 5, 6 y 7 de junio de 2019 se llevó a cabo el Congreso en la ciudad de San Luis Potosí. El evento contó con la asistencia de 230 delegados y delegadas, quienes dieron seguimiento a los acuerdos de Metepec para definir acciones más precisas sobre los ejes de discusión.



Agustín Víctor Casasola
Maestra
1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Congreso Nacional de Delegados y Delegadas (tercera fase)

Del 28 al 30 de agosto de 2019 el Congreso se reunió nuevamente, esta vez en la ciudad de Los Cabos, Baja California Sur. En esta ocasión se conformó un documento más pormenorizado, sobre todo respecto de la organización de acciones de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, que se mandató en los transitorios de la Reforma Constitucional del 15 de mayo de 2019.

Congreso Nacional de Delegados y Delegadas (cuarta fase)

El 23 y 24 de octubre de 2019 tuvo lugar la cuarta fase del Congreso en la ciudad de Puebla, Puebla. Durante dos días, 232 delegados revisaron y afinaron el documento de acuerdos nacionales. Finalmente, en presencia de autoridades federales, estatales, así como de delegados y delegadas normalistas, se entregó formalmente el documento al subsecretario de Educación Superior, Luciano Concheiro Bórquez.

El documento final expone los cinco ejes de trabajo; cada uno incorpora un anexo con metas y más de 300 acciones. Este documento obtuvo el respaldo del Conaen y constituye el corazón de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, entregada a las cámaras de senadores y diputados en noviembre de 2019.

La organización de las escuelas normales, donde se privilegia una construcción desde abajo, desde las diferencias, desde los contextos diversos en que se encuentran las instituciones, se ve reflejada en la iniciativa de Ley General de Educación Superior,



Anónimo
Campesinos durante una manifestación de apoyo a maestros
Ca. 1935-1940
Placa seca de gelatina
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Agustín Víctor Casasola
David Alfaro Siqueiros en un mitin en honor a los maestros desorejados de Jalisco
Ca. 1934-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.

presentada el 9 de septiembre de 2020. Previo a la iniciativa, la Subsecretaría de Educación Superior promovió foros de discusión en cada uno de los 32 estados de la república.

En esta propuesta se contempla al Consejo de Autoridades de Educación Normal (Conaen) y al Congreso Nacional. La nueva Ley de Educación Superior, de ser aprobada y publicada en el *Diario Oficial de la Federación,* determina en su artículo 34 que:

> *La Secretaría instalará el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal, el cual tendrá como objetivo generar acuerdos sobre políticas y acciones para el desarrollo de las escuelas normales y las instituciones de formación docente. Estará integrado por la persona representante de la Secretaría y las personas responsables de la educación normal en las entidades federativas. La Secretaría elaborará los lineamientos para su operación y funcionamiento.*
>
> *El Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal podrá convocar a un Congreso de carácter consultivo a la comunidad de las escuelas normales públicas sobre temas académicos que contribuyan a lograr los objetivos de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, de conformidad con la normatividad que emita la Secretaría.*
>
> *Finalmente, y de manera instituyente y no instituida, tanto el Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal como el Congreso Consultivo Nacional, se incluyeron en la Ley General de Educación Superior publicada en el* Diario Oficial de la Federación *el 20 de abril de 2021.*

MÁS ALLÁ DE LOS DOCUMENTOS; LA ORGANIZACIÓN PARA QUE LOS ACUERDOS SE CONVIERTAN EN REALIDAD

Fueron cuatro sesiones del Congreso Nacional de Delegadas y Delegados: cuatro sesiones de construcción colectiva donde no hubo representación de la autoridad estatal y federal, sino sólo la presencia de los gobiernos, esto, para facilitar los procesos de discusión y debate colectivo. Posteriormente, en marzo de 2021, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General de Educación Superior, la cual reconoce tanto

La organización de las escuelas normales, donde se privilegia una construcción desde abajo, se ve reflejada en la iniciativa de Ley General de Educación Superior, presentada el 9 de septiembre de 2020.



Leopoldo Méndez
Maestro rural
Ca. 1947
Xilografía sobre papel
Museo Nacional de la Estampa, Secretaría de Cultura.INBA.MX.

al Congreso como al Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. En esta recapitulación de fechas clave, tras meses de confinamiento por la pandemia del SARS-CoV-2, nos reunimos el 29 y 30 de septiembre de 2021 para reinstalar el Congreso en Saltillo, Coahuila. En la jornada de este Congreso se resolvió avanzar por una ruta propicia para crear comunidades de gestión académica, donde cada escuela normal que ofreciera una de las 18 licenciaturas, pudiera elegir en sus colegiados a la o al docente que se integraría en un colegiado nacional por licenciatura. Así fue la gesta para las plenarias por cada una de las licenciaturas.

En las plenarias se construyó una dinámica donde el representante regresaba a su comunidad, compartía lo expuesto, era retroalimentado en el ejercicio democrático con sus representados, y luego regresaba a plenaria para seguir siendo portavoz, en un proceso de consulta efectiva con las maestras y maestros de su escuela. Este fue el mecanismo de avance en la construcción del perfil de egreso de las licenciaturas y, posteriormente, en la construcción de mallas curriculares y de los cursos. Se sumó un total de 618 propuestas de mallas curriculares para las 18 licenciaturas elaboradas por colegiados de escuela —por escuela—, y una propuesta de casi 20 000 cursos en todo el país. De todo este universo, el reto era consensuar 18 mallas y 800 cursos.

En la construcción curricular colectiva se acordó que el currículo nacional tendría un porcentaje diferenciado, sin superar el 50 por ciento. Por ejemplo, los colegiados en educación primaria, en apego a sus comunidades, decidieron que el currículo nacional será del 52 % y la autonomía institucional del 48 %; pero otros colegiados,

como es el caso de la licenciatura en Educación Telesecundaria, decidieron el 80 % del currículo nacional y 20 % de autonomía institucional. Es importante resaltar que todo el currículo, tanto la propuesta curricular nacional como la institucional, es *de facto* autonomía curricular docente, porque fue construida desde la propuesta de maestras y maestros, quienes son las verdaderas y verdaderos expertos y protagonistas en este proceso de construcción del plan y los programas de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales.

En este marco, gracias a la autonomía institucional, se tendrán licenciaturas más acordes con las necesidades reales. Por ejemplo, el caso de Morelos, entidad que tiene dos escuelas normales con licenciaturas en Educación Primaria, a partir de la transformación curricular estas dos licenciaturas ya no serán idénticas, porque los colegiados, colectivos y comunidades de cada una de estas dos escuelas, han decidido que tengan diferentes cursos, puesto que es distinta la realidad que subyace a cada una.

Fue una labor de más de 900 maestras y maestros que trabajaron en las comunidades de gestión nacionales; trabajo realizado en cientos de reuniones en las que se formularon miles de documentos que son públicos y están en el sitio del Congreso de la página de la de DGESUM. En este tenor, las comunidades exigieron, con justa razón, que en el Acuerdo Secretarial se respetara todo su intenso trabajo y que se publicara a más tardar a finales de julio de 2022, para que la última semana de agosto se pudiera iniciar el ciclo escolar ya con planes y programas de construcción colectiva y con el porcentaje de autonomía institucional que cada comunidad de gestión haya decidido.

Sin duda, logros en la construcción curricular de los planes y programas de las Escuelas Normales: la propuesta curricular, el marco curricular, el plan y programas de Educación Básica, el tener por centro a la comunidad, el trabajo de manera integradora, las labores por campos de saberes a través de proyectos, todo ello y más, fueron posibles gracias al talento, disposición, esfuerzo, organización, conocimientos teóricos y conocimientos vitales de las y los maestros que trabajaron en ellos.

Además de lo anterior, es preciso señalar que, como nunca había sucedido, la modificación al plan y los programas de estudio de Educación Básica, y los planes y programas de Escuelas Normales se han realizado de la mano, trabajando en conjunto y en sintonía. Ambos planes están imbricados para tener la coherencia asertiva de promover en las aulas el respeto por la diferencia, la diversidad y en ello una visión de unidad y fraternidad para los integrantes de nuestro país, con un currículo que construya una nación fortalecida en su diversidad, interculturalidad y plurilingüismo. Respeto que se traduce en el respeto por la autonomía institucional, tanto en el currículo de Educación Básica como de Escuelas Normales, lo cual es uno de los aportes más trascendentes de estas propuestas curriculares.

En las escuelas normales hay todo un planteamiento transversal en los currículos, conforme la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana, esto respecto a temas como la equidad de género, interculturalidad crítica, respeto a la diversidad, derechos humanos, entre otros; temas colocados en el llamado *currículo nacional,* permitiendo que cada escuela tome su propia identidad como institución.

Una de las modificaciones más importantes es el nombre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Intercultural. Las comunidades han decidido que hoy se llamen licenciatura en Educación Primaria e Intercultural Plurilingüe y Comunitaria. Esto, naturalmente, es más profundo que los nombres: es una visión educativa; acto de justicia curricular y decolonización de saberes que invisibilizaban los

En las escuelas normales hay un planteamiento transversal en los currículos, conforme la Ley General de Educación y la Nueva Escuela Mexicana, esto respecto a temas como la equidad de género, interculturalidad crítica, respeto a la diversidad, derechos humanos, entre otros.



Agustín Víctor Casasola
Niños toman clase de primaria
Ca. 1935-1940
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

conocimientos de las comunidades, sobre todo rurales y rurales indígenas, visión en la que están presentes los aportes de expertas y expertos latinoamericanos y mexicanos. Este logro de objetividad y reivindicación responde a las demandas históricas de las comunidades normalistas por participar en el diseño de los planes y programas de estudio.

Ahondando, técnicamente el replanteamiento curricular es un co-diseño disruptivo en el que participan cuatro grandes grupos de especialistas. El primer gran grupo está constituido por maestras y maestros expertos que están en activo frente a grupo, en diferentes áreas de la formación docente, quienes son el centro del proceso de co-diseño y el eje articulador de la interdisciplinariedad del currículo. El segundo, está integrado por especialistas de diferentes disciplinas de otras instituciones de educación superior y centros de investigación, para asegurar que los planteamientos lleven los conocimientos de frontera, resultado de investigaciones y debates en las diversas áreas. El tercer agente son las expertas y expertos en diseño curricular para la formación docente. Su papel es asegurar la armonía que debe prevalecer entre las disciplinas y su propuesta de cursos y énfasis en la organización curricular. Finalmente, el cuarto grupo son especialistas en política pública que blindan el trabajo de las comunidades en términos de política educativa.

Estamos, pues, ante un currículo interdisciplinar que parte de la imagen y rasgos de la maestra y maestro que necesita el país para que podamos transformarlo, apegados a los derechos humanos: mayor justicia social, equidad de género, interculturalidad crítica y sostenibilidad. Es un currículo que elimina el enfoque por competencias y retoma el sentido de rasgos, dominios de saberes y desempeños docentes, que se interrelacionan en cada uno de los cursos de la malla curricular.

Se transita hacia un currículo que tiene como eje articulador y dinamizador el trayecto formativo de Prácticas Profesionales. El eje de Prácticas Profesionales retoma los cursos de un semestre, de acuerdo con el semestre en turno, para definir proyectos

educativos integradores. Éstos tienen como base la investigación sobre la práctica, a fin de generar una docencia reflexiva.

En la ruta de trabajo, una vez publicado el Acuerdo Secretarial se empezará con un proceso de habilitación entre pares, con el fin de transmitir el conocimiento de la misma forma en que se construyó, y compartir con fidelidad los énfasis en el nuevo currículo. Será una habilitación entre maestros y maestras para maestros y maestras de las escuelas normales para dar a conocer cuáles han sido las modificaciones que tendremos. Se presentarán los documentos finales y habrá un espacio de una o dos semanas antes del arranque de los cursos para habilitar a más de 10 000 maestras y maestros de normales, de manera regional, a distancia y, en algunos casos, presencialmente.

Existe la propuesta de que estos colectivos, estas comunidades de gestión académica de cada una de las licenciaturas, se puedan transformar en colegiados nacionales por licenciatura. Esta propuesta se presentará al Consejo Nacional de Autoridades de Educación Normal. De ser aceptada, a través de los colegiados se dará el acompañamiento a la puesta en marcha del currículo, con el fin de realizar trabajo colectivo desde las comunidades. Gracias a los colegiados, se podría conocer cómo va avanzando la propuesta en el aula, ya en labor aterrizada en el salón de clase, y saber qué modificaciones se van implementando en el currículo, en el sentido de que será un currículo vivo donde se escucharán las opiniones de todos los maestros y todas las maestras de las escuelas. Esto sería el seguimiento tras cumplir uno de los largos anhelos, que siempre se quedaba en deuda en la agenda con las normales: la demanda de la autonomía curricular.

En este futuro promisorio, habrá que modificar una serie de cuestiones por el cambio curricular; también, las normas de control escolar tendrán que ser trabajadas en conjunto con las y los responsables de las oficinas de control escolar de cada uno de los estados y los colegiados nacionales.

Igualmente está en proceso la propuesta ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público de colocar los recursos federales del programa S300 en un programa que se llame "La Normal es Nuestra", donde el recurso llegue directamente a las escuelas a través de Comités Comunitarios de Participación Escolar (CCPE), y que sean las propias escuelas las que propongan sus planes de desarrollo de acuerdo con sus propias necesidades para acompañar esta transformación curricular de gran calado. No solamente se pretende un trabajo documental, sino una visión que transforme de verdad el trabajo en el aula de maestras y maestros.

Son momentos propicios para aquilatar los logros y deudas en el pasado y presente del normalismo para promover un futuro promisorio. Cada año egresan de las escuelas normales 13 000 docentes, en promedio, para fortalecer el Sistema Educativo Nacional. La responsabilidad es mucha y todos los involucrados en su formación deben estar a la altura de la encomienda.

Como colofón, resalto lo valioso e imprescindible que ha sido el trabajo territorial; una labor comunitaria en la construcción del nuevo planteamiento de los planes y programas de estudio. Todo el reconocimiento que merecen las maestras y maestros que se han movilizado para discutir y construir el currículo. Ellos son, ellas son, como fueron fundamentales en el cambio de gobierno en México, los verdaderos actores, las verdaderas actoras de la gran transformación, del giro en una construcción curricular que responda a la realidad y a las necesidades educativas de cada comunidad.

Cada año egresan de las escuelas normales 13 000 docentes, en promedio, para fortalecer el Sistema Educativo Nacional.



Anónimo
Clase de educación socialista
Ca. 1935
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

LAURO AGUIRRE ESPINOZA Y EL PROYECTO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

Raquel Díaz Galván
Benemérita Escuela Nacional de Maestros



Manuel Felguérez
Ecuación en acero
2010
Acero, hierro y mármol
Ex Aduana de México
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.

PRESENTACIÓN

El presente trabajo aborda una de las propuestas educativas más importantes de México en el siglo XX y cuyo autor es el maestro Lauro Aguirre Espinoza, uno de los pilares fundadores del normalismo nacional, sobre todo por la creación de la Escuela Nacional de Maestros en 1925. Para comprender el contexto en el que se construye su proyecto, se presentarán tres elementos relevantes, en sus correspondientes apartados: en el primero se tratará lo relativo a las causas que propiciaron este proyecto; en el segundo, se explicará el proyecto mismo, y en el tercero, su relevancia a partir de la relación del pasado con el presente.

DE LAS CAUSAS

Para entender el proyecto del maestro Aguirre, me interesa destacar cuatro causas que considero fundamentales. La primera es el gobierno que encabezó Porfirio Díaz; la segunda, el movimiento revolucionario que puso fin a ese régimen; la tercera, la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, y la cuarta, el decreto para la organización de la educación primaria del 20 de diciembre de 1923.

Con respecto a la primera causa es importante recordar que el siglo XX mexicano comenzó con la continuación en la Presidencia de la República del general Porfirio Díaz. Sin embargo, durante sus últimos años de gobierno se distinguen claroscuros en su administración. Esto es, a la par que se impulsaron proyectos relevantes como la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y la Universidad Nacional de México, también hubo represiones sociales como las huelgas de Cananea y Río Blanco, que generaron un malestar social y propiciaron un proceso armado a partir de 1910, que sería encabezado por Francisco I. Madero.

La segunda causa es la lucha fratricida que no concluyó con la renuncia de Díaz en 1911, sino que se prolongó hasta 1920 y en la que participaron de manera destacada hombres como Madero, Francisco Villa, Emiliano Zapata y Venustiano Carranza. Finalmente, cuando el general Álvaro Obregón ocupó la Presidencia de la República se logró una estabilidad político-militar que permitió reflexionar sobre el tipo de país y, especialmente, de mexicano que se requería para avanzar en el siglo que recién había comenzado.

En el artículo 3.º de la recién promulgada Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estableció como una garantía individual el derecho a la educación: "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".[1]

En ese mismo documento se estableció que el periodo de gobierno sería de cuatro años, por lo que la presidencia de Obregón comenzó en 1920 y concluyó en 1924. Como parte de sus acciones de gobierno, apoyó la fundación de una nueva secretaría de Estado que respondiera a las exigencias de lo que el país reclamaba: la Secretaría de Educación Pública, al frente de la cual nombró al entonces rector de la Universidad Nacional de México: José Vasconcelos.

La tercera causa es precisamente la fundación de la SEP. Vasconcelos contó con todo el apoyo, la confianza y los recursos económicos de la Presidencia de la República para encabezar, sin lugar a duda, el mayor proyecto educativo de México durante ese siglo. Su propuesta incluyó la organización de la Secretaría a partir de tres departamentos: Escolar, Bibliotecas y Bellas Artes. Todos con miras a reforzar el trabajo que los maestros deberían hacer en el salón de clases.

El Departamento Escolar se encargaría particularmente de la construcción de centros escolares que contarían con infraestructura material muy completa: salones, auditorios, bibliotecas e instalaciones deportivas, para con ello dar cumplimiento al artículo 3.º constitucional en lo relativo al desarrollo armónico de todas las facultades del individuo.

El Departamento de Bibliotecas sería el responsable de la edición de todos los libros de la SEP y también de su distribución a partir de la integración de bibliotecas de diverso tamaño e importancia. De acuerdo con su acervo, las menores contaban con 100 títulos y las mayores con 10 000, entre los que se encontraban las obras de los filósofos griegos, clásicos de la literatura universal, historia y manuales de agricultura, artes y oficios. Las bibliotecas pequeñas eran las únicas itinerantes porque viajaban a lomo de mula, bajo la responsabilidad de los maestros rurales que se trasladaban de una comunidad a otra.

El Departamento de Bellas Artes tenía como propósito contar con personal especializado para, como ya se anotó, apoyar el trabajo del maestro en el salón de clase. Se trataba de profesores de música, así como de instructores deportivos. Los primeros serían los responsables de conformar coros escolares y de organizar recitales y conciertos, tanto dentro de la escuela como en las plazas públicas de la comunidad. Los segundos se encargarían de ejercitar a los alumnos para que desarrollaran una buena condición física y, a la vez, aprendieran ejercicios de calistenia.[2]

La cuarta causa tiene que ver con la publicación del "Decreto de las Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción", del 20 de diciembre de 1923.[3] Por cuestiones de espacio solamente voy a referir que en éste, la propuesta era reformar la educación primaria para conseguir que la naturaleza fuera un libro abierto para la enseñanza de los niños y podríamos resumirla en dos palabras: *aprender haciendo.* Por encima de una educación encerrada en las cuatro paredes del salón, el planteamiento era que los niños aprendieran a partir de la observación, del contacto y del estudio directo de la naturaleza. A través de ella conocerían la flora y la fauna de su localidad, y de ahí se desprenderían lecciones de biología, de botánica, de lengua, de literatura, de geografía, de historia, de aritmética y de geometría, entre otras.

DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LAURO AGUIRRE

Lauro Aguirre Espinoza es un distinguido maestro tamaulipeco que nació en 1882. Desde muy pequeño sobresalió por ser un excelente estudiante. Ese hecho le brindó la oportunidad de conseguir una beca para realizar sus estudios en la capital del país, a la que se trasladó a principios del siglo XX. Ingresó a la entonces Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y una vez que se graduó regresó a su estado en 1904.

En Tamaulipas se desempeñó no sólo como maestro de primaria, sino que ocupó distintos cargos administrativos, como fueron la dirección de la Escuela Normal y Preparatoria y, posteriormente, la Dirección de Educación Pública. Esa misma función la desempeñó después en el estado de Guanajuato.[4]

En 1921 regresó a la Ciudad de México para ingresar como maestro a la Escuela Normal Nocturna; un año después se incorporó al Departamento de Educación Primaria y Normal de la recién fundada SEP. Conocedor de la situación que guardaba la educación, y especialmente tomando en cuenta su experiencia tanto personal como profesional, comenzó por plantearse las implicaciones del movimiento armado que recién había concluido:



Anónimo
Mitin de la Escuela Nacional de Maestros
1957
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

> *Nuestra revolución no ha sido, no es, una revolución política: es una revolución social que quiere arrebatar el mando a una clase para entregárselo a la sociedad entera. Se ha demostrado que el pueblo no ha tomado la defensa de un gobierno sino la defensa de los destinos de México y su civilización.*[5]

Es fundamental la resignificación que el maestro Aguirre le da a la Revolución mexicana. Como bien señaló, no se trató de un movimiento armado cuyo propósito era sustituir a una persona por otra. Eso hubiera sido demasiado simple y quizás un despropósito. Por el contrario, la conceptualizó como una lucha social del y para el pueblo, que era la mayoría de los mexicanos. Una lucha que buscaba reorientar el rumbo del país para transitar hacia mejores puertos donde tuvieran cabida todos bajo los principios más elevados, que son los de la civilización.

De esta forma, tomando en cuenta que se trataba de romper con el antiguo régimen de Díaz, a la vez que considerar el proceso armado, la promulgación de la Constitución (que indudablemente recuperaba muchos de los propósitos de la lucha misma), así como el proyecto educativo que estaba en plena puesta en marcha con la recién fundada SEP y el decreto de la educación primaria bajo el principio de la acción, con todo esto en mente, Aguirre consideró que las escuelas normales no podían ni



Agustín Víctor Casasola
Estudiantes de escuela agrícola plantando hortalizas
Ca. 1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

debían mantenerse al margen. De ahí que se propusiera trabajar en un programa de reformas que respondiera a las necesidades de lo que el país y, particularmente, la sociedad necesitaban. Un programa que impactara directamente en la formación de los maestros normalistas porque serían ellos los responsables de la educación de la niñez mexicana.[6]

La propuesta de Aguirre que sirvió como programa de acción estuvo conformada por 17 artículos a los que él llamó reformas. No obstante, lo primero que planteó, a manera de justificación, fue que ya en otros momentos se habían hecho cambios en las normales, los cuales, aunque en los periódicos habían recibido la aprobación del público, no habían logrado su propósito específico, que era la mejora de la educación.

La causa de esto era que los cambios se proponían en el decreto o en la ley, pero las escuelas normales no contaban con los recursos materiales ni tenían planes de estudio que estuvieran acordes con los nuevos tiempos, los del nuevo siglo. En ese sentido, Aguirre criticaba que hasta ese momento se había privilegiado una educación memorística, tanto para los niños como para los maestros en formación; por encima de unos estudios librescos lo recomendable era estudiar la ciencia de la vida y la experiencia a partir de la cotidianidad. Esto es, aprender de la observación y de la práctica magisterial, porque de nada servía que a los normalistas se les llenara de conocimientos que difícilmente podrían aplicar en el salón de clases. De ahí que fuera preferible que aprendieran haciendo.

La primera reforma que Aguirre propuso fue que las escuelas normales se construyeran en las afueras de las ciudades. ¿Por qué? Porque requerían de un amplio terreno que les permitiera contar con las instalaciones suficientes para, además de los salones, tener espacios deportivos, talleres, áreas de cultivo y para la crianza de animales, espacios abiertos que les permitiera desarrollar a los maestros no solamente su mente sino su cuerpo, bajo el principio de la Grecia clásica: mente sana en cuerpo sano. Había que prepararlos en el más amplio sentido, por eso la necesidad de construir escuelas fuera de la ciudad. El maestro debía aprender lo suficiente para desempeñar su labor tanto en el campo como en la ciudad.

La segunda reforma fue la relativa a la coeducación. Él decía que si los hombres y las mujeres andan en el mismo camino de manera conjunta, no había por qué prepararlos de manera separada, no había por qué separar a las maestras en una institución y a los maestros en otra. El planteamiento era que se formara por igual a hombres y mujeres, porque tanto en su vida personal como profesional estarían juntos, y qué mejor que la escuela los preparara de ese modo. Y aunque no lo dice en esos términos, indudablemente se está refiriendo al principio de equidad de género.

La tercera reforma que propuso fue que las normales debían transitar hacia un gran centro escolar. Es decir, convertirse en la institución responsable de formar a los maestros que el país requería: educadores, maestros de educación primaria, maestros técnicos, maestros rurales y maestros misioneros. Todos tendrían que salir de ahí y se les debía preparar de una manera muy especial. A este gran centro escolar debían asistir también aquellas personas que, sin contar con un título, se les había habilitado para dar clases. Es decir, se les debía certificar a la vez que actualizar en los avances relacionados con la educación. La propuesta era que si ya estaban en servicio acudieran en el horario nocturno.

La cuarta reforma, en complemento con la anterior, proponía que los maestros graduados y en servicio tuvieran la oportunidad de continuar perfeccionando su preparación realizando estudios de especialización y actualización en la Escuela de Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México. En ese momento, la Universidad no tenía autonomía, y esta institución, al igual que las normales, era parte de la SEP.

Lauro Aguirre no las consideraba instituciones separadas, sino parte de un todo más amplio que, en ese entonces, era el proyecto educativo de José Vasconcelos. A fin de cuentas, ambas instituciones estaban consagradas a la educación. De ahí la propuesta de que, sobre todo en invierno, cuando concluían las clases (pues en ese momento era otro calendario escolar), los maestros en servicio pudieran tomar esos cursos. Es importante aclarar que esas actividades de invierno ya existían. Cada año, maestros de primaria, incluso de otras entidades de la república, se trasladaban a la Ciudad de México para seguir actualizándose;[7] pero plantearlo como parte de sus reformas era una manera de garantizar que esa relación entre las normales y la Universidad se mantuviera.

La quinta reforma proponía que se estableciera una división entre los estudios de carácter general y los profesionales. “Los primeros estarán en manos de especialistas, cualquiera que sea su profesión, y los segundos en manos de maestros especialistas”.[8] Esta división obedecía a lo que hoy se entendería como la educación básica y la superior. Cuando él se refería a los estudios generales estaba pensando particularmente en los maestros normalistas, en tanto que los segundos podían ser profesionistas egresados de la Universidad o de los distintos institutos de los estados.



Anónimo
Maestra con sus alumnos en una manifestación del Comité Pro-construcción de la Escuela
1942
Fotografía
Archivo Gráfico de *"El Nacional"*
Fondo Temático, sobre 186 AH
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

La sexta reforma aludía al nivel de estudio que se debía lograr en las distintas clases de la escuela normal. Es decir, que debía destinarse un mayor tiempo a la preparación de los maestros en formación, porque lo que hasta ese momento se tenía eran conocimientos muy elementales. De ahí que la recomendación era profundizar en los contenidos de los programas. La inquietud iba en el sentido de que se trataba de preparar mejor a los maestros, para lo cual se requería que estudiaran con mayor detenimiento cada uno de los cursos del plan de estudios.

La séptima reforma planteaba, en concordancia con la anterior, que debían establecerse nuevas materias. Sin embargo, es de llamar la atención que no se trataba de aumentar por aumentar asignaturas. El maestro Aguirre indicó tres criterios que respondían a una lógica. El primero: los cursos debían responder a las necesidades e intereses de los jóvenes en su vida diaria. Esto es, ciencias que los ayudaran a comprender el mundo que los rodeaba y que les proporcionaran elementos para poder enfrentar situaciones de su cotidianidad. Lo anterior se traduciría en un curso preparatorio que se llamaría Ciencia General.

El segundo criterio era complementar las asignaturas de Ciencia de la Educación y Psicología Educativa. Hasta ese momento, ambas contaban con un curso en el plan de estudios; por esa razón, la propuesta era que fueran dos. Con eso se podría aprovechar para hacer observaciones, experimentar, analizar e investigar y así se les podría preparar mejor.

El tercer criterio también tenía que ver con destinarle mayor tiempo e importancia a aquellas disciplinas que estuvieran directamente relacionadas con los niños: Anatomía, Psicología, Pedagogía, entre otras. Conocer con mayor profundidad quiénes eran las personas con las que los maestros debían desempeñar su labor profesional, porque en la medida en que tuvieran mayores conocimientos estarían mejor preparados para enfrentar el reto de educar a los niños.

La octava reforma giraba alrededor de las metodologías que se enseñaban en las escuelas normales. En armonía con lo que ya había planteado en las reformas anteriores, Aguirre criticó que era demasiado el tiempo que se le dedicaba al estudio y memorización de metodologías de enseñanza de las distintas asignaturas en la formación de los maestros. Su propuesta era aprovechar todo ese tiempo en el conocimiento de la naturaleza física y mental de los alumnos. ¿Cómo? A partir de la observación directa de los niños. Con el conocimiento adquirido a través de esas reflexiones, los maestros diseñarían sus propias metodologías aplicables en el contexto en el que desarrollarían su práctica profesional. Sin decirlo en esas palabras, con esta propuesta se favorecía la diversidad cultural de México, en términos generales, lo urbano y lo rural.

La novena reforma, en combinación con la anterior y en sintonía con el "Decreto de las Bases", que ya se comentó en el primer apartado, proponía que el maestro en formación debía, al igual que los niños, aprender de manera activa: observando, experimentando, indagando, analizando, concluyendo y construyendo. De ahí que debía privilegiarse por encima de las horas de estudio en diversos libros, la práctica de labores agrícolas o de talleres donde el maestro aprendiera haciendo, enfrentando retos y resolviéndolos a partir de su conocimiento y experiencia. En el cultivo de la tierra, por ejemplo, se podría aprender cómo preparar la tierra, sobre los tipos de semillas, las partes de las plantas, los tiempos de cultivo. Lo mismo con los diversos talleres de preparación y conservación de alimentos, carpintería, plomería y costura,

Aguirre consideró que las escuelas normales no podían ni debían mantenerse al margen. De ahí que se propusiera trabajar en un programa de reformas que respondiera a las necesidades de lo que el país y, particularmente, la sociedad necesitaban.

entre otros. Aguirre insistía en que de esta manera aprenderían y estarían mejor preparados los maestros.

Esta propuesta aportaría mayores conocimientos de aprendizaje relacionados con los contenidos de asignaturas como biología, física, química, aritmética, geometría, lengua nacional, por mencionar sólo algunas. En lo relativo a las disciplinas "puramente profesionales", Aguirre ratificó que se haría a partir de la observación, experimentación y práctica con los niños en las escuelas. Para lograrlo —como ya se expresó líneas arriba—, los maestros en formación debían pasar mayor tiempo en las escuelas primarias.

La décima reforma planteaba que en cada escuela normal debía establecerse la enseñanza de oficios, artes y actividades productivas que complementaran la preparación de los maestros en formación. De ahí que se requiriera contar con un amplio terreno para que se pudieran tener las instalaciones suficientes para todas las actividades señaladas. Asimismo, que la formación inicial del maestro no se centrara únicamente en la preparación académica, sino que se debería incluir un oficio que le ofreciera alternativas para apoyar las distintas actividades productivas que existieran en las comunidades. Implícitamente, esta reforma concebía al maestro como agente transformador de la comunidad y proponía que su trabajo no quedara dentro de las cuatro paredes de un salón de clases. La perspectiva era a la inversa: la labor del maestro debía concebirse hacia afuera, hacia la sociedad misma.

La undécima reforma ampliaba lo que ya se había anotado antes. Los maestros en formación debían hacer sus prácticas profesionales en las escuelas anexas. Esto para reafirmar que tenían que aprender haciendo: observando, diseñando metodologías, aplicándolas y practicando; pero, sobre todo, dedicándole tiempo, mucho tiempo, tanto como el que se le destinaba al estudio de las ciencias profesionales; es decir, aquellas que estaban directamente relacionadas con la práctica profesional.

La duodécima reforma planteaba el establecimiento de cursos extracurriculares que respondieran a las necesidades del servicio. Asignaturas que no estuvieran incluidas en el plan de estudios, pero que se consideraran pertinentes para complementar la formación de los maestros normalistas; por ejemplo, sobre nuevas corrientes pedagógicas, conocimiento científico o movimientos sociales. Es decir, se proponía un espacio flexible para incorporar lo que se considerara pertinente en la preparación de los futuros maestros.

La décima tercera reforma aludía a la necesidad de incrementar el tiempo de estudios para adquirir el título de profesor. La propuesta era aumentar de cuatro a seis años de estudios. Esos dos años extra permitirían, por un lado, incrementar los cursos conforme a lo que ya se había explicado y, por otro, disponer de mayor tiempo para llevar a cabo las prácticas docentes.

La décima cuarta reforma estaba relacionada con la manera como se evaluaba en la escuela normal. Cada tres meses, los estudiantes debían presentar exámenes tanto orales como escritos. En ambos se privilegiaba la memoria y la capacidad para escribir. Sin embargo, esa evaluación parcial podría ser injusta en opinión del maestro Aguirre, porque valoraba sólo una parte del aprendizaje del alumno y, al promediarse con la evaluación final, generalmente afectaba a los estudiantes. La propuesta era que se tomaran en cuenta tres factores que podrían ayudar a hacer una valoración más objetiva: su labor como maestro, los trabajos realizados durante el curso —tanto individuales como en equipo— y los conocimientos adquiridos. Todo esto a través del uso de escalas, lo cual sustituiría la evaluación que se reduce a un número.

La décima quinta reforma se refería a las vacaciones de los normalistas. Este periodo debía ser aprovechado para completar su formación a partir de la organización de giras por todo el país. En concordancia con el aprender haciendo, Aguirre proponía que esos viajes por el territorio nacional debían ser lecciones de geografía, flora, fauna, historia, costumbres, tradiciones, orografía, hidrografía; en una palabra: cultura. Se trataba de viajes con función pedagógica, y para ello los formadores de maestros, en comunicación con los expertos de cada lugar que se visitara, establecerían un programa de trabajo en el que se propondrían los conocimientos que se pretendían alcanzar. Asimismo, estos viajes apoyarían a los jóvenes maestros en la formación de su carácter y su trato social.

La décima sexta reforma tenía que ver con la fundación de un órgano directivo. Decía Lauro Aguirre que era una falta de respeto que no se tomaran en cuenta los conocimientos y la experiencia tanto de maestros como de alumnos y que se debería conformar un órgano directivo que sustituyera a ese director de escuela que de manera vertical tomaba las decisiones. En su lugar, lo que se tendría que hacer, según la propuesta, era establecer un órgano horizontal donde participaran maestros y alumnos para discutir y analizar las distintas problemáticas que enfrentaba su institución y de común acuerdo tomar decisiones. Lauro Aguirre señaló en esta reforma que si bien para la parte administrativa se requería un director que firmara toda la documentación relativa a la organización escolar, su propuesta era que esta dirección fuera rotativa y que por ningún motivo una persona decidiera a nombre de toda la comunidad.

En lo relativo a las disciplinas "puramente profesionales", Aguirre ratificó que se haría a partir de la observación, experimentación y práctica con los niños en las escuelas.

La décima séptima reforma aludía a la disciplina. Con el argumento de que los maestros en formación eran jóvenes, se pensaba que se requería una disciplina estricta porque eran ingobernables. Lo primero que señaló Aguirre es que si se partía de esa concepción, ya había dificultades. Por otro lado, también criticó que la disciplina generalmente se reducía a que debían obedecer. Estos dos aspectos constituían un despropósito, particularmente en un país que, en el marco de la reconstrucción, pretendía tener hombres libres. De ahí que desde la escuela debía fomentarse que los alumnos formaran su carácter a partir de la toma de sus propias decisiones. Entonces, ¿cómo lograr este objetivo? Para que los estudiantes aprendieran haciendo, en materia de disciplina debían ser ellos quienes elaboraran los distintos reglamentos y disposiciones para mantener el orden en la escuela normal. Aprenderían a hacer leyes, pero principalmente aprenderían a respetarlas. Si lo anterior se comenzaba en los planteles escolares, después sería más fácil hacerlo en la sociedad. Esa por la que tanto se había luchado.

LA RELACIÓN DEL PASADO CON EL PRESENTE

En este conjunto de reformas que elaboró el maestro Lauro Aguirre no estaba solo. Contó con el apoyo de un equipo de profesionales, tanto maestros como funcionarios, de la recién fundada SEP. Con ellos planteó y llevó a la práctica un gran proyecto educativo: la creación, en febrero de 1925, de la Escuela Nacional de Maestros (ENM), una institución que se funda con la unión de las tres normales que existían en la ciudad de México en ese momento: la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, la Escuela de Señoritas y la Escuela Nocturna. Con estas tres normales se establece la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), que por lo menos en sus inicios intentara hacer realidad ese programa de reformas proyectadas por el maestro Aguirre.

La ENM va a constituirse en un gran centro escolar porque, a lo ya señalado en las reformas, se sumaron también los departamentos de Costura y de las Visitadoras del Hogar.

El primero brindaría a las mujeres que vivían en los alrededores del plantel la oportunidad de aprender un oficio para poder ser el sostén de su familia. Esto tenía la intención de ofrecer una forma de capacitación para las amas de casa, a la vez que respondía al hecho de que muchas jefas de familia eran la única fuente de ingresos para el hogar, porque sus maridos o habían fallecido en la etapa armada de la Revolución o quizás habían quedado discapacitados.

El segundo departamento era una extensión de la formación de las maestras para que quienes estuvieran interesadas pudieran ingresar a la carrera de Visitadoras del Hogar al concluir sus estudios como profesoras. Esta carrera tenía el propósito de aportarles elementos específicos relativos a la nutrición y los primeros auxilios. Se consideraba que estos campos de estudio, además del Departamento de Costura, les serían útiles a las maestras para, a la par de ejercer su profesión, hacer labor social con las madres de familia de los niños con los que trabajarían.

También en la ENM se estableció un kindergarten y una primaria, ambos anexos, cuya función principal fue, conforme al programa de reformas propuesto, apoyar en la formación de los maestros a partir de las observaciones, el diseño de metodologías, su experimentación y su puesta en práctica.

El proyecto de la ENM que incluyó todos estos elementos, se constituirá, sobre todo en la primera parte del siglo XX, como un sistema escolar que será replicado en otros estados y que sentará las bases de lo que hoy fundamenta el normalismo nacional. Algunas de las reformas llegaron para quedarse. Por ejemplo: la coeducación, la conformación de un centro educativo profesional responsable de la formación de los maestros de educación básica, las primarias anexas, la reforma del plan y los programas de estudios que respondiera a las necesidades de su tiempo, las prácticas profesionales y los viajes pedagógicos cuyo propósito, como explicó Lauro Aguirre, era ofrecer lecciones de las distintas disciplinas a partir de los recorridos por el territorio nacional, aunque éstos se cancelaron en 1984.

CONSIDERACIONES FINALES

La consolidación de una propuesta educativa tan importante, significativa y trascendente, como lo es la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, fue posible gracias a la iniciativa del maestro Lauro Aguirre, pero también al apoyo decidido del secretario de Educación Pública e incluso de la Presidencia de la República. Como ya se dijo antes, si bien se reconoce al maestro Aguirre como uno de los pilares del normalismo mexicano, él no trabajó solo. Contó con el apoyo de un equipo de profesionales que tenían en común su interés por la enseñanza. Se trató de un proyecto genuino hecho por y para maestros, porque ellos eran los expertos en ese campo.

Hoy, a casi 100 años del proyecto de Lauro Aguirre, es indudable que la Benemérita Escuela Nacional de Maestros sigue siendo una institución educativa que debe contar con el apoyo incondicional de quienes en la actualidad encabezan el sector educativo. Como un ente vivo, requiere renovarse para responder a las necesidades de la educación de la niñez mexicana en el siglo XXI. Pero lo que la historia nos ha enseñado es que lo recomendable es que sean los propios maestros quienes reflexionen, analicen y propongan las alternativas más viables para que la educación normalista responda a los retos del México actual.

Junto con lo anterior, también resulta imprescindible contar con el apoyo de las autoridades educativas y, especialmente, con el financiamiento eficiente y eficaz para poder realizar las transformaciones y el fortalecimiento que las escuelas normales reclaman hoy. Recordemos que otorgar presupuestos generosos a la educación no son gastos mayores, sino inversiones a largo plazo. Los niños de México lo merecen.

Para concluir, quiero traer una vez más las palabras del maestro Lauro Aguirre y dedicárselas en particular a todos los maestros en esta gran labor y en esta gran función que tenemos y que hacemos día a día. Él nos dice:

> *¡Qué más bello programa que este! Combatir con tenacidad para que el maestro desempeñe decentemente su alta misión social y se eleve de sumiso servidor a responsable cooperador en el progreso de México; para que la escuela rompa las cadenas que la atan a la rutina, a los sistemas viejos y anquilosados y se ofrezca a la nueva generación como una halagadora esperanza; combatir, en fin, para facilitar el esfuerzo generoso que hacen los hombres buscando una forma más elevada que garantice la felicidad a que tiene[n] derecho.*[9]



Nacho López
Maestra y niños en el patio de una escuela rural
1955
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

LAS MAESTRAS RURALES EN LA MEMORIA DE LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA NACIONAL

Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis



Anónimo
Maestra rural con sus alumnos en una escuela de Michoacán
1945
Fotografía
Archivo Gráfico de "El Nacional"
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

... el arrojo de estas profesoras impulsa la secularización educativa, indispensable en la nación, al ser el laicismo la puerta de entrada a la modernidad. La Iglesia católica defiende sin reservas la educación religiosa en las escuelas públicas, y al ser las maestras un factor determinante en las escuelas rurales y en las misiones culturales, en un buen número de ellas se les hace pagar su entusiasmo con golpizas, violaciones, asesinatos.[1]

En este capítulo encaminaremos nuestras reflexiones a una mirada histórica a las condiciones laborales y de género de las maestras rurales mexicanas en el periodo que enmarca las primeras dos décadas posteriores a la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), etapa fundante en los discursos y representaciones sociales del vínculo revolución-educación, que tendrían un largo impacto en la identidad profesional del magisterio y de la modernización de las mujeres.

En el espacio temporal de estas décadas, las maestras y maestros de la educación pública, como grupo socioprofesional, pasaron por múltiples procesos, como el de feminización, la centralización administrativa, la homologación de funciones, la sindicalización tutelada por el Estado, y desde luego, tuvieron que lidiar con un cambiante proceso de certificación de sus saberes y posicionarse frente a los perfiles ideológicos que se les demandaba. También debieron entender y aplicar las políticas educativas radicales o reformistas, y ajustarse a sus presupuestos y pedagogías.

EL MOMENTO FUNDACIONAL

Aún olía a pólvora, cuando el recién nombrado secretario de Educación José Vasconcelos pronunció un discurso en el Día del Maestro de 1921. En éste, expresaba su idea de lo que debían ser los maestros de la posrevolución:

> *... los maestros —hombres y mujeres— que participan en nuestra obra tienen la convicción de que no sólo desempeñan una función cívica, sino que trabajan en una suerte de moderna cruzada para la elevación y liberación de los espíritus y el mejoramiento de los cuerpos de sus semejantes; por eso el fervor que ponen en su obra es un fervor religioso y la recompensa que reciben no está ni en el dinero ni en los ascensos, sino en el sentimiento apostólico, en el goce místico que los anima y sostiene.*[2]

Para Vasconcelos, el maestro debía ser un trabajador que atendiera las necesidades materiales y de justicia de los más pobres y menos favorecidos, y también impulsor de una nueva espiritualidad, pues debía promover la regeneración del "alma nacional". Un perfil que no sólo demanda profesionalidad, sino otro tipo de creencias y emociones, algo equivalente a un "santo laico", decía el hispanista Claude Fell. En su concepto, las maestras y maestros tenían mucha autoridad moral frente a la clase política, tan violenta y llena de palabrería. Porque los profesores tenían de algún modo otra superioridad moral, no terrenal, pues no contaban con buenos salarios ni prestaciones, sus escuelas eran muy precarias y carecían de los materiales adecuados para impartir la enseñanza.

Así, Vasconcelos identificaba varios procesos simultáneos que configuraban la incidencia del Estado educador de la posrevolución, considerando la necesidad de alfabetizar a gran parte de la población, y especialmente a los campesinos e indígenas, como fundamental para avanzar en construir ciudadanías y nuevos procesos de modernización. Asimismo, la incorporación de las mujeres a la educación y al mundo del trabajo, constituía el desafío del siglo XX. Se requería una política de Estado atenta a las demandas productivas del mercado y a las de justicia e igualdad del feminismo, en el ámbito internacional, que implicaban sin duda una secularización más integral de la sociedad.

Por otra parte, la guerra había hecho grandes estragos en las escuelas; los edificios estaban inhabilitados para funcionar, faltaban maestros, se les debían salarios y no había



Anónimo
Maestra rural con sus alumnos
1940
Fotografía
Archivo Gráfico de "El Nacional"
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

presupuestos en los estados y los municipios para restablecer un sistema educativo. Menos aún había condiciones para ampliar la cobertura escolar y emprender con éxito las nuevas campañas de alfabetización.

El México posrevolucionario tenía un poco más de 15 millones de habitantes, de los cuales el 75 % vivía en el medio rural, habiendo un promedio superior al 80 % de personas analfabetas. La ocupación principal eran las tareas del campo, "un país de peones agrícolas", a decir del educador y escritor indigenista Moisés Saénz, por lo que era necesaria una intervención educativa urgente para que los campesinos analfabetos, los grupos de peones acasillados, se convirtieran en partícipes de una reforma social y agraria, en activos pequeños agricultores y en ciudadanos alfabetizados.

Los dos grandes proyectos educativos que trascendieron en la posrevolución, heredados por José Vasconcelos, fueron las casas del pueblo y las misiones culturales; el primero fue la base del modelo de escuelas rurales comprometidas con las comunidades, y el segundo fue formador de docentes eficientes y ambulantes. El trabajo de las misiones culturales permitió concebir el alcance de las escuelas normales rurales, como instituciones orientadas a formar el magisterio para el campo, preparando profesionalmente agentes educativos especializados en la educación del campesinado. En sus informes, Vasconcelos reconocía la falta de docentes y la urgencia de incorporar a maestros más preparados. También se hacían definiciones pedagógicas para la orientación de la educación. Fue la maestra Eulalia Guzmán quien formuló claramente la orientación pedagógica del momento en su libro titulado *La escuela nueva o de la acción*.[3] Pese al ambiente plagado de retórica política, los maestros se conectaron con el

modelo de escuela nueva o activa, como el más pertinente para transformar la praxis educativa tradicional. La nueva pedagogía dio sentido al impulso revolucionario a favor de un cambio en la educación en todo el país. Particularmente fueron aceptadas las ideas pedagógicas de John Dewey y su obra *Democracia y educación*.[4]

El momento fundacional de la SEP, pese a todo, devela un ánimo innovador y prometedor. Se le asignó un presupuesto relevante por parte de Obregón: el 15 % del presupuesto federal. La SEP, por tanto, tendría que ser un organismo flexible, ilustrado y generoso; así, surgió con una organización institucional que incluyó cuatro áreas: Departamento Escolar; Departamento de Bibliotecas y Archivos; Departamento de Bellas Artes, y posteriormente el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Promovió la búsqueda de identidad propia en la cultura, desde el muralismo y la literatura nacionalista, proceso en el que participaron artistas, autores y autoras de México y de América Latina.[5]

Vasconcelos logró grandes resultados, pues entre 1920 y 1924 creó más de 6000 nuevas escuelas y más de 11 000 plazas para maestras y maestros, lo cual —todos coinciden— no tenía precedentes en la historia de nuestro país. Él y su equipo de colaboradores y colaboradoras, comprendieron la importancia de aplicar un plan global, que sin duda necesitaba modificaciones y ajustes coyunturales, pero que proponía dos orientaciones capitales para la revolución del México contemporáneo:

1. Construyeron una narrativa que logró convencer al país de que la Revolución también concernía a la educación, y que mientras ésta no fuera reformada profundamente, no se podría cambiar el orden social ni tendrían repercusión las conquistas fundamentales del movimiento nacido en 1910.

2. Definieron el alcance y la orientación que había de imprimirse a la reforma educativa y cultural: México tenía que comprometerse resuelta y totalmente con una educación popular, capaz de llegar a esa inmensa mayoría de ciudadanos, hasta entonces marginados del desarrollo nacional.[6]

No obstante, las maestras y los maestros seguían teniendo serias carencias en su preparación profesional y sufrían la falta de pagos y de prestaciones, que los colocaban en condiciones de precariedad. Al poco tiempo, en 1924, los maestros estaban en una encrucijada. Ya habían sido depositarios de la gran misión social y de redención cultural de los más desprotegidos, habían recibido de Vasconcelos la encomienda de ser los apóstoles, los cruzados de la solidaridad evangélica y del misticismo estetizante que humanizaría la reconstrucción revolucionaria. A la vez, al paso de los años, en los discursos sindicalistas, socialistas y comunistas, se les encomendaba ser los intelectuales que salvaran al proletariado, para construir una nueva sociedad en la que no hubiera grandes diferencias entre las clases sociales.

CONCEPTOS, DESAFÍOS Y ALCANCES DE LA EDUCACIÓN RURAL

Para 1926, la escuela rural se colocaba como instrumento de búsqueda de equidad y justicia. Se consideraba la institución educativa más democrática porque se dirigía al mayor número de personas, y también porque intentaba corregir el error en que se había incurrido durante más de un siglo: el de formar, mediante la educación, a unos cuantos sabios en medio de millones de analfabetas.

Para 1926, la escuela rural se colocaba como instrumento de búsqueda de equidad y justicia. Se consideraba la institución educativa más democrática porque se dirigía al mayor número de personas.

La escuela rural mexicana se convirtió en el aporte de México para el mundo rural, por fundarse desde una apuesta revolucionaria para el cambio social.

La escuela rural mexicana se convirtió en el aporte de México para el mundo rural, por fundarse desde una apuesta revolucionaria para el cambio social. En este sentido, proponía:

1. Llevar nuevos conocimientos a los campesinos para racionalizar la agricultura, generar pequeñas industrias, alfabetizarlos, pues el futuro económico de México se veía en el cultivo inteligente de la tierra y en las industrias agrícolas.

2. Proponía un enfoque de colaboración de los maestros para que aprendieran de los campesinos, y así recuperar su experiencia, los conocimientos que ya tenían, y ponerlos en diálogo con los saberes técnicos agrícolas, con el objetivo de la mejora de los cultivos. Enseñar más tiempo afuera del aula, en la vida comunitaria, haciendo un programa práctico que se relacionara con las actividades del campo y se adaptara a las necesidades particulares de cada lugar.

3. Reconociendo las condiciones de vulnerabilidad y servidumbre de la población indígena y el proletariado rural, se proponía, desde la mirada eugenésica de su tiempo, la "mejora de la raza", con acciones para combatir el fanatismo, el alcoholismo y las uniones sexuales prematuras, y así levantar el nivel social de los conglomerados indígenas y de los desheredados que forman las peonadas, que eran, "todo un problema social y económico".

4. Proponía el uso del idioma castellano para incorporar a los indígenas y "promover la solidaridad entre indios y mestizos", como piedra angular para construir la nación.

5. La escuela rural no debía ser estigmatizada y calificada de rudimental, sino ser reconocida como la encargada de promover desde este modelo todos los grados de desarrollo, hasta lograr los más elevados objetivos.

El modelo reivindicaba una nueva cultura de trato a las niñas y mujeres: "La escuela rural es mixta, con el fin de lograr, simultáneamente, la cultura de hombres y mujeres, y hacer que desaparezcan las desigualdades que han perdurado a través de los tiempos, convirtiendo a la mujer en una esclava del hombre".[7]

Con el impulso fundacional del periodo de Vasconcelos, como ya se dijo, se crearon entre 1920 y 1924 más de 6000 nuevas escuelas y más de 11 000 plazas para maestras y maestros, hecho sin precedentes en la historia de México. Entre experimentos y fracasos diversos, se llega a afianzar el modelo de educación rural, y se avanza en la creación de escuelas en poblados indígenas, si bien en 1923 el Departamento de Cultura Indígena reportaba 112 maestros misioneros, con la colaboración de 578 maestros y una incidencia en 569 escuelas que cubrían la atención a 34 819 estudiantes. La labor de las escuelas rurales y de las misiones culturales era afectada en diversos lugares por las rebeliones militares, las sequías, la enfermedad y las adversidades que se generaban con los poderes locales. A nivel territorial, era en el centro del país donde había mayor presencia de estos problemas.[8]

En 1924, las misiones culturales disminuyeron de 104 a 62 y las escuelas rurales también sufrieron una cierta retracción de 1192 a 1084.[9] La disminución de las actividades de las misiones culturales afectaba directamente a la formación de profesores rurales y



Anónimo
Maestra de la Escuela de Niñas del pueblo de Santa Ana Nextlalpan, Estado de México
1920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

al mejoramiento de las comunidades. Incluso en plena acción, las misiones culturales no alcanzaban a llegar a todos los estados ni a atender la demanda de capacitación y profesionalización del magisterio. Según Victoria Lerner (1979) la escasez de maestros y la dificultad para la formación de profesores, seguiría siendo una de las mayores debilidades de las reformas educativas de este periodo.

Durante la presidencia de Calles, el impulso a la educación rural continuó fortaleciendo la formación agrícola tecnificada y aplicando políticas de interés articulador entre la innovación asociacionista o cooperativista, la escuela rural y los bancos agrícolas. El estímulo al cooperativismo y la creación de escuelas regionales, equipadas con maquinaria moderna, era, en selectos casos, el aporte callista en diversas regiones, dando continuidad al impulso que Vasconcelos dio a la educación rural.

El modelo educativo de la educación rural tenía interés en la integración de la población indígena. En 1928 se calculaba que había 4 millones de personas que eran indígenas, de las cuales el 50 % era monolingüe; el avance en la creación de escuelas en poblaciones reconocidas como indígenas, era muy lento. En estas instituciones se ponía



Anónimo
Maestras y alumnas realizan honores a la bandera
1940
Fotografía
Archivo Gráfico de "El Nacional"
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

en contacto a mestizos e indígenas, en concordancia con la estrategia gubernamental de aculturación del indígena, a favor de la "mejora racial" con base en el mestizaje.

Para 1928, había 4448 docentes para atender a 220 113 estudiantes en edad escolar y adultos inscritos en todo el país.[10] Las asimetrías entre la educación rural y urbana prevalecían de forma notoria: en salarios, cobertura educativa y en los contenidos y alcances de las materias que se impartían. Se hace visible también el impulso a la educación en pueblos indígenas, en la que trabajaban 1476 maestros atendiendo a 95 407 estudiantes de dichos pueblos, entre los cuales también es muy posible que hubiera mestizos rurales.[11]

EDUCAR EN UN PAÍS NO PACIFICADO

Los gobiernos de este periodo impulsaron estrategias para contar con una mayor presencia en los estados, como una forma de tener el control político y la pacificación.

En el turbulento periodo de 1920 a 1940, se emprendieron grandes proyectos y se intentó llevar adelante las reformas constitucionales. También se violentaron acuerdos y pactos, hecho que deja ver la fuerza del caudillismo político-militar en formas diversas en la lucha por el poder presidencial.

La postulación de Calles a la Presidencia generó la insurrección de un sector del ejército, a cargo de Adolfo de la Huerta, en 1924; la reelección de Obregón, quien triunfa

en las elecciones presidenciales el 1 de julio de 1928 y muere asesinado el 17 del mismo mes a manos de un católico fanático, cimbró la inestable relación entre los caudillos regionales y endureció sus posiciones. Calles se colocó como el Jefe Máximo de la Revolución; bajo la consigna de acabar con el caudillismo e institucionalizar la revolución, controló todo, fundó un organismo político único: el Partido Nacional Revolucionario (PNR). En acuerdo con los jefes militares, Calles siguió operando en el poder tras la figura presidencial de Emilio Portes Gil.

Otra rebelión militar, la de Gonzalo Escobar en 1929, que se oponía a Portes Gil, también fue controlada. Todas estas insurrecciones dejaban muchas pérdidas humanas. A estos levantamientos de los militares se sumaba la Guerra Cristera o la Cristiada, rebelión en guerrillas regionales, que llegó a causar hasta 250 000 muertes, según Ávila y Rueda.[12]

Un conflicto que aún incomoda y en el que quedan muchas preguntas sin responder hasta la actualidad, la Guerra Cristera también fue la "otra utopía" de los campesinos cristeros, según Ávila y Rueda. El conflicto con el clero creció en formas diversas a partir de las reformas insertas en la Constitución de 1917, mismas que generaron oposición a la aplicación del artículo 130, que limitaba la libertad de cultos. La Iglesia dejó de dar servicios religiosos como una manera de generar conciencia en la sociedad católica y protestar en contra del gobierno. Así, varios incidentes tienen lugar y un descontento silencioso empieza a tomar forma militar, empezando por la constitución de la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa en 1925, para la posterior organización y acción de guerrillas contra el gobierno federal entre 1926 y 1929; también tuvo resonancias en la década de los treinta, especialmente en la región del Bajío y el Occidente de México. Olivera señaló atinadamente que el conflicto no sólo era religioso, sino que reunía una serie de desacuerdos campesinos y rebeldías diversas frente a las nuevas reformas, en un contexto de problemas de gobernanza del nuevo Estado posrevolucionario:

> *Los motivos que se adujeron para justificar la "defensa Armada" por parte de los católicos inconformes, fueron: a) inconformidad y desacuerdo con la Constitución de 1917, especialmente con los artículos 3, 5, 24, 27 y 130. Así como la Ley Reglamentaria de este último, o sea la Ley Calles; b) los extremos a que algunas autoridades locales habían llegado al implantar los ordenamientos de la ley en materia religiosa, en sus respectivas jurisdicciones; c) la inconformidad de algunos sectores de la población rural, por la defectuosa o nula aplicación de lo establecido por la Constitución en materia agraria y d) la creencia de que la religión estaba siendo atacada.*[13]

Todas estas insurrecciones dejaban muchas pérdidas humanas. A estos levantamientos de los militares se sumaba la Guerra Cristera o la Cristiada, rebelión en guerrillas regionales, que llegó a causar hasta 250 000 muertes, según Ávila y Rueda

En 1929, se llegó a acuerdos entre representantes de la Iglesia católica y el gobierno de Emilio Portes Gil. Pronto se normalizaron los servicios religiosos, pero la pacificación real tardó más tiempo en lograrse. Las propuestas educativas ocupaban las portadas de la prensa: eran la carta de presentación de candidatos y del gobierno, pero también serían el motivo de discordias y ataques de sus oponentes.

PROPUESTAS EUGENÉSICAS Y RADICALES

En el contexto de las tensiones con la Iglesia católica, no del todo resueltas en los inicios del régimen cardenista, se suman noticias de otros proyectos que aun cuando no se habían concretado ni consumado en las escuelas, sí fueron motivo de escándalo mediático y de nuevas tensiones. Así sucedió con el proyecto de educación sexual que

En 1929, se llegó a acuerdos entre representantes de la Iglesia católica y el gobierno de Emilio Portes Gil. Pronto se normalizaron los servicios religiosos, pero la pacificación real tardó más tiempo en lograrse.

promovió el Departamento de Psicopedagogía e Higiene de la SEP en 1932. Si bien fue una recatada propuesta que nunca contó con la aprobación para su implantación en el sistema educativo, eso no impidió que la prensa la usara para escandalizar y el clero para agitar a las comunidades en contra de la educación del gobierno. La propuesta era parte de la preocupación de las instituciones de salud por combatir la propagación de la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo, y desalentar los matrimonios prematuros; la propuesta también buscaba prevenir en las familias la mortalidad materna e infantil. Asimismo, promovía, como era usual en la época, "la mejora de la raza" desde la perspectiva biotipológica y eugenésica, como lo había hecho la SEP desde los tiempos de Vasconcelos.[14]

Fue diferente la reacción respecto de la educación socialista, propuesta radical con antecedentes desde la educación racionalista, con avances experimentales en la costa del Golfo, que reunía experiencias de pedagogos críticos a favor de una mejora educativa que tocara a la nación de manera profunda. La propuesta estaba inserta en una serie de tensiones e intereses; por ello se buscó afianzar la reforma desde la Constitución, con el enfado de los grupos conservadores.

El 19 de octubre de 1934, la Cámara de Senadores aprobó la reforma al artículo 3.º para la implementación de la educación socialista, una propuesta que pretendía:

> *Que la educación que impartiría el Estado sería socialista y además que excluiría toda doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y los prejuicios, organizando sus enseñanzas y sus actividades de tal forma, que la juventud lograra un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Solo el Estado se encontraba autorizado para impartir primaria, secundaria y educación normal.*[15]

Nuevamente la oposición arremetió contra la reforma, con declaraciones en la prensa y rumores de que este proyecto combatía la religión y que destruiría los hogares; incluso se decía que el gobierno podía quitarles a sus hijos. La resistencia a este proyecto siempre estuvo presente, no sólo por parte de la Iglesia, sino también de la clase política, pues los grupos callistas conservadores cuestionaban la educación y esperaban el fracaso del presidente Cárdenas para restablecer el poder de Calles. El proyecto se echó a andar con debilidades e insuficiencias en su aplicación. Se hicieron programas educativos imitando el modelo soviético y no había condiciones para ponerlos en práctica en regiones que seguían inconformes; más bien, estos programas reavivaron tensiones en algunos de los pueblos y hubo ataques de los cristeros a las maestras y maestros. No obstante, Cárdenas convocó a concentrarse en los aspectos positivos de la reforma y pidió a los maestros que se deslindaran de las acciones anticlericales fomentadas por el callismo.

Según Rafael Ramírez,[16] tampoco hubo tiempo para que los maestros conocieran bien el nuevo modelo educativo y realmente no existió un proceso de capacitación y adaptación de este modelo a la realidad mexicana. Por ello, dice que no se justificaban las agresiones de los cristeros a los profesores; el clero en alianza con el capital arremetía contra el gobierno y sus reformas, no sólo por las de la educación socialista, sino que también presionaba a los campesinos para que no se convirtieran en peticionarios de tierras para fundar ejidos. Les decía que, de hacerlo, cometerían un pecado contra su verdadero dueño.

Por otra parte, debido a las amenazas y violencias contra las escuelas del gobierno, la asistencia a los planteles educativos disminuyó en varios momentos. En diversos

lugares, los grupos de cristeros armados incendiaban escuelas y aprehendían a los maestros y maestras. Hubo quienes recibieron humillaciones, amenazas, tortura, lesiones graves, mutilaciones de orejas, secuestro y violación sexual en el caso de las mujeres, y asesinato en más de 200 casos de profesores y profesoras.

Así, se advierte un ambiente lleno de animadversión, que generó violencia contra el magisterio en los pueblos, pues era el representante del gobierno en territorios no pacificados.

LA MISIÓN SOCIAL Y LA SITUACIÓN LABORAL DEL MAGISTERIO RURAL EN LOS AÑOS TREINTA

Cárdenas alentó a los maestros a ser líderes sociales y a ser aliados de su gobierno; también los llamó a no reducir su labor al trabajo escolar, sino ampliar su acción para llevar adelante el programa de la Revolución. Su trabajo no sólo era guiar a los niños sino también a los campesinos, procurando la mejora de los pueblos. Es decir, debían apoyar las luchas sociales para la reforma agraria en el medio rural. A los maestros de



Anónimo
Maestra en clase en la Ciudad de México
11920
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.
INAH.MX.



Anónimo
Entrega de reconocimientos a las profesoras por implementar la educación socialista
1938
Fotografía
Archivo Gráfico de "El Nacional"
Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

las ciudades los convocó a apoyar a los obreros para que defendieran la aplicación de las reformas laborales salariales y promovieran su organización sindical.

Según las investigaciones de Arnaldo Córdova (1979) y de David Raby,[17] los maestros rurales sí se sumaron con simpatía a la educación socialista en la perspectiva social y agraria. Muchos de ellos impulsaron a los campesinos a que fueran peticionarios de tierra, y al hacerlo sufrieron la reacción de los hacendados y terratenientes, de sus guardias blancas y de los elementos cristeros que buscaban impedir la reforma agraria.

No obstante, el magisterio también tenía sus demandas propias; en este periodo había gran agitación entre los maestros ante la nueva Ley de Escalafón y el nuevo reglamento que exigía mayores estudios. Muchos maestros no tenían el certificado de primaria; los primeros en sentirse amenazados por la nueva reglamentación fueron los maestros rurales. Cárdenas tuvo indulgencia en muchos casos, manteniéndolos en sus empleos atendiendo a la antigüedad y compromiso social que hubieran mostrado.

EL PROCESO DE FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO RURAL

Desde finales del siglo XIX ya se había iniciado un proceso de feminización del magisterio urbano, proceso que continuaba en el nuevo siglo en el magisterio rural; sin embargo, en algunas de las regiones donde la educación federal tenía poca presencia, el número de maestras era muy reducido. Por ejemplo, en el Sureste, y particularmente en Oaxaca, era notoria la presencia de un magisterio más masculinizado que en el resto del país.

En estudios recientes, analizando más de 10 000 expedientes de maestras rurales que ingresaron a la SEP en el periodo 1924-1942, aproximadamente, advertimos transformaciones importantes en las entidades.[18]

Desde los inicios de la Secretaría, Vasconcelos tenía muy clara la necesidad de incorporar a las mujeres a las tareas educativas. Cuando impulsó las cruzadas de alfabetización, emitió una circular específica convocándolas a incorporarse. A cambio, recibió el apoyo permanente de las mujeres en sus acciones como secretario y después como político en campaña. Si bien en su vida personal era muy tradicional, como político era informado y cosmopolita, sabía que en todo el mundo se estaba impulsando la escuela pública, con la participación de las mujeres. También veía en ellas —como tantos otros políticos— a posibles sufragistas. Incluso, muchas de ellas, ya ejercían la ciudadanía activa, eran lideresas y participaban políticamente en organizaciones feministas, sindicatos, ligas agrarias, clubes políticos y partidos.

Vasconcelos tenía muy clara la necesidad de incorporar a las mujeres a las tareas educativas. Cuando impulsó las cruzadas de alfabetización, emitió una circular específica convocándolas a incorporarse.

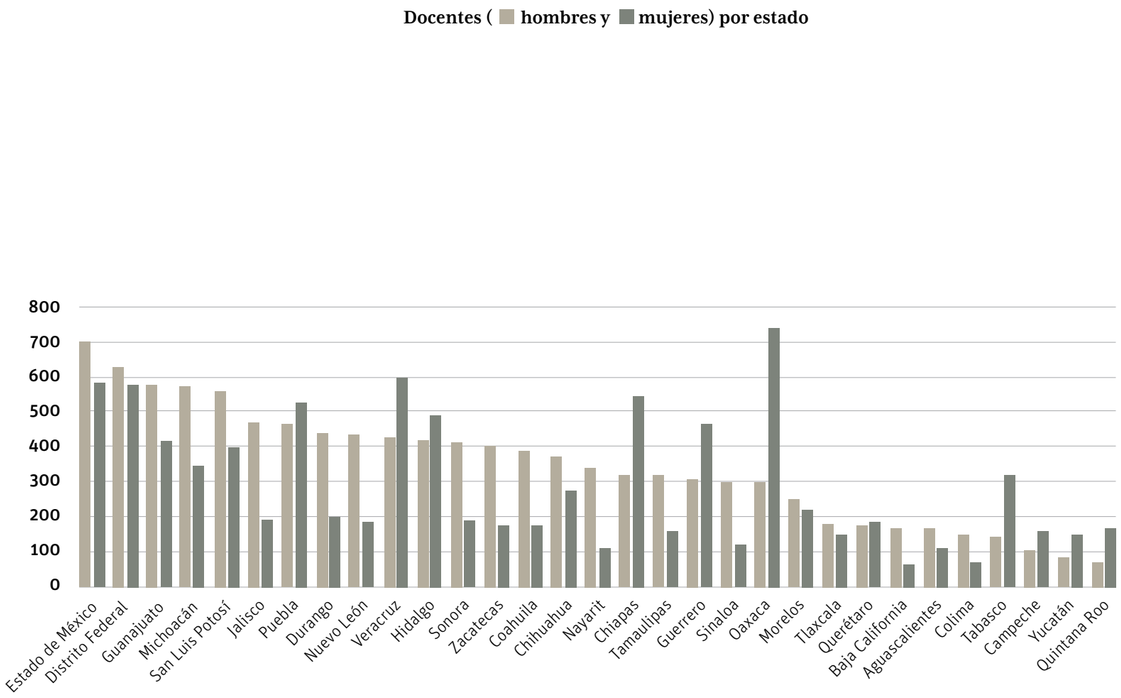
Durante este periodo, las maestras ganaron visibilidad; colaboraron en el impulso de la nueva Secretaría talentosas maestras intelectuales, como Gabriela Mistral, Elena Torres, Eulalia Guzmán, Antonieta Rivas Mercado, Elena Landázuri, Palma Guillén y Luz Vera, entre otras. Todas ellas eran admiradas e imitadas por las maestras; su trayectoria política y profesional, era reconocida en las entidades e instituciones donde interactuaban; eran el ejemplo de empoderamiento y participación política y educativa de la mujer moderna.

Menos visibles eran las maestras rurales del campo, pero empezaron a aparecer en la gráfica, en los murales de Diego Rivera y Aurora Reyes, en los grabados de Leopoldo Méndez, en las ilustraciones de Miguel Covarrubias y en la poesía de Gabriela Mistral, entre otras tantas producciones artísticas, periodísticas, fotográficas y literarias. Años después fueron también personajes de la novela revolucionaria y heroínas de películas en el cine mexicano.

El año de 1933 fue clave para las maestras y maestros, por la Nueva Ley de Escalafón que introdujo el secretario de Educación Pública Narciso Bassols, quien analizó la situación de la SEP y trató de reorganizar el caos administrativo que había, tratando de atender las múltiples quejas de los docentes. Entre otras, la caótica situación de nombramientos y plazas, que requería una urgente homologación de categorías. Asimismo, se intentó mejorar las formas de evaluar el trabajo de los maestros, y para ello se removieron criterios, al igual que las viejas comisiones encargadas de evaluar a los profesores. El otro desafío por atender eran las demandas de los maestros inconformes con las nuevas agrupaciones sindicales que lucraban de diversas formas con los derechos de los docentes. Las reacciones de las élites burocráticas y sindicales no se hicieron esperar, y la prensa hizo también una difusión escandalosa e inadecuada de las propuestas de Bassols; pese a todo, la Ley se puso en marcha.

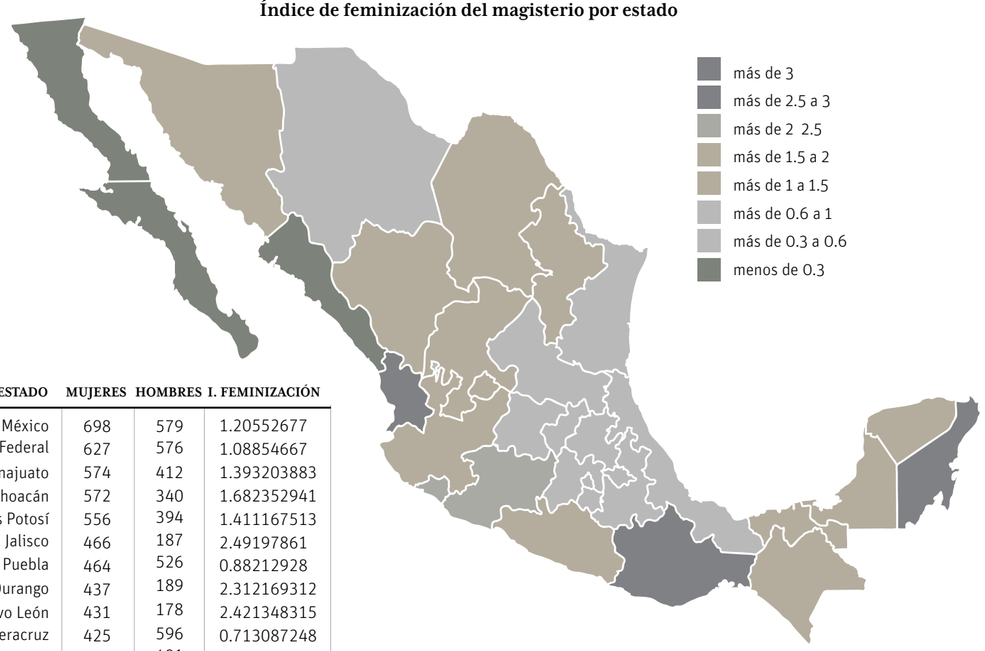
El magisterio rural posrevolucionario se fue feminizando; en la mayor parte del país iban colocándose mujeres jóvenes en las plazas de maestras, como puede verse en las siguientes gráficas.

GRÁFICA 1. COMPOSICIÓN DEL MAGISTERIO RURAL EN MÉXICO POR SEXO (PERIODO 1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, Laboratorio de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos-El Colegio de San Luis (LIGIDH-COLSAN), con datos del Archivo General de la Nación (AGN) y del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET), Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

MAPA 1. AVANCES DEL PROCESO DE FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO RURAL FEDERAL (1924-1942)



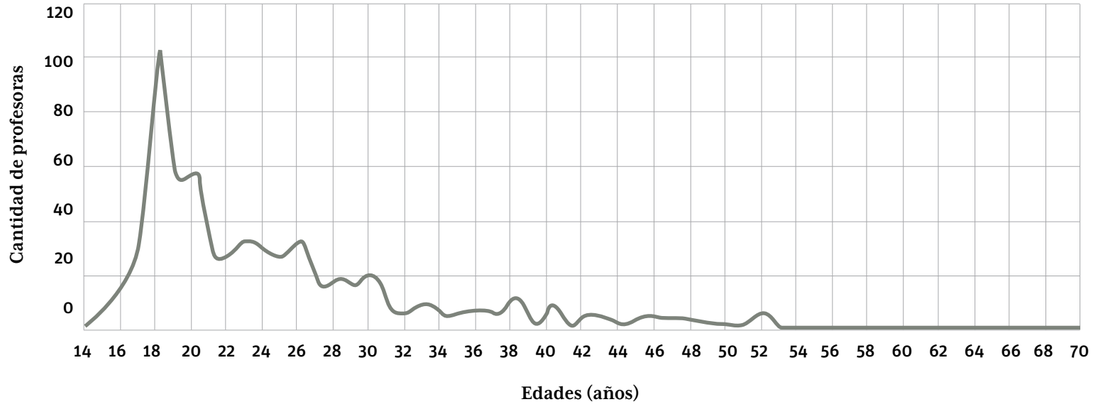
ESTADO	MUJERES	HOMBRES	I. FEMINIZACIÓN
Estado de México	698	579	1.20552677
Distrito Federal	627	576	1.08854667
Guanajuato	574	412	1.393203883
Michoacán	572	340	1.682352941
San Luis Potosí	556	394	1.411167513
Jalisco	466	187	2.49197861
Puebla	464	526	0.88212928
Durango	437	189	2.312169312
Nuevo León	431	178	2.421348315
Veracruz	425	596	0.713087248
Hidalgo	418	491	0.851323829
Sonora	409	182	2.247252747
Zacatecas	397	166	2.391566265
Coahuila	385	165	2.333333333
Chihuahua	365	269	1.356877323
Nayarit	337	104	3.240384615
Chiapas	314	543	0.578268877
Tamaulipas	311	151	2.059602649
Guerrero	299	464	0.644396552
Sinaloa	293	108	2.712962963
Oaxaca	293	745	0.393288591
Morelos	238	213	1.117370892
Tlaxcala	174	139	1.25179861
Querétaro	166	178	0.3258427
Baja California	159	54	2.944444444
Aguascalientes	157	99	1.585858586
Colima	139	64	2.171875
Tabasco	137	311	0.440514469
Campeche	93	149	0.624161074
Yucatán	72	139	0.517985612
Quintana Roo	60	153	0.39215612

Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

SOLTERÍA Y JUVENTUD, RASGOS DOMINANTES DE LAS MAESTRAS RURALES

En la posrevolución es notorio el fenómeno de una generación de profesionistas y políticos muy jóvenes, que ocupan el espacio público y realizan las tareas de reconstrucción social en diferentes partes del país. En algún modo, el nuevo magisterio posrevolucionario muestra ese cambio generacional: prevalecen los y las docentes jóvenes, e incluso adolescentes, que con algunos años de escolaridad encuentran un espacio laboral en la educación rural.

GRÁFICA 2. EDADES DE LAS MAESTRAS RURALES MEXICANAS (PERIODO 1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

En el caso de las mujeres, desde finales del siglo XIX era común ver a las maestras niñas, incluso tituladas a los 14 años —sin más opciones de continuar estudios—, esperando a cumplir los 16 años que les pedía la ley para poder ejercer su profesión. En la posrevolución, ante la necesidad de atender la cobertura educativa, se improvisaba, se relajaban las reglas, entraban mujeres muy jóvenes; al respecto decía el antropólogo Alfonso Fabila:

> *... tenía que ser así; que la mayoría fuese joven, pues no se concibe a los viejos en la lucha emprendida, ya que es intensamente ruda en todos sentidos la enseñanza rural. Privaciones sin cuento, pues con frecuencia hay profesores que sólo comen dos veces por día. Voluntad de hierro o una necesidad superior a cualquier martirio, ya que el maestro rural (me refiero a los más), duerme en chozas, casi a la intemperie o en habitaciones poco confortables, como pueden ser los anexos de la escuela, y si se trata de mujeres, además de soportar las privaciones, afrontan peligros múltiples, ya que su misma calidad de jóvenes en un medio rústico, es pasto de todas las codicias sexuales, y los pueblos, además de desconocer el hecho, celan de modo grosero a las mentoras, incapacitándolas para toda vida social. Niñas casi, cuando necesitarían la protección materna, al igual que sus compañeros, ya están enfrentándose con los problemas nacionales, con toda la responsabilidad de una cruzada heroica como lo es civilizar a nuestros pueblos campesinos.*[19]

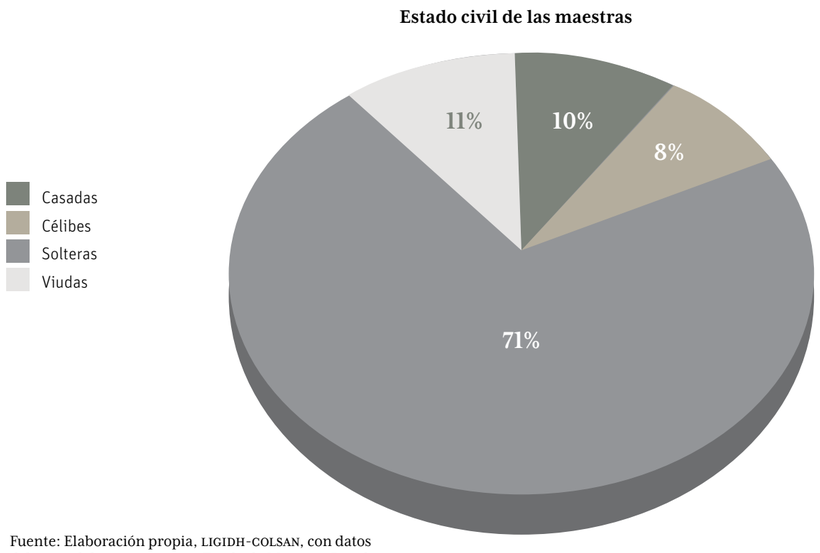
En los documentos que constituyen sus expedientes personales y por los testimonios de maestras, sabemos que debido a su juventud viajaban a las comunidades con sus madres o algún familiar. En sus expedientes es común encontrar cartas de familiares, que a nombre de las maestras gestionaban asuntos, lo cual parecía ser aceptado por la SEP.

Las maestras rurales enfrentaban una división laboral de género, con estructuras patriarcales heredadas; ingresaban a escuelas en cuyos ambientes se aplicaban códigos de género y prevalecía la dominación masculina, *de facto* y simbólica. En los planteles educativos las mujeres tenían inicialmente puestos como subordinadas al poder de los varones, aunque varias autoras y autores hablan de una creciente deserción de los hombres del magisterio durante el Porfiriato. Lo cierto es que en el periodo posrevolucionario, en el grupo de las personas que se incorporan al magisterio hay muchas mujeres jóvenes solteras menores de 20 años, algunas viudas y muy pocas que declaran ser casadas.

EL ESTADO CIVIL DE LAS MAESTRAS Y LA PREVALENCIA DEL MODELO DE SEÑORITA PROFESORA

El estado civil de las maestras rurales en la primera mitad del siglo XX, mantenía la tendencia decimonónica del modelo de señorita profesora: a nivel nacional, 74 % de ellas se declaraban solteras y un 8 %, célibes. Asimismo se aprecia la cantidad considerable de viudas representadas en un 11 %, dato comprensible en un país que atravesó por una guerra. Sólo un 10 % se declaraba en condición de casada. Estos datos muestran la lentitud del tránsito hacia el modelo de maestra casada, pues el permiso por gravidez apenas se logró en 1933; no obstante, fue más lento aún el cambio de mentalidad respecto a la aceptación de las mujeres embarazadas en las escuelas o a la posibilidad de que tuvieran una vida de pareja.[20]

GRÁFICA 3. ESTADO CIVIL DE LAS MAESTRAS RURALES DE MÉXICO (1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET), Fondo de Maestras Rurales, periodo1924-1942, aproximadamente.

Es importante resaltar que, en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial, se impulsó en México, como en todo el mundo, una política demográfica pronatalista, sustentada en la preocupación por la disminución del ritmo de crecimiento poblacional, que en el caso mexicano expresaba además el deseo de recuperarse del impacto demográfico por las grandes pérdidas de vidas humanas durante la guerra revolucionaria.

La SEP, desde su creación, favoreció la inclusión de las mujeres y posteriormente, desde su Departamento de Psicopedagogía e Higiene, promovió la perspectiva eugenésica de la mejora racial y pronatalista; en este sentido, se avanzó en la normatividad para atender lo que se consideraba: "el problema de las maestras encinta" o de las "profesoras en estado interesante".

Hubo fuertes debates entre los médicos de la SEP, unos de posición conservadora y otros más progresistas. Entre los primeros, Alberto Román afirmaba que eran inaceptables las maestras embarazadas en la educación, por razones morales y por las "patologías morbosas" derivadas del embarazo; una posición menos conservadora fue la de Rafael Santamarina, quien apoyó la propuesta de otorgar a las maestras el permiso de gravidez con el goce total de prestaciones y salarios. Esta prestación avanzó de forma inédita al plantear que no se preguntaría el estado civil de la madre y al otorgar dos pausas en su jornada de trabajo para la lactancia materna, con el



Anónimo
Maestra de primer año y alumnas de la escuela Amiga de la Obrera
1934
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura. INAH.MX.

objeto de evitar que se acudiera a la "mala práctica" de la alimentación artificial, "con todos los graves inconvenientes que ésta trae consigo".[21]

Este permiso además era importante —afirmaban ambas posiciones— para garantizar la vida del neonato y cumplir, "como en las naciones cultas", con la protección a la infancia.

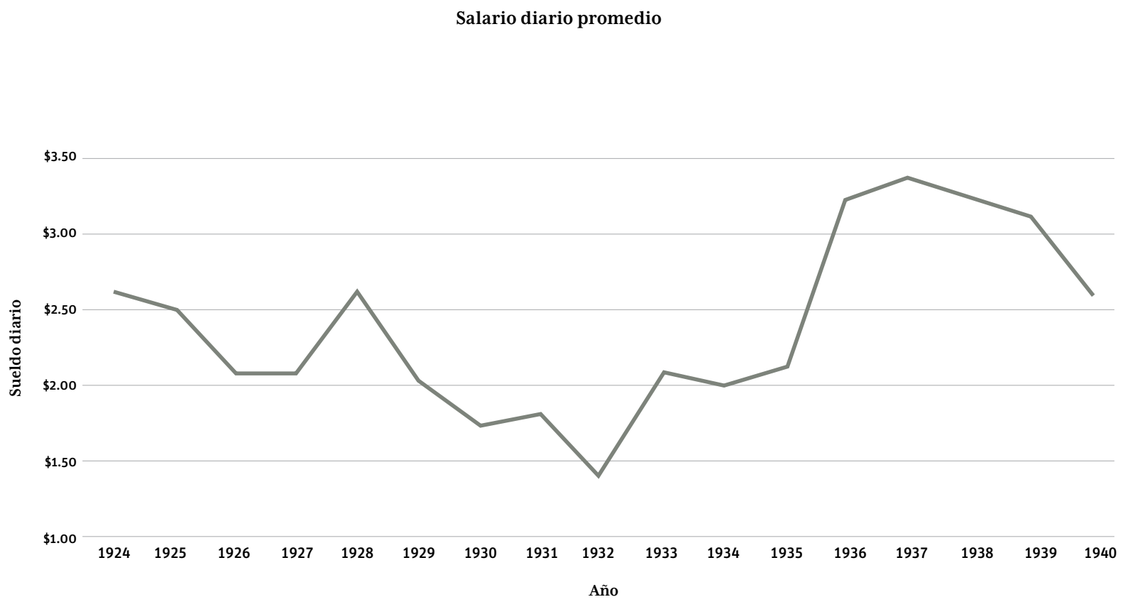
En entrevistas sobre el tema con profesoras del Valle del Mezquital, se sabe lo difícil que fue para ellas hacer efectivas estas prestaciones, especialmente en el medio rural. En sus testimonios, las maestras cuentan que hasta los años setenta aún había quejas de los padres de familia por tener maestras embarazadas, ya que no se garantizaba a los profesores sustitutos durante el tiempo del permiso de gravidez.[22] El incumplimiento de la ley por parte de la autoridad ha sido la constante, ejerciendo presión y creando un sentimiento de culpa en las profesoras madres, quienes se veían en la necesidad de regresar antes del tiempo que les daba la ley, para atender a los grupos y no perder la aceptación de la comunidad.

LOS SALARIOS, EL MAYOR DESAFÍO

Desde que Vasconcelos tomó posesión de la Secretaría de Educación, prometió que mejoraría el salario de los maestros a 3 pesos diarios. Como podemos apreciar, seguían prevaleciendo los salarios de 2 pesos, y en muchos casos, éstos eran más bajos aún. En la gráfica 4, se representa exclusivamente lo que ganaban las profesoras, lo cual confirma la situación de salarios muy bajos, pues no alcanzaban aún la meta prometida, cuando la inflación derivada del impacto de la Gran Depresión económica de 1929 había depreciado todavía más el valor del peso. El año de 1937 fue uno de los mejores, porque muchas ganaban un poco más de 3 pesos, pero era difícil alcanzar los 4 pesos establecidos como el salario mínimo para mantener una familia, según cálculos hechos para el Distrito Federal en 1932. Además, las mujeres que ocupaban en muchos estados el puesto de ayudantes, enfrentaban mayores desafíos para lograr la igualdad salarial con sus compañeros varones.

Desde que Vasconcelos tomó posesión de la Secretaría de Educación, prometió que mejoraría el salario de los maestros a 3 pesos diarios. Como podemos apreciar, seguían prevaleciendo los salarios de 2 pesos, y en muchos casos, éstos eran más bajos aún.

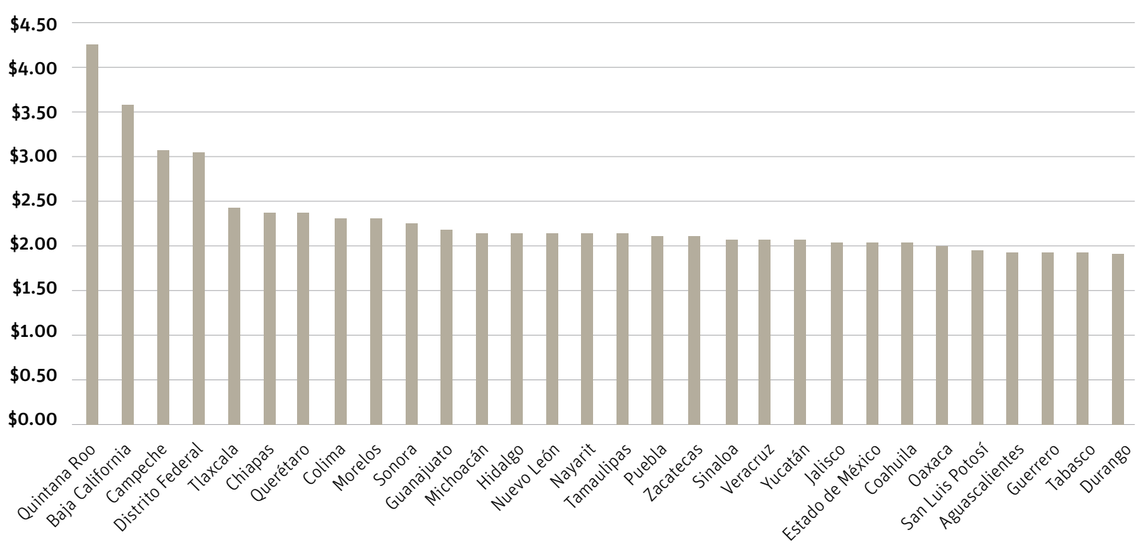
GRÁFICA 4. REPRESENTACIÓN GENERAL DE LAS VARIACIONES SALARIALES QUE SE ENUNCIAN EN LOS EXPEDIENTES DE LAS MAESTRAS RURALES (1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

El año de 1937 fue uno de los mejores, porque muchas ganaban un poco más de 3 pesos, pero era difícil alcanzar los 4 pesos establecidos como el salario mínimo para mantener una familia, según cálculos hechos para el Distrito Federal en 1932.

GRÁFICA 5. PROMEDIO DE LOS SALARIOS RECIBIDOS POR LAS MAESTRAS RURALES POR ESTADO (1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

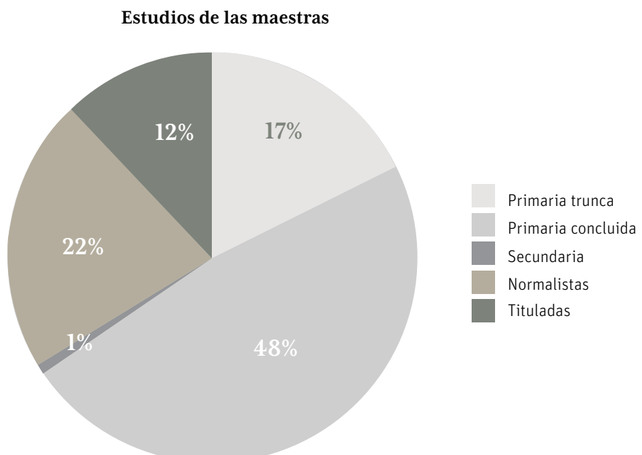
En muchas de sus renuncias, las profesoras argumentaban que era inconcebible que el gobierno les pagara tan poco, para el duro trabajo que había que realizar y que no les convenía en modo alguno. Fabila afirmaba que, en el caso del magisterio del Valle del Mezquital, no ganaban ni 2 pesos y además tenían ya descuentos burocráticos que afectaban los salarios:

> *... la mayoría gana ahora un sueldo de $1.80 efectivos de los cuales tiene que cubrir sus necesidades primordiales, cuotas de sus sociedades, del partido, transportes, etc. Es decir, económicamente llevan una vida miserable y racionalmente no debe exigírseles más, a menos que se les retribuya decorosamente; y sin embargo ellos asisten a los Institutos de Mejoramiento y a las juntas también de cooperación en la zona y a las anuales en las Regionales Campesinas tratando de perfeccionarse.*[23]

Tampoco contaban con seguro médico; generalmente iban al servicio gratuito que daban las instituciones de salubridad, en las clínicas de los municipios. En cuanto a los avances en jubilaciones y pensiones, Britton[24] afirma que Narciso Bassols tomó muy en serio estudiar la situación económica del magisterio, haciendo estudios y concluyendo que el salario mínimo debía ser de 4 pesos diarios, calculado para el Distrito Federal en 1933. Sin embargo, los presupuestos eran insuficientes para llevar adelante estas reformas. Debido a la gran depresión, se promovió una reducción salarial temporal de 20 % a los salarios de los maestros, lo cual generó mayor descontento y desconfianza. Su Nueva Ley de Escalafón nace en este contexto de desconfianzas y depresión. Desde los debates en torno a esta Ley se empieza a considerar la revisión del nivel de estudios de los maestros como requisito de permanencia, y se menciona el permiso para maestras encinta. Todo ello sólo se podría emprender con recursos suficientes, tanto para fortalecer la preparación de los maestros como para generar condiciones para la sustitución de las maestras en casos de permiso de gravidez, pero llevaría muchos años más homogenizar categorías, salarios y prestaciones mínimas para el magisterio rural.

Cuando revisamos los datos de los estudios con que contaban las maestras rurales, desde lo reportado en sus expedientes personales, encontramos un panorama diverso, pero no tan dramático como afirmaban algunos de los funcionarios, que aseguraban que no estaban preparadas. Veamos nuestros datos: 35 % de ellas habían cursado estudios en las escuelas normales o cursaron la secundaria y el 12 % eran tituladas, un 48 % había cursado la primaria completa y sólo el 17 % carecía de certificado de primaria. No obstante, tenían que justificar otros saberes, generalmente obtenidos en las capacitaciones de los institutos de las misiones culturales. Un panorama tan diverso tenía que ver con una situación de posguerra y con las dificultades de los contextos que las mujeres debían enfrentar para tener acceso a la educación profesional.

GRAFICA 6. PREPARACIÓN Y ESTUDIOS DE LAS MAESTRAS RURALES MEXICANAS (1924-1942)



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos del AGN y del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aproximadamente.

LAS DIFICULTADES DE SER MUJER-MAESTRA RURAL

Durante el cardenismo, la "densa niebla de la confusión" generada en torno a la educación sexual y la educación socialista no detuvo el proyecto de continuidad de la educación popular, la reforma agraria o los proyectos de nacionalización de áreas estratégicas de la economía nacional. Tampoco se evitaron nuevos brotes de violencia en las regiones focalizadas como cristeras. Desde los años veinte, se advierte la voluntad del Estado de llevar escuelas federales incluso a las regiones que presentaban oposición a sus políticas. Asimismo, las maestras rurales participaron en las tareas de pacificación, especialmente en el Occidente de México; eran personajes clave de la nueva escuela mexicana, como puede apreciarse en el mapa 2, donde se geoposicionó su presencia en los territorios en conflicto cristero.

MAPA 2. LEVANTAMIENTOS CRISTEROS DE 1926-1927 EN EL OCCIDENTE DE MÉXICO Y PRESENCIA DE LAS MAESTRAS RURALES EN LA REGIÓN ENTRE 1924-1942

Presencia de maestras en la región occidente y levantamientos cristeros (1926-1927)

ESTADO	LEVANTAMIENTOS	MASRAS RURALES
Aguascalientes	1	157
Coahuila	2	385
Colima	3	139
Distrito Federal	1	627
Durango	3	437
Estado de México	3	698
Guanajuato	8	574
Guerrero	2	299
Jalisco	17	466
Michoacán	8	572
Oaxaca	2	293
Querétaro	2	166
San Luis Potosí	1	556
Tamaulipas	1	311
Zacatecas	8	397



Fuente: Elaboración propia, LIGIDH-COLSAN, con datos de Alicia Olivera, *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929, sus antecedentes y consecuencias,* SEP, 1987, p. 97, y datos del AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo1924-1942, aproximadamente.

En los expedientes personales de las maestras rurales de todo el país, aparecen sus voces en cartas que elaboran para gestionar su carrera y su labor docente en las comunidades. Mencionan sus logros, piden apoyo para revolver problemas, evocan un ambiente de intrigas y amenazas a su labor. Son los caciques, los hacendados, los sacerdotes, las autoridades municipales o comunitarias, pero también elementos del estado, militares o supervisores, los que las acosan o amenazan en formas diversas. Los opositores al gobierno piden que se vayan. Los hacendados se niegan a pagarles. Las autoridades locales las celan por todo y son parte de las intrigas de los vecinos para que las maestras se vayan. Los rebeldes las amenazan de muerte, queman escuelas, someten a acoso nocturno las casas de las maestras. También las asaltan, secuestran, violan y asesinan.

Las maestras también son puestas bajo sospecha por sus creencias; entonces son los militares de las fuerzas federales y locales los que las acosan, las vigilan y las ven como posibles colaboradoras de los cristeros. No hay duda de que son sometidas a las violencias sexistas en forma excesiva. En los expedientes se advierte el gran esfuerzo que tienen que hacer para fundar una escuela y para contar con el apoyo de las comunidades y autoridades locales. Enfrentan también la impunidad y las omisiones de sus superiores en torno a las violencias e injusticias que viven.

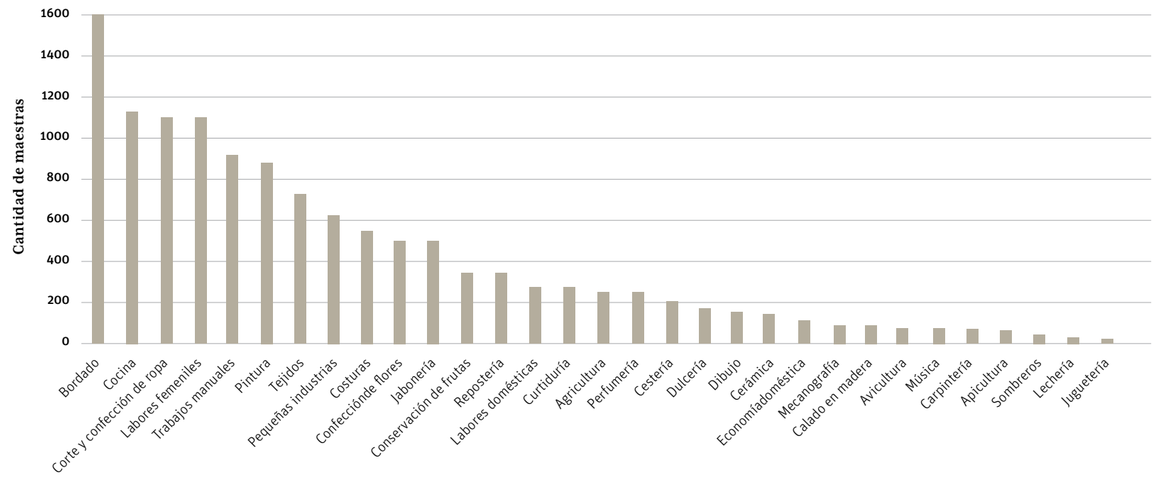
Las representaciones de las maestras rurales han quedado registradas en la prensa, en murales y obras de artistas como Aurora Reyes —considerada la primera muralista mexicana—, los poemas de Gabriela Mistral, novelas biográficas diversas, en el cine de Emilio *el Indio* Fernández, en los grabados de Covarrubias y en las placas de honor que aún existen en las escuelas, en donde se sigue honrando a las maestras sacrificadas por los cristeros. Es en la memoria popular de las comunidades y en el trabajo de intelectuales y artistas donde se advierten resonancias de su presencia, para no dejarlas en la invisibilidad y el olvido. En el territorio simbólico de la escuela y en la narrativa nacionalista, ellas serán las madres imaginarias de sus alumnos y quizá por ello, se mantiene casi intacta la norma porfiriana del modelo de "señoritas" que debían seguir las profesoras: de negación del matrimonio y la maternidad para ellas.

En el momento en que se naturaliza y normaliza el nuevo orden de género en la educación se trae a escena una práctica social, consagrada en el tiempo con metáforas culturales de la vida doméstica y la vida privada, y se inserta en el mundo laboral público y moderno. Emergen sedimentos de cultura de género tradicionales y patriarcales, que atrapan a las maestras en una configuración nueva, con fachada moderna, nuevos cortes de pelo, nuevas actividades físicas, vestidos más cómodos, oportunidades de tener educación, profesión y voz en el trabajo escolar. Pero a la par, son colocadas en condiciones de subordinación a los hombres, con salarios menores, atendiendo a los niños más pequeños, realizando una serie de labores domésticas, teniendo bajo su cuidado muchas cosas, aplicando gran variedad de saberes, dentro y fuera de la escuela, que no son bien valorados, ni cuentan con el reconocimiento social que les corresponde.

Este tipo de saberes también aparecen representados en sus expedientes. Como puede verse en la gráfica 7, muchos habían sido adquiridos en la formación que impartían las misiones culturales en la década de los veinte.

Las maestras, más que los maestros, representaban en su imagen las expectativas de modernización y secularización social de los proyectos del gobierno; quizá por ello también fueron blanco de ataques y de violencia:

GRÁFICA 7. REPRESENTACIÓN DE LOS OTROS SABERES QUE APORTAN LAS MAESTRAS A LAS COMUNIDADES ENTRE 1924 Y 1942.



> *… con la tendencia más general hacia el movimiento "moderno" del cuerpo femenino en el arte y el deporte —ahora practicado frente a un público—, y con las nuevas modas que adoptaban algunas jóvenes urbanas. De tal suerte, las críticas a la mujer joven y a la moda en 1924 equivaldrían, por extensión, a criticar el proyecto político al que ellas se habían incorporado.*[25]

AGRAVIOS, INJUSTICIAS E INSEGURIDAD

En los expedientes personales de las maestras rurales quedaron los registros que permiten identificar su quehacer profesional y su relación con las autoridades, los colegas, vecinos y padres de familia. También ofrecen datos sobre su estado de salud y los conflictos que les tocó vivir, así como información sobre las respuestas de las autoridades para mantener los servicios educativos en las regiones. En sus expedientes se recuperan voces que clamaban por justicia, por seguridad, por no perder sus empleos, que igualmente advertían de la amenaza de sus vidas en las comunidades en las que había oposición a los proyectos del gobierno. Veamos algunos testimonios:

a) Maestras hostilizadas por inspectores, colegas y vecinos

Aurora Chávez, 1929 (Guerrero): cuenta su vida en una carta, y señala que ella es maestra por ser huérfana de padre; que es de corta edad y que por ello, el inspector escolar Roberto N. Vega se aprovechó de ella y tiene un hijo de 3 años. El inspector le hizo "imputaciones indignas" y le quitó su empleo. Lo acusa de abusar de su orfandad y corta edad, y solicita se le restituya en su empleo.

Juana Green, 1928-1930 (Baja California Sur): pide permiso por motivo de enfermedad, señalando que el inspector organizó al pueblo contra ella. El inspector informa que el pueblo de Las Ánimas pide su cese, porque está embarazada. En otras cartas los padres escribieron diciendo que era inmoral el estado en el que se encuentra la maestra, especialmente para las alumnas que concurren a la escuela.

Hermelinda Archila, 1934 (Chiapas): afirma que el inspector la hostiliza. El inspector Vassallo acusa a la maestra de inmoral por "mantener relaciones" con un individuo, por lo que solicita su cambio.

María Rosa García, 1930-1932 (San Luis Potosí): denuncia que el director le tiene mala disposición porque le pedía la cantidad de $30 y porque además "me negué a aceptar sus caricias y deseos de lascivia, y de cuyos actos hay muchas maestras que se quejan".

María Gil Méndez, 1930-1931 (Michoacán): en una carta, la maestra expone acusaciones contra el director de Educación del estado de Michoacán, por hostigamiento contra las maestras rurales. María Gil es acusada de insubordinación por parte de la autoridad en una junta con los padres de familia.

Andrea González, 1930-1934 (Chihuahua): la maestra, en una carta, habla del asalto del que fue víctima por parte de un lugareño, quien con arma en mano la obligó a irse con él, pero la maestra se negó, propiciando que el individuo, al activar el arma en su contra, se hiriera. La profesora, solicita se le comisione a otra escuela porque en este pueblo su vida corre peligro.

Elisa O. de Ochoa, 1930 (Durango): carta de renuncia de la maestra, en la que explica que un compañero la hostiliza y la acusa públicamente de tener una enfermedad venérea, lo cual le parece insoportable.

Flavia Cano, 1929-1931 (Guanajuato): la maestra escribe que teme por su vida, pues ha sido víctima de una agresión física por parte de un vecino del pueblo donde trabaja.

Aurora Ortega Guerrero, 1932 (Guerrero): narra la madre de la maestra, que su hija fue salvajemente violada por Arturo Gaona; menciona que su hija quedó muy lastimada y sin posibilidades de reincorporarse a su trabajo; afirma que las autoridades de Distrito respaldan al agresor, pues no han actuado al respecto, por lo cual ella pide un severo castigo para el culpable. La maestra fue cesada en 1933.

Rosa Castro, 1924-1930 (Michoacán): solicita se le cambie de escuela debido a que fue raptada, y como sobrevivió a la agresión y conoce a los agresores, teme por su vida.

Esperanza González, 1927-1928 (Michoacán): la maestra señala que fue objeto de robo,[26] se encuentra en un estado lamentable y sin recursos, por lo que solicita se le cubran los sueldos que se le adeudan.

Zenaida Delgado, 1930 (Puebla): se informa que una de las causas por las que no se envía a los niños a las escuelas es porque la maestra Zenaida se encuentra embarazada, asunto que se considera inmoral; por ello se pide su cese.

Enriqueta Heredia, 1928-1929 (Querétaro): solicita licencia para atender su salud, afectada a causa del asalto de los rebeldes en la zona donde se le comisionó.

Elisa García Armenta, 1933-1931 (Sonora): la maestra denuncia el ataque del que fue objeto por parte del presidente de la comunidad agraria, quien penetró a su casa por la noche. Solicita se castigue al responsable de estos hechos.

Rosario López, 1931 (Tamaulipas): se informa del "percance" que hubo entre la maestra y el dueño de la hacienda donde se encuentra establecida la escuela.

Josefina Lira Hernández, 1934-1943 (Veracruz): la maestra se queja de las vejaciones de las que ha sido objeto por parte del inspector.

Ma. Mercedes Cárdenas, 1924-1925 (Michoacán): señala que fue raptada y que solicita le hagan justicia. Indica que, aunque avisó al presidente municipal, éste no le brindó las garantías necesarias y el raptor sigue libre.

b) Maestras hostilizadas por considerarlas sospechosas de colaborar con cristeros

Raquel Ochoa, 1930-1931 (Guerrero): el inspector Manuel Morfín informa que la maestra fue suspendida de sus labores en virtud de que tiene familiares que militan en las filas rebeldes.

Lorenza Jiménez G., 1924-1926 (Hidalgo): narra que las tropas federales llegaron a su comunidad y que cometieron toda clase de abusos en su escuela: destrozaron el material escolar y atentaron contra su vida.

María Victoria Cobián, 1924-1927 (Jalisco): el inspector afirma que la maestra encabeza un levantamiento en contra de las autoridades y suscribe un manifiesto clerical. La profesora es cesada de su empleo en octubre de 1924. En una carta, la maestra narra su versión de lo sucedido y protesta enérgicamente por su cese. Acusa al inspector escolar de hostigarla y seducirla.

Josefina Ortega (Jalisco): señala que el inspector José Ventura González la ataca por sus creencias. En dos cartas, el inspector menciona que la maestra no responde al perfil deseado por el gobierno, que su desempeño es deficiente, que no tiene capacidad para asimilar ideas nuevas; por otro lado, la acusa de "capitalista y clerical", y menciona que participó en un acto religioso en donde además se fotografió.

Isaura Llamas García, 1934 (Colima): la madre de la maestra informa que su hija fue agredida por un cabo del ejército.

c) Maestras afectadas por levantamientos militares o por agresiones y amenazas de los rebeldes cristeros

Ma. del Carmen Munguía, 1928-1934 (Chiapas): en un oficio y telegrama de fechas 27 de agosto y 6 de septiembre de 1934, se hace mención de ataques violentos en contra de la maestra Munguía por críticas al clero, aunque su desempeño laboral no es cuestionable.

María Arias, 1925-1928 (Colima): comisionada a otra escuela debido a los levantamientos de gente armada en la zona.

Margarita Calderón, 1927-1929 (Colima): se le notifica a la maestra que a causa de las continuas incursiones de los rebeldes en Tinajas, se le cambiará a otra escuela. La maestra pide licencia por dos meses por enfermedad.

Ángela Castillo, 1927-1929 (Colima): informa que tuvo que abandonar sus labores en la escuela de San Juan del Rodeo, en virtud de la presencia de los rebeldes; la cambian a otra escuela.

Librada Contreras, 1924-1929 (Colima): informa que tuvo que abandonar sus labores de la escuela del pueblo de Juárez, por la incursión de los rebeldes.

María de Jesús León, 1926-1927 (Colima): hace saber que se vio obligada a concentrarse en la capital, debido a que unos bandoleros trataron de abusar de ella. Por este motivo no podrá regresar al poblado. La maestra solicita seis meses de licencia por asuntos particulares. La maestra es consignada al Consejo de Justicia, se le acusa de abandono de empleo.

Consuelo Vda. de Bonifaz, 1928 (Guanajuato): informa que los rebeldes armados la han amenazado, y le solicitaron que se retirara del poblado de San Luis de la Paz.

Ma. de Jesús Carrera de Rivera, 1928-1930 (Guanajuato): solicita cambio a la nueva escuela en Acámbaro, pues señala que en San Miguel de Allende no quieren la reforma educativa, ya que, debido al fanatismo religioso malinterpretado, se han fortalecido las escuelas particulares, las que han absorbido la matrícula escolar sin que la autoridad haga algo. Se le autoriza el cambio a la escuela de Acámbaro; sin embargo, es removida porque los vecinos de este lugar la hostilizan.

Raquel Díaz, 1930-1932 (Guanajuato): la maestra Díaz narra en una carta la forma en que su esposo fue asesinado por los cristeros, pidiendo justicia a las autoridades correspondientes. En una carta, los ejidatarios solicitan que la maestra Díaz esté al frente de la escuela, en virtud de ser una maestra de filiación agrarista, además de que su finado esposo, Gregorio Sagrero —quien murió a causa de la nefasta labor cristera—, la dejó en el desamparo. Ella fundó la escuela de Ceiba Prieta, donde trabajó también por dos años.

Eloísa Guerrero, 1925-1929 (Guanajuato): notifica que el jefe de los rebeldes de la zona de "Altos de Ibarra", le manifestó que si continuaba en la región debía sujetarse a sus órdenes, o de lo contrario sufriría las consecuencias. Como la maestra no aceptó las condiciones de los rebeldes, abandonó su empleo.

Sofía Martínez, 1926-1927 (Guanajuato): la maestra escribe quejándose del trato de los caciques y por "los asesinatos del 29 de noviembre 1926"; señala que se ve obligada a renunciar, pues su familia se encuentra lejos y en esta región no le ofrece el gobierno ninguna seguridad. Queda cesada por no aceptar regresar al empleo.

Teódula Aragón, 1925-1930 (Guerrero): informa de los conflictos que se suscitaron con las autoridades locales. Pide que no se le responsabilice por la baja asistencia escolar. En respuesta, es cambiada a la escuela de Cocula.

Juana Ayala Tapia, 1935 (Guerrero): narra que las autoridades municipales de Hueymatla han realizado acciones que entorpecen su labor educativa, incluso actos contra su vida y su persona.

María Campos, 1928 (Jalisco): informa de la incursión de los rebeldes en la población de Barranca de los Alures y la persecución de la que fue objeto por parte de ellos, quienes amenazaron con colgarla si no les daba una suma de dinero. Señala que debido al asalto se enfermó y no puede seguir en la escuela.

Esther Hernández, 1927 (Jalisco): hace saber que su escuela está en una comunidad amenazada por una partida de rebeldes. Pide que ayuden a la comunidad, pero es cambiada a la escuela del Mezquital.

María Félix Ochoa, 1926-1928 (Jalisco): notifica que después de una licencia de tres meses sin goce de sueldo, por enfermedad, es reubicada en la escuela de la comunidad de Verdía, municipio de Zacoalco, debido a que siguen los problemas de levantamientos en la Sierra del Tigre. Posteriormente, la maestra es cesada de su puesto por "abandono de empleo".

Irene Nava, 1926-1930 (Michoacán): señala que debido a la labor y amenazas que dejó la partida de fanáticos, el vecindario se niega a prestar ayuda a la escuela y a su labor de maestra. Solicita se le cubran sus sueldos pendientes.

Cecilia Cervantes, 1924-1927 (Nayarit): se queja de la conducta de un vecino del poblado, quien en una actitud intransigente sacó los útiles escolares y clausuró la escuela. La maestra renuncia y solicita se le cubran sus sueldos correspondientes. Expresa que no desea exponer a su anciana madre a los peligros de los ataques rebeldes.

Adelina Pérez, 1929-1931 (Nayarit): narra que huyó del municipio de la Yesca, donde labora, debido a que varias partidas de rebeldes entraron a los pueblos, quemaron las casas y cometieron diversos atropellos. Afirma que no puede regresar a la escuela porque los pueblos están ocupados por "tribus rebeldes". El 21 de enero de 1930 la profesora recibió un reconocimiento del gobierno federal, entregado por el oficial mayor Uruchurtu.

Martina Huerta, 1934-1937 (Querétaro): ha sido amenazada y teme por su vida.

Rosa Acuña Díaz, 1932-1938 (San Luis Potosí): informa de la falta de garantías en las comunidades. Ella fue objeto de un asalto por parte de pobladores del lugar en diciembre de 1933.

Agustina Achoy, 1928-1930 (Sinaloa): en una carta, el gobernador del estado de Sinaloa apoya la labor de la maestra y hace un extrañamiento sobre las acusaciones que se le imputan a la maestra de prestar sus servicios a la rebelión durante los días que ocupó la capital del estado.

Ramona E. Vda. de Corrella, 1926-1927 (Sonora): narra los contratiempos que pasó por los levantamientos de los rebeldes en la región del Yaqui en Sonora.

Esperanza Muñoz Cerdán, 1934 (Veracruz): informa sobre las dificultades que tuvo para establecer el jardín de niños en la región de Huatusco, por la campaña contra el fanatismo y por la educación sexual.

Emilia Benavides, 1927-1928 (Zacatecas): renuncia por falta de garantías.

Otilia Ortiz, 1928-1929 (Zacatecas): narra las vejaciones de las que ha sido objeto por parte del inspector escolar, así como las dificultades con la autoridad clerical que impiden el funcionamiento de la labor de la escuela. La maestra expone las desavenencias con las autoridades educativas y vecinos. La maestra es comisionada —al parecer como castigo— a las Islas Marías.

REFLEXIONES FINALES

A un siglo de la fundación de la SEP, vale la pena hacer visibles aspectos que nos permitan problematizar sobre el desafiante proceso por el que atravesó el magisterio rural de nuestro país para fundar un sistema educativo moderno. Asimismo, reconocer la deuda histórica con las maestras mexicanas, quienes fundaron escuelas en las pequeñas comunidades, enfrentando las adversidades de un país no pacificado y en medio de las severas estructuras patriarcales que prevalecían en los pueblos y en la propia Secretaría y sus operadores.

No obstante, muchas de ellas destacaron como líderes y militantes contra la lucha de clases y defendieron las demandas femeninas. El feminismo mexicano de los años treinta estaba inundado de la presencia de las maestras urbanas y rurales, socialistas, comunistas y del PNR, presionando por el derecho al sufragio para las mujeres, por el derecho a la educación y los derechos laborales. Ejemplo del potencial de las maestras al frente del movimiento feminista lo representa Refugio García (Cuca), quien impulsó el Frente Único Pro Derechos de la Mujer en 1935.[27]

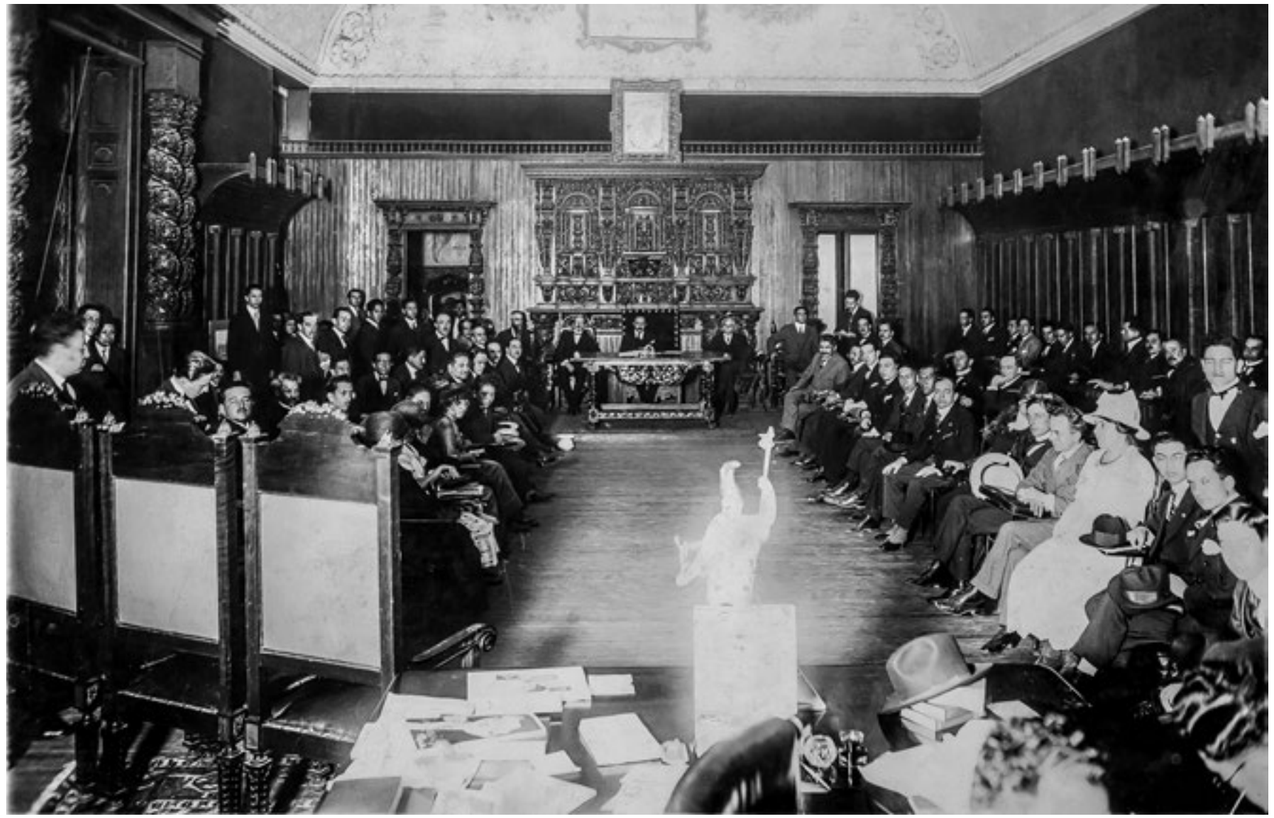
En el México democrático del siglo XXI, se impone la necesidad de políticas educativas que tengan memoria de los grandes esfuerzos educativos y de la participación de las mujeres en la construcción de la educación. Tener conciencia de las desigualdades históricas y de género en la educación, nos permitirá vislumbrar mejoras a las políticas y transformaciones del futuro.

Aurora Reyes
Atentado a las maestras rurales
1934
Mural al fresco
Centro Escolar Revolución



LA FACULTAD DE ALTOS ESTUDIOS Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE VASCONCELOS

María de Lourdes Alvarado
Universidad Nacional Autónoma de México



Anónima
José Vasconcelos preside un acto como rector de la Universidad Nacional
Ca. 1920-1921
Fotografía
Colección Universidad
Archivo Histórico de la
UNAM IISUE

INTRODUCCIÓN

A través del presente texto nos proponemos ahondar en el carácter formativo de las y los docentes de los niveles medio y superior abanderado por la Facultad de Altos Estudios, durante las gestiones encabezadas por José Vasconcelos, tanto en su breve paso por la rectoría de la Universidad Nacional de México (junio de 1920-octubre de 1921),[1] como en el lapso en el que estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública, entre octubre de 1921 y 1924. Sin duda alguna, ambas etapas fueron particularmente significativas para el desarrollo educativo de la población mexicana, si bien es difícil establecer los límites entre una y otra, pues desde que el exateneísta asumió la responsabilidad de conducir los pasos de la Máxima Casa de Estudios del país, orientó todos sus esfuerzos a preparar y concretar la meta que se había convertido en su gran obsesión: la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, vinculada a ésta, la federalización de la educación.

Este trascendente proceso, impulsado por "el ministro a caballo",[2] como algunas personas lo han llamado en alusión a sus prolongadas cabalgatas por todo el territorio para promocionar la campaña contra el analfabetismo, demandó que las instituciones de educación existentes al inicio de la década de los veinte del siglo pasado —muchas de ellas heredadas de la etapa porfirista—, se ajustaran a los requerimientos de los nuevos tiempos, con el objeto de conformar un sistema de enseñanza acorde con los principios y valores de la posrevolución.[3]

La Universidad Nacional de México, inaugurada el 22 de septiembre de 1910, no permaneció al margen de la agenda de cambios propuesta por el destacado exateneísta; por el contrario, la institución cumplió una importante función en el desarrollo de su plan transformador de la educación, originalmente iniciado desde la rectoría de la Universidad y continuado a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. Sólo por darnos una idea del peso que entonces se le adjudicó a aquella institución, recuérdense las ya célebres palabras que Vasconcelos pronunció en su discurso de toma de posesión del mandato universitario:

> *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 (contra la pobreza y la ignorancia), 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. El pueblo ha estado sosteniendo a la Universidad y ahora ha menester de ella.*[4]

Esta declaración no quedó en letra muerta; el político e intelectual decidió que, aprovechando su paso por la Universidad, desde su seno, como él puntualizaba, se abocaría a elaborar un sólido proyecto de ley federal de educación pública,[5] a la vez que daría inicio a la gran cruzada por la patria que se proponía llevar a cabo, en aras de lograr un sistema educativo más eficiente y justo. Si bien este proceso abarcó múltiples protagonistas, escenarios y acciones, en esta ocasión nos concretaremos a recordar y reflexionar sobre los cambios efectuados en una de las entidades constitutivas de la Universidad: la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), por la particular importancia que desde sus orígenes se le asignó en la formación del profesorado de nivel medio y superior que demandaba el país.

Concebida al mismo tiempo que la Universidad Nacional y valorada por Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez como el pináculo de los estudios superiores en México, en sus primeros años de vida, la ENAE tuvo que superar todo tipo de obstáculos, entre los que destacaba la animadversión social en su contra, puesto que se presumía que su único objeto era el de formar sabios inútiles que pretendían dominar una ciencia inaccesible y abstrusa, en ocasiones constituida por simples curiosidades, pero sobre todo, que permanecía totalmente al margen de las apremiantes necesidades educativas del pueblo.[6] Si bien Ezequiel A. Chávez, director de dicha escuela desde finales de 1921, desmentía este prejuicio por considerarlo inexacto, puesto que el establecimiento se había mantenido en constante contacto con las escuelas primarias, preparatorias y normales justamente para servir a la educación de toda la población mediante el perfeccionamiento de sus maestros o la formación de sus alumnos.

Bajo la administración vasconcelista, dicha institución fue "remodelada" para que se integrara al sistema educativo armónico que Vasconcelos y Chávez se proponían echar a andar. Se confiaba en que, a través de una atractiva y novedosa oferta académica conformada por una amplia variedad de cursos, la ENAE contribuiría a la capacitación del magisterio de las escuelas secundarias, profesionales y especiales.

FUNDACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS

El 7 de abril de 1910 se llevó a cabo la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, poco antes de que se concretara el sueño de Justo Sierra de fundar una Universidad Nacional, moderna, laica y abierta al estudio de todas las disciplinas y corrientes de pensamiento. Los propósitos iniciales de la Escuela eran por demás ambiciosos, pues tendría que cumplir con tres funciones, todas de gran importancia:

1. Perfeccionar a través de la especialización los estudios realizados, en un grado menor, tanto en la Escuela Nacional Preparatoria, como en las demás escuelas nacionales (Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Bellas Artes);

2. Proporcionar a sus alumnos y profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvieran para enriquecer los conocimientos humanos, y

3. Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.[7]



Anónimo
Instituto Tecnológico Regional de Hermosillo Sonora
1945
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

El establecimiento representaría el nivel académico más alto al que pudiera aspirarse dentro de la Universidad Nacional de México (UNM); sus cátedras estarían a cargo de los "príncipes de la ciencia", los grandes maestros y científicos de su tiempo, ya fueran originarios del país o nacidos en el extranjero.[8] No obstante, debido a los sorpresivos acontecimientos que iniciarían a poco de su inauguración, el arranque de actividades fue mucho más modesto de lo que se había proyectado, ya que sólo se ofrecieron tres cursos impartidos por reconocidos estudiosos: Botánica por el profesor Carlos Reiche, Antropología por Franz Boas, y Psicología por James Mark Baldwin.

Sin embargo, esta fue la forma como las autoridades educativas del ocaso porfirista expresaron su determinación por acercar a quienes así lo desearan al campo de la investigación científica, a través de cursos superiores de investigación y perfeccionamiento de conocimientos facultativos. Así se daban los primeros pasos por parte de la institución para introducir a la juventud estudiosa al conocimiento de las disciplinas científicas. Pero al margen de sus buenas intenciones, no pasó mucho tiempo para que la Escuela, motivada por las diversas críticas y embates asestados en su contra por algunos integrantes del Congreso y ciertos sectores de la población, sufriera los primeros ajustes con el fin de adaptarla a las nuevas circunstancias y demandas. Fue así como, paulatinamente, fue tomando mayor fuerza su vocación en tanto formadora de profesores de nivel poselemental: secundaria, preparatoria, normal y profesional.[9] De igual forma, como ya señalamos, fue diversificando su oferta académica con la apertura de un mayor número de cátedras,[10] y nuevas subsecciones de estudios, como los de carácter literario o de ciencias físicas, entre muchos más.[11]

Respecto a la capacidad inicial del establecimiento sabemos que arrancó labores en 1910-1911 con una matrícula total de 200 alumnos: 170 hombres y 30 mujeres, aunque únicamente asistieron a clases 84 alumnos y 13 alumnas. Finalmente sólo concluyeron los cursos 9 hombres y 1 mujer.[12] El perfil del estudiantado era muy diverso: había profesionistas, docentes, muchos de ellos egresados de las normales; empleados y estudiantes provenientes de otras facultades, que al término de sus labores cotidianas acudían a Altos Estudios con el fin de acrecentar su cultura o de obtener una formación académica más sólida.[13] Otra de sus características más representativas es que, gradualmente, el número de alumnas predominó sobre el de los estudiantes varones; una buena parte se conformaba por egresadas de las escuelas normales de la república, razón por la que debieron mudarse a la ciudad de México para mejorar su formación profesional con estudios de más alto nivel.[14] Un botón de muestra es el caso de Palma Guillén,[15] notable normalista y estudiante en la Escuela de Altos Estudios, quien en 1917 fue elegida como primera consejera universitaria, un año después fue premiada por su alto desempeño académico de manos del propio Venustiano Carranza[16] y, posteriormente, bajo el gobierno cardenista, tuvo el honor de ser la primera mexicana en recibir el nombramiento de enviado extraordinario y ministro plenipotenciario de México en Colombia.

LOS TIEMPOS DE VASCONCELOS

Tras la muerte de Carranza y el arribo de Adolfo de la Huerta a la Presidencia de la República, José Vasconcelos se hizo cargo de la rectoría de la Universidad Nacional de México y, más adelante, durante la gestión de Álvaro Obregón, se convirtió en el artífice y primer titular de la Secretaría de Educación Pública. Como es sabido, su proyecto de educación popular fundamentalmente consistía en llevar la educación a "las masas",

Tras la muerte de Carranza Vasconcelos se hizo cargo de la rectoría de la Universidad Nacional de México y durante la gestión de Álvaro Obregón, el primer titular de la Secretaría de Educación Pública.

tanto de las zonas urbanas como rurales, con lo que pretendía: "salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora, ya no de una casta, sino de todos los hombres".[17] Para lograrlo, organizó una magna campaña alfabetizadora, en la que, entre otros sectores de la población, tuvieron una intensa colaboración las y los universitarios. Asimismo, para abatir el alto grado de analfabetismo imperante por aquel entonces, se decidió que era urgente establecer tantas escuelas como fuesen necesarias, a la vez que fortalecer la planta docente, pues se pensó que sólo de esta forma se podría cubrir la creciente demanda de profesores a nivel nacional.[18]

Claude Fell se refiere a esta etapa como el momento en el que se abrió el camino de una pedagogía nueva en nuestro país; a partir del año escolar 1922-1923 —afirma el historiador— fue iniciada y puesta en marcha una verdadera política que hoy llamaríamos de capacitación para los maestros de primaria. Para ello se echó mano de distintos mecanismos de acción: las misiones culturales, el plan de reformas de las escuelas normales y las importantes actividades en dicho sentido desempeñadas por la Escuela Nacional de Altos Estudios. Contra sus planes fundacionales, esta institución, tras el arribo de Vasconcelos a la SEP, no sólo se ocupó de la formación del personal académico de las instituciones superiores y profesionales, sino que, a través de los "Cursos de invierno", también apoyó la preparación de profesores de las escuelas primarias. Por último, procuró continuar adelante con otro de sus propósitos iniciales: organizar e impulsar la investigación científica, con el objeto de evitar la repetición de falsos conceptos, de aquilatar los que realmente valieran la pena y, por supuesto, de ensanchar los dominios de la ciencia, todo ello para bien del pueblo.[19]

Desde noviembre de 1921, Altos Estudios quedó bajo la dirección de Ezequiel A. Chávez, experimentado profesor y académico que contó con el respeto y reconocimiento del nuevo ministro de Educación. Prueba de ello es que, en *El desastre* —la segunda entrega de sus memorias— Vasconcelos se refiere a él como "el maestro que escuchábamos, atendíamos y consultábamos constantemente".[20] Y es que, para entonces, don Ezequiel contaba con un largo historial como funcionario de primer nivel en el ámbito educativo del país, motivo por el que se había convertido en uno de los personajes más reconocidos y con mayor prestigio en la materia.

Bajo su dirección, entre 1922 y 1923 se analizaron y ajustaron algunos aspectos jurídicos y operativos relacionados con Altos Estudios, se clarificaron sus propósitos y su naturaleza con el fin de articular el establecimiento dentro del sistema educativo en vías de construcción, una de sus principales preocupaciones. El directivo opinaba que "cuando las instituciones destinadas a la enseñanza y a la educación nacional constituyen en un país un verdadero sistema, ninguna de ellas se encuentra aislada, sino que todas se relacionan íntimamente unas con otras y cada una o prepara las labores de otras, o les sirve de coronamiento".[21] De acuerdo con esta concepción, don Ezequiel afirmaba que la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México (UNM), como empezó a llamársele, habría de cumplir con la importante función de una escuela normal superior. Como ya se indicó, su razón de ser consistiría en formar, perfeccionar y mantener actualizado al personal docente de todas las instituciones educativas, es decir, a los maestros de las escuelas secundarias, especiales y profesionales (universitarias y no universitarias). Excluía al profesorado de las primarias elementales y superiores debido a que estos niveles eran responsabilidad de las escuelas normales primarias para maestros. Por todo ello, concluía el alto directivo, la Facultad de Altos Estudios era



Tras el arribo de Vasconcelos a la SEP, no sólo se ocupó de la formación del personal académico de las instituciones superiores y profesionales, también apoyó la preparación de profesores de las escuelas primarias.

Diego Rivera
La medicina
1923-1924
Grisalla al fresco
Edificio de la Secretaría de Educación Pública.



Nacho López
Profesor imparte clase en taller de televisión de una escuela
C1982
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

insustituible, puesto que pondría fin a un prolongado vacío dentro del sistema educativo del país.[22] De esta forma, bajo el liderazgo de dos connotados educadores, Vasconcelos y Chávez, se reestructuró académica y administrativamente la ENAE.

Debido a que durante la gestión de Carranza se habían relajado los requisitos de ingreso a dicho establecimiento al permitirse el acceso a personas que no cumplían con las condiciones necesarias estipuladas por la legislación universitaria vigente, en enero de 1922, el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan de Estudios e Investigaciones para la Facultad, a través del que se pretendía recuperar la dignidad y profesionalismo propios de un plantel universitario tan significativo, como era el caso de esta institución. De acuerdo con las metas expuestas por Ezequiel A. Chávez, se trató de vincular más estrechamente a las escuelas profesionales y a las normales con la Facultad de Altos Estudios, para lo cual se determinaron los requisitos de ingreso que deberían cumplir los egresados de las escuelas normales, profesionales y especiales. Además se precisaron los tres tipos de grados que otorgaría la institución con el fin de premiar el trabajo sistemático de los maestros, directores e inspectores que acudían a sus aulas: el primero correspondía al *Profesor universitario* y se concedería a quienes contaran con estudios especiales, tan completos como fuera necesario, en la materia que aspiraran a impartir o en estudios complementarios a la misma, así como a los que acreditaran conocimientos suficientes en ciencias de la educación, psicología educativa, psicología de la adolescencia y prácticas de la enseñanza de la materia de que se tratara, ya que se confiaba en que la obtención de dichos saberes garantizaba el dominio de tales materias. El segundo grado otorgado por el establecimiento era el de *Maestro universitario,* equivalente en algún sentido, según Chávez, "al de máster de las universidades inglesas y americanas *[sic]*". Este reconocimiento garantizaba la preparación de más alto

nivel, pero referida a la enseñanza de determinadas materias, es decir, se entregaba a quienes lograban un alto nivel de especialización en determinado campo del conocimiento. Por último, el grado más reconocido era el de *Doctor,* y se concedía a quienes mostraban la capacidad de ensanchar los límites de la ciencia a través de la creación de nuevos conocimientos. Por este motivo, aquellos estudiantes que aspiraran a su obtención deberían contar con un mayor número de estudios especiales y con productos de investigación novedosos,[23] criterios de evaluación que resultan sumamente actuales a los académicos de hoy en día. Cabe señalar que, de acuerdo con la fuente consultada, el "conferimiento del grado de doctor quedaba reservado a la Facultad de Altos Estudios", decisión que confirmaba la alta jerarquía que esta institución tenía dentro de la compleja estructura universitaria.[24]

En medio de tantos cambios, fue particularmente importante la apertura de dos carreras especiales para docentes de primaria con derecho a diploma: Director de escuela e Inspector escolar.

Para Chávez, la creación de sendos programas respondía a una necesidad urgente; le parecía que era evidente la necesidad de preparar a este tipo de servidores públicos, proporcionándoles conocimientos de más alto nivel que los que recibían en las escuelas normales, debido a que éstas sólo tenían la función de formar maestros, y "un maestro no es lo mismo que un director, que un inspector o, en general, que un organizador de enseñanzas y de escuelas".[25]

Para inscribirse en la primera de dichas carreras, los interesados debían ser egresados de la Escuela Normal, contar con al menos tres años de práctica docente, o bien haber sido directores de alguna escuela primaria durante un año como mínimo; en el caso de no cumplir con el primer requisito, se debía contar con cinco años de experiencia como maestro y uno como director de alguna escuela primaria. Para cursar la carrera de inspector escolar se exigía que el interesado hubiera concluido los estudios de director y ser o haber sido inspector o director. A manera de ejemplo, tenemos el caso de la profesora Guadalupe Cejudo, otra de las primeras consejeras universitarias en representación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, quien gracias a que se inscribió en esos cursos, pudo ejercer como inspectora escolar y, al mediar el siglo, convertirse en directora de la Escuela Normal para Profesoras.[26]

¿Cómo fue recibida la nueva oferta académica dirigida al magisterio nacional? Algunas autoridades educativas, como fue el caso del director general de Educación Primaria y Normal, hicieron todo cuanto estuvo en sus manos para que el Consejo Universitario e incluso otras autoridades suprimieran los programas, argumentando que podían distraer de sus funciones al personal activo. También fue duramente criticado —sin razón, según opinión de las autoridades de la ENAE—, otro sistema novedoso de enseñanza, la Metodología de Kindergarten, de la cual se opinaba trataba de sustituir los estudios que con ese mismo objeto se brindaban en la Escuela Normal Primaria para Maestras. Por último, el Centro de Profesores Normalistas de la Ciudad México asumió una postura más radical al solicitar de plano que se suprimiera esa Escuela/Facultad.[27]

Por fortuna, afirmaba Chávez, estas actitudes erróneas se iban corrigiendo paulatinamente y la Facultad de Altos Estudios lograba cumplir cada vez de mejor manera con la misión que se le había confiado de elevar a un nivel más alto la educación impartida en los centros de cultura superior y verdaderamente ser una escuela normal superior. No obstante, para poder continuar avanzando, el director del establecimiento consideraba que la Facultad debía investigar a fondo el estado de las escuelas de las que

En medio de tantos cambios, fue particularmente importante la apertura de dos carreras especiales para docentes de primaria con derecho a diploma: "Director de escuela" e "Inspector escolar".

provenía su alumnado. Con este fin y como muestra de su compromiso para con la educación, promovió la realización de una especie de encuesta que le permitiría conocer los programas de estudio, métodos de trabajo y eficiencia académica de dichos planteles. Según calculaba, esta información ayudaría a lograr su pleno desarrollo y, de manera indirecta, contribuiría al mejoramiento general del profesorado de la república. No obstante, Chávez confiaba en la alta calidad educativa de los alumnos de Altos Estudios, cuya preparación les permitía sobresalir frente a otros estudiantes, como había sucedido recientemente en los concursos de oposición organizados por la Escuela Nacional Preparatoria para elegir a quienes habrían de ocupar los puestos de profesores. En palabras de don Ezequiel, han sido los "discípulos de esta Facultad quienes más airosamente han logrado comprobar mayores conocimientos".[28]

No satisfecho con las innovaciones mencionadas hasta el momento, el director de la Facultad, secundado por un grupo de profesores de la institución, se propuso cumplir con el carácter nacional del establecimiento y extender su radio de acción más allá del Distrito Federal, capital del país. Con este motivo se prepararon cursos sintéticos dirigidos a todos los profesores, directores e inspectores de la república mexicana, conocidos como "Cursos de invierno", debido a que se llevarían a cabo durante los meses de diciembre a enero, precisamente durante las semanas de vacaciones del personal docente adscrito a la SEP. Los profesores en funciones asistían a estas clases motivados por el interés de conocer las ideas pedagógicas en boga, en particular las de la escuela activa. En la realización de estos cursos intervenían diversas instituciones con el fin de enriquecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas; además de Altos Estudios, colaboraban de manera coordinada el Departamento Escolar de la SEP, la Facultad de Ciencias Químicas, la Escuela de Agricultura y las secretarías de Agricultura y Fomento, entre otras.[29] Por otra parte, para facilitar la asistencia del mayor número posible de maestros, las autoridades universitarias brindaron algunas facilidades a quienes vivían fuera de la Ciudad de México, como apoyarlos con el costo del pasaje y alojarlos en la Escuela de Agricultura, ubicada en San Jacinto.[30]

En cuanto a su organización académica, los "Cursos de invierno" también contemplaban tres secciones: la primera se componía de materias sobre educación, la segunda se orientaba al estudio de "pequeñas industrias" y la tercera, impartida por profesores de Altos Estudios, se dirigía a la divulgación literaria y científica. A su vez, esta última categoría se dividía en diversas secciones y subsecciones: "de Humanidades, de Filosofía, de Letras, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Unidades de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y otras más".[31]

En 1923 se introdujo otra novedad: Altos Estudios se ocuparía de formar a un nuevo tipo de maestro, los "misioneros de la educación", es decir, docentes que habrían de ejercer sus actividades en las rancherías y poblados alejados de las zonas urbanas.

En 1923 se introdujo otra novedad: Altos Estudios se ocuparía de formar a un nuevo tipo de maestro, los "misioneros de la educación", es decir, docentes que habrían de ejercer sus actividades en las rancherías y poblados alejados de las zonas urbanas, por lo que prácticamente habían permanecido al margen de los servicios educativos. Para cumplir acertadamente con las funciones que se les encomendaban, los docentes tendrían que estudiar las características de los habitantes de la localidad y erigir una escuela que quedaría a cargo de un voluntario de la propia comunidad. Como resulta natural, para este programa se crearon nuevos cursos, con los que se esperaba preparar adecuadamente a los maestros-misioneros:

1. Concepto social de la educación.
2. Lenguas indígenas del país y su relación con la nación.
3. Métodos modernos de enseñanza de dibujo.
4. Economía doméstica.
5. Técnicas de la enseñanza.
6. Iniciación en enseñanzas tecnológicas propias de cada región.
7. Geografía regional, social y económica de la república.
8. Orientaciones para cursos prácticos de cultura física.[32]

En general, las clases impartidas en Altos Estudios fueron todo un éxito; hacia 1922 la inscripción para los cursos regulares fue de 920 alumnos, si bien para el siguiente año la cifra se redujo a 813, no obstante lo cual se continuó trabajando con el mismo plan de estudios. Sin embargo, de acuerdo con Ducoing, esta última cantidad correspondía a la matrícula oficial, aunque según datos del informe presentado en junio de 1923, la asistencia media ascendía a 1044 alumnos y alumnas en total.[33]

Pero no conformes con los cambios realizados, poco antes de terminar sus respectivas gestiones,[34] Chávez y Vasconcelos dejaron preparado el terreno a fin de consolidar la reforma emprendida, para lo cual propusieron "proporcionar enseñanzas para formar profesores [...] en las escuelas preparatorias [y] profesionales, así como también perfeccionar los conocimientos de quienes ya formaban parte del personal académico de dichas escuelas".[35] Ambos educadores consideraron que, para lograr tal objetivo, sería conveniente crear una Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en la que se formaría al magisterio de las escuelas secundarias, preparatorias y normales, aunado a lo cual se ofrecerían especialidades en disciplinas como Filosofía y Letras, y Ciencias Aplicadas. Dichos cambios se reflejarían en su nueva denominación: Facultad de Filosofía y Letras, a la que, por decreto presidencial de Álvaro Obregón, se le anexó la recién constituida Escuela Normal Superior y la Facultad de Graduados, de manera que se convirtió en el más completo y atractivo centro para la formación y especialización del sector docente de más alto nivel en el país.[36]

Durante el periodo comprendido entre 1924 y 1929, la Facultad de Filosofía y Letras, de Graduados y la Escuela Normal Superior funcionarían de manera integrada, etapa que ha sido señalada como su momento de mayor esplendor.



Anónimo
Estudiantes en un taller de electricidad del tecnológico de Jalisco
1951
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.



Anónimo
Escuela Técnica de Maestros Constructores
1925
Fotografía
SINAFO, Secretaría de Cultura.INAH.MX.

Por lo menos durante el periodo comprendido entre 1924 y 1929, la Facultad de Filosofía y Letras, de Graduados y la Escuela Normal Superior funcionarían de manera integrada,[37] etapa que ha sido señalada como su momento de mayor esplendor.[38] A partir de esa última fecha, esta triple institución llegaría a su fin al separarse y convertirse en dos entidades académicas independientes entre sí: La Facultad de Filosofía y la Escuela de Posgraduados, que continuarían unidas, y la Escuela Normal Superior, que tomó otro camino. Los argumentos esgrimidos para esta separación se basaban en la incompatibilidad de sus respectivas funciones. La primera de ellas desarrollaba actividades de investigación superior y cursos para posgraduados, mientras que la Escuela Normal Superior se centraba en aquellas cuestiones expositivas y críticas de tipo pedagógico. En consecuencia, el 21 de enero de 1929, el rector y el secretario de Educación Pública acordaron separar ambas escuelas, la de Posgraduados quedaría anexa a Filosofía, mientras que a la Escuela de Demostración Pedagógica "Galación Gómez" se le vinculó a la Normal Superior.

Sin duda, en el espíritu de la organización de los programas a cargo de Altos Estudios está presente la profunda influencia de las ideas pedagógicas que desde el siglo XIX enarboló Justo Sierra, quien, desde el proyecto de creación de la Universidad Nacional de México, elaborado en 1881, propuso que se considerara la creación dentro de la Universidad de una escuela normal superior, para diferenciarla de las

normales de los estados y de la Escuela Normal de Profesores y Profesoras. Cabe recordar también, que desde los primeros años de vida del establecimiento que nos ocupa, parte importante de la matrícula que asistió a esta institución se constituyó por maestras normalistas de escuelas primarias y secundarias. Justamente por ello se observa mayor número de representantes mujeres en los cuerpos colegiados de la Casa de Estudios fundada en 1910, como fue el Consejo Universitario, en particular a partir de 1929.

CONCLUSIONES

Con los cambios establecidos en la Escuela Nacional de Altos Estudios durante la administración de Vasconcelos, se acentuó su función como Escuela Normal Superior, tal y como la concibieran Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez en los inicios del siglo XX, e incluso, cuando este último ocupó el cargo de rector en la UNM y elaboró el documento titulado "Qué es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la república y por qué es en él insustituible", en el cual señaló que esta importante institución fue creada con el fin de llenar el gran vacío que existía en el sistema educativo: para proveer de maestros y maestras a todas las instituciones educativas del país, con excepción de las primarias elementales y primarias superiores, y para perfeccionar constantemente los conocimientos, las aptitudes y el trabajo de todos los docentes. Todos estos argumentos justificaron la fundación de Altos Estudios y, dentro de ésta, la de la Escuela Normal Superior.

En la primera de ellas, como en el resto de las instituciones educativas, la administración de José Vasconcelos, como rector de la Universidad Nacional de México y secretario de Educación Pública, llevó a cabo reformas de muy diverso tipo; fue un periodo de profundos cambios que pugnaron por transformar las estructuras heredadas de administraciones anteriores, en particular las correspondientes a la gestión del presidente Venustiano Carranza, que de una u otra forma habían frenado la federalización de la enseñanza y el desarrollo educativo de la población mexicana, como aspiraba el creador de la Secretaría de Educación Pública. Una de estas transformaciones, relevante por su especial importancia para armonizar los distintos grados e instituciones educativas del país, fue la relacionada con la nueva oferta académica de la Escuela/Facultad de Altos Estudios, medida que se llevó a cabo a partir de la década de los veinte del siglo pasado, y cuya razón de ser fue lograr la óptima formación del magisterio, de la que dependía el futuro de México.

Si bien el interés por formar adecuadamente al profesorado de nivel superior no era del todo nuevo, con las ideas innovadoras en torno a la educación popular aportadas por José Vasconcelos y la consecuente necesidad de crear políticas y prácticas educativas acordes con el ideario posrevolucionario, en Altos Estudios se formularon interesantes iniciativas para difundir los conocimientos de la nueva pedagogía y para elevar a un nivel más alto la educación en todos los centros educativos del país. En gran medida, todo ello se lograría a través de la profesionalización del magisterio, lo que a su vez legitimaría la existencia de la propia Escuela/Facultad ante la sociedad de su tiempo y fundamentaría de manera sólida el lugar que ocupaba dentro del sistema educativo nacional.

Sin duda, en el espíritu de la organización de los programas a cargo de Altos Estudios está presente la profunda influencia de las ideas pedagógicas que desde el siglo XIX enarboló Justo Sierra.

NOTAS

P.8

PRÓLOGO

* *Obras escogidas* (2.ª ed.), México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

CAPÍTULO I
EL ESTADO ASUME LA RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

P.18

LAS BASES POPULARES DE UN PROYECTO DE NACIÓN: ARTÍCULO 3.° DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917

[1] Rodrigo Moreno, presentación en el Seminario: Las revoluciones en la historia de México y las "independencias" de América. 2º Encuentro "Libertad por el Saber". Tiempos de Revoluciones, en: https://www.youtube.com/watch?v=PtnSASvBmSg

[2] Enrique Semo, "Las tres grandes transformaciones de México", en *Historia del pueblo mexicano,* México, INEHRM/SEP/ Coordinación de Memoria Histórica y Cultural de México//SHCP/Presidencia de la República/SC, 2021, p. 192.

[3] Jorge Silvero Salgueiro, "Influencias del constitucionalismo mexicano en América Latina. Contribuciones a un constitucionalismo intercultural", en Patricia Galeana (coord.), *El constitucionalismo mexicano. Influencias continentales y trasatlánticas,* México, Siglo XXI Editores, 2010, p. 209.

[4] Armando Soto Flores, "El artículo 3.º constitucional: un debate por el control de las conciencias", *Revista Mexicana de Derecho Constitucional,* núm. 28, 2013, pp. 211-240.

[5] José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas, "La Constitución de 1917 y su influencia en la educación nacional contemporánea", en Luciano Concheiro Bórquez (coord.), *Cien años de la Constitución mexicana de 1917. Balance y perspectivas (dossier), Argumentos,* año 29, núm. 82, 2016, p. 45.

[6] Armando Soto Flores, *op. cit.*

[7] Jorge Silvero Salgueiro, *op. cit.*, p. 211.

[8] Bernd Marquardt, "El ascenso del constitucionalismo social en el *ius constitutionale commune* de Iberoamérica (1917-1949)", en Héctor Fix-Zamudio y Eduardo Ferrer Mac-Gregor (coords.), *Influencia extranjera y trascendencia internacional,* México, INEHRM/ SC/UNAM, 2017, pp. 214-216.

[9] Luis Hernández Palacios Mirón y Luciano Concheiro Bórquez, "Artículo 27. 'Y venimos a contradecir'… después de un siglo", en Luciano Concheiro Bórquez (coord.), *Cien años de la Constitución mexicana de 1917…, op. cit.*, p. 74.

[10] Bernd Marquardt, *op. cit.*, p. 215.

[11] *Ibidem,* pp. 252 y 254.

[12] Lourdes Pacheco, "Fuimos a sembrar cultura. Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana", *Revista Investigación y Postgrado,* vol. 28, núm. 1, enero-junio de 2013, pp. 89 y 90, en https://www.redalyc.org/pdf/658/65841004004.pdf

[13] José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas, *op. cit.*, p. 47.

[14] *Ibidem,* p. 49.

[15] Djed Bórquez, *Crónica del constituyente,* México, INEHRM/UNAM, 2014, pp. 113 y 114.

[16] *Ibidem,* p. 117.

[17] Jurjo Torres Santomé, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar,* Madrid, Ediciones Morata, 2012, pp. 95 y 96.

P.32

EL DEBATE DE LA EDUCACIÓN: CONGRESO CONSTITUYENTE DE QUERÉTARO

[1] *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, tomo I, México, INEHRM, 2014, p. 641.

[2] INEGI, *Estadísticas históricas de México 2014-2015,* cuadros 3.1, 3.2 y 3.7.

[3] *Diario de los Debates…, op. cit.*, pp. 638-639.

[4] *Ibidem,* pp. 641-643.

[5] El Bloque Renovador era un grupo de diputados electos durante el gobierno constitucional de Francisco I. Madero, en 1912, cuyos integrantes estaban en funciones como legisladores cuando ocurrió el golpe de Estado que derrocó a Madero. Aunque varios de ellos denunciaron la ruptura de la legalidad, se les criticó posteriormente que permanecieran en sus puestos y que no hubieran renunciado inmediatamente después del golpe militar.

[6] *Diario de los Debates…, op. cit.,* pp. 643-655.

[7] *Ibidem,* pp. 658-665.

[8] *Ibidem,* pp. 667-682.

[9] *Ibidem,* p. 732.

[10] *Ibidem,* pp. 742-748.

[11] *Ibidem,* pp. 748-755.

[12] *Ibidem,* p. 759.

[13] *Ibidem,* pp. 767-773.

CAPÍTULO II
LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

P.52

VASCONCELOS Y SU MISIÓN ALFABETIZADORA

[1] Según el censo de 1921, la tasa de analfabetismo era de 65 por ciento.

[2] Todas estas remembranzas librescas proceden del primer tomo de sus *Memorias,* el célebre *Ulises Criollo,* capítulos "La lectura", "El Instituto Campechano" y "Divagaciones y Exámenes".

[3] Francisco Renato Chateaubriand era un noble francés nacido en 1768 que se opuso a la Revolución, por lo que tuvo que vivir exiliado hasta 1800, y ya en París publicó *El genio del cristianismo.* La Restauración de 1830 le permitió cierta recuperación política. Antes de morir escribió sus famosas *Memorias de Ultratumba.* Siempre quiso escribir la gran epopeya del cristianismo, para lo que viajó a la llamada "Tierra Santa". Como un adelanto, escribió *Los mártires.* Por su parte, Jaime Balmes fue un sacerdote español de la primera mitad del siglo XIX. Apreciado por su cultura, fue miembro de la Real Academia Española. Su principal obra fue *El criterio.*

[4] Un vívido recuerdo en Alfonso Reyes, *Pasado Inmediato.*

[5] Véase Susana Quintanilla, *Nosotros: la juventud del Ateneo de México,* México, Tusquets, 2008.

[6] Véase mi ensayo "Asedios al Vasconcelos Maderista" en mi reciente libro *José Vasconcelos. Universitario, educador y político,* México, UNAM/El Equilibrista, 2021.

[7] Morelos Torres Aguilar, *Cultura y revolución: la Universidad Popular Mexicana,* México, UNAM, 2009.

[8] Véase el segundo tomo de sus *Memorias, La Tormenta,* capítulos "París, París…"; del *Ulises Criollo,* "En Nueva York" y "La Biblioteca del Congreso".

[9] *Ibidem,* capítulos "La Patria ideal" y "El Congreso".

[10] José Vasconcelos, *El Desastre,* capítulo "Las bibliotecas".

[11] Véase el capítulo "Universidad de México: nacimiento y transformaciones" del libro citado en la nota 6.

[12] Véase el discurso por la toma de posesión de la rectoría, en José Vasconcelos, *Discursos,* 1920-1950, México, Botas, 1950.

[13] Enrique Krauze, *Caudillos culturales en la Revolución,* México, Siglo XXI Editores, 1990, p. 107.

[14] Daniel Cosío Villegas, *Memorias,* México, Joaquín Mortiz, 1976, p. 88.

[15] *Idem.*

[16] María del Carmen Serra Puche, *Eulalia Guzmán,* en https://www.uam.mx/e_libros/biografias/GUZMAN.pdf

[17] Vasconcelos, *El Desastre,* capítulo "El día del alfabeto".

[18] *Idem.*

[19] *Ibidem,* capítulo "Las misiones modernas".

[20] Rebeca Barriga (ed.), *Entre paradojas: 50 años de los libros de texto,* México, El Colegio de México, 2011.

[21] En rigor, Julio Torri comenzó su labor en la Dirección de Bibliotecas Populares y Ambulantes, todavía en la Universidad Nacional. Cfr. Guadalupe Quintana Pali *et al., Las bibliotecas públicas en México: 1910-1940,* México, SEP, 1988, p. 134.

[22] Para algunas variantes terminológicas véase Enrique Krauze, "Vasconcelos: libros, aulas, artes", *Letras Libres,* 139, julio de 2010, pp. 40-45.

[23] Guadalupe Quintana Pali *et al., op. cit.*

[24] Un reconocido experto en Vasconcelos llega a otras cifras más bien cercanas a las 2000 bibliotecas. Cfr. Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, UNAM (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989, pp. 517 y 520.

[25] Adolfo Rodríguez Gallardo, *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición,* México, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2015.

[26] Enrique Krauze, *Redentores: ideas y poder en América Latina,* México, Debate, 2011.

P.60

JOSÉ VASCONCELOS Y EL PROYECTO DE NACIÓN, A 100 AÑOS DE LA FUNDACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1921-2021

[1] José E. Iturriaga, "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976),* México, FCE, 2001, p. 157.

[2] Álvaro Obregón, *Ocho mil kilómetros en campaña,* México, FCE, 2009, p. 732.

[3] *Ibidem,* p. 727.

[4] Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911,* México, CEE-UIA, 1983, p. 752.

[5] José Vasconcelos, *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos,* estudio preliminar y edición Christopher Domínguez Michel, México, FCE, 2010, p. 344.

[6] Walter Benjamin, *Ensayos escogidos,* México, Ediciones Coyoacán, 2012, p. 73.

[7] Mario Alejandro Molano, "Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad", *Ideas y Valores,* vol. LXIII, núm. 154, abril, 2014, en https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/9286/1771.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[8] José E. Iturriaga, *op. cit.,* p. 158.

[9] Álvaro Matute, "V. De la Universidad Nacional a la Secretaría de Educación", en A. Matute, *Historia de la Revolución Mexicana,* vol. 3: *1917-1924,* México, El Colegio de México, 2022, pp. 459-477.

[10] Bruno Groppo, "Los exilios europeos en el siglo XX", en Pablo Yankelevich (coord.), *México, País refugio,* México, INAH/ Conaculta /Plaza y Valdés, 2002, pp. 25-27.

[11] Alexandra Stern, "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960", *Relaciones* 81, vol. XXI, invierno, México, 2000, pp. 59-91. Acompañando la mestizofilia "libresca" y política, surgió una Sociedad Mexicana de Eugenesia "para el mejoramiento de la raza", con una fuerte carga en la racialización del pensamiento "científico", en particular el de los médicos.

[12] Aurora Gómez Galvarriato, "La revolución de 1910, las identidades originarias, la fundación del nuevo nacionalismo y el mito de la identidad nacional", en Óscar F. Contreras y Cristina Puga (coords.), *Las ciencias sociales y el Estado nacional en México,* México, FCE, 2018, p. 137.

[13] María Bertely Busquets, "Educación indígena del siglo XX en México", en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México II,* México, FCE, 1998, pp. 75 y 76.

[14] Peter Wade, "Raza, multiculturalismo y genómica en América Latina", en Carlos López Beltrán *et al.* (eds.), *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en América Latina,* México, FCE, 2017, p. 327.

[15] José Luis Trueba Lara, *La patria y la muerte. Los crímenes y horrores del nacionalismo mexicano,* México, Penguin Random House Grupo Editorial, 2019, p. 162.

[16] Gabriel Angelotti Pasteur, "Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución", *Revista de História do Esporte,* vol. 4, núm. 1, junio, 2011.

[17] Carla Zurián de la Fuente, "1921", en Eduardo Vázquez Martín y Carmen Tostado Gutiérrez (coords.), *El espíritu del 22. Un siglo de Muralismo en San Ildefonso,* México, UNAM, 2022, pp. 27-28.

[18] Pedro Ángel Palou, *El fracaso del mestizo,* México, Ediciones Culturales Paidós, 2014, pp. 3 y 34.

[19] Eduardo Vázquez Martín, "La utopía recorre el Colegio de San Ildefonso", en Eduardo Vázquez Martín y Carmen Tostado Gutiérrez (coords.), *op. cit.,* pp. 31-62.

[20] Carla Zurián, *op. cit.,* p. 19.

[21] Sureya Alejandra Hernández del Villar, "Perspectivas del indígena en el Manifiesto del Sindicato de Obreros, Técnicos, Pintores y Escultores", *Artelogie,* 2019, en https://journals.openedition.org/artelogie/2039

[22] Olga Pircún y Consuelo Carredano, *El nacionalismo musical mexicano: una lectura desde los sonidos y los silencios,* 1996, en https://vdocuments.mx/el-nacionalismo-musical-mexicano-una-lectura-desde-los-sonidos-y-.html

[23] Eduardo Vázquez Martín, *op. cit.,* pp. 32 y 49.

[24] María del Carmen Collado Herrera, "El espejo de la élite social (1920-1940)", en Aurelio de los Reyes (coord.), tomo V: *Historia de la vida cotidiana en México,* vol. I: *Siglo xx. Campo y ciudad,* México, FCE/El Colegio de México, 2006, pp. 92 y 93.

[25] Abraham Paulsen Bilbao, "Los aportes de Friedrich Ratzel y Halford Mackinder en la construcción de la geografía política en tiempos de continuidades y cambios", *Espacios. Revista de Geografía,* vol. 5, núm. 9, 2017, pp. 64-81, en https://doi.org/10.25074/07197209.9.372

[26] Ilán Bizberg, "La transformación del régimen político mexicano: entre el pluralismo y el neocorporativismo", en Alberto Aziz Nassif (coord.), *México: una agenda para fin de siglo,* México, La Jornada Ediciones/UNAM, 1996, p. 94.

[27] John Skirius (1978), "La campaña de Vasconcelos", en *Los retornos de Ulises..., op. cit.*, pp. 549-553.

[28] Alfonso Taracena, *José Vasconcelos,* México, Porrúa, 2005, p. 114.

[29] Alfonso Reyes (1959), "Adiós a Vasconcelos", en *Los retornos de Ulises..., op. cit.*, p. 529.

P.68

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SU DISCUSIÓN LEGISLATIVA

[1] *Boletín de la Universidad,* Órgano del Departamento Universitario y de Bellas Artes, IV época, tomo I, núm. I, 1 de agosto de 1920, p. 7.

[2] Citado en Alfonso Taracena, *La verdadera Revolución Mexicana (1918-1921),* México, Porrúa, 1992, p. 243.

[3] *Boletín de la Universidad, op. cit.*, p. 8.

[4] *Ibidem,* p. 9.

[5] *Ibidem,* p. 11.

[6] *Ibidem,* pp. 11-12.

[7] *Ibidem,* pp. 12-13.

[8] *Boletín de la Universidad, op. cit.* La campaña contra el analfabetismo, circular núm. 1, pp. 34-35.

[9] *Boletín de la Universidad, op. cit.* Instrucciones sobre aseo personal e higiene, circular núm. 2, 20 de junio de 1920, pp. 35-39.

[10] *Boletín de la Universidad, op. cit.* Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo, circular núm. 3, 13 de julio de 1920, pp. 39-41.

[11] *Ibidem,* p. 41.

[12] *Boletín de la Universidad, op. cit.*, núm. 2, noviembre de 1920. Libros que recomienda la Universidad Nacional, circular núm. 4, 30 de julio de 1920, pp. 27-29.

[13] *Idem.*

[14] *Boletín de la Universidad, op. cit.*, núm. 3, enero de 1921. Los profesores honorarios deben perseverar, circular núm. 5, 11 de noviembre de 1920, pp. 23-25.

[15] *Ibidem,* p. 25.

[16] *Proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal presentado por el Ejecutivo de la Unión a la XXIX Legislatura,* México, Universidad Nacional, 1920, p. 10.

[17] *Ibidem,* p. 12.

[18] *Ibidem,* p. 29.

[19] *Ibidem,* pp. 33-46.

[20] *Diario de los Debates de la XXVIII Legislatura*, sesión del 21 de diciembre de 1920, en http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/29/1er/Ord/19201221.html

[21] *Diario de los Debates de la XXVIII Legislatura,* sesión del 8 de febrero de 1921, en http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/29/1er/Ord/19210208.html

[22] *Idem.*

[23] *Diario de los Debates de la XXVIII Legislatura,* sesión del 13 de septiembre de 1921, en http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/29/1er/Ord/1920913.html

[24] *Diario de los Debates de la XXVIII Legislatura,* sesión del 23 de septiembre de 1921, en http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/29/1er/Ord/19210923.html

CAPÍTULO III
EL MURALISMO EN LA SEP

P.90

EL LEGADO MURAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, A 100 AÑOS DE SU CREACIÓN

[1] Guillermina Guadarrama Peña, "La estética y la militancia", en *Xavier Guerrero,* 1896-1974, Museo Nacional de Arte, INBAL, México, 2012, pp. 15-25.

[2] Gabriela Mistral escribió versificaciones de *La Cenicienta, La Bella Durmiente del Bosque y Caperucita Roja,* publicadas en diarios, revistas y suplementos culturales. Mistral llegó en junio de 1922 para impartir una serie de conferencias sobre literatura y educación; su estancia era de dos meses, pero se quedó dos años, haciendo propuestas de enseñanza

básica y colaborando en la creación de escuelas nocturnas para trabajadores, como lo había hecho en Punta Arenas, Chile. También participó en las misiones rurales. Véase Reynaldo Villegas Astudillo, *Gabriela Mistral en la Revolución educativa mexicana,* en http://odiseo.com.mx/2004/07/01villegas_mistral.htm [consultado el 19 de diciembre de 2018].

[3] Tampoco se conoce el nombre de la revista, de la cual sólo quedan fotografías. Una copia es propiedad de la Galería Arvil.

[4] Mencionado en Adrián Soto Villafaña, "Roberto Montenegro, Hispanoamerizante, Hispanizante o Iberoamérica", en Ida Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano 1920-1940,* tomo I, México, FCE/INBAL/Conaculta/Universidad Veracruzana/UNAM, 2012, pp. 160-165.

[5] Sin autor, "Nueva biblioteca", *Revista de Revistas,* México, 4 de mayo de 1924, p. 9.

[6] "La Secretaría de Educación. Segundo Patio", en Jean Charlot, *El Renacimiento del muralismo mexicano 1920-1925,* México, Editorial Domés, 1985, pp. 307-310. En sus remembranzas confunde este mural con el que realizó para el Centro Escolar Belisario Domínguez, cuyo tema fue Simón Bolívar.

[7] Guillermina Guadarrama Peña, "Rediscovering Mural Paintings: Works for Children by Carlos Mérida and Emilio Amero", abril de 2017, Cenidiap/INBAL, en https://piso9.net/redescubriendo-murales-las-obras-de-carlos-merida-y-emilio-amero-para-ninos/

[8] *Idem*.

[9] Renato Robert Paperetti, restaurador del Cencropam, encargado de uno de los equipos de restauración de esa escuela, hizo calas en diferentes zonas para encontrar las obras de los años veinte, pero no hubo recursos para continuar.

[10] Sara Corona, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública,* p, 18, en https://sarahcorona.net/publicacioneslibres/librosarahcorona.pdf

[11] "Hoy se inaugura el Centro Benito Juárez", *El Universal,* 2 de julio de 1924, 1.ª sección, p. 1.

[12] "Los pintores estridentistas que fueron ya cesados", *El Universal,* 16 de julio de 1924, 2.ª sección, p. 8.

[13] Leonardo Abraham González Morales, "Los tlacuilos y la construcción del espacio novohispano en el siglo XVI", en http://www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art29/#:~:text=de%20un%20pueblo%3B-,Los%20tlacuilos%20eran%20pintores%2Describanos%20ind%C3%ADgenas%20que%20tienen%20su%20origen,para%20el%20pueblo%20mesoamericano [consultado en noviembre de 2021].

[14] https://www.significados.com/yin-yang/ [consultado en noviembre de 2021].

[15] Carlos Mérida, "Frescos de varios artistas en escuelas primarias", en *Escritos de Carlos Mérida sobre arte: El muralismo*, Cenidiap/INBAL (Serie Investigación y Documentación de las Artes), 1985, p. 76.

[16] Véase Miguel Ángel Echegaray, "Los géneros de Zalce", en *Alfredo Zalce,* Gobierno de Michoacán/ Secretaría de Cultura/El Equilibrista, 2005, sin paginado.

[17] AHINBAL, carpeta 7, documento 6.

[18] "Carta de Rufino Tamayo", 29 de marzo de 1932, AHSEP, ramo Subsecretaría caja 6, expediente 46.

[19] *Lázaro Cárdenas, ideario político,* México, Era (Serie Popular), 1972. Citado en Elizabeth Fuentes Rojas, *La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, una producción artística comprometida,* tesis para obtener el grado de doctor en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1995.

[20] *El Maestro Rural,* vol. VI, núm. 2, 15 de enero de 1935, pp. 3-4.

[21] AHINBAL, caja 17.

P.118

MESTIZAR: UNA PROPUESTA DE IDENTIDAD CULTURAL. DIEGO RIVERA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

[1] Entre ellos los tres grandes muralistas José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, así como Alfredo Ramos Martínez, Roberto Montenegro, Aurora Reyes, Gerardo Murillo "Dr. Atl", Fernando Leal, Fermín Revueltas, Jean Charlot, Carlos Orozco Romero, Saturnino Herrán, Carlos Mérida, Frida Kahlo, María Izquierdo, Rufino Tamayo, Miguel Covarrubias, y varios otros.

[2] Véase poesía mexica *Flor y Canto*.

[3] Poeta republicano español, refugiado en México. En Luis Rius, *León Felipe, poeta de barro. Biografía,* España, Colección Málaga, 1974, p. 150.

[4] Como lo establece el artículo 39 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.

[5] Citado en Raquel Tibol, *Diego Rivera. Arte y política,* México, Grijalbo, 1979, p. 27.

[6] Carlos Martínez Gorriarán, "Los orígenes estéticos de las identidades modernas", *Claves de la razón práctica,* núm. 80, España, marzo de 1998, p. 9.

[7] Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores, fundado por Siqueiros y Xavier Guerrero en 1923, al que se integra Rivera y varios otros artistas. Publican *El Machete,* periódico ilustrado que nace la primera quincena de marzo de 1924.

[8] El subrayado es mío, enfatizo el aspecto religioso del hallazgo estético de Diego Rivera. Diego Rivera y Gladys March (entrevistadora), *Mi arte, mi vida (autobiografía),* citado en Irene Herner, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center,* México, Edicupes/FCPyS-UNAM, 1986, p. 25.

[9] Encabezados por el combativo Gerardo Murillo de ideología nacionalista, quien, según escribe José Clemente Orozco en su *Autobiografía*, en los primeros años del siglo XX "Atl traía en las manos el arcoíris de los impresionistas y todas las audacias de la Escuela de París". Conocía el gran arte italiano, además fue el primero, entre los jóvenes artistas mexicanos, en explorar y producir sus propios colores, especie de crayones de tonos pastel. "En las sesiones nocturnas de la Academia escuchábamos la ferviente voz del agitador Atl", que se había ido a vivir cerca del Popocatépetl, fascinado por los paisajes grandiosos de México. "Fue entonces cuando los pintores se dieron cuenta cabal del país en donde vivían". "Los jóvenes artistas aceptamos la propuesta del Dr. Atl de organizar una sociedad llamada *Centro Artístico,* cuyo objeto exclusivo era conseguir del gobierno muros, en los edificios públicos, para pintar [...] Pedimos a la Secretaría de Instrucción el anfiteatro de la Preparatoria [...] para decorar los muros". Su petición fue aceptada e iniciaron los preparativos cuando el 20 de noviembre de 1910 "estallaba la Revolución. Había pánico y nuestros proyectos quedaron [...] pospuestos". Atl volvió a Europa y regresó a México un par de años después, para integrarse a las huestes de Carranza y Obregón. Se fue a Orizaba con algunos de sus alumnos, entre ellos Orozco y Siqueiros. Publicaron el periódico *La Vanguardia*. Orozco se dedicó a hacer caricatura política, mientras que Siqueiros se fue de soldado al campo de batalla, bajo el mando del general Manuel M. Diéguez. Fueron testigos y parte del "desfile de camillas con heridos envueltos en trapos sanguinolentos". Véase José Clemente Orozco, *Autobiografía,* México, Era, 1971, pp. 19-43.

[10] Marcos es el león, Lucas el toro, Juan el águila y Mateo el hombre alado (ángel). El pintor guatemalteco Carlos Mérida fue uno de los colaboradores de Rivera en esta primera pintura mural.

[11] Citado en Irene Herner, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center, op. cit.,* p. 25.

[12] En la conferencia titulada "Rectificaciones sobre las Artes Plásticas en México", dictada el 18 de febrero de 1932, en la clausura de su exposición en el Casino Español, en la entonces Ciudad de México.

[13] *Apud* Serge Guilbaut, *How New York Stole the Idea of Modern Art. Abstract Expressionism, Freedom, and the Cold War,* Chicago/London, The University of Chicago Press, 1983.

[14] En 1931-1932, la segunda exposición individual en el MoMA —después de la de un favorito francés: Henri Matisse—, estuvo dedicada al mexicano internacional Diego Rivera, que no solamente exhibió su obra mexicanista, sino las marchas rojas de Moscú y una visión cabal, con una sola imagen, de la historia del capitalismo: *Fondos Congelados* (1931-1932).

[15] Entre ellos varios artistas que huyeron del nazi-fascismo y de la dictadura de Franco en Europa: Mathias Goeritz y varios artistas surrealistas, así como los artistas de la generación mexicana conocida como "La Ruptura".

[16] Véase su artículo "Avant-Garde and Kitsch", *The Partisan Review,* Nueva York, otoño de 1939, pp. 34-49.

[17] Por ejemplo, Octavio Paz "El precio y la significación" y "Los muralistas a primera vista", en *Obras Completas,* vol. 7: *Los Privilegios de la Vista II. Arte de México,* México, Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 321-337 y pp. 183-252.

[18] Mary Coffey, *How a revolutionary art became official culture,* Durham, North Carolina, Duke University Press, 2012, p. 1.

[19] Eduardo Subirats, *El muralismo mexicano. Mito y esclarecimiento,* México, FCE, 2018, p. 61. Aprovecho para agradecerle —son un bálsamo viniendo de tan admirado colega— sus comentarios elogiosos sobre mi trabajo en el tema del arte público, expresados en el texto de este libro.

[20] *Ibidem,* p. 116.

[21] Citado en Irene Herner, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center, op. cit.,* p. 47.

[22] Véase texto periodístico de Rivera: "Mickey Mouse and American art", *Contact Magazine,* vol. 1, núm. 1, febrero de 1932, sobre su fascinación por los dibujos animados de Disney, en particular por Mickey Mouse. En Irene Herner, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center, op. cit.,* pp. 184-186.

[23] Esta multirreproductiblidad se muestra claramente en la serie televisiva *Quién era David Alfaro Siqueiros,* producida por mí y un equipo de profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2021-2022, con 19 episodios.

P.140

EL CLASICISMO Y LA VANGUARDIA

[1] Alicia Azuela de la Cueva (ed.), *Un acercamiento a las artes plásticas en el marco de los centenarios de la Independencia (1910-1921),* México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2017, en http://www.ebooks.esteticas.unam.mx/items/show/48; Ricardo Pérez Montfort, *Estampas de nacionalismo popular mexicano: ensayos sobre cultura popular y nacionalismo,* México, CIESAS, 1994.

[2] Nicolás Medina Mora Pérez, "El secreto de la Cartilla Moral", *Nexos,* julio de 2019, en https://www.nexos.com.mx/?p=43144

[3] José Vasconcelos, *La tormenta,* México, Editorial Jus, 1964.

[4] Una buena colección de obras de Sonia Delaunay puede verse en el sitio de internet del Museo Reina Sofía, por ejemplo: "Sonia Delaunay (Sarah Stern) - Rythme coloré (Ritmo coloreado)", catálogo, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, *ca.* 2010, en https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/rythme-colore-ritmo-coloreado-0. Para la obra de Robert Delaunay, se recomienda buscar en las colecciones del Centro Pompidou y el Museo de Arte Moderno de Nueva York.

[5] Joseph Rykwert, *On Adam's House in Paradise: The Idea of the Primitive Hut in Architectural History,* Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1981, pp. 43-56; Marc-Antoine Laugier, *Essai sur l'architecture. Nouvelle édition revue, corrigée, & augmentée; avec un dictionnaire des termes, et des planches qui en facilitent l'explication…* (2.ª ed.), Paris, Duchesne, 1755, en https://numelyo.bmlyon.fr/f_view/BML:BML_00GOO1001370011007406 90? pid=BML:BML_00GOO1001370011007406 90&dsID=IMG00000001&

[6] Jesús T. Acevedo, *Disertaciones de un arquitecto,* México, Ediciones México Moderno (Biblioteca de autores mexicanos modernos), 1920, pp. 127-144, en https://catalog.hathitrust.org/Record/010250230

[7] Expongo aquí lo desarrollado más ampliamente en Renato González Mello, "Manuel Gamio, Diego Rivera, and the Politics of Mexican Anthropology", *RES: Anthropology and Aesthetics,* núm. 45, 2004, pp. 161-185; Manuel Gamio, *Introducción, síntesis y conclusiones de la obra* La población del valle de Teotihuacán, México, SEP, Dirección de Talleres Gráficos, 1922.

[8] Renato González Mello, *La máquina de pintar: Rivera, Orozco y la invención de un lenguaje. Emblemas, trofeos y cadáveres* (1.ª ed.), México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2008, p. 52.

[9] François-Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución,* México, D. F., FCE, 1988.

[10] Diego Rivera y Raquel Tibol, *Arte y política,* México, Grijalbo, 1986, pp. 353-354; Raquel Tibol, "¡Apareció la serpiente! Diego Rivera y los rosacruces", *Proceso,* 9 de abril de 1990; González Mello, *La máquina de pintar…, op. cit.,* pp. 81-83; Susana Pliego Quijano, *Los murales de Diego Rivera en Chapingo: naturaleza fecunda,* México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2015.

[11] Daniela Spenser, *Los primeros tropiezos de la Internacional Comunista en México*, México, CIESAS (Publicaciones de la Casa Chata), 2009.

[12] El argumento que desarrollo en los párrafos que siguen se origina en los trabajos de un seminario apoyado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM. Estoy en deuda especialmente con mi colega Deborah Dorotinsky, con quien coordiné dicha iniciativa, y también con las y los estudiantes que participaron en aquella experiencia, y que tomaron las imágenes de reprografía del archivo cuando esto aún era posible, antes de que fuese trasladado al Archivo General de la Nación, donde está pendiente de organización. Las publicaciones de aquella experiencia fueron dos: Renato González Mello y Deborah Dorotinsky Alperstein (eds.), *Encauzar la mirada: arquitectura, pedagogía e imágenes en México, 1920-1950,* México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2010, en http://biblio.esteticas.unam.mx/items/show/11, y Taller 1932, Utopía - no utopía: la arquitectura, la enseñanza y la planificación del deseo, México, Museo Casa Estudio Diego Rivera y Frida Kahlo, 2005. Posteriormente, los coordinadores del proyecto publicamos otro estudio: Deborah Dorotinsky Alperstein y Renato González Mello, "El modulor y el gallinero", *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte,* núm. 18, primer semestre de 2021, pp. 1-11.

CAPÍTULO IV
CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

P.152

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN EL SEXENIO DE LÁZARO CÁRDENAS

[1] Doralicia Carmona (selección de textos y documentos), "1934. Toma de posesión de Lázaro Cárdenas, 30 noviembre de 1934", en *Memoria Política de México,* México, Instituto Nacional de Estudios Políticos, 2021, en https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PLZ.html [Consultado el 5 de septiembre de 2021].

[2] *Idem.*

[3] Doralicia Carmona (selección de textos y documentos), "1933 Plan Sexenal. PNR. Lázaro Cárdenas, 6 de diciembre de 1933", en *Memoria Política de México,* México, Instituto Nacional de Estudios Políticos, 2021 (s/p), en http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html

[4] Luz Elena Galván, "Educación durante el cardenismo", en *Lázaro Cárdenas: modelo y legado,* tomo III, México, INEHRM, 2020, pp. 186-187.

[5] Susana Quintanilla y Mary Vaugham, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista,* México, FCE, 1997, p. 74.

[6] Chávez Orozco y R. Preciado, 1937, citado en Josefina Vázquez, "Confusiones y aciertos de la educación cardenista", *Revista de la Universidad de México,* vol. 25, núm. 9, mayo, 1971, p. 9, en https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9ccfe94f-82e6-49cf-92d9-6cabab60a8e5/confusiones-y-aciertos-de-la-educacion-cardenista

[7] Elvia Montes de Oca, "La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940", *Perfiles Educativos,* vol. XXIX, núm. 117, julio-septiembre, México, IISUE-UNAM, 2007, pp. 117-118.

[8] *Ibidem,* p. 118.

[9] J. Sotelo Inclán, "La educación socialista", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México,* México, FCE, 1982, p. 276.

[10] Discurso pronunciado por Cárdenas en Tlaltizapán, Morelos, el 21 de mayo de 1934, citado en Engracia Loyo, "El Instituto de Orientación Socialista y la formación del maestro revolucionario (1935-1937)", en *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado,* tomo III, México, INEHRM, 2020, p. 240.

[11] En el artículo 123 se estableció la obligación patronal de crear escuelas para los hijos de sus trabajadores.

[12] Véase Luz Elena Galván Lafarga, *op. cit.,* y Engracia Loyo, *op. cit.*

[13] Engracia Loyo, *op. cit.,* pp. 244-248.

[14] Susana Quintanilla y Mary Vaugham, *op. cit.,* p. 73.

[15] Elvia Montes de Oca, "Libros de lectura de los años treinta: Serie SEP 5° año. 1939", *La Colmena,* octubre de 2017, pp. 131-137, en https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6452

[16] Susana Quintanilla, "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940", en *Diccionario de Historia de la Educación en México,* UNAM/Conacyt-CIESAS, 2002, en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

[17] Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México,* México, El Colegio de México, 1975, pp. 151-160.

[18] *La educación pública en México 1941,* tomo II, p. 22, citado en Karina Parra, *El proyecto de educación socialista en México: identidad nacional en los libros de texto de lectura oral del tercer ciclo para escuelas primarias urbanas (1934-1940),* tesis de maestría, México, UPN, 2012, pp. 87-88.

[19] Elvia Montes de Oca, *op. cit.,* p. 134.

[20] *Ibidem,* p. 135.

[21] *Revista de Educación*, vol. 1, núm. 3, 1 de agosto de 1937, pp. 30-31, citado en Verónica Ruiz, *"El Maestro Rural* y la *Revista de Educación:* El sueño de transformar al país desde la editorial", *Signos Históricos,* vol. 15, núm. 29, 2013, p. 57, en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34428269002

[22] David Raby, "La 'Educación socialista' en México", *Cuadernos Políticos,* núm. 29, julio-septiembre, México, Era, 1981, pp. 75-82.

P.170

LA EDUCACIÓN NORMAL Y LAS MAESTRAS DEL CARDENISMO (1934-1940)

[1] B. Arteaga, *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906-1946),* México, UPN/Porrúa, 2002.

[2] B. Arteaga, *La institucionalización del magisterio (1938-1946),* México, UPN, 1994.

[3] ICAP, *Historia documental del PRI,* tomo 2, México, 1981.

[4] AGN, Fondo Presidentes, sección Correspondencia, 15 de enero 1935.

[5] AGN, 1934.

[6] A. Córdova, *La política de masas del cardenismo,* México, Era, 1971.

[7] B. Arteaga, *La institucionalización…, op. cit.,* p. 109.

[8] *El Nacional,* México, 3 de enero de 1935, p. 3.

[9] B. Arteaga, *La institucionalización…, op. cit.,* p. 37.

[10] B. Arteaga, *A gritos y sombrerazos…, op. cit.*

[11] *Idem.*

[12] *La Prensa,* México, 16 de diciembre de 1934, p. 3.

[13] *Excélsior,* México, 17 de noviembre de 1935, primera plana.

[14] *La Prensa,* México, 12 de febrero de 1936, primera plana.

[15] AGN, Fondo SEP, caja 40964, expediente 22, fojas 1-50, 1935.

[16] *Ibidem,* f. 2.

[17] *Idem.*

[18] *Ibidem,* f. 37.

[19] *Ibidem,* f. 21.

[20] *Ibidem,* f. 56.

[21] *Ibidem,* f. 6.

[22] *Ibidem,* ff. 60-64.

[23] *Idem.*

[24] *El Nacional,* 19 de septiembre de 1935, p. 3.

[25] *Excélsior,* 23 de octubre de 1934, primera plana.

[26] *El Nacional,* 11 de septiembre de 1935, primera plana.

P.192

EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN MÉXICO: RETOS PARA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

[1] Luis Villoro, "Filosofía para un fin de época", *Nexos,* núm. 185, mayo, México, 1993.

[2] Max Weber, "El Estado nacional y la política económica", *Obras selectas (15 a 41),* México, FCE (1895), 2003.

[3] Hobbes, en Norberto Bobbio, *Estado, gobierno y sociedad,* México, FCE, 1989.

[4] Armando Bartra, "Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado", *Boletín de Antropología Americana,* núm. 44, 2008, p. 11.

[5] Leopoldo Zea, *El positivismo y la circunstancia mexicana,* México, FCE (1983), 1997, p. 19.

[6] *Ibidem,* p. 21.

[7] Stefano Varese, "Apuntes para la historia de una etnia zapoteca", *Guchachi'reza,* núm. 11, Juchitán, Oaxaca, México, 1982.

[8] Pierre Bourdieu, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Lara, 1977.

[9] Louis Althusser, *Los aparatos ideológicos del Estado,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.

[10] Alicia de Alba, *Curriculum universitario. Académicos y futuro,* México, UNAM/Plaza y Valdés, 2002, p. 81.

[11] O. Manrique, *La población indígena mexicana,* México, INEGI/INAH/IIS, 1994.

[12] Luis Enrique López, "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana", en M. Samaniego y G. C. Garbarini, *Rostros y fronteras de la identidad,* Chile, Universidad Católica de Temuco, 2004, p. 247.

[13] M. L. Pérez, "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones", en M. L. Pérez y L. R. Valladares de la Cruz (eds.), *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia,* México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

[14] Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 136, citado en Sylvia Schmelkes, "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, p. 12.

P.218

LA EDUCACIÓN TÉCNICA, A LA LUZ DE UN SIGLO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

[1] *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, número 1, México, SEP, mayo de 1922.

[2] Discurso de Vasconcelos pronunciado en Washington, diciembre de 1922, citado por Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, UNAM (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989, p. 196.

[3] "Discurso pronunciado por el profesor Salvador Novo en el festival de clausura de cursos del Instituto Técnico Industrial, el martes 30 de noviembre de 1926", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* tomo V, núm. 12, diciembre de 1926, pp. 48-51.

[4] *La obra educativa de Narciso Bassols. Documentos para la historia de la educación pública en México. Declaraciones, discursos, decretos, tesis y acuerdos,* recolección y estudio preliminar de Antonio Luna Arroyo, México, Editorial Patria, 1934, p. 3.

[5] Lázaro Cárdenas, *Plan Sexenal,* México, Partido Revolucionario Institucional, Comisión Nacional Editorial (Materiales de cultura y divulgación. Documentos 1), s/f, p. 36.

[6] *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935,* tomo I: *Exposición,* México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, p. 96.

[7] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1935-agosto de 1936, presentada al honorable Congreso de la Unión por el ciudadano secretario del ramo, licenciado Gonzalo Vázquez Vela,* México, SEP, 1936.

[8] *Ibidem,* p. 113.

[9] *Ley orgánica de Educación, reglamentaria de los artículos 3.°; 27, fracción I; 73, fracciones X y XXV; y 123, fracción XII constitucionales,* México, 1940.

[10] *Diario Oficial de la Federación,* tomo CLXXVIII, núm. 1, 2 de enero de 1950, pp. 3-5.

[11] Artículo 3.° de la Ley Orgánica de 1949.

[12] Para más información sobre los institutos tecnológicos regionales véase *La Educación Técnica en México desde la Independencia 1810-2010,* tomo II, México, IPN, 2011, pp. 202-218, 305-316 y 378-394.

[13] *Obra educativa 1958-64,* p. 168.

[14] La Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior se conformó bajo el acuerdo presidencial del 3 de diciembre de 1958, el cual fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 17 de abril de 1963. El primer subsecretario fue Víctor Bravo Ahuja.

[15] *Acción educativa 1960-1961,* p. 259.

[16] *Acción educativa 1959-1960,* p. 227.

[17] Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964,* México, Universidad Iberoamericana, 1988, pp. 493-494.

[18] "Decreto que crea el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional", *Acta Politécnica Mexicana,* vol. II, núm. 9, noviembre-diciembre de 1960, pp. 253-254.

[19] *Obra educativa 1958-64,* p. 186.

[20] *Sistema Nacional de Educación Técnica,* México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa, Dirección de Planeación y Coordinación Educativa, 1976, p. 17.

[21] *Ibidem,* p. 13.

[22] *Ibidem,* p. 15.

[23] "Exposición de motivos de la iniciativa de Ley que crea el Cosnet", *ibidem,* pp. 27-28.

[24] "Ley del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica", en *ibidem,* pp. 29-32.

[25] Munguía Espitia, *op. cit.,* pp. 85-86.

[26] *Informe de labores 1988-1989, op. cit.,* p. 50.

CAPÍTULO V
LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

P.242

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS. UN SIGLO DE EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

[1] Para conocer el proceso de construcción de la nominación EPJA se pueden consultar los trabajos de Gloria Hernández *et al., "Educación con personas jóvenes y adultas",* en Bertha Salinas Amescua (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011,* México, COMIE/ANUIES, 2013, y Nancy Zúñiga, *La educación de personas jóvenes y adultas en la historia reciente de México: discursos, sujetos y espacios de construcción,* tesis de maestría, México, UNAM, 2019.

[2] Un estudio específico sobre este campo educativo es el realizado por integrantes del Seminario de Historia de la Educación del Colegio de México, que abarca desde la época prehispánica hasta la década de los ochenta, publicado en tres tomos por el INEA, la SEP y El Colegio de México.

[3] Véase Rafael Ramírez, "Propósitos fundamentales que la educación Rural Mexicana debe perseguir", pp. 31-42, y Moisés Sáenz, "Algunos aspectos de la Educación en México", pp. 19-30, ambos artículos en Engracia Loyo (compiladora), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano,* México, SEP/El Caballito (1938), 1985.

[4] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 343.

[5] Moisés Sáenz, "Algunos aspectos de la educación en México", en *op. cit.,* p. 22.

[6] *Ibidem,* pp. 23-25.

[7] Engracia Loyo, "El cardenismo y la educación de adultos", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 417.

[8] Nancy Zúñiga, *La educación de personas jóvenes y adultas..., op. cit.,* pp. 43-45.

[9] H. Congreso de la Unión, Ley Nacional de Educación para Adultos, *Diario Oficial de la Federación,* México, 31 de diciembre de 1975. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975 [consultado el 20 de agosto de 2021].

[10] SEP y Conevyt, "Misión y atribuciones del Conevyt", *Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo,* México. Disponible en https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=361 [consultado el 28 de abril de 2020].

[11] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934", en *op. cit.,* p. 367.

[12] Valentina Torres Septién, "En busca de la modernidad 1940-1960", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 471.

[13] Carlos Escalante Fernández, "Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México", *Revista Mexicana de Historia de la Educación,* México, vol. I, núm. 1, 2013, p. 157.

[14] Valentina Torres Septién, "En busca de la modernidad...", en *op. cit.,* p. 489.

[15] Cecilia Greaves, "Un nuevo sesgo. 1958-1964", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 552.

[16] *Ibidem,* p. 583.

[17] Manuel I. Ulloa y Pablo Latapí Sarre, "¿En dónde se alfabetizan los mexicanos? Consideraciones y precisiones metodológicas para identificar el origen de la alfabetización entre 1980 y 1990", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* México, vol. 1, núm. 1, enero-junio de 1996, pp. 20-32.

[18] Carmen Ramos Escandón, "De instruir a capacitar. La educación de adultos en la revolución. 1910-1920", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 312.

[19] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934", en *op. cit.,* pp. 373 y 375.

[20] Engracia Loyo, "La urgencia de nuevos caminos. 1964-1970", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994, p. 584.

[21] Alfonso Castillo, Luz María Castro y Arturo Sáenz, "Educación de adultos en México", en Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina,* México, CEE, 1982, p. 235.

[22] SEMARNAT, "Población", *Informe de la situación del medio ambiente en México,* México, 2002, p. 6.

[23] INEGI, "Población rural y urbana", *Cuéntame de México.* Disponible en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P [consultado el 20 de septiembre de 2021].

[24] CEDRSSA, "Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018", *La población indígena en el México rural. Situación actual y perspectivas,* p. 6.

[25] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934", en *op. cit.,* p. 363.

[26] Moisés Sáenz, *Carapan,* CREFAL/OEA, 1992, p. 163.

[27] Engracia Loyo, "El cardenismo y la educación de adultos", en *op. cit.,* p. 446.

[28] Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México,* México, Porrúa, 1947, p. 423.

[29] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en *op. cit.,* p. 338.

[30] Engracia Loyo, "El cardenismo y la educación de adultos", en *op. cit.,* p. 456.

[31] INEA, "MEVYT Indígena Bilingüe". Disponible en http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html [consultado el 29 de septiembre de 2021].

[32] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en *op. cit.,* p. 407.

[33] UNESCO, "Radios comunitarias e indígenas en México: Acceso a frecuencias de radio y medios de sostenibilidad". Disponible en https://es.unesco.org/pluralidadenlosmedios [consultado el 30 de septiembre de 2021].

[34] Benjamín Berlanga, "Reforma educativa y educación rural en México", *Otras voces en educación,* en https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/229271 [consultado el 1 de octubre de 21].

[35] Enrique Pieck Gochicoa en su investigación *La oferta de formación para el trabajo en México,* México, INIDE/Universidad Iberoamericana, 2004, nos ofrece un panorama de las opciones existentes en el año 2003, que permite ubicar la labor de la SEP con relación a la capacitación de la población joven y adulta.

[36] Valentina Torres Septién, "En busca de la modernidad", en *op. cit.,* p. 506.

[37] Enrique Pieck Gochicoa, *op. cit.,* p. 15.

[38] Max Calvillo Velasco, "La enseñanza para el trabajo, una larga tradición en México", en Andrés Ortiz Morales y Max Calvillo Velasco (coords.), *La formación para el trabajo en México. 50 años de capacitación para el Trabajo Industrial,* México, Limusa, 2021, pp. 54-56.

[39] Engracia Loyo, "El cardenismo y la educación de adultos", en *op. cit.,* pp. 431-435.

[40] Nancy Zúñiga, *La educación de personas jóvenes y adultas en la historia reciente de México: discursos, sujetos y espacios de construcción, op. cit.,* pp. 44-45.

[41] Artículos 4.º y 8.º, H. Congreso de la Unión, Ley Nacional de Educación para Adultos, *Diario Oficial de la Federación,* México, 31 de diciembre de 1975.

[42] Andrés Ortiz Morales y Max Calvillo Velasco (coords.), *La formación para el trabajo en México. 50 años de capacitación para el trabajo industrial,* México, Limusa, 2021, pp. 15-19.

[43] DGCFT, "Oferta educativa", *Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo,* México, 2021. Disponible en http://ofertaeducativadgcft.cidfort.edu.mx/ [consultado el 27 de septiembre de 2021].

[44] Se agradece a Luis Gutiérrez Guevara la información sobre este tema, jefe de Capacitación del Cecati 13, con 30 años de servicio.

[45] Felipe Flores, *Los centros de Educación Extraescolar. Trayecto histórico y experiencias valiosas* (investigación en proceso), México, Dirección General de Educación Extraescolar-Unidad de Centros de Educación Básica, pp. 76-96.

[46] INEA, *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos,* México, 1994, pp. 13 y 15.

[47] *Ibidem,* pp. 20-21.

[48] SEP, Acuerdo 363 por el que se establece el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, *Diario Oficial de la Federación,* México, 25 de julio de 2005. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a363.pdf [consultado el 26 de septiembre de 2021].

[49] Enrique Pieck Gochicoa, *op. cit.,* p. 24.

[50] Engracia Loyo, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en *op. cit.,* p. 367.

[51] Las más cercanas son las referidas a desarrollo de la comunidad; también en el de 1984 había un curso optativo de atención a grupos multigrado, y actualmente los aspectos comunitarios y el trabajo con padres de familia se estudian rápidamente en la asignatura de Proyectos de Intervención Socioeducativa.

[52] Carmen Campero, *Entretejiendo miradas,* México, CREFAL/UPN, 2005, pp. 23 y 121-124.

[53] Felipe Flores, *Los centros de Educación Extraescolar. Trayecto histórico y experiencias valiosas, op. cit.* En este estudio se aborda la formación que se ofrecía a los maestros y maestras de los Ceba y Cedex en diferentes momentos de la historia.

[54] Se agradece a Carmen Díaz González la información sobre este tema, especialista con 33 años de trabajo en el IEEA Oaxaca y en la Dirección Académica del INEA.

[55] Carmen Campero Cuenca (coord.), *El currículum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina,* Alemania, DVV Internacional, 2016. Disponible en https://redepja.mx/otros-materiales/ y en https://redepja.mx/otros-materiales/ [consultado el 11 de septiembre de 2021].

[56] Se agradece a Ana María Marín Laredo la información sobre este tema. Ella es docente-investigadora de la UPN de Morelia, Michoacán.

[57] Es un organismo desconcentrado de la SEP que cuenta con 70 unidades a lo largo del territorio nacional.

[58] Carmen Campero, "20 años de trabajo sostenido de la Red EPJA: contribuciones y desafíos", conferencia, XXI Reunión Nacional de la Red EPJA, México, Red EPJA, 2020, pp. 4-8.

P.268

LA CASTELLANIZACIÓN COMO PARTE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

[1] Lorenzo Zavala, "Conclusiones del Ensayo histórico de las revoluciones en México", en Anne Staples, *Educar: panacea del México independiente,* México, SEP, 1985, p. 49.

[2] Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934,* México, Universidad Iberoamericana, 1998, p. 267.

[3] José Vasconcelos, *La creación de la Secretaría de Educación Pública,* México, INEHRM, 2011, p. 77.

[4] Rigoberto Vásquez y Vilma Duque, "Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana", *Pueblos Indígenas y Educación,* núm. 39-40, enero-junio de 1997, p. 43.

[5] Simplemente en términos lingüísticos, se reconocen en México 11 familias lingüísticas indoamericanas, de las cuales se desprenden 68 agrupaciones lingüísticas, de las que resultan finalmente 364 variantes lingüísticas. "Catálogo de las Lenguas Nacionales Indígenas: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas", *Diario Oficial de la Federación,* 8 de enero de 2008, p. 31.

[6] En este sentido, los gobiernos emanados de la revolución implementaron dos formas de tenencia de la tierra: por un lado, la pequeña propiedad privada y por otro, la creación de ejidos, es decir, la propiedad comunal. Dichas formas de tenencia y producción de la tierra intentaban transformar el espacio rural por medio de la intensificación de la producción.

[7] Engracia Loyo Bravo, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano,* México, SEP/El Caballito, 1985, p. 10.

[8] Moisés Saénz, "Algunos aspectos de la educación socialista", en Engracia Loyo, *op. cit.,* p. 21.

[9] *Ibidem,* p. 11.

[10] Arturo Anguiano, "El impulso al capitalismo", en Ismael Colmenares *et al.* (compiladores), *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976),* México, Quinto Sol, 1993, p. 108.

[11] *Ibidem,* p. 51.

[12] Gilberto Guevara Niebla (antologador), *La educación socialista en México,* México, SEP/El Caballito, 1981, pp. 13-14.

[13] "Plan de acción de la escuela socialista", en Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.,* p. 104.

[14] Rafael Ramírez, "Lo que debe ser la escuela socialista" en Gilberto Guevara Niebla, *op. cit.,* p. 147.

[15] Ernesto Meneses Morales, *op. cit.,* pp. 66-68.

[16] Rafael Ramírez, "Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir", en Engracia Loyo, *op. cit., passim.*

[17] Salvador Gutiérrez, "¿Qué es la escuela rural?", *ibidem,* p. 70.

[18] Rafael Ramírez, "Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir", *ibidem,* p. 41.

[19] Urbano Méndez, "La escuela rural y algunos de sus problemas", *ibidem,* p. 91.

[20] Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940. La educación socialista,* México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 1999, p. 138.

[21] *Ibidem,* p. 141.

[22] *Ibidem,* p. 142.

[23] Sarah Corona, "Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas", *Sinéctica,* núm. 30, enero-junio de 2008, p. 5. Recuperado de https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/191/184

[24] "El Gral. Manuel Ávila Camacho, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1944", *Los presidentes de México ante la nación 1821-1984,* tomo V, México, LII Legislatura de la Cámara de Diputados, 1985, p. 426.

[25] Jaime Torres Bodet, *La obra educativa en el sexenio 1940-1946,* México, SEP, 1946, p. 13.

[26] Rigoberto Vásquez y Vilma Duque, *op. cit.,* p. 36.

[27] Felipe Bonilla Castillo, *Estadística educativa indígena,* México, SEP, 1983, p. 20.

[28] Sarah Corona, *op. cit.,* p. 8.

[29] Relación de poder emanada del carácter conferido al castellano como lengua oficial.

[30] María Dolores París Pombo, "La mujer, el indio y la patria en el discurso político chiapaneco", *Desacatos,* núm. 4, 2000, p. 9.

[31] Martha Patricia Zamora Patiño, "Educación indígena en México. Una revisión histórica", *Pueblos Indígenas y Educación,* núm. 39-40, enero-junio de 1997, p. 66.

[32] Rigoberto Vásquez y Vilma Duque, *op. cit.,* p. 43.

[33] *Ibidem,* p. 36.

[34] María Dolores París Pombo, *op. cit.,* p. 19.

P.290

NORMALES RURALES, 1922-1933. SIMIENTE MAGISTERIAL DE LA REVOLUCIÓN

[1] "Discurso del señor Paulino Martínez, de la delegación zapatista ante la Convención de Aguascalientes, octubre 27 de 1914", en Gildardo Magaña, *Emiliano Zapata y el agrarismo en México* (5 tomos), México, INEHRM, 1937.

[2] Véase por ejemplo Alicia Civera y Juan Alfonseca (coords.) (2011); Engracia Loyo (1987); Elsie Rockwell (2007).

[3] En el referente historiográfico y estudio del fenómeno histórico educativo que reviste el normalismo rural se encuentra la obra de la doctora Alicia Civera (1996 y 2013); Hallier Morales y Sergio Ortiz Briano (coords.) (2022); Hallier Morales (2021 y 2022). Para los movimientos estudiantiles, Sergio Ortiz Briano (2012 y 2019); Tanalís Padilla (2009); Yessenia Flores (2019). Para las reformas del subsistema, Marcelo Hernández (2015); Oresta López y Marcelo Hernández (2019). Asimismo, para los movimientos populares, se cuenta con los trabajos de Aleida García (2015); Carla Villanueva (2020); Tanalís Padilla (2018).

[4] María Aguirre, *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio,* México, IISUE-UNAM, 2015, p. 15.

[5] *Idem.*

[6] Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador,* México, FCE, p. 22.

[7] Antonio Díaz Soto y Gama, *Los derechos de los pueblos,* México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015, pp. 40-41.

[8] María Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos,* México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/FCE, 2001, p. 54.

[9] Luz Galván, *Historiografía de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, p. 240.

[10] El adverbio de lugar "arriba" corresponde a las políticas educativas dictadas por la SEP y el de "abajo", a las prácticas normativas surgidas de las bases de la comunidad escolar.

[11] Cornelius Castoriadis, "El imaginario social instituyente", revista *Zona Erógena,* núm. 35, Santiago de Chile, 1997, p. 1.

[12] Anna Ribera, *Francisco J. Múgica. El presidente que no tuvimos,* México, FCE, 2019, p. 86.

[13] Acta de Consejo Universitario del 19 de enero de 1921 (Morelia), Archivo Histórico Universidad de Morelia, Consejo Universitario, Secretaría. En Miguel Ángel Gutiérrez López, "Las Escuelas Normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* vol. 18, núm. 26, 2016, pp. 137-156.

[14] Luis Sánchez, *La rebelión delahuertista en Michoacán 1923-1924,* México, INEHRM, 2016, p. 209.

[15] José Valdés, "Breves notas sobre nuestra educación normal rural". Fue hasta 1927 cuando la escuela recibió becas para los estudiantes con sistema de internado.

[16] José Valdés, "Los estudiantes campesinos", *Obras Completas,* tomo XX, Talleres Gráficos de Offset Azteca, México, 2018, p. 113.

[17] *Diario Oficial del Gobierno Constitucionalista del Estado de Yucatán* (República Mexicana), núm. 5963, 11 de abril de 1917. Decreto que establece la Ciudad Escolar de los Mayas en el Estado de Yucatán.

[18] "Informe que de su gestión como Gobernador provisional del estado de Yucatán rinde ante el H. Congreso del mismo el ciudadano General Salvador Alvarado", Mérida, Imprenta Constitucionalista, 1918, p. 26.

[19] En abril de 1918 se abrió la Escuela Normal Regional en León, Guanajuato.

[20] HNUNAM, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* tomo I, núm. 3, 1 de enero de 1923, SEP, pp. 217-218.

[21] Josefina Granja, "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México", *Perfiles Educativos,* vol. XXXII, núm. 129, IISUE-UNAM, 2010.

[22] Se refería a ésta como "La crisis administrativa de la educación nacional".

[23] Javier Arreola, "Profr. Don Jesús Romero Flores (1885-1987). Educador, poeta, literato, historiador, periodista, polígrafo y político", *Ethos Educativo,* núm. 38, enero-abril de 2007.

[24] Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México,* México, El Colegio de México, 2005, p. 156.

[25] *Idem.*

[26] Pilar Gonzalbo (coord.), *Historia y nación I: Historia de la educación y enseñanza de la historia,* México, El Colegio de México, 1998, p. 118.

[27] Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934,* México, Universidad Iberoamericana, 1998, p. 288.

[28] José Vasconcelos, *La creación de la Secretaría de Educación Pública,* México, INEHRM, 2011, p. 78.

[29] Censo INEGI 1921.

[30] Se considera a la población de 10 años de edad o más que no sabía leer ni escribir en 1921, según las características educativas de la población ofrecidas por el INEGI.

[31] Rodolfo Tuirán, *90 años de educación en México,* México, FCE, 2012, p. 17.

[32] Luis Sánchez, *op. cit.,* p. 211.

[33] Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994,* México, SEP, 1998, p. 57.

[34] SEP, "Bases para la acción educativa federal en el estado de Aguascalientes", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, op. cit.,* p. 319.

[35] SEP, "Proyecto para la organización de las escuelas federales en el estado de Durango", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* tomo I, núm. 2, 1 de septiembre, México, Dirección de Talleres Gráficos, 1922, pp. 324-327.

[36] SEP, "Contrato celebrado entre la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Puebla", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, op. cit.,* p. 356.

[37] La NR de Huatabampo estuvo en funciones durante un año; después se reubicó en Cananea, traslado realizado el 6 de septiembre de 1924. Ma. del Rosario Duarte, *Las Escuelas Normales Rurales y la preparación del maestro rural 1922 a 1927,* tesis para obtener el grado de licenciado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1994, pp. 78-81.

[38] Se proyecta su funcionamiento a partir del 6 de febrero de 1926. *Ibidem,* p. 105.

[39] SEP, "Escuela Normal para Maestros Rurales en Chalco", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública, op. cit.,* pp. 604-607. Se establece el presupuesto para su funcionamiento a partir del 1 de febrero de 1922.

[40] *Idem.*

[41] Jorge Peart (coord.), *José Santos Valdés. Educador y luchador social, Obras Escogidas,* tomo I, Coahuila, 1999, p. 39.

[42] AGN/AHSEP, revista *El Maestro Rural,* 15 de marzo, México, SEP, 1934.

[43] La NR de Tacámbaro logró sobrevivir; hay casos como la Normal Regional de Lerdo, Durango, de presupuesto federal, que precede a la de Tacámbaro, pero funcionó muy poco tiempo; no logró mantenerse más allá del periodo de experimentación (1922-1926).

[44] SEP, *Las misiones culturales en 1927,* México, 1928, p. 286.

[45] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44917, expediente 2, fojas 3, 38,177.

[46] SEP, *Las misiones culturales en 1927, op. cit.,* p. 2.

[47] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44918, expediente 10, foja 51.

[48] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44918, expediente 15, foja 29.

[49] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44880, expediente 7, foja 2; SEP, *Las misiones culturales en 1927, op. cit.,* p. 229.

[50] SEP, *Las misiones culturales en 1927, op. cit.*, p. 237.

[51] *Ibidem,* pp. 257-260.

[52] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44920, expediente 14, foja 24. Creada desde 1925 pero adscrita a la SEP hasta 1927.

[53] SEP, *Las misiones culturales en 1927, op. cit.*, pp. 221-226.

[54] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, Sección Escuelas Normales Rurales, caja 44931, expediente 2, "Junta Nacional de Directores", 1928.

[55] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44919, expediente 13, fojas 50-51.

[56] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44880, expediente 23, foja 10.

[57] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44880, expediente 18, foja 7.

[58] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, Sección Escuela Normal Rural San Juan del Río Querétaro, caja 44919, "Recomendación de cambio de sede ENR", septiembre 18 de 1929.

[59] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44998, expediente 12.

[60] AGN/AHSEP, Fondo 15 DEANR, caja 33439, expediente 7, foja 2.

[61] AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, caja 44913, expediente 46, "Invitación a inauguración de Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche", 10 de abril de 1930.

[62] AGN/AHSEP, Fondo 15 DEANR, caja 33431, expediente 19, foja 88.

[63] AGN/AHSEP, Fondo 15 DEANR, caja 33169, expediente 13, foja 65.

[64] Cfr. Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 58.

[65] Para desarrollar esta periodización se usará el análisis de la educación rural mexicana que realizó en 1940 el peruano Max Miñano.

[66] Max Miñano, *La educación rural en México,* México, SEP, 1945, pp. 22-23.

[67] Rodolfo Tuirán, *op. cit.*, pp. 22-23.

[68] Max Miñano, *op. cit.*, p. 32.

[69] Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana,* México, SEP/80, 1982, p. 36.

[70] Max Miñano, *op. cit.*, p. 32.

[71] *Ibidem,* p. 33.

[72] Rafael Ramírez, *op. cit.*, p. 36.

[73] Max Miñano, *op. cit.*, pp. 40-416.

[74] Marcelo Hernández, "En torno a los orígenes de dos Escuelas Normales Rurales del norte de México (1922-1942)", en Hallier Morales y Sergio Ortiz (coords.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022),* México, Ediciones Normalismo Extraordinario, 2022, pp. 53-54.

CAPÍTULO VI
LAS DÉCADAS RECIENTES

P.314

LA LUCHA MAGISTERIAL INDEPENDIENTE

[1] E. Ávila y H. Martínez, *Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Democracia y salario,* México, Ediciones Quinto Sol, 1990, p. 23.

[2] L. Hernández N., *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial,* México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A. C., 2011, p. 85.

[3] *Ibidem,* p. 84.

[4] *Ibidem*, p. 72.

[5] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales,* México, Ediciones Quinto Sol, 2019, p. 121.

[6] Peláez, 1984, p. 88, citado por E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, p. 122.

[7] L. Hernández N., *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 85.

[8] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, p. 149.

[9] *Ibidem,* pp. 148 y 149.

[10] *Ibidem,* p. 150.

[11] *Ibidem,* p. 154.

[12] L. Hernández N., *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 185.

[13] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, pp. 157, 160 y 177.

[14] El periodista y fundador de la CNTE Luis Hernández Navarro sostiene que hay registro de cuando menos 152 asesinatos o desapariciones de maestros democráticos en siete entidades: Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Guerrero, Morelos, Chiapas y Michoacán. *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 196.

[15] S. Schmidt y R. Rivera, "La doctrina del *shock* en México: los neopols en el poder / I", *Forbes,* México, 27 de febrero de 2022.

[16] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, p. 173.

[17] De acuerdo con el propio Luis Hernández Navarro (2011), entre 1982 y 1989 el salario de los maestros descendió de 3.6 a 1.6 salarios mínimos. *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 88.

[18] E. Ávila y H. Martínez, *Historia del movimiento magisterial 1910-1989..., op. cit.*, p. 98.

[19] *Idem.*

[20] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, p. 178.

[21] M. Tello, *La primavera magisterial 1989 (Los maestros de la dignidad),* México, Partido de la Revolución Democrática, 2002, pp. 67 y 68.

[22] *Ibidem,* pp. 69 y 70.

[23] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, p. 185.

[24] L. Hernández N., *Cero en conducta..., op. cit.*, p. 221.

[25] E. Ávila, *En defensa de las luchas magisteriales, op. cit.*, pp. 190 y 191.

[26] SEP, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992.

[27] L. Hernández N., *Cero en conducta..., op. cit.*, pp. 251 y 252.

[28] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 30 de julio de 2021.

[29] Enlace Zapatista, Primera declaración de la Selva Lacandona, 1 de enero de 1994.

[30] M. Ortega y A. A. Solís, *Neoliberalismo y reforma de la legislación laboral,* México, Universidad Obrera de México, 2004, p. 128.

[31] Pablo González Casanova, "El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa", *Observatorio Social de América Latina,* Biblioteca Clacso, junio de 2000, pp. 38-41. Véase ahí mismo: Ana Esther Ceceña, "Rebelión en la UNAM", pp. 42-46, y Raquel Sosa Elizaga, "Crisis y reforma universitaria en México", pp. 47-50.

[32] Fabiola Martínez, "Llaman a impedir que AN sea mayoría en el Congreso", *La Jornada,* 3 de mayo de 2003.

[33] M. Hernández P., "¿Conoces la historia de la Coordinadora?", *Sección 9 CNTE,* 4 de noviembre de 2011.

[34] De acuerdo con José Luis de la Cruz Gallegos, al término del sexenio encabezado por Felipe Calderón había en el país 61.4 millones de pobres por ingresos, 53.3 millones de pobres según la metodología oficial. Véase su artículo "2006-2012: el sexenio de la pobreza en México I", *El Universal,* lunes 5 de agosto de 2013.

[35] L. Hernández N., "Los amparos contra la nueva ley del ISSSTE", *La Jornada,* 15 de mayo de 2007.

[36] Así le llamaron los militantes de la CNTE y de otros sindicatos al asentamiento que realizaron a las afueras de la Dirección General del ISSSTE en la Ciudad de México.

[37] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 31 de marzo de 2007.

[38] Con este término se le conoce a la acción de imponer un Comité Ejecutivo por parte del CEN del SNTE.

[39] L. Poy, "Habrá movilizaciones contra la alianza educativa: CNTE", *La Jornada,* 31 de diciembre de 2008.

[40] Acuerdo suscrito el 2 de diciembre de 2012 por el presidente Enrique Peña Nieto y los líderes de las principales fuerzas políticas: PRI, PAN y PRD. Contiene los siguientes acuerdos : 1) Sociedad de derechos y libertades; 2) Crecimiento económico, empleo y competitividad; 3) Seguridad y justicia; 4) Transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción, y 5) Gobernabilidad democrática.

[41] L. Hernández N., *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial* (2.ª ed.), México, CNTE y Brigada para Leer en Libertad AC, 2013, p. 55.

[42] *Ibidem,* pp. 42 y 43.

P.332

MIRADAS CRUZADAS. UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA (DEL) NORMALISTA RURAL EN EGRESADAS (OS) DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DE MÉXICO

[1] Agradezco a la doctora Yazmín Cuevas Cajiga la lectura y las sugerencias que me hizo por allá en los momentos iniciales de este proyecto.

[2] Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato,* México, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Biblioteca de la Educación Superior, 2012, p. 9.

[3] Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Argentina, Editorial Huemul (Colección Temas Básicos), 1979, p. 16.

[4] Denise Jodelet, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social,* España, Paidós Ibérica, 1986, p. 477.

[5] Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas "Amina Madera Lauterio", "Fundación de la FECSM", Cañada Honda, Aguascalientes, semana del 4 al 10 de mayo de 2009.

[6] Oresta López, "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Revista Electrónica Sinéctica,* núm. 28, febrero-julio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México, 2006, p. 6.

[7] Secretaría de Educación Pública, *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de Agosto de 1933,* tomo II: *Documentos,* México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, p. 114.

[8] Secretaría de Educación Pública, "Plan de Estudios para las Escuelas Regionales Campesinas", *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* tomo II, septiembre de 1938–agosto de 1939, México, Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, 1939, pp. 39-43.

[9] Secretaría de Educación Pública, *La Educación Pública en México. 1° de Diciembre de 1934 a 30 de Noviembre de 1940,* tomo I: *Memoria,* México, D. F., Poder Ejecutivo Federal, 1941, p. 449.

[10] José Santos Valdés, "Experiencias en las Escuelas Regionales Campesinas", en *Profr. José Santos Valdés, Centenario de su natalicio 1905-2005,* tomo I, Zacatecas, México, Educadores Democráticos de San Marcos, 2005, pp. 103-112.

[11] Lagache, p. 5, citado en S. Moscovici, *op. cit.,* p. 8.

[12] Véase los trabajos de Alicia Civera, 2013; Tanalís Padilla, 2014; Sergio Ortiz, 2012 y 2019; Marcelo Hernández, 2015; Hallier Arnulfo Morales, 2016, y Yessenia Flores, 2018.

[13] Alfonso García, "Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías nómadas", *Critical Journal of Social and Juridical Sciences,* vol. 18, núm. 2, enero-junio, Euro-Mediterranean University Institute Roma, Italia, 2008, p. 1.

[14] U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa,* Madrid, Ediciones Morata, 2004, p. 34.

[15] Véase Jean-Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones,* México, Ediciones Coyoacán, 2001.

[16] Véase S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados,* España, Paidós Ibérica, 1987.

[17] Anne Staples, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez *et al.*, *Ensayos sobre historia de la educación en México,* México, El Colegio de México, 1981, p. 143.

[18] Torres Bodet, citado en Pablo Latapí, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una aproximación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. XXII, núm. 3, México, 1992, p. 29.

[19] A. Pacheco, "Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato", *Vanguardia Campesina. Órgano de la Escuela Regional Campesina, Roque, Guanajuato,* Roque, Guanajuato, 1935, p. 2.

[20] Roger Chartier, *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural,* México, Gedisa, 2005, p. 53.

[21] Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas "Amina Madera Lauterio", *op. cit.*

[22] Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas "Amina Madera Lauterio", "Ejes Principales de la FECSM", *Orígenes de la FECSM.* Edificio Central de la Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes, 1.ª semana de septiembre de 2009.

P.370

LAURO AGUIRRE ESPINOZA Y EL PROYECTO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

[1] Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1917, p. 3.

[2] Véase Raquel Díaz, "Centenario de la Secretaría de Educación Pública", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación,* vol. 2, núm. 2, enero-diciembre de 2021, pp. 145-153.

[3] Concepción Jiménez, "La Escuela Nacional de Maestros 1925-1934", en Concepción Jiménez (coord.), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros.* 1887-1940, vol. I, México, SEP, 1975, p. 78.

[4] *Ibidem,* p. 82.

[5] Lauro Aguirre, "Unas palabras", *Educación. Revista Mensual,* vol. 1, núm. 1, México, 1922, p. 3.

[6] Lauro Aguirre, "Las escuelas normales deben reformarse. Algunas ideas sobre el particular", *Educación. Revista Mensual,* vol. 2, núm. 6, México, 1923, p. 321.

[7] Véase Lauro Aguirre, "Cursos de invierno", *Educación. Revista Mensual,* vol. 1, núm. 4, México, 1922, pp. 217-251.

[8] Lauro Aguirre, "Las escuelas normales deben reformarse. Algunas ideas sobre el particular", en *op. cit.,* p. 324.

[9] Lauro Aguirre, "Unas palabras", en *op. cit.,* p. 4.

P.382

LAS MAESTRAS RURALES EN LA MEMORIA DE LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA NACIONAL

[1] Carlos Monsiváis, Prólogo, en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario,* FCE/UAM-Iztapalapa, México, 2009, p. 31.

[2] Véase Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, UNAM (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989, p. 119.

[3] Eulalia Guzmán, *La escuela nueva o de la acción,* México, SEP, 1923.

[4] John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.), Madrid, Ediciones Morata, 2004.

[5] Por ejemplo, la revista *El Maestro* (revista pedagógica mensual); *Libro nacional de escritura y lectura* (1 millón de ejemplares); *Lecturas clásicas para niños,* vol. I, 1924, cuentos y leyendas seleccionados por Gabriela Mistral, Palma Guillén, Salvador Novo y José Gorostiza, referentes a Oriente, Grecia y de tradición hebraica. Un volumen II de *Lecturas clásicas para niños,* de cuentos y leyendas de España, Francia, Alemania, Italia, Inglaterra e Hispanoamérica precolombina. Participan Jaime Torres Bodet, García Icazbalceta, Xavier Villaurrutia y Ortiz de Montellano. *Lecturas para mujeres,* de Gabriela Mistral, se convirtió en un texto que alentaba a las mujeres a conocer autores latinoamericanos.

[6] Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila…, op. cit.*, p. 668.

[7] José Manuel Villalpando, *Historia de la educación en México,* México, Porrúa, 2012, p. 387.

[8] *Boletín SEP,* 1, 4, 1923, p. 391.

[9] *Boletín SEP,* 1, 5, 6, 1923-1924, p. 597.

[10] *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928,* México, SEP, 1928, pp. 94-95 y 104.

[11] *Idem.*

[12] Cabe decir que la cifra de muertos de la rebelión cristera, es muy variable en las investigaciones. Alicia Olivera, menciona que fueron de 80 000 a 100 000. Véase *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929, sus antecedentes y consecuencias,* SEP, 1987. Por su parte, Felipe Ávila y Salvador Rueda, señalan que "El saldo calculado, tal vez sin mucha precisión, dice que fueron 250 000 muertos entre civiles y combatientes". Véase "La disputa del poder y las instituciones de la Revolución", en Diego Prieto y Aída Castilleja (coords.), *México. Grandeza y diversidad,* México, INAH/FCE, 2021, p. 386.

[13] Alicia Olivera, *op. cit.*, p. 253.

[14] Véase Alexandra Stern, "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960", revista *Relaciones,* vol. XXI, núm. 81, El Colegio de Michoacán, invierno de 2000, pp. 57-91.

[15] *Diario de los Debates de la Cámara de Senadores,* año 1, Legislación XXXVI, tomo 1, núm. 14, 1934, p. 17.

[16] Rafael Ramírez, "La escuela rural mexicana", en *Obras Completas,* tomo VII, México, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968.

[17] David L. Raby, *Educación y revolución social en México,* México, SEP (SepSetentas, 141), 1974.

[18] Oresta López, resultados del proyecto "Historia de los procesos de feminización siglos XIX y XX", El Colegio de San Luis. En este proyecto se analizaron los expedientes de maestras rurales del Archivo Histórico de la SEP, Dirección General de Educación Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, Departamento de Escuelas Rurales, Fondo de Maestras Rurales, con fuentes de 1924. Este archivo se formó con expedientes de las maestras que eran contratadas por el Departamento. El Fondo llegó a tener hasta 1946, unos 13 000 expedientes, mismos que constituyen evidencias del trabajo de las mujeres en la educación y particularmente de su condición laboral y de género. El estudio se realizó por un equipo de investigación en el que colaboraron en calidad de becarios: Luis Alfonso Castillo Farjat y Rosario Hernández. Posteriormente, en la sistematización de la información colaboraron Minerva Betancourt y Amador Rodríguez, entre otros.

[19] Alfonso Fabila, *El Valle del Mezquital,* México, Editorial Cultura, 1938, p. 246.

[20] El debate internacional sobre el tema de los derechos de maternidad para las trabajadoras, se dio en 1928, en la 6.ª Conferencia Panamericana realizada en La Habana, Cuba, en la que se tomó la resolución de: "Recomendar a los países de la Unión Panamericana que inscriban en sus legislaciones la licencia obligatoria a la mujer madre, cuarenta días antes y después del alumbramiento, con el goce íntegro de su sueldo o salario, así sea oficial o particular la actividad en que trabaje". Rafael Santamarina y Carlos S. Jiménez, en 1931, recordaban a los altos funcionarios de la SEP en las direcciones de Educación Primaria y Normal, y a los médicos del Servicio Médico Escolar del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que la legislación para las profesoras no podía ser inferior a esa recomendación. AHSEP/ Departamento de Psicopedagogía e Higiene, Loc. 139.1.

[21] *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* tomo II: *Documentos,* agosto de 1934. Documento núm. 4, pp. 631-632.

[22] Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital,* México, CIESAS-CECAH (Colección Clásicos y Contemporáneos en Antropología), 2001. Trata el tema del debate por el permiso de gravidez y los argumentos de los médicos de la SEP y sus cambios desde 1918 a 1933. La Nueva Ley de Escalafón incluía el permiso por gravidez con goce de sueldo por 90 días.

[23] Alfonso Fabila, *op. cit.*, p. 246.

[24] John Britton, *Educación y radicalismo en México,* vol. I: *Los años de Bassols (1931-1934),* México, SEP (SepSetentas, 287), 1976.

[25] Rubenstein, en Cano, Vaughan y Olcott, *op. cit.,* p. 99.

[26] Cuando las maestras mencionan que fueron víctimas de "robo", "asalto", "percance", "rapto", "vejación", se refieren a que fueron despojadas de dinero, objetos de valor, con violencia física, humillaciones y, en muchas ocasiones, violadas por uno o varios delincuentes.

[27] Verónica Oikión, *Cuca García (1889-1973) por las causas de las mujeres y la Revolución,* México, El Colegio de Michoacán/El Colegio de San Luis, 2018.

P.412

LA FACULTAD DE ALTOS ESTUDIOS Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE VASCONCELOS

[1] Fue en este periodo, específicamente en abril de 1921, cuando Vasconcelos presentó ante el Consejo Universitario la propuesta del escudo universitario con el lema: "Por mi Raza Hablará el Espíritu", el cual condensa una de sus aspiraciones más importantes: la unidad de México con el resto de los países latinoamericanos. Véase José Vasconcelos, "El nuevo escudo de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad,* tomo 1, núm. 5, julio de 1921, p. 91.

[2] Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, UNAM (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989, p. 49.

[3] Javier Garciadiego, "La educación pública entre el Porfiriato y la Revolución: de Justo Sierra a Vasconcelos", en *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual,* México, Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, 2015, pp. 27-38.

[4] Álvaro Matute (introducción y selección de textos), *José Vasconcelos y la Universidad,* México, UNAM (Textos de Humanidades, 36), 1983, pp. 57-65.

[5] *Ibidem,* p. 59.

[6] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República y por qué es en él insustituible", AHUNAM, Fondo ENAE, caja 21, expediente 449, inciso XIV, fojas 7-8, año 1922.

[7] "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios", *La Universidad Nacional de México 1910,* edición facsimilar, México, UNAM, 1990, pp. 9-10.

[8] "Altos Estudios", *Boletín de la Universidad,* tomo 1, núm. 1, diciembre de 1917, pp. 102-108.

[9] Ruth Gabriela Cano Ortega, *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929: un proceso de feminización,* tesis de doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1996.

[10] [Informe de 1910-1911], AHUNAM, Fondo ENAE, caja 7, expediente 134, 4 fojas.

[11] "Informe sobre la marcha de la escuela desde que cambió la dirección de la misma hasta la fecha", AHUNAM, Fondo ENAE, caja 7, expediente 136, fojas 53-59. Firmado por el director Alfonso Pruneda, el 30 de enero de 1913.

[12] "Escuela de Altos Estudios. Datos estadísticos correspondientes al año escolar de 1910-1911", AHUNAM, Fondo ENAE, caja 7, expediente 136, 1 foja. Oficio firmado por el director Porfirio Parra, el 23 de octubre de 1911.

[13] "Labores del Departamento Universitario y de Bellas Artes 1917-1918", *Boletín de la Universidad,* tomo 2, núm. 2, 1918, p. 38.

[14] Ruth Gabriela Cano Ortega, "La soltería y el desarrollo intelectual de las mujeres: ¿un matrimonio bien avenido?", en *Cuidado con el corazón: los usos amorosos en el México moderno,* México, INAH, 1995, p. 15.

[15] José Ma. Muria, "Homenaje a Palma Guillén", *El Informador,* año XCV, tomo CCCLXVII, núm. 34113, Guadalajara, 27 de julio de 2012, p. 2.

[16] "Discurso de la señorita Palma Guillén en la distribución de premios de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad,* tomo 2, núm. 2, 1918, p. 31.

[17] Este y otros argumentos fueron escritos por Vasconcelos como proemio al *Proyecto de Ley para la creación de una SEP Federal,* México, Universidad Nacional/Imprenta Franco-mexicana, 1920, 65 pp.

[18] "Los maestros en lucha contra el analfabetismo", *El Universal,* 23 de julio de 1920, p. 3.

[19] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.;* "Habrá en Altos Estudios especialidades de Letras, Filosofía, Ciencias aplicadas e Ingeniería", *El Universal,* 28 de febrero de 1924, p. 2.

[20] José Vasconcelos, *Memorias II: El desastre,* México, FCE (Letras Mexicanas), 1982, p. 60.

[21] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.*

[22] *Ibidem.* También en Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954,* México, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, 1991, p. 149.

[23] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.,* incisos IX-XI, foja 6. Véase también "Datos relativos a las labores actuales de enseñanza de la Facultad Nacional de Altos Estudios en su doble carácter de Escuela Normal Superior y de Escuela de post graduados", AHUNAM, Fondo ENAE, caja 8, expediente 159, fojas 16-17.

[24] "Datos relativos a las labores actuales de enseñanza de la Facultad Nacional de Altos Estudios en su doble carácter de Escuela Normal Superior y de Escuela de post graduados", *op. cit.,* foja 18.

[25] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.,* incisos IX-XI, foja 4.

[26] AHUNAM, Fondo Consejo Universitario 1910-1930, caja 20, expediente 37, documento 2140, foja 1, *Nombres y direcciones de los delegados, profesores y alumnos, al Consejo Universitario, de la Facultad de Filosofía y Letras,* 1929, Ciudad de México. AHUNAM, Fondo Expedientes de alumnos, expediente 35824.

[27] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.,* fojas 5-6.

[28] "Datos relativos a las labores actuales de enseñanza de la Facultad Nacional de Altos Estudios en su doble carácter de Escuela Normal Superior y de Escuela de post graduados", *op. cit.,* fojas 20-21.

[29] Ezequiel A. Chávez, "Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República...", *op. cit.,* foja 7.

[30] Claude Fell, *op. cit.,* pp. 144-147.

[31] "Han alcanzado éxito notable los cursos de invierno para los profesores de la República", *El Heraldo de México,* 23 de diciembre de 1922, p. 3.

[32] Patricia Ducoing, *op. cit.,* p. 156.

[33] *Ibidem,* p. 154.

[34] Libertad Menéndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados, 1910-1994,* tesis para optar por el grado de doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, abril de 1996, pp. 143-147.

[35] "*Memorándum* relativo a grupos de enseñanzas indispensables en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional y a Profesores que las desempeñen", AHUNAM, Fondo ENAE, caja 21, expediente 454.

[36] "Apéndice 25: Decreto por el que se crea la Escuela Normal Superior", en Patricia Ducoing, *op. cit.,* pp. 174-175.

[37] Véase Ruth Gabriela Cano Ortega, *Estudios y estudiantes de filosofía...,* p. 563.

[38] AHUNAM, Fondo ENAE, caja 6, expediente 124, fojas 1-3.

FUENTES CONSULTADAS

CAPÍTULO III
EL MURALISMO EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

EL LEGADO MURAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, A 100 AÑOS DE SU CREACIÓN

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Bourriaud, Nicolás, *Estética Relacional,* Argentina, Adriana Hidalgo Editora, S.A., 2006.

Catálogo de obra mural de Diego Rivera, México, Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), 1988.

Charlot, Jean, *El Renacimiento del muralismo mexicano 1920-1925,* México, Editorial Domés, S. A., 1985.

Echegaray, Miguel Ángel, "Los géneros de Zalce", en *Alfredo Zalce,* Gobierno de Michoacán/ Secretaría de Cultura/ El Equilibrista, 2005.

Fuentes Rojas, Elizabeth, *La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios, una producción artística comprometida,* tesis para obtener el grado de doctor en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1995.

Guadarrama Peña, Guillermina, "La estética y la militancia", en *Xavier Guerrero, 1896-1974,* Museo Nacional de Arte, INBAL, México, 2012.

Mérida Carlos, "Frescos de varios artistas en escuelas primarias", en *Escritos de Carlos Mérida sobre arte: El muralismo,* México, Cenidiap/INBAL (Serie Investigación y Documentación de las Artes), 1985.

Soto Villafaña, Adrián, "Roberto Montenegro Hispanoamerizante, Hispanizante o Iberoamérica", en Ida Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano 1920-1940,* tomo I, México, Fondo de Cultura Económica/INBAL/ Conaculta/Universidad Veracruzana/UNAM, 2012.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

"Hoy se inaugura el Centro Benito Juárez", *El Universal,* 2 de julio de 1924, 1.ª sección.

"Los pintores estridentistas que fueron ya cesados", *El Universal,* 16 de julio de 1924, 2.ª sección.

El Maestro Rural, vol. VI, núm. 2, 15 de enero de 1935.

Sin autor, "Nueva biblioteca", *Revista de Revistas,* 4 de mayo de 1924.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Corona, Sara, *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública,* en https://sarahcorona.net/publicacioneslibres/librosarahcorona.pdf

González Morales, Leonardo Abraham, "Los tlacuilos y la construcción del espacio novohispano en el siglo XVI", en http://www.revista.unam.mx/vol.16/num4/art29/#:~:text=de%20un%20pueblo%3B-,Los%20tlacuilos%20eran%20pintores%2Describanos%20ind%C3%ADgenas%20que%20tienen%20su%20origen,para%20el%20pueblo%20mesoamericano [consultado en noviembre de 2021].

Guadarrama Peña, Guillermina, "Rediscovering Mural Paintings: Works for Children by Carlos Mérida and Emilio Amero", abril de 2017, Cenidiap/INBAL, en https://piso9.net/redescubriendo-murales-las-obras-de-carlos-merida-y-emilio-amero-para-ninos/

Villegas Astudillo, Reynaldo, *Gabriela Mistral en la Revolución educativa mexicana,* en http://odiseo.com.mx/2004/07/01villegas_mistral.htm

https://www.significados.com/yin-yang/ [consultado en noviembre de 2021].

ARCHIVOS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Archivo Histórico del INBAL (AHINBAL)/Cenidiap.

MESTIZAR: UNA PROPUESTA DE IDENTIDAD CULTURAL. DIEGO RIVERA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro Siqueiros, David, *Rectificaciones sobre las Artes Plásticas en México,* 1932. Documento mecanografiado, 9 páginas, Archivo Sala de Arte Público Siqueiros, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL).

Brenner, Anita, *Idols Behind Altars,* New York, Payson and Clarke LTD, 1929.

Cardoza y Aragón, Luis, *La nube y el reloj: pintura mexicana contemporánea,* México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1940.

Charlot, Jean, *Art from the Mayans to Disney,* New York, Sheed and Ward, 1939.

_____, *El Renacimiento del Muralismo Mexicano* 1920-1925, México, Editorial Domés, 1985.

Coffey, Mary, *How a revolutionary art became official culture,* Durham, North Carolina, Duke University Press, 2012.

Egbert, Donald Drew, *Social Radicalism and the Arts: Western Europe. A Cultural History from the French Revolution to 1968,* New York, Alfred A. Knopf, 1970.

Guilbaut, Serge, *How New York Stole the Idea of Modern Art. Abstract Expressionism, Freedom, and the Cold War,* Chicago/London, The University of Chicago Press, 1983.

Harrison, Charles y Paul Wood (eds.), *Art in Theory 1900-1990: An Anthology of Changing Ideas,* Cambridge, Blackwell Pub, 1994.

Herner, Irene, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center,* México, Edicupes/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS)-UNAM, 1986.

_____, *Siqueiros: el lugar de la utopía,* México, Sala de Arte Público Siqueiros, INBAL, 1994.

_____, "Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center", en *Diego Rivera. Arte y Revolución* (varios autores), catálogo de exposición en The Cleveland Museum of Art, México, Conaculta/INBAL, Landucci Editores, 1999, pp. 235-260.

_____, *Siqueiros, del paraíso a la utopía,* México, Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal, Cámara de Diputados, Cámara de Senadores, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2010.

_____, "David Alfaro Siqueiros. Una propuesta de Arte Público en San Ildefonso", ponencia en el seminario El espíritu del 22. Un siglo del muralismo (varios participantes, entre otros: Carla Zurian, Eduardo Vázquez, Dina Comisarenco y Sandra Zetina), México, UNAM/Antiguo Colegio de San Ildefonso, 2022.

Nochlin, Linda, *Realism,* New York, Pelican Books, 1985.

Orozco, José Clemente, *Autobiografía,* México, Era, 1971.

Paz, Octavio, *Obras Completas,* vol. 7: *Los privilegios de la vista II. Arte de México,* México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1994.

Rius, Luis, *León Felipe, poeta de barro. Biografía,* España, Colección Málaga, 1974.

Rivera, Diego y Gladys March (entrevistadora), *Mi arte, mi vida (autobiografía),* México, Editorial Herrero, 1963.

Rodríguez Prampolini, Ida, "Rivera's concept of History", en *Diego Rivera. A Retrospective* (varios autores), London, C. Newman Helms, Founders Society Detroit Institute of Art, 1986.

Subirats, Eduardo, *El muralismo mexicano. Mito y esclarecimiento,* México, FCE, 2018.

Tibol, Raquel, *Diego Rivera. Arte y política,* México, Grijalbo, 1979.

Wolf, Bertrand D., *La fabulosa vida de Diego Rivera,* México, Editorial Diana/Secretaría de Educación Pública, 1986.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Brenner, Anita, "Art's storied debate renewed", *The New York Times Magazine,* artículo núm. 90, 25 de febrero de 1934. En Irene Herner, *Diego Rivera. Paraíso Perdido en Rockefeller Center,* México, Edicupes/FCPyS-UNAM, 1986, pp. 176-185.

Greenberg, Clement, "Avant-Garde and Kitsch", *The Partisan Review,* Nueva York, otoño de 1939, pp. 34-49.

Martínez Gorriarán, Carlos, "Los orígenes estéticos de las identidades modernas", *Claves de la Razón Práctica,* núm. 80, España, marzo de 1998, pp. 6-13.

Rivera, Diego, "Mickey Mouse and American Art", *Contact Magazine,* vol. 1, núm. 1, Nueva York, febrero de 1932. En Irene Herner, *Paraíso Perdido en Rockefeller Center,* México, Edicupes/FCPyS-UNAM, pp. 184-186.

FILMOGRAFÍA

Herner, Irene (directora, guionista, productora), serie televisiva *Quién era David Alfaro Siqueiros,* primera temporada, nueve episodios; segunda temporada, diez. Productora: Taller Creactivo Tepoztlán/TV UNAM, 2021-2022.

CAPÍTULO IV
LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN EL SEXENIO DE LÁZARO CÁRDENAS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Parra Sentíes, Karina Isabel, *El proyecto de educación socialista en México: identidad nacional en los libros de texto de lectura oral del tercer ciclo para escuelas Primarias Urbanas (1934-1940),* tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012.

Quintanilla, S. y M. Vaugham, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista,* México, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1997.

Secretaría de Educación Pública, *México a través de los informes presidenciales. La educación pública,* tomo II, Secretaría de la Presidencia, 1976.

Sotelo Inclán, J., "La educación socialista", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México,* México, FCE, 1982.

Vázquez, J., *Nacionalismo y educación en México,* México, El Colegio de México, 1975.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Montes de Oca, Elvia "La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940", *Perfiles Educativos,* vol. XXIX, núm. 117, julio-septiembre, México, IISUE-Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Raby, David, "La 'educación socialista' en México", *Cuadernos Políticos,* núm. 29, julio-septiembre, México, Era, 1981, pp. 75-82.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Cárdenas del Río, Lázaro, "Discurso de Toma de Protesta como Presidente", 1 de diciembre de 1934, en http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1934_231/Discurso_de_Toma_de_Protesta_como_Presidente_de_L__1236.shtml [consultado el 11 de septiembre de 2021].

Carmona, Doralicia (selección de textos y documentos), "1933 Plan Sexenal. PNR. Lázaro Cárdenas, 6 de diciembre de 1933", en *Memoria Política de México,* México, Instituto Nacional de Estudios Políticos, 2021 (s/p), en http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1933PSE.html [consultado el 5 de septiembre de 2021].

Galván Lafarga, Luz Elena, "Educación durante el cardenismo", en *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado,* tomo III, México, INEHRM, 2020, pp. 185-206, en https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Lazaro_CardenasMLT3.pdf [consultado el 7 de septiembre de 2021].

Loyo, Engracia, "El Instituto de Orientación Socialista y la formación del maestro revolucionario (1935-1937)", en *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado,* tomo III, México, INEHRM, 2020, pp. 235-267, en https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Lazaro_CardenasMLT3.pdf [consultado el 7 de septiembre de 2021].

Montes de Oca, Elvia, "Libros de lectura de los años treinta: Serie SEP 5° año. 1939", *La Colmena,* octubre de 2017, pp. 131-137, en https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6452 [consultado el 5 agosto de 2021].

_____, "Los libros de lectura de la escuela primaria como apoyos didácticos en la formación de valores de los niños mexicanos", *Debates por la Historia,* vol. 8, núm. 1, 2020, en https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/428 [consultado el 8 de septiembre de 2021].

Plan Sexenal, 10 de enero de 1934, Biblioteca Jurídica Virtual, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México, en https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3359/20.pdf [consultado el 8 de septiembre de 2021].

Quintanilla, Susana, "Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 1, núm. 1, enero-junio de 1996, pp. 137-152, en https://www.redalyc.org/pdf/140/14000110.pdf [consultado el 15 de septiembre de 2021].

_____, "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940", *Diccionario de Historia de la Educación en México,* UNAM/CIESAS/Conacyt, México, 2002, en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm

Ruiz, Verónica, "*El Maestro Rural* y la *Revista de Educación:* El sueño de transformar al país desde la editorial", *Signos Históricos,* vol. 15, núm. 29, 2013, pp. 36-63, en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34428269002 [consultado el 22 de septiembre de 2021].

Vázquez, Josefina, "Confusiones y aciertos de la educación cardenista", *Revista de la Universidad de México,* vol. 25, núm. 9, mayo de 1971, pp. 9-12, en https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/9ccfe94f-82e6-49cf-92d9-6cabab60a8e5/confusiones-y-aciertos-de-la-educacion-cardenista [consultado el 1 de septiembre de 2021].

LA EDUCACIÓN NORMAL Y MAESTRAS DEL CARDENISMO (1934-1940)

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga, B. *La institucionalización del magisterio (1938-1946),* México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 1994.

_____, *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906-1946),* México, UPN/Porrúa, 2002.

Córdova, A., *La política de masas del cardenismo,* México, Era, 1971.

ICAP, *Historia documental del PRI,* tomo 2, México, 1981.

Vázquez, E., y C. Valcarce (eds.), *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas,* México, Siglo XXI, 1978.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

El Nacional, México, D. F., 3 de enero de 1935, p. 3.

Excélsior, México, D. F., 17 de noviembre de 1935, primera plana.

La Prensa, México, D. F., 16 de diciembre de 1934, p. 3.; 12 de febrero 1936, primera plana.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Escuelas Regionales Campesinas, en http://web.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2058/Colmenario/MSG.html

Sobre la reforma al artículo 3.º constitucional de 1934, en https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3865/5.pdf

https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/127/19.pdf

ARCHIVOS CONSULTADOS

Archivo General de la Nación (AGN)

AGN, Fondo Presidentes, sección Correspondencia, 15 de enero 1935.

AGN, Fondo Presidentes, sección Correspondencia, 3 de enero 1935.

AGN, Fondo SEP, caja 40964, expediente 22, fojas 1-50, 1935.

Archivo Histórico de la Escuela Normal de Hecelchakán, Campeche.

LA EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN MÉXICO: RETOS PARA LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, Louis, *Los aparatos ideológicos del Estado,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, en http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf [consultado el 30 de enero de 2014].

Bartra, Armando, "Campesindios. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado", *Boletín de Antropología Americana,* núm. 44, 2008, pp. 5-24, en http://www.jstor.org/stable/41426470

Bobbio, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad,* México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

Bourdieu, Pierre, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Lara, 1977.

De Alba, Alicia, *Currículum universitario. Académicos y futuro,* México, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés, 2002.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018,* México, 2019.

López, Luis Enrique, "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana", en M. Samaniego y G. C. Garbarini, *Rostros y fronteras de la identidad, Chile,* Universidad Católica de Temuco, 2004.

Manrique, O., *La población indígena mexicana,* México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática/Instituto Nacional de Antropología e Historia/ Instituto de Investigaciones Sociales, 1994.

Pérez, M. L., "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones", en M. L. Pérez y L. R. Valladares de la Cruz (eds.), *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia,* México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, pp. 251-288.

Schmelkes, Sylvia, "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, pp. 9-13.

Varese, Stefano, "Apuntes para la historia de una etnia zapoteca", *Guchachi'reza,* núm. 11, Juchitán, Oaxaca, México, 1982.

Villoro, Luis, "Filosofía para un fin de época", *Nexos,* núm. 185, mayo, México, 1993, pp. 43-50.

Weber, Max, "El Estado nacional y la política económica", *Obras selectas (15 a 41),* México, FCE (1895), 2003.

Zea, Leopoldo, *El positivismo y la circunstancia mexicana,* México, FCE (1983), 1997.

CAPÍTULO V
LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS. UN SIGLO DE EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Calvillo Velasco, Max, "La enseñanza para el trabajo, una larga tradición en México", en Andrés Ortiz Morales y Max Calvillo Velasco (coords.), *La formación para el trabajo en México. 50 años de capacitación para el Trabajo Industrial,* México, Limusa, 2021.

Campero Cuenca, Carmen, *Entretejiendo miradas,* México, CREFAL/Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

_____, (coord.), *El currículum globALE para la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas de América Latina,* Alemania, DVV Internacional, 2016. Disponible en www.curriculum-globale.de y en https://redepja.mx/otros-materiales/ [consultado el 11 de septiembre de 2021].

_____, "20 años de trabajo sostenido de la Red EPJA: contribuciones y desafíos", conferencia, XXI Reunión Nacional de la Red EPJA, México, 2020. Disponible en https://redepja.mx/reuniones-nacionales/ [consultado el 6 de octubre de 2021].

Castillo, Alfonso, Luz María Castro y Arturo Sáenz, "Educación de adultos en México", en Carlos Alberto Torres (coord.), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina,* México, CEE, 1982.

CEDRSSA, *La población indígena en el México rural. Situación actual y perspectivas,* México, 2015. Disponible en http://www.cedrssa.gob.mx/files/b/13/17Reporte%2023%20Poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%20en%20el%20medio%20rural.pdf [consultado el 19 de septiembre de 2021].

Greaves, Cecilia, "Un nuevo sesgo. 1958-1964", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)/El Colegio de México, 1994.

Hernández, Gloria, Carmen Campero, Rosalba Canseco, Ana María Méndez, Gladys Añorve, Gabriela Díaz y Leticia Galván, "Educación con personas jóvenes y adultas", en Bertha Salinas Amescua (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011,* México, COMIE/ANUIES, 2013.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos,* México, 1994. Disponible en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=17&search=formacion%20trabajo&mode=1&start=0&id=044 [consultado el 11 de octubre de 2021].

_____, *Educación de adultos, XV años y más…,* México, INEA, 1996.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México,* México, Porrúa, 1947. Disponible en https://gobiernodemexico.files.wordpress.com/2020/01/1947-historia-comparada-de-la-educacic3b3n-en-mc3a9xico-octava-edicion-francisco-larroyo-.pdf [consultado el 11 de octubre de 2021].

Loyo, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria. 1920-1934", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994.

_____, "El cardenismo y la educación de adultos", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994.

_____, "La urgencia de nuevos caminos. 1964-1970", en Angel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994.

Ortiz Morales, Andrés, "La capacitación para el trabajo en México: una revaloración histórica de la formación de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial", en Andrés Ortiz Morales y Max Calvillo Velasco (coords.), *La formación para el trabajo en México. 50 años de capacitación para el trabajo industrial,* México, Limusa, 2021.

_____, y Max Calvillo Velasco (coords.), *La formación para el trabajo en México. 50 años de capacitación para el trabajo industrial,* México, Limusa, 2021.

Pieck Gochicoa, Enrique, *La oferta de formación para el trabajo en México,* México, INIDE/Universidad Iberoamericana, 2004. Disponible en http://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/2480/15_inide3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultado el 30 de agosto de 2021].

Ramírez, Rafael, "Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir", en Engracia Loyo (compiladora), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano,* México, SEP/El Caballito (1938), incluido en la antología que integra y publica Loyo en 1985.

Ramos Escandón, Carmen, "De instruir a capacitar. La educación de adultos en la revolución. 1910-1920", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo II, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994.

Sáenz, Moisés, "Algunos aspectos de la Educación en México", en Engracia Loyo (compiladora), *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano,* México, SEP/El Caballito (1926), incluido en la antología que integra y publica Loyo en 1985.

_____, *Carapan,* CREFAL/OEA, 1992. Disponible en https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=67:carapan&catid=33&Itemid=202 [consultado el 30 de agosto de 2018].

San Román Vázquez, Ángel y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomos I, II y III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994. Disponible en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=043> [consultado el 3 de diciembre de 2018].

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, "Población", *Informe de la situación del medio ambiente en México,* México, 2002. Disponible en http://www.paot.org.mx/centro/ine-semarnat/informe02/estadisticas_2000/informe_2000/indice.htm [consultado el 10 de septiembre de 2021].

Torres Septién, Valentina, "En busca de la modernidad 1940-1960", en Ángel Vázquez San Román y Carmen Christlieb Ibarrola (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México,* tomo III, México, SEP/INEA/El Colegio de México, 1994.

Zúñiga, Nancy, *La educación de personas jóvenes y adultas en la historia reciente de México: discursos, sujetos y espacios de construcción,* tesis de maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Berlanga Gallardo, Benjamín, "Reforma educativa y educación rural en México", *Otras voces en educación,* México, 2017. Disponible en https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/229271 [consultado el 1 de octubre de 2021].

Congreso Constituyente, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma la de 5 de febrero de 1857, *Diario Oficial de la Federación,* México, 5 de febrero de 1917. Disponible en https://www.loc.gov/exhibits/mexican-revolution-and-the-united-states/constitution-1917-sp.html#:~:text=La%20Constituci%C3%B3n%20de%201917%2C%20todav%C3%ADa,b%C3%A1sicos%20para%20todos%20los%20mexicanos [consultado el 20 de agosto de 2021].

Escalante Fernández, Carlos, "Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México", *Revista Mexicana de Historia de la Educación,* México, vol. I, núm. 1, 2013, pp. 155-162. Disponible en https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/16/25 [consultado el 2 de octubre de 2021].

H. Congreso de la Unión, Ley Nacional de Educación para Adultos, *Diario Oficial de la Federación,* México, 31 de diciembre de 1975. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975 [consultado el 20 de agosto de 2021].

_____, Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación,* México, 30 de septiembre de 2019. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf [consultado el 30 de agosto de 2021].

Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 363 por el que se establece el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo, *Diario Oficial de la Federación,* México, 25 de julio de 2005. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a363.pdf [consultado el 26 de septiembre de 2021].

Ulloa, Manuel I. y Pablo Latapí Sarre, "¿En dónde se alfabetizan los mexicanos? Consideraciones y precisiones metodológicas para identificar el origen de la alfabetización entre 1980 y 1990", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* México, vol. 1, núm. 1, enero-junio de 1996, pp. 20-32. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/140/14000103.pdf [consultado el 2 de octubre de 2021].

FUENTES ELECTRÓNICAS

DGCFT, "Oferta educativa", *Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo,* México, 2021. Disponible en http://ofertaeducativadgcft.cidfort.edu.mx/ [consultado el 27 de septiembre de 2021].

INEA, "MEVYT Indígena Bilingüe", MEVYT, México, 2013. Disponible en http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevytindbc.html [consultado el 29 de septiembre de 2021].

INEGI, "Población rural y urbana", *Cuéntame de México,* México, 2020. Disponible en http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P [consultado el 20 de septiembre de 2021].

SEP y CONEVYT, "Misión y atribuciones del CONEVYT", *Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo,* México. Disponible en https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=361 [consultado el 28 de abril de 2020].

UNESCO, "Conferencias Internacionales de Educación de Adultos", *Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida,* Alemania. Disponible en https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confintea [consultado el 4 de noviembre de 2019].

_____, "Radios comunitarias e indígenas en México. Acceso a frecuencias de radio y medios de sostenibilidad", México, 2019. Disponible en https://es.unesco.org/pluralidadenlosmedios [consultado el 30 de septiembre de 2021].

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Flores, Felipe, *Los centros de Educación Extraescolar. Trayecto histórico y experiencias valiosas* (investigación en proceso), México, Dirección General de Educación Extraescolar-Unidad de Centros de Educación Básica.

García Benigno, *Relación de Misiones Culturales,* 2021, zona 01 región Sierra Norte-Tuxtepec.

LAS NORMALES RURALES, 1922-1933. SIMIENTE MAGISTERIAL DE LA REVOLUCIÓN

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, María Esther (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos,* México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Fondo de Cultura Económica (FCE), 2001.

_____, *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio,* México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM, 2015.

Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994,* México, Secretaría de Educación Pública (SEP), 1998.

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador,* México, FCE, 2001.

Díaz Soto y Gama, Antonio, *Los derechos de los pueblos,* México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.

Duarte, Ma. del Rosario, *Las Escuelas Normales Rurales y la preparación del maestro rural 1922 a 1927,* tesis para obtener el grado de licenciado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1994.

Galván, Luz, *Historiografía de la educación en México,* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

Gonzalbo, Pilar (coord.), *Historia y nación I: Historia de la educación y enseñanza de la historia,* México, El Colegio de México, 1998.

González, Magdalena, *Historia del normalismo rural: origen, auge, crisis, posibilidades y esperanzas (1922-2018),* México, Ediciones Normalismo Extraordinario, 2021.

Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934,* México, Universidad Iberoamericana, 1998.

Miñano, Max, *La educación rural en México,* México, SEP, 1945.

Morales, Hallier y Sergio Ortiz (coords.), *Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022),* México, Ediciones Normalismo Extraordinario, 2022.

Peart, Jorge (coord.), *José Santos Valdés. Educador y luchador social, Obras Escogidas,* tomo I, Coahuila, 1999.

Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana,* México, SEP/80, 1982.

Ribera, Anna, *Francisco J. Múgica. El presidente que no tuvimos,* México, FCE, 2019.

Sánchez, Luis, *La rebelión delahuertista en Michoacán 1923-1924,* México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), 2016.

Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927,* México, 1928.

Tuirán, Rodolfo, *90 años de educación en México,* México, FCE, 2012.

Vasconcelos, José, *La creación de la Secretaría de Educación Pública,* México, INEHRM, 2011.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México,* México, El Colegio de México, 2005.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Hemeroteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México (HNUNAM)

HNUNAM, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* tomo I, núm. 3, 1 de enero de 1923, SEP.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Arreola, Javier, "Profr. Don Jesús Romero Flores (1885-1987). Educador, poeta, literato, historiador, periodista, polígrafo y político", *Ethos Educativo,* núm. 38, enero-abril de 2007, en https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/38-129.pdf [consultado el 12 de mayo de 2022].

Castoriadis, Cornelius, "El imaginario social instituyente", revista *Zona Erógena,* núm. 35, Santiago de Chile, 1997, en https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf [consultado el 21 de junio de 2022].

Censo INEGI 1921, en https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/#Tabulados

Diario Oficial del Gobierno Constitucionalista del Estado de Yucatán (República Mexicana), núm. 5963, 11 de abril de 1917. Decreto que establece la Ciudad Escolar de los Mayas en el Estado de Yucatán, en https://acervo.bibliotecavirtualdeyucatan.com.mx/janium/AP6/PDF/87576.pdf [consultado el 14 de junio de 2022].

Granja, Josefina, "Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México", *Perfiles Educativos,* vol. XXXII, núm. 129, IISUE-UNAM, 2010, en http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a5.pdf [consultado el 1 de junio de 2022].

Gutiérrez, Miguel, "Las Escuelas Normales universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* vol. 18, núm. 26, 2016, pp. 137-156, en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86945261007 [consultado el 1 de abril de 2022].

"Informe que de su gestión como Gobernador provisional del estado de Yucatán rinde ante el H. Congreso del mismo el ciudadano General Salvador Alvarado", Mérida, Imprenta Constitucionalista, 1918, p. 26, en http://acervo.bibliotecavirtualdeyucatan.com.mx/janium-bin/janium_zui.pl?fn=22977&jzd=/janium/AP2/9114/d.jzd [consultado el 7 de junio de 2022].

Magaña, Gildardo, *Emiliano Zapata y el agrarismo en México* (5 tomos), México, INEHRM, 1937, en https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1914-DDZ-CA.html [consultado el 17 de junio de 2022].

ARCHIVOS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

Archivo General de la Nación/Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AGN/AHSEP)

AGN/AHSEP, revista *El Maestro Rural,* 15 de marzo, México, SEP, 1934.

AGN/AHSEP, Fondo 49 Misiones Culturales, Sección Escuelas Normales Rurales, cajas 44880, 44895, 44913, 44917, 44918, 44919, 44931, 44998.

AGN/AHSEP, Fondo 15 Departamento de Educación Agrícola y Normal Rural (DEANR), cajas 33169, 33431, 33439.

Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública,* tomo I, núm. 2, 1 de septiembre, México, Dirección de Talleres Gráficos, 1922.

Valdés, José, "Los estudiantes campesinos", *Obras Completas:* tomo XX, Talleres Gráficos de Offset Azteca, México, 2018.

CAPÍTULO VI
LAS DÉCADAS RECIENTES

LA LUCHA MAGISTERIAL INDEPENDIENTE

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, E., *En defensa de las luchas magisteriales,* México, Ediciones Quinto Sol, 2019.

_____ y Martínez, H., *Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Democracia y salario,* México, Ediciones Quinto Sol, 1990.

Hernández N., L., *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial,* México, Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A. C., 2011.

_____, *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial* (2.ª ed.), México, CNTE y Brigada para Leer en Libertad A. C., 2013.

Ortega, M., y Solís, A. A., *Neoliberalismo y reforma de la legislación laboral,* México, Universidad Obrera de México, 2004.

Tello, M., *La primavera magisterial 1989 (Los maestros de la dignidad),* México, Partido de la Revolución Democrática, 2002.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 31 de marzo de 2007. Recuperado el 20 de febrero de 2022, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/LISSSTE_abro.pdf

_____, 30 de julio de 2021. Recuperado el 18 de febrero de 2022, de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_310721.pdf

Ceceña, Esther, "Rebelión en la UNAM", *Observatorio Social de América Latina,* Biblioteca Clacso, junio de 2000, pp. 42-46. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf

Enlace Zapatista, Primera declaración de la Selva Lacandona, 1 de enero de 1994. Recuperado el 20 de febrero de 2022, de https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/

González Casanova, P., "El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa", *Observatorio Social de América Latina,* Biblioteca Clacso, junio de 2000, pp. 38-41. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf

Hernández M., P., "¿Conoces la historia de la Coordinadora?", *Sección 9 CNTE,* 4 de noviembre de 2011. Recuperado el 15 de febrero de 2022, de https://cnteseccion9.wordpress.com: https://cnteseccion9.wordpress.com/2011/11/04/conoces-la-historia-de-la-coordinadora/

Hernández N., L., "Los amparos contra la nueva ley del ISSSTE", *La Jornada,* 15 de mayo de 2007.

Martínez, Fabiola, "Llaman a impedir que AN sea mayoría en el Congreso", *La Jornada,* 3 de mayo de 2003. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de https://www.jornada.com.mx/2003/05/03/006n1pol.php?printver=1&fly=

Poy, L., "Habrá movilizaciones contra la alianza educativa: CNTE", *La Jornada,* 31 de diciembre de 2008. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de https://www.jornada.com.mx/2008/12/31/index.php?section=sociedad&article=030n1soc

Schmidt, S., y Rivera, R., "La doctrina del *shock* en México: los neopols en el poder / I", *Forbes*, 27 de febrero de 2022, en https://www.forbes.com.mx/la-doctrina-del-shock-en-mexico-los-neopols-en-el-poder-i/

Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992. Recuperado el 16 de febrero de 2022, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf

Sosa Elizaga, Raquel, "Crisis y reforma universitaria en México", *Observatorio Social de América Latina,* Biblioteca Clacso, junio de 2000, pp. 47-50. Recuperado el 22 de febrero de 2022, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal1/mexico.pdf

MIRADAS CRUZADAS. UNA APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA (DEL) NORMALISTA RURAL EN EGRESADAS (OS) DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES DE MÉXICO

FUENTES CONSULTADAS

Abric, Jean-Claude, *Prácticas Sociales y Representaciones,* México, Ediciones Coyoacán, 2001.

Civera, Alicia, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México. 1921-1945,* México, Fondo Editorial Estado de México/El Colegio Mexiquense, A. C./Gobierno del Estado de México, 2013.

Chartier, Roger, *El mundo como representación: Estudios sobre historia cultural,* México, Gedisa, 2005.

Flick, U., *Introducción a la investigación cualitativa,* Madrid, Ediciones Morata, 2004.

Flores, Yessenia, *Nosotros tenemos identidad de maestros y corazón de labriegos: Identidad y resistencia en la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas. 1930-1969,* tesis doctoral, El Colegio de San Luis, A. C., 2018.

García, Alfonso, "Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías nómadas", *Critical Journal of Social and Juridical Sciences,* vol. 18, núm. 2, enero-junio, Roma, Italia, Euro-Mediterranean University Institute, 2008.

Hernández, Marcelo, *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984,* México, Universidad Autónoma de Zacatecas/IPN/Zezen Baltza Editores, 2015.

Jodelet, Denise, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social,* España, Paidós Ibérica, 1986, pp. 469-493.

Latapí, Pablo, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una aproximación crítica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* vol. XXII, núm. 3, México, 1992, pp. 13-44.

López, Oresta, "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles", *Revista Electrónica Sinéctica,* núm. 28, febrero-julio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México, 2006, pp. 4-16.

Morales, Hallier Arnulfo, *La semilla en el surco. José Santos Valdés y la escuela rural mexicana, 1922-1990,* tesis doctoral, Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", Unidad Académica de Historia, Programa de Doctorado en Historia, 2016.

Moscovici, Serge, *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Argentina, Editorial Huemul (Colección Temas Básicos), 1979.

Ortiz, Sergio, *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano,* México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Zezen Baltza Editores, 2012.

_____, *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969,* Aguascalientes, México, Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Cañada Honda/Zezen Baltza Editores 2019.

Pacheco, A., "Escuela Regional Campesina de Roque, Guanajuato", *Vanguardia Campesina. Órgano de la Escuela Regional Campesina, Roque, Guanajuato,* Roque, Guanajuato, 1935.

Padilla, Tanalís, "Rural Education Political Radicalism, and *Normalista* Identity in Mexico after 1940", en Paul Gillingham y Benjamin T. Smith (eds.), *Dictablanda: Politics, Work, and Culture in Mexico, 1938-1968,* Durham, Duke University Press, 2014, pp. 341-359.

Periódico Mural de la Sociedad de Alumnas "Amina Madera Lauterio", "Fundación de la FECSM", Cañada Honda, Aguascalientes, semana del 4 al 10 de mayo de 2009.

_____, "Ejes Principales de la FECSM", *Orígenes de la FECSM.* Edificio Central de la Normal Rural de Cañada Honda, Aguascalientes, 1.ª semana de septiembre de 2009.

Secretaría de Educación Pública, *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1933,* tomo II: *Documentos,* México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

_____, "Plan de Estudios para las Escuelas Regionales Campesinas", *Memoria de la Secretaría de Educación Pública,* tomo II, septiembre de 1938-agosto de 1939, México, Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, 1939.

_____, *La Educación Pública en México. 1° de Diciembre de 1934 a 30 de Noviembre de 1940,* tomo I: *Memoria,* México, Poder Ejecutivo Federal, 1941.

Staples, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez *et al., Ensayos sobre historia de la educación en México,* México, El Colegio de México, 1981, pp. 101-144.

Taylor, S. J y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados,* España, Paidós Ibérica, 1987.

Valdés, José Santos, "Experiencias en las Escuelas Regionales Campesinas", en *Profr. José Santos Valdés: Centenario de su natalicio 1905-2005,* tomo I, Zacatecas, México, Educadores Democráticos de San Marcos, 2005.

Weiss, Eduardo (coord.), *Jóvenes y bachillerato,* México, ANUIES, Dirección de Medios Editoriales, Biblioteca de la Educación Superior, 2012.

LAURO AGUIRRE ESPINOZA Y EL PROYECTO DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Jiménez, Concepción, "La Escuela Nacional de Maestros 1925-1934", en Concepción Jiménez (coord.), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros.* 1887-1940, vol. I, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Aguirre, Lauro, "Cursos de invierno", *Educación. Revista Mensual,* vol. 1, núm. 4, México, 1922, pp. 217-251.

_____, "Unas palabras", *Educación. Revista Mensual,* vol. 1, núm. 1, México, 1922, pp. 3-4.

_____, "Las Escuelas Normales deben reformarse. Algunas ideas sobre el particular", *Educación. Revista Mensual,* vol. 2, núm. 6, México, 1923, pp. 321-330.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1917. Disponible en https://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/246/1/images/const1917.pdf [consultado el 4 de febrero de 2022].

Díaz, Raquel, "Centenario de la Secretaría de Educación Pública", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación,* vol. 2, núm. 2, enero-diciembre de 2021, pp. 145-153. Disponible en https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/337 [consultado el 8 de febrero de 2022].

LAS MAESTRAS RURALES EN LA MEMORIA DE LA CONSTRUCCIÓN EDUCATIVA NACIONAL

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Acker, Sandra, *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo,* Madrid, Narcea Ediciones, 2000.

_____ y M. Webber, "Women working in academe: approach with care", en C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (eds.), *Handbook on gender and education,* Londres, Sage, 2006.

Ávila Espinosa, Felipe y Salvador Rueda Smithers, "La disputa del poder y las instituciones de la Revolución", en Diego Prieto y Aida Castilleja (coords.), *México. Grandeza y diversidad,* México, Instituto Nacional de Antropología e Historia/Fondo de Cultura Económica (FCE), 2021, pp. 369-392.

Britton, John, *Educación y radicalismo en México,* vol. I: *Los años de Bassols (1931-1934),* México, Secretaría de Educación Pública (SEP) (SepSetentas, 287), 1976.

Cano, Gabriela, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras), *Género, poder y política en el México posrevolucionario,* FCE/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, 2009.

Dewey, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.), Madrid, Ediciones Morata, 2004.

Fabila, Alfonso, *El Valle del Mezquital,* México, Editorial Cultura, 1938.

Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, Universidad Nacional Autónoma de México (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989.

Galván, Luz Elena y Oresta López, *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras,* México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, CIESAS/El Colegio de San Luis, 2008.

Guzmán, Eulalia, *La escuela nueva o de la acción,* México, SEP, 1923.

López Pérez, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital,* México, CIESAS-CECAH (Colección Clásicos y Contemporáneos en Antropología), 2001.

_____, "Las maestras en la historia de la educación en México. Contribuciones para hacerlas visibles", *Sinéctica,* núm. 28, febrero-julio de 2006, pp. 4-16.

_____, "Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminization and everyday resistance", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education,* London UK, Routledge Publisher, 2013, pp. 56-69.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934,* México, Universidad Iberoamericana, 1998.

Oikión, Verónica, *Cuca García (1889-1973) por las causas de las mujeres y la Revolución,* México, El Colegio de Michoacán/El Colegio de San Luis, 2018.

Olivera, Alicia, *Aspectos del conflicto religioso de 1926-1929, sus antecedentes y consecuencias,* SEP (Serie Cien de México), 1987.

Raby, David L., *Educación y revolución social en México,* México, SEP (SepSetentas, 141), 1974.

Ramírez, Rafael, "La escuela rural mexicana", *Obras Completas,* tomo VII, México, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968.

Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala,* El Colegio de Michoacán/CIESAS/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional, 2007.

Scott, Joan W., "Gender: A useful category of historical Analysis", *American Historical Review,* núm. 91, 1986, pp. 1053-1075.

Stern, Alexandra, "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960", revista *Relaciones,* vol. XXI, núm. 81, El Colegio de Michoacán, invierno de 2000, pp. 57-91.

Tuñón Pablos, Esperanza, *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro Derechos de la Mujer 1935-1938,* México, Coordinación de Humanidades-UNAM/Porrúa, 1992.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940,* SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

Villalpando, José Manuel, *Historia de la educación en México,* México, Porrúa, 2012.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

Boletín SEP, 1, 4, 1923.

Boletín SEP, 1, 5, 6, 1923-1924.

El esfuerzo educativo en México, 1924-1928, México, SEP, 1928.

Diario Oficial de la Federación, Ley de Escalafón del magisterio de educación primaria federal, agosto 5, 1933.

Diario de los Debates de la Cámara de Senadores, año 1, Legislación XXXVI, tomo 1, núm. 14, 1934.

Revista *El Maestro Rural,* Órgano de la Secretaría de Educación Pública.

ARCHIVOS CONSULTADOS

Archivo Histórico de la SEP (AHSEP), Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (DGEPET), Fondo de Maestras Rurales, letra de apellido y número de caja, número de expedientes citados en el texto:

AHSEP/DGEPET,

Andrea González (G6/55)	María Arias (A10/7)
Margarita Calderón (C11/1)	Ángela Castillo (C11/51)
Librada Contreras (C11/52)	María de Jesús León (L6/15)
Isaura Llamas García (L11/8)	Consuelo Vda. de Bonifaz (B3/15)
Flavia Cano (C6/59)	Eloísa Guerrero (G8/85)
Sofía Martínez (M1/4)	Aurora Ortega (O3/65)
Lorenza Jiménez G. (J2/35)	María Campos (C3/51)
Esther Hernández (H4/64)	María Ochoa Félix (O34/)

LA FACULTAD DE ALTOS ESTUDIOS Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE VASCONCELOS

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Cano Ortega, Ruth Gabriela, "La soltería y el desarrollo intelectual de las mujeres: ¿un matrimonio bien avenido?", en *Cuidado con el corazón: los usos amorosos en el México moderno,* México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995, pp. 15-25.

_____, *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929: un proceso de feminización,* tesis de doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1996.

Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954,* México, Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM, 1991.

Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925): educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario,* México, UNAM (Historia Moderna y Contemporánea, 21), 1989.

Garciadiego, Javier, "La educación pública entre el Porfiriato y la Revolución: de Justo Sierra a Vasconcelos", en *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual,* México, Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México, 2015.

"Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios", *La Universidad Nacional de México 1910,* edición facsimilar, México, UNAM, 1990.

Matute, Álvaro (introducción y selección de textos), *José Vasconcelos y la Universidad,* México, UNAM (Textos de Humanidades, 36), 1983.

Vasconcelos, José, *Memorias II: El Desastre,* México, Fondo de Cultura Económica (Letras Mexicanas), 1982.

FUENTES HEMEROGRÁFICAS

"Altos Estudios", *Boletín de la Universidad,* tomo I, núm. I, diciembre de 1917, pp. 102-108.

"Discurso de la señorita Palma Guillén en la distribución de premios de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad,* tomo 2, núm. 2, 1918, p. 31.

"Habrá en Altos Estudios especialidades de Letras, Filosofía, Ciencias aplicadas e Ingeniería", *El Universal,* 28 de febrero de 1924, p. 2.

"Han alcanzado éxito notable los cursos de invierno para los profesores de la República", *El Heraldo de México,* 23 de diciembre de 1922, p. 3.

"Labores del Departamento Universitario y de Bellas Artes 1917-1918", *Boletín de la Universidad,* tomo 2, núm. 2, 1918, p. 38.

"Los maestros en lucha contra el analfabetismo", *El Universal,* 23 de julio de 1920, p. 3.

Muria, José Ma., "Homenaje a Palma Guillén", *El Informador,* año XCV, tomo CCCLXVII, núm. 34113, Guadalajara, 27 de julio de 2012, p. 2.

Vasconcelos, José, "El nuevo escudo de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad,* tomo I, núm. 5, julio de 1921, p. 91.

ARCHIVOS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE)

Consejo Universitario

Expedientes de alumnos

Proyecto de Ley para la creación de una SEP Federal, México, Universidad Nacional/Imprenta Franco-mexicana, 1920, 65 pp.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 100 AÑOS
se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2023 en los
talleres de Impresora y Ecuadernadora Progreso, S. A.de C.V
(IEPSA) Calzada San Lorenzo 244, C.P. 09830
Ciudad de México.
Para su composición se usaron los tipos:
Mrs. Eaves XL y Espinosa Nova.
Tiro: 4 000 ejemplares

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

GOBIERNO DE MÉXICO
EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA
INAH
INEHRM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS