



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas

**De la instrucción porfirista a la educación posrevolucionaria: las secretarías, el
español y los maestros. México entre 1905 y 1928**

TESIS

Para obtener el título de Maestro en Historia

PRESENTA:

José Francisco Calderón Rubio

ASESOR:

Dr. Eduardo Miranda Arrieta

Morelia, Michoacán

agosto 2025

RESUMEN

A lo largo del siglo XIX, el Estado mexicano emprendió esfuerzos para fomentar una dinámica de nación entre la población, para lo cual la conformación de ciudadanía por medio de la enseñanza se convirtió en un factor clave. No obstante, no se logró revertir el carácter privativo de la instrucción, que continuó circunscrita a aquellos individuos con suficiente solvencia económica y disponibilidad de tiempo para no dedicarlo íntegramente al trabajo remunerado o al sustento familiar. Si bien se realizaron intentos por extender la enseñanza, las condiciones de desigualdad y la distancia geográfica entre municipios y comunidades obstaculizaron el acceso equitativo a la educación. Tras la llegada de Porfirio Díaz al poder, México experimentó una serie de transformaciones en los ámbitos político y social. Uno de estos cambios, que comprendió ambas esferas, fue la enseñanza pública. Hacia finales del siglo XIX e inicios del XX, tanto la figura de Díaz en la gubernatura como la de colaboradores como Justo Sierra y Alberto J. Pani, otorgaron prioridad a la instrucción popular.

En este contexto, por primera vez en la historia de México, la instrucción tuvo su propio ente rector. Se dejó de concebir la enseñanza como un apéndice de otras instituciones y se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905. El ocaso del porfirismo trajo consigo avances importantes para la enseñanza pública, como la reinauguración de la Universidad Nacional (1910). Sin embargo, debido a factores como la falta de profesores capacitados, la desconexión lingüística en las zonas rurales y la arraigada presencia religiosa en el territorio, la labor en materia de educación básica fue insuficiente. A su vez, el fin del porfirismo con la Revolución mexicana y las nuevas ideas del constitucionalismo de 1917 dieron pie, años más tarde, a la conformación de la Secretaría de Educación Pública (1921), dirigida por José Vasconcelos.

El presente trabajo examina los cambios en la dinámica política y social que originaron un sistema de educación popular, así como la relación y evolución de los conceptos de 'instrucción' y 'educación'. Se argumenta que la distinción entre ambas ideas implica una dimensión de poder y una comprensión más profunda que un simple cambio terminológico, repercutiendo en la conexión entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Asimismo, se analiza cómo las primeras tres décadas del siglo XX se caracterizaron por una serie de acciones orientadas a la conformación de una educación pública que trascendiera el ámbito urbano y se estableciera en las zonas rurales del país. Dicho esfuerzo contempló la adaptación a las realidades lingüísticas, la adecuación de infraestructuras y la formación de docentes con el propósito de forjar ciudadanos mexicanos.

Palabras Clave: Instrucción para el trabajo, Educación pública, Enseñanza como elemento formador humano, Dinámicas educativas, Alternancia política.

ABSTRACT

Throughout the 19th century, the Mexican State undertook efforts to foster a sense of nationhood among the population, for which the formation of citizenship through teaching became a key factor. Nevertheless, the exclusive nature of instruction was not successfully reversed; it remained confined to those individuals with sufficient economic solvency and the time availability not fully consumed by paid labor or family support. Although attempts were made to extend teaching, conditions of inequality and geographical distance between municipalities and communities hindered equitable access to education. Following the rise of Porfirio Díaz to power, Mexico experienced a series of transformations in the political and social spheres. One of these changes, encompassing both spheres, was public teaching. Towards the late 19th and early 20th centuries, both the figure of Díaz in government and collaborators such as Justo Sierra and Alberto J. Pani prioritized popular instruction.

In this context, for the first time in Mexican history, instruction acquired its own governing body. Teaching ceased to be conceived as an appendage of other institutions, and the Secretariat of Public Instruction and Fine Arts was created in 1905. The decline of the Porfiriato brought significant advances for public teaching, such as the re-establishment of the National University (1910). However, due to factors such as the lack of trained teachers, the linguistic disconnect in rural areas, and the deep-rooted religious presence in the territory, efforts in basic education proved insufficient. In turn, the end of the Porfiriato with the Mexican Revolution and the new ideas of the constitutionalism of 1917 led, years later, to the formation of the Secretariat of Public Education (SEP) (1921), headed by José Vasconcelos.

This study examines the changes in political and social dynamics that originated a system of popular education, as well as the relationship and evolution of the concepts of 'instruction' and 'education'. It is argued that the distinction between these two ideas implies a dimension of power and a deeper understanding that transcends a mere terminological shift, impacting the connection between the theory and practice of teaching. Furthermore, it analyzes how the first three decades of the 20th century were characterized by a series of actions aimed at shaping a public education system that would transcend the urban sphere and become established in the country's rural areas. This effort involved adaptation to linguistic realities, the adequacy of infrastructure, and the training of teachers with the purpose of forging Mexican citizens.

Key Words: Workforce education, Public education, Education as a means of human formation, Learning dynamics, Change of government.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I. MÉXICO Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.....	20
1.1. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.....	23
1.1.1. Justo Sierra: Un referente de la instrucción mexicana durante el Porfiriato	35
1.2. El profesor y la lengua.....	42
1.2.1 Aquel que instruye. El profesor y su función en la escuela.	43
1.2.2. Español. ¿La lengua de todos?	47
1.3. Realidades de la instrucción porfiriana.	54
1.3.1. El proceso de instrucción puesto en acción.	55
CAPÍTULO II: DE LA INESTABILIDAD SOCIAL DE LA REVOLUCIÓN A LA PUBLICACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917: EL CASO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.	73
2.1. El ocaso del porfirismo. La situación social y educativa de México para 1910.....	74
2.1.1. México 1911-1916: Desentrañando el Tejido Político y Social	85
2.2. La presencia de la educación en El Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917. Análisis crítico del discurso	100
2.2.1. El discurso político y sus escalas sociales	102
2.2.2. La educación. Discursos sobre el artículo tercero	112
2.3. La publicación de la Constitución de 1917 y el Artículo 3º.	130
2.3.1: Fundamentos del artículo tercero constitucional.....	133
CAPÍTULO III. LA FUNDACIÓN DE LA SEP, LAS MISIONES CULTURALES Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA	136
3.1 Panorama educativo en México 1921.....	139
3.1.1 La Secretaría de Educación Pública	142
3.1.2 Vasconcelos el primer director	150
3.2 La federalización de la educación	156
3.2.1 El maestro: concepto y persona.	163
3.2.2 Estado y Magisterio	165
3.2.3 El Alumno.....	178
3.3 El viaje educativo	184
3.3.1 Las Misiones Culturales 1923-1927	188

3.3.2 La cruzada oficial por la educación 1928.....	196
CONCLUSIONES.....	204
BIBLIOGRAFÍA.....	213
ARCHIVO.....	222
HEMEROGRAFIA	223

INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XIX y principios del XX, México experimentó una serie de cambios sociales y políticos que influyeron significativamente en la configuración de sus políticas públicas, entre ellas la educación. Durante el régimen de Porfirio Díaz, la educación, entonces conocida como "instrucción pública", se caracterizó por un enfoque utilitarista que buscaba formar ciudadanos productivos para la sociedad. Sin embargo, tras la Revolución Mexicana, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se impulsó un nuevo modelo de "educación pública" con un enfoque humanista que buscaba la formación integral del individuo.

Es por tanto que el objetivo general de este trabajo consiste en describir el cambio que aconteció a lo largo de las primeras décadas del Siglo XX en lo que se comprende hoy como educación pública. Esta labor, comienza con la revisión del que se ha denominado como porfirismo tardío, es decir, los últimos años del régimen de Porfirio Díaz, tomando como consideración principal la creación de un organismo específico encargado de la enseñanza de masas, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905). De ahí en adelante el enfoque trata de destacar lo que significó el cambio social, económico y político, que simbolizó abandonar la idea de “instruir” y sustituirla por “formar” a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) y los resultados de su primera fase.

A lo largo de la investigación, se hace evidente la diferencia entre los términos "instrucción" y "educación". La "instrucción" se refiere a la mera transmisión de conocimientos y habilidades, mientras que la "educación" se refiere a la configuración de un prototipo de ciudadano que se auto percibe en relación con su comunidad y con la nación. Esta diferencia se ve reflejada en los diferentes modelos educativos implementados en

México. Los cambios en la percepción de ambos conceptos reflejan un avance significativo en la comprensión del valor social que aporta la enseñanza popular de las masas, con miras a construir una nación de ciudadanos mexicanos.

La transición de la instrucción a la educación pública en México fue un proceso complejo que estuvo influenciado por diversos factores, entre ellos los movimientos sociales, las políticas gubernamentales y las ideas pedagógicas. La Revolución Mexicana y la creación de la SEP fueron dos eventos clave que impulsaron este cambio.

Dentro del marco de esta investigación, se analizan varios conceptos clave. Uno de ellos es la *educación popular*, la cual se entiende como la formación dirigida a las masas, sin distinción de estrato social, pero con un énfasis particular en las clases bajas. Su finalidad principal es la mejora de las condiciones de vida de estos grupos y la promoción de su participación activa en la sociedad. De manera relacionada, la *instrucción pública* se refiere a la enseñanza impartida directamente por el Estado. El objetivo central de esta era formar ciudadanos que fueran capaces de contribuir al progreso material del país, buscando inculcar valores sociales y de convivencia, con la intención explícita de contrarrestar el ocio y los vicios sociales presentes en la época (González y González, 1981).

La materialización de estos esfuerzos educativos en áreas geográficamente dispersas requirió estructuras específicas. En este sentido, la *escuela rural* representa a las instituciones educativas situadas en zonas no urbanas, cuyo propósito era extender la educación a las comunidades consideradas más alejadas y marginadas. Complementariamente, las *Misiones Culturales* figuran como programas educativos implementados por la SEP. Estas misiones tenían como meta fundamental la capacitación de los docentes rurales y, por extensión, la mejora de la calidad educativa ofrecida en dichas zonas del país.

Para poder indagar en los principales temas de la investigación, el trabajo, se articula en torno a una serie de interrogantes y objetivos fundamentales. En primer lugar, el estudio busca responder a la pregunta sobre *cómo se caracterizó la instrucción pública durante el porfiriato*, estableciendo como objetivo correlativo *describir dichas características*. Seguidamente, se profundiza en las distinciones conceptuales y prácticas, preguntando *cuáles fueron las principales diferencias entre la instrucción pública y la educación pública en México*, con el propósito de *analizar estas diferencias*.

Asimismo, esta revisión aborda el impacto de los procesos históricos al cuestionar *cómo influyó la Revolución Mexicana en la transición de la instrucción a la educación pública*, planteándose el objetivo de *identificar los factores que intervinieron en dicha transición*. El papel de las instituciones es también un eje central, indagando sobre *cuál fue el rol de la SEP en la consolidación de la educación pública en México* y proponiéndose *evaluar dicho papel*. Finalmente, el estudio examina estrategias educativas específicas al preguntar *cómo se implementaron las misiones culturales y cuál fue su impacto en la educación rural mexicana*, con la finalidad de *examinar detalladamente tanto su implementación como sus efectos* en ese contexto.

Los principales antecedentes de la tesis se componen de una variedad de fuentes que incluyen libros, artículos de revistas académicas, documentos de archivo y hemerografía. La mayoría de las fuentes se enfocan en la historia de la educación en México durante el periodo comprendido entre 1905 y 1929, y abarcan temas como la instrucción pública durante el porfiriato, la influencia de la Revolución Mexicana en la educación, la creación de la SEP, las misiones culturales y la escuela rural mexicana.

La base documental de esta investigación se compone de diversos tipos de fuentes consideradas fundamentales. En primer lugar, se recurre a *libros* de autores relevantes en el campo, como Joaquín Baranda, Justo Sierra, José Vasconcelos y Rafael Ramírez, cuyas obras aportan perspectivas históricas y pedagógicas cruciales sobre la educación en México. En segundo término, se incorporan *artículos de revistas académicas* especializadas; estos textos permiten analizar en profundidad temas específicos vinculados a la historia educativa mexicana, tales como la federalización de la enseñanza, la instrucción del español como lengua nacional y la educación indígena.

Asimismo, los *documentos de archivo* constituyen una parte significativa del corpus analizado. Esta categoría incluye materiales oficiales como informes gubernamentales, correspondencia diversa y planes de estudio, los cuales suministran información detallada sobre la implementación concreta de las políticas educativas en el país. Finalmente, se emplea la *hemerografía*, consultando publicaciones periódicas como revistas y diarios de la época. Este tipo de fuente ofrece un panorama contextual importante y refleja las ideas y debates que circulaban en la sociedad en torno a la educación durante el periodo estudiado.

Entre las obras que se deben destacar para la conformación de un marco teórico sólido en este trabajo se encuentra *La ciencia del texto* de Teun A. van Dijk (1978) ya que constituye un antecedente fundamental para el análisis de los discursos Estatales, o de las elites en un contexto de dominación social, y cómo por medio del mismo (discurso) se construye una narrativa conveniente al statu quo. El trabajo de van Dijk, encuadrado en el desarrollo de la lingüística del texto y el análisis del discurso, proporciona un marco teórico y metodológico amplio para indagar acerca de la producción e interpretación textual. Pone un énfasis importante al contexto en que surge el contenido y en el cual es recibido por la sociedad, de

modo que resulta clave en la recuperación histórica de lo que se dijo en torno a la enseñanza de masas a lo largo del periodo que se analiza en este trabajo.

La siguiente obra que resulta importante de destacar *Una encuesta sobre educación popular* (2019), de Alberto J. Pani, este texto funciona como un antecedente preciso en cuestión de datos acerca de la situación socio política de México al final del porfiriato y en los primeros pasos del gobierno maderista. La percepción se termina de complementar por la vasta experiencia de Pani, quien estuvo presente en diferentes cargos relacionados con la Instrucción Pública siendo un hombre importante para el porfirismo, pero, que a su vez se mantuvo presente en los años posteriores al mismo.

Otro trabajo importante es "Procesos de escolarización a inicios del siglo XX" (2009) de Josefina Granja Castro, ya que es una obra de referencia imprescindible para la comprensión del desarrollo histórico de la educación en México. Su análisis profundo combinado con un enfoque multidimensional ofrece una base sólida de apoyo para la presente investigación, aportando elementos contextuales y conceptuales destacables para el abordaje del viaje educativo que se vivió en México en el ocaso del porfirismo y el surgimiento del constitucionalismo. El estudio de esta obra permite profundizar en las raíces históricas de las problemáticas educativas y da un impulso al logro de los objetivos planteados en este trabajo.

Un eje central de análisis en la historiografía es la transición conceptual, ideológica y práctica desde un modelo enfocado en la "instrucción pública", predominante durante el Porfiriato tardío, hacia un proyecto de "educación pública" impulsado tras la Revolución Mexicana. Este estado de la cuestión, o igualmente referido estado del arte, revisa los aportes

bibliográficos clave que abordan dicho proceso, sus actores, fundamentos y manifestaciones.¹

La caracterización del sistema educativo porfiriano ha sido ampliamente documentada. Trabajos como la *Historia de la educación durante el porfiriato* de Milada Bazant (2006) son referentes indispensables para comprender un modelo centrado en la "instrucción", con fuertes bases en el positivismo, orientado a la formación de ciudadanos disciplinados y funcionales al progreso material, aunque con un alcance social limitado. La figura de Justo Sierra emerge como clave en esta etapa, particularmente en la consolidación de la enseñanza superior y la definición de los fines de la instrucción estatal, como analizan Ocampo (2010) y Moreno de la Mora (2012), entre otros. Los discursos del propio Sierra (1948) y documentos de la época (Gobierno de México, 2019) reflejan los ideales y la estructura de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

La Revolución Mexicana representa el punto de inflexión que puso un punto y aparte a las bases políticas del régimen porfiriano y abrió paso a nuevas concepciones sobre el papel social del Estado. La Constitución de 1917, como analizan Marván Laborde (2018) y diversos estudios sobre el Artículo 3º (Galván, 2016; Soto, 2013), sentaron las bases jurídicas para una educación laica, gratuita y obligatoria, concebida ya no solo como instrucción elemental sino como un derecho y una herramienta fundamental para la construcción nacional. Los debates del Congreso Constituyente (Galeana, 2016; Palavicini, 2014) revelan las tensiones y visiones encontradas que dieron forma a este nuevo mandato educativo.

¹ Para la construcción del *Estado de la cuestión* se han considerado únicamente los textos que fueron usados a lo largo de la investigación, se han decidido por no agregar referencias al pie de página, sin embargo, todos los autores y autoras mencionados se pueden consultar en el apartado de bibliografía de esta tesis.

La creación de la SEP en 1921, bajo la dirección inicial de José Vasconcelos, marca la institucionalización del proyecto de "educación pública". La historiografía (Solana, 1982; Díaz Galván, 2021) coincide en señalar el carácter fundacional de esta etapa, donde la educación se cargó de un fuerte componente nacionalista, cultural e integrador, buscando activamente incorporar a las masas populares y rurales al proyecto nacional. Los trabajos y discursos del propio Vasconcelos (1950, 2017) son fuentes primarias para entender la mística y los objetivos de esta cruzada educativa, que contrastaba con la visión más restringida de la "instrucción" porfiriana. El cambio no fue meramente terminológico; implicó una redefinición de fines, contenidos y sujetos de la acción educativa estatal, un aspecto que puede ser analizado con mayor profundidad a través de marcos teóricos sobre discurso, poder e ideología (Van Dijk, 1999, 2009).

Un vasto cuerpo de investigación se ha centrado en los esfuerzos por llevar esta nueva "educación pública" más allá de los centros urbanos, evidenciando la distancia entre el proyecto nacional y las realidades locales. Estudios sobre la Escuela Rural (Calderón, 2018; Civera, 2011; Zavala, 2005) y las Misiones Culturales (Lloyd, 1951; Santiago, 1973; Pacheco, 2013) detallan las estrategias, logros y limitaciones de la federalización educativa y la capacitación docente en contextos campesinos e indígenas. Figuras como Rafael Ramírez (1981) y Moisés Saénz (1992) son analizadas como protagonistas de estos esfuerzos. Los trabajos de David Raby (1973) sobre Michoacán son particularmente relevantes al mostrar las dinámicas regionales de la educación rural en el periodo inmediato post-revolucionario.

En esta línea de análisis regional, los aportes de María del Rosario Rodríguez Díaz (1984, 1985) resultan cruciales para comprender la implementación y los desafíos del nuevo paradigma educativo en Michoacán. Su estudio sobre "el problema educativo" en el suroeste

del estado entre 1917 y 1940 (1984) permite contrastar las políticas emanadas desde la SEP con las condiciones materiales, sociales y políticas locales. Asimismo, su análisis sobre Francisco J. Múgica y los "principios de una nueva educación" (1985) ilumina cómo figuras revolucionarias clave buscaron traducir los ideales educativos post-constitucionales en prácticas concretas a nivel estatal. El trabajo de Rodríguez Díaz subraya la importancia de las investigaciones situadas para matizar las visiones generalizadoras sobre la educación post-revolucionaria, evidenciando las tensiones y adaptaciones que caracterizaron la consolidación de la "educación pública" en el territorio nacional durante estas décadas formativas.

En síntesis, la bibliografía que se ha construido para la realización de este trabajo de investigación, con propuestas clásicas y contemporáneas, ofrece un panorama robusto sobre la transición de la instrucción a la educación pública en México, abarcando desde sus fundamentos ideológicos y legales hasta sus manifestaciones institucionales y regionales. El análisis del cambio conceptual y discursivo, así como la profundización en estudios regionales que contrasten norma y práctica, continúan siendo vías fecundas para comprender este proceso histórico fundamental.²

En la tarea de descripción, y considerando las fuentes primarias consultadas, el trabajo se concibe, en primer lugar, como un análisis general de la instrucción pública a lo largo de

² El empleo de una considerable variedad de fuentes fortalece la investigación al proporcionar una visión amplia y detallada del contexto histórico y educativo en México. La combinación de diferentes tipos de fuentes permite un análisis más completo y complejo de la transición de la instrucción a la educación pública en el país. La concentración de información, proveniente tanto de fuentes primarias como secundarias, conforma un corpus sólido en la estructura de un trabajo que se enmarca en la historia social de la educación, de las instituciones y de la configuración identitaria del ciudadano. El abordaje de este corpus mediante las herramientas metodológicas del análisis crítico del discurso representa un aporte novedoso en la forma de observar la historia.

México, con especial atención a las zonas rurales del país. Esta perspectiva global del fenómeno se refleja principalmente en los dos apartados iniciales. No obstante, en el tercer capítulo se consideró pertinente, mediante una metodología mixta, combinar el análisis de datos estadísticos a nivel nacional y regional, con el objetivo de identificar los patrones y mecanismos subyacentes al fenómeno educativo. La finalidad es extrapolar los hallazgos a otras regiones con características similares. Se parte de la premisa de que, si bien cada región posee sus particularidades, existen procesos y dinámicas comunes que posibilitan una generalización de los resultados.

Y es que el cambio de mentalidad de la instrucción a la educación pública en México fue un proceso complejo que respondió a las necesidades y demandas de una sociedad en constante cambio. La Revolución Mexicana, la creación de la SEP y la implementación de programas educativos innovadores, como las misiones culturales, fueron factores clave en este proceso. Ya que, durante el porfiriato, la instrucción pública ya presentaba indicios de superar el rezago existente, y se obtuvieron grandes victorias en el tema, sin embargo, fue una labor insuficiente. Esto se debió principalmente a que este modelo educativo presentaba una serie de limitaciones, como la desigualdad en el acceso a la educación entre las zonas rurales y urbanas, así como la falta de atención a las necesidades educativas de las comunidades indígenas.

La Revolución Mexicana (1910) trajo consigo una serie de cambios sociales y políticos que influyeron en la transformación del sistema educativo. La Constitución de 1917, en su artículo tercero, estableció la educación como un derecho fundamental y una obligación del Estado. Se promovió la educación laica y gratuita como herramientas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La creación de la SEP en 1921 marcó un hito en la historia de la educación en México. Bajo el liderazgo de José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, se impulsó un nuevo modelo de educación pública con un enfoque humanista que buscaba la formación integral del individuo. Se implementaron programas educativos innovadores, como las misiones culturales, con el objetivo de llevar la educación a las comunidades rurales más alejadas y marginadas

La exposición anterior fundamenta la aportación epistémica de la presente tesis. El argumento central sostiene que, bajo la gestión de José Vasconcelos al frente de la SEP, la escuela rural se consolidó como un espacio clave para la formación integral de niños y niñas en comunidades rurales. Durante este periodo, se impulsó la enseñanza del español como lengua nacional junto con la de oficios y técnicas agrícolas, con el fin de integrar a las poblaciones indígenas al sistema educativo nacional. No obstante, se reconoce que los avances logrados por la SEP en el ámbito rural fueron posibles gracias a esfuerzos previos orientados a la democratización de la enseñanza. Dicha continuidad y transformación se manifiestan en la transición del concepto de 'instrucción' al de 'educación', un cambio no solo terminológico sino también práctico que refleja una modificación sustancial en la mentalidad de la élite política mexicana. Esta reorientación se tradujo en un esfuerzo inédito dirigido no únicamente a impartir conocimientos, sino fundamentalmente a formar ciudadanos en un marco de igualdad formal. Si bien se admite que este proceso permanece inconcluso ante la persistencia de la desigualdad social y de acceso a las oportunidades, la referida evolución conceptual (instrucción-educación) estuvo intrínsecamente ligada a transformaciones significativas en las estructuras de poder político, las dinámicas laborales y la cosmovisión

general de la sociedad mexicana. En este contexto, la conformación de ciudadanía en las zonas rurales del país representa un avance relevante en la historia nacional.

Una vez que lo anterior queda claro es necesario señalar el contenido del apartado capitular de la tesis donde el primer capítulo se centra en el análisis de la instrucción pública a lo largo el porfiriato, y destaca la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905. Durante este periodo, la enseñanza se caracterizó por una serie de nociones básicas que tenían como objetivo la formación de ciudadanos morales, capaces de leer, escribir y conocedores de su región, así como del lugar que esta ocupaba en el mundo. Para ello, se promovió la enseñanza del español como lengua nacional y se implementaron programas de alfabetización. Sin embargo, el acceso a la instrucción estuvo limitado por factores socioeconómicos, geográficos y demográficos, lo que resultó en una perpetuación de la desigualdad educativa entre las zonas rurales y urbanas.

En el segundo capítulo se examina la inestabilidad social generada por la Revolución Mexicana y su impacto en la educación. Se analiza cómo las políticas educativas se plasmaron en la Constitución de 1917, específicamente en el artículo tercero, que estableció la educación como un derecho fundamental y una obligación del Estado. Se destaca la importancia de la educación laica y gratuita como herramientas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El tercer capítulo se enfoca en la fundación de la SEP en 1921 y su impacto en el sistema educativo mexicano. Este hecho constituyó un paso más en el reconocimiento de la importancia de la enseñanza en México; las Bellas Artes se relegaron y la educación se convirtió en un departamento exclusivo. Se analiza el papel de José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, y su visión humanista de la formación. Se destaca la

implementación de las Misiones Culturales como un programa educativo innovador que buscaba llevar la educación a las comunidades rurales más alejadas y marginadas. Se examina la importancia de la escuela rural como un espacio de formación integral para los niños y niñas de estas comunidades.

CAPÍTULO I. MÉXICO Y LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

En un comienzo el presente capítulo abordará la evolución de la instrucción pública en México durante el Porfiriato, haciendo énfasis en la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) en 1905 y su impacto en la estructura educativa del país. Este análisis explora las políticas educativas implementadas bajo el régimen de Porfirio Díaz, cuyo principal objetivo era ampliar la escolarización de masas y establecer el español como lengua nacional. Sin embargo, dichas políticas se encontraron con limitaciones debido a las marcadas desigualdades sociales, económicas y culturales de la época.

La primera parte del capítulo trata de cómo el acceso a la educación durante el Porfiriato estuvo condicionado por factores socioeconómicos, geográficos y demográficos. Las zonas rurales, que representaban la mayoría de la población, quedaron rezagadas frente a las áreas urbanas, donde se concentraban los mayores esfuerzos educativos. A pesar de los intentos por reducir el analfabetismo, particularmente a través de la "escolarización de masas" promovida en los congresos educativos de 1889 y 1890, las disparidades persistieron, lo que resultó en un limitado acceso a la educación formal, especialmente en las comunidades indígenas y rurales.

Una parte central de las reformas educativas fue la imposición del español como lengua nacional, lo que implicó un esfuerzo por homogeneizar lingüísticamente a la población para integrarla en la vida política y social del país. Como señala Bárbara Cifuentes, este proceso dio lugar a una "lengua supraétnica" que buscaba superar las barreras étnicas y

lingüísticas a través de la castellanización.³ Para cumplir este objetivo, se realizaron investigaciones y se adoptaron métodos de enseñanza modernos, impulsados por figuras como Amado Nervo, quien fue enviado al extranjero para estudiar las mejores prácticas educativas.

También se analizará la figura de Justo Sierra, quien fuera fundamental en la formulación y promoción de las reformas educativas. Bajo su liderazgo, se aprobó la Ley de Instrucción Primaria de 1908, que estableció la obligatoriedad de la educación para los niños entre los 6 y 14 años, y consagró principios como la laicidad, gratuidad e integración nacional. Sierra fue un firme defensor de una educación integral que abarcara el desarrollo físico, moral, intelectual y estético de los estudiantes, aunque las limitaciones materiales y sociales dificultaron su implementación.

A pesar de los esfuerzos realizados por la SIPBA, la realidad social del México porfirista, caracterizada por la pobreza generalizada, la falta de infraestructura educativa y las desigualdades regionales, obstaculizó la efectividad de las reformas. La centralización del sistema educativo y la priorización de las áreas urbanas sobre las rurales fueron algunos de los factores que contribuyeron a que las políticas educativas no lograran alcanzar a toda la población de manera equitativa.

Otro de los elementos que volvió aún más compleja la labor de enseñanza fue el creciente individualismo durante el Porfiriato, un fenómeno complejo que permeó diferentes estratos sociales y áreas geográficas del país. Si bien los avances en la educación, la prensa

³ CIFUENTES Bárbara y HERRERA María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, México, Antropología, Revista interdisciplinaria del INAH, No.3, 2017, p.p 3-17. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/12980/14108>. Consultado: 24-06-23

y las comunicaciones fueron factores determinantes en las zonas urbanas, en el contexto rural, la influencia de los maestros, la migración temporal, la limitada circulación de publicaciones periódicas y la estructura de las escuelas rurales, a pesar de su precariedad, contribuyeron a la diseminación de los valores asociados a la filosofía liberal y al fomento, aunque incipiente, de una mentalidad individualista.

El estudio de las escuelas rurales durante el Porfiriato ofrece, por lo tanto, una perspectiva valiosa para comprender la complejidad de las transformaciones sociales y culturales que experimentó México en su transición hacia la modernidad, resaltando las tensiones entre tradición y modernidad en un contexto de desarrollo desigual. Estas situaciones fueron frecuentes en las escuelas rurales del país debido a la heterogeneidad de la población y la propia naturaleza de la ruralidad, donde el acceso a los medios de información contemporáneos y a las instituciones culturales estaba destinado, principalmente, a la vida urbana.

Como resultado de estos cambios sociales y culturales, la sociedad mexicana experimentó una transformación significativa. La masa homogénea e inmutable, caracterizada por una fuerte cohesión grupal, comenzó a dar paso a una sociedad más individualista. El individuo, antes comprimido en el colectivo, comenzó a destacar con características y reacciones propias, percibiéndose cada vez más como una entidad autónoma y única. Este proceso de individualización, aunque no estuvo acompañado de cambios

radicales en el marco jurídico, se vio favorecido por un contexto social que facilitó el ejercicio de los derechos civiles.⁴

1.1. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes

El panorama educativo en México hacia 1905, año de fundación de la SIPBA, refleja los enfoques implementados por el gobierno porfirista durante sus casi tres décadas en el poder. Por una parte, impulsar la instrucción popular o de masa y, por otra, la enseñanza del español como lengua principal. Si bien no se trata de un período completamente fructífero, tampoco puede considerarse un fracaso absoluto, ya que el contexto histórico presentaba múltiples desafíos. Entre estos, cabe destacar la ausencia de una estructura institucional que articulara los diferentes sectores sociales, la escasez de docentes y la diversidad lingüística del país. Estas peculiaridades fueron tomadas en cuenta por las autoridades porfiristas al momento de modelar la Instrucción Pública en México.

El México porfiriano se caracterizaba por una profunda estratificación social, donde el acceso a beneficios dependía de factores como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico y la edad. Un ejemplo de esta desigualdad lo encontramos en los programas de asistencia pública, que brindaban apoyo económico, alimentación y espacios de descanso a ciertos sectores de la población. La asistencia social implementada durante este período se distinguió por su centralización, laicidad y exclusividad, destinando los recursos de manera selectiva a grupos específicos de la población urbana. Esta política focalizada evidenció una clara inclinación hacia ciertos sectores sociales, otorgando apoyo prioritario a jóvenes y niños

⁴ COSÍO VILLEGAS, Daniel, 1898-1976 / *Historia moderna de México: el porfiriato: la vida social*, “Cuarta llamada particular”, México, COLMEX, vol. 7, p.3, 1957, disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/articles/1z40kt318?locale=es>, consultado 20-09-2024

considerados "honrados", en detrimento de adultos e individuos catalogados como infractores.⁵

En el ámbito de la Instrucción Pública, también se observan estas disparidades en el acceso a los beneficios educativos entre los distintos estratos sociales. Por un lado, cabe destacar que durante el Porfiriato se impulsó fervientemente la idea de la "escolarización de masas". De esta manera, el concepto de "educación popular" surgió en los debates en torno a la Instrucción Pública durante los Congresos educativos de 1889 y 1890.⁶ Sin embargo, las acciones implementadas tras estas discusiones no fueron suficientes, ya que según estima Josefina Granja, al menos el 50% de la población urbana aún era analfabeta a principios de 1900, sin considerar a la población rural, que representaba casi dos terceras partes del total en el país.⁷

En ese mismo sentido, el análisis del combate al analfabetismo durante el Porfiriato, resulta fundamental destacar lo que Bárbara Cifuentes considera uno de los mayores logros

⁵ LORENZO, María, *El Estado como benefactor. Los pobres y la asistencia pública en la ciudad de México, 1877-1905*, México, El Colegio de México, 2008, pp. 23-24.

⁶ Para hablar en profundidad de la relación entre las élites intelectuales y la Instrucción, tendríamos que remitirnos más atrás en el tiempo y retomar uno de los movimientos sociales e intelectuales de mayor importancia en el país: el liberalismo. Si bien, esta tradición política de Estado en México tiene raíces profundas, no nos detendremos en detallar las causas de su arraigo. Sin embargo, es importante mencionar que la lucha entre conservadurismo y liberalismo fue un elemento importante en la inestabilidad social de una nación en formación después de la Independencia del Imperio Español. Como menciona Alberto Rodríguez el análisis del liberalismo durante la segunda mitad del siglo XIX en México debe partir de la Constitución de 1857 y sus Leyes de Reforma. Este marco legal, producto de la Revolución de Ayutla, se gestó y promulgó en un contexto de gran tensión y enfrentamientos. En general, el siglo XIX mexicano estuvo marcado por constantes revueltas y guerras, tanto internas como externas, lo que generó un ambiente de dolor y tragedia. (Véase: RODRÍGUEZ, Alberto...) (RODRÍGUEZ, Alberto, *Archivo histórico de la SEP*, México, Boletín del Archivo General de la Nación, Vol. 7 (03), 2010, p. 78 <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/295>. Consultado: 05-07-23).

⁷ GRANJA, Josefina, *Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México*, México, Perfiles Educativos. Vol. 32 (129). 2009, pp. 64-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&tlng=es, consultado: 05-07-23.

del liberalismo político mexicano: la definición de una "lengua supraétnica".⁸ Esta imposición del castellano en el ámbito político y social no solo buscaba establecer una lengua nacional, sino que también pretendía "obligar" a su dispersión entre la población. De esta manera, se buscaba evitar la exclusión de los no hispanohablantes de la conversación política en el país.⁹

La labor de enseñanza del idioma español era considerada de tal importancia que, tras la creación de la SIPBA, se continuó perfeccionando y buscando métodos modernos para su impartición. En este contexto, se comisionó a Amado Nervo para realizar un viaje al extranjero entre 1905 y 1912, con el objetivo de investigar las metodologías de enseñanza de la lengua en otros países. Esta misión, que contó con el apoyo del gobierno mexicano a través de la Secretaría de Hacienda, le otorgó a Nervo un estipendio mensual de 300 francos para llevar a cabo su cometido.¹⁰

Un detalle destacable de este proceso es que Amado Nervo, obtuvo una percepción de lo que significaba una lengua para la idea de nación. Esta la podemos leer en su obra *La lengua y la literatura* (1920), parafraseando un poco sus palabras dice lo siguiente: La lengua no es un factor determinante de la nacionalidad. La historia evidencia la formación y disolución de imperios sin tomar en cuenta la lengua compartida, como en el caso del imperio

⁸ Entendemos dentro de la visión de la investigadora el termino <<supraétnica>> como una representación de funcionamiento generalizado, se trata entonces de una forma de señalar la conveniencia común y funcionalidad apta para el grueso de la población.

⁹ CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 3

¹⁰ GOBIERNO DE MÉXICO, #AGNResguarda documentos de la Instrucción Pública y Bellas Artes, México, SEGOB, 2019, disponible en: <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnresguarda-documentos-de-la-instruccion-publica-y-bellas-artes>, consultado 24-01-24.

de Alejandro, del imperio romano y del imperio austríaco. Si bien la identidad lingüística constituye un elemento importante de la nacionalidad, no es un factor decisivo por sí solo.¹¹

En su investigación Nervo hizo una aportación al ideario de los políticos mexicanos, que muy probablemente sirvió para justificar el proceso castellanización que recibiría en México un impulso enorme en los periodos históricos consiguientes. En el desarrollo natural de las lenguas, explica Amado Nervo, uno de los dialectos se impone sobre los demás y se convierte en lengua oficial y literaria.¹²

Nervo afirma que esta dinámica responde a una "ley natural, ineludible, y, además, útil y sana". Se pregunta qué ocurriría si todas las especies y lenguas hubieran persistido con igual vigor a lo largo del tiempo, concluyendo que la naturaleza no requiere corrección en este sentido. De acuerdo con esta misma ley, los dialectos o lenguas hablados en España - caso del que hablaba en su ejemplo- están condenados a desaparecer, lo que es reconocido por la comunidad lingüística. Ese panorama lingüístico fue el que encontró Nervo en la Europa, dando pie a que sus descubrimientos llegaran a México.¹³

Si bien la SIPBA no recibió su nombre oficial y delimitación clara hasta 1905, las ideas y acciones de sus integrantes ya se veían influenciadas por movimientos extranjeros y por una evidente segregación hacia otros grupos poblacionales. Un ejemplo de esto es la "funesta y bárbara costumbre" (así aparece en la fuente) de separar a los pocos niños

¹¹ NERVO, Amado, *Lengua y Literatura*, España, Verbum Editorial, 1923, p. 07.

¹² La coexistencia de ambas ideas es importante ya que la lengua oficial vendría a ser en la que se escriben y publican las leyes. Mientras que la lengua literaria responde ya no solo a la creación de literatura, sino a la propia forma en que las personas hablan y por ende comprenden el mundo.

¹³ NERVO, Amado, *Lengua y Literatura*, España, Verbum Editorial, 1923, p. 08.

indígenas que asistían a las escuelas rurales de los niños que hablaban español.¹⁴ En las escuelas de las ciudades, los indígenas aprendían español a través de su interacción en el mercado público, el servicio doméstico, el servicio militar y en las cárceles, en lugar de hacerlo en un entorno educativo formal.¹⁵

Para continuar en el mismo tema, la SIPBA apareció inmersa de las semejantes diatribas que arrastraba el porfirismo en el rubro de la enseñanza, es necesario hablar de cómo en las décadas finales del Siglo XIX los políticos liberales se embarcaron en la idea de realizar cambios estructurales en las políticas del Estado, con el objetivo de lograr la adhesión de la población en general. Sin embargo, esta tarea se vio obstaculizada por la confrontación entre la visión federalista de la República y las estructuras jerárquicas de poder desigual presentes en la nación. Estas estructuras jerárquicas, reminiscentes del pasado indígena y colonial del país, representaban un obstáculo para los liberales, quienes aspiraban a transformar el país y convertirlo en una nación.

Las marcadas diferencias en el trato dispensado a las zonas urbanas y rurales provocaron que algunas iniciativas de la SIPBA resultaran insuficientes. La dependencia, dirigida por Justo Sierra, no logró deshacerse del pensamiento centralista que impregnaba el ideario de los políticos mexicanos. Si bien durante los primeros años de funcionamiento de la SIPBA se alcanzaron algunos avances, estos quedaron desfasados ante las realidades de la época. Un ejemplo de ello fue la Ley de Instrucción Primaria, aprobada en 1908, que

¹⁴ En el desarrollo continuo de toda la investigación lo que nos queda claro es que la lengua fue instrumentalizada por los gobiernos porfiristas, posrevolucionarios y constitucionalistas (etc.) como uno de los elementos clave en el entendimiento de lo que implica instruir y luego educar al pueblo mexicano, y lo veremos muy presente a lo largo de casi todos los siguientes espacios.

¹⁵ CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 4

establecía la obligatoriedad de la enseñanza para niños entre 6 y 14 años. Y los siguientes puntos:

1. Las escuelas oficiales tendrán como objetivo principal la formación integral de los educandos. La instrucción que se imparta en ellas se considera un medio para alcanzar este fin.
2. La educación primaria impartida por el Estado mexicano tendrá un carácter nacional. Esto significa que se buscará fomentar en todos los alumnos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones.
3. La educación primaria será integral, es decir, abarcará el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares.
4. La educación primaria será laica, lo que significa que será neutral respecto a todas las creencias religiosas. En consecuencia, se abstendrá de enseñar o atacar ninguna de ellas.
5. La educación primaria será gratuita para todos los alumnos.¹⁶

El México de 1908 que estaba marcado por profundas desigualdades sociales, asimetrías regionales y una notable fragmentación lingüística, la promulgación de los postulados educativos contenidos en los cinco puntos presentados, revelan un loable intento por parte del Estado por homogeneizar y modernizar el sistema educativo nacional. Sin embargo, una revisión en detalle de estos postulados, a la luz de las realidades socioeconómicas y culturales de la época, permite concluir que su implementación efectiva se vio obstaculizada, lo que finalmente derivó en su carácter infructuoso.

¹⁶ CPEUM, “Ley de educación primaria”, Cámara de diputados, 1908.

El primer punto, estableció la formación integral de los educandos como objetivo principal de las escuelas oficiales, representó un ideal educativo ambicioso. No obstante, en un contexto de pobreza generalizada y limitaciones en la infraestructura educativa, especialmente en las zonas rurales, la implementación de este principio se tornó una tarea titánica. La falta de recursos materiales y humanos, sumada a las condiciones precarias de vida de gran parte de la población, dificultaba en gran medida el logro de una formación integral que abarcara los aspectos moral, físico, intelectual y estético de los infantes.

El segundo punto, que promovió el fomento del amor a la patria y a sus instituciones en la educación primaria, resultó valioso en su propósito de fortalecer la identidad nacional. Sin embargo, en ese momento México estaba marcado por profundas divisiones sociales y regionales, donde la mayoría de la población indígena no hablaba español y se encontraba relegada a los márgenes de la sociedad. La imposición de una identidad nacional homogénea, sin considerar la diversidad cultural y lingüística del país, solo contribuyó a profundizar las brechas sociales y a exacerbar los sentimientos de exclusión entre los grupos marginados.

El tercer punto, que buscaba una educación primaria integral, era sin duda un principio en la instrucción de suma relevancia. No obstante, las realidades chocaban con el deseo, las carencias económicas y sociales, donde la mayoría de los niños y niñas trabajaban para contribuir al sustento familiar, la implementación de esta idea se vio seriamente limitada. La falta de tiempo y recursos para dedicarse a actividades educativas extracurriculares, sumada a la necesidad de trabajar desde temprana edad, dificultaba el desarrollo integral de las infancias.

El cuarto punto, que estableció la laicidad de la educación primaria, representó un avance significativo en la búsqueda de una educación neutral e imparcial. Sin embargo, en un México profundamente religioso, donde la Iglesia Católica ejercía una gran influencia en la sociedad, la implementación de este principio enfrentó una fuerte resistencia.¹⁷ La reticencia de las comunidades rurales a aceptar una educación laica, sumada a la presión ejercida por las autoridades religiosas, dificultó la adopción efectiva de este principio en muchas regiones del país.

Finalmente, el quinto punto, que garantizó la gratuidad de la educación primaria para todos los alumnos, fue sin duda un principio fundamental para lograr el acceso universal a la instrucción. Sin embargo, en un contexto de pobreza generalizada y limitaciones presupuestarias, la implementación efectiva de este principio se vio mermada. La falta de recursos para construir escuelas, contratar maestros y proveer de materiales educativos gratuitos, especialmente en las zonas rurales, limitó considerablemente el acceso a la formación. Cabe destacar que los planteamientos presentados en el texto se caracterizan por su carácter vanguardista. De haberse logrado llevarlos a cabo en su totalidad, sin duda habrían impulsado un cambio significativo en México. Sin embargo, diversos factores impidieron su plena realización.

En conclusión, si bien los postulados educativos de 1908 reflejan un esfuerzo por parte del Estado para homogeneizar, modernizar y democratizar el sistema educativo nacional, su implementación efectiva se vio obstaculizada por las profundas desigualdades

¹⁷ Aunque no solamente se trató de una resistencia de parte de la población, es imposible negar que, pese a los esfuerzos por modernizar y lograr un progreso en México por parte de las élites políticas del Porfiriato, el general Díaz, permitió que la Iglesia Católica recuperara una parte del terreno que había perdido con las Leyes de Reforma, el verdadero cambio hacia la laicidad, lo veremos más adelante con la Constitución de 1917.

sociales, diferencias regionales y fragmentación lingüística que caracterizaban al México de la época. La falta de recursos materiales y humanos, sumada a las condiciones precarias de vida de gran parte de la población, dificultó el logro de los objetivos propuestos.¹⁸

Esta ley fue un ejemplo de lo que se ha nombrado como victorias infructuosas en el tema de la instrucción. Otro elemento dentro de la misma dinámica fue el diseño y construcción de espacios específicos para escuelas. Por ello, se propusieron prototipos de escuelas rurales para los pueblos circundantes a la Ciudad de México, como Iztapalapa y la Villa de Guadalupe. Estos prototipos consistían en dos aulas, una pequeña casa para el maestro, inodoros, lavabos y una pequeña área de cultivo para la práctica de tareas agrícolas. Sin embargo, se evidenció la problemática de ubicar estas escuelas en poblaciones con escasa población en edad escolar.¹⁹ Nuevamente es innegable que hubo iniciativas, y el deseo desde el gobierno y la SIPBA por llevar la instrucción a las personas, pero, fue insuficiente.

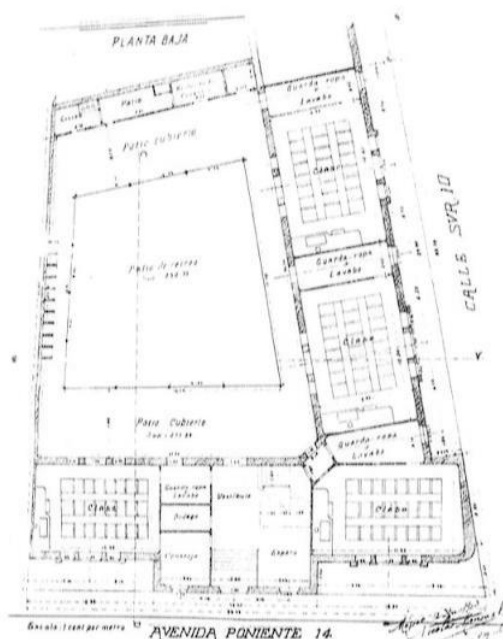
Ahora no solo se planificaron escuelas para zonas rurales, en realidad la principal visión se puso en las partes urbanas, como se observa en el modelo diseñado y presentado por el arquitecto Nicolás Mariscal que contemplaba aulas para 50 alumnos, con una superficie de 64 metros cuadrados y una altura de 4.5 metros. La disposición espacial buscaba que los alumnos, sentados en sus pupitres, recibieran luz natural por el lado izquierdo y buena ventilación. Estas condiciones de habitabilidad se basaban en los tratados franceses de Louis Cloquet y Julien Guadet, así como en la influencia del ambiente artístico de la época, los

¹⁸ Estos principios siguen siendo relevantes y necesarios para la construcción de un sistema educativo justo y equitativo. Sin embargo, es fundamental reconocer las limitaciones de su implementación en el contexto histórico específico del México de 1908, a fin de comprender mejor los desafíos que enfrenta el país en su búsqueda por garantizar una educación de calidad para todos sus ciudadanos

¹⁹ SANTA ANA, Lucia, “Arquitectura escolar de México”, Bitácora Arquitectura, México, (17), pp. 70–75, en: <https://revistas.unam.mx/index.php/bitacora/article/view/26233>, consultado: 02-01-24

escritos de Eugène Emmanuel Viollet-le-Duc y el filósofo Victor Cousin. Como resultado, los planteles educativos fueron construidos en un estilo ecléctico.²⁰

A continuación, un plano y una imagen la escuela número 02 de la Ciudad de México:



Nicolás Mariscal, planta baja de la Escuela número 2, Ciudad de México, 1905
Fuente: Archivo Histórico del Distrito Federal



Nicolás Mariscal, Escuela Horacio Mann, Ciudad de México, 1905
Fuente: Manuel F. Álvarez, *Los edificios de instrucción pública en México: el estado de avances realizados en los establecimientos oficiales y particulares hasta 1909*, Ed. Económica, México, 1910

Lo que podemos observar en las imágenes es la fachada y diseño interior de una de las primeras escuelas en funcionamiento bajo la organización de la SIPBA. Lo llamativo de las imágenes es su manera de aprovechar el espacio, pero, principalmente el tipo de edificio, ya que, a diferencia de las zonas rurales donde en gran mayoría de casos se tenía que improvisar “la escuela”, en las ciudades lo común resultaba en ocupar casas o residencias rentadas, pero, que tenían una buena solidez estructural y no eran de barro y techos de paja.

Resulta evidente que no todas las escuelas podían seguir este tipo de diseño. Sin embargo, es importante destacar que, desde la concepción idealista de lo que deberían ser los

²⁰ SANTA ANA, Lucia, “Arquitectura escolar de México”, Bitácora Arquitectura, p. 72.

edificios escolares, ya existía una clara distinción entre las áreas urbanas y rurales. Bajo la justificación de la mayor afluencia de estudiantes en las ciudades, se consideraba la necesidad de una buena iluminación y un adecuado flujo de aire. Esto no significa que en las zonas rurales no se contemplaran estos aspectos, pero no eran la prioridad. En los pueblos, las escuelas serían un centro de actividades que incluía el área de cultivo, con el objetivo de reforzar la idea de una escuela que, además de enseñar, también formara en el trabajo. En las ciudades, por el contrario, la idea era lograr un espacio dedicado exclusivamente al aprendizaje, como evidencia de la innegable asimetría en las condiciones sociales de los educandos entre las zonas geográficas.²¹

²¹ En este respecto, y de forma muy específica, se puede hacer mención no solo a la diferencia entre las zonas urbanas y rurales, sino a la propia diferencia entre hombres y mujeres. El contexto histórico es fundamental para comprender las limitaciones y posibilidades que enfrentaban las niñas. El gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911) priorizó la modernización y el progreso económico, lo que incluyó la expansión de la educación. Sin embargo, la visión del progreso era androcéntrica, con roles de género claramente diferenciados. La educación para las niñas se concebía principalmente como una forma de prepararlas para su futuro rol como madres y esposas, relegando a segundo plano su desarrollo intelectual y profesional.

Las clases sociales también jugaron un papel crucial en el acceso a la educación. Las familias de clase alta y media podían pagar la educación privada para sus hijas, mientras que las niñas de familias de clase baja tenían menos oportunidades. En Zacatecas, la situación era particularmente compleja debido a la fuerte presencia de la cultura minera, donde las niñas de las familias mineras enfrentaban condiciones precarias que limitaban su acceso a la escuela.

La política educativa del Estado mexicano durante el régimen del general Porfirio Díaz con respecto a la mujer se enmarcó en una concepción más amplia que se había gestado desde la época de la Independencia. A lo largo del siglo XIX, los sucesivos gobiernos nacionales, tanto liberales como conservadores, consideraron que una de sus principales tareas era la formación de la nación y la ciudadanía. Para ello, era necesario inculcar a la sociedad los valores de la clase dirigente, y la educación se consideró un instrumento fundamental para lograr este objetivo.

La educación se vio como un factor crucial para la consolidación del Estado nacional y la formación de generaciones de "hombres nuevos". También se la percibió como un arma de regeneración moral y democratización, aspectos necesarios para la construcción de un país progresista y pacífico. Desde este pensamiento, enraizado en el marco liberal de igualdad y democracia, los planes oficiales de educación debían abarcar a toda la población, aunque con objetivos diferenciados en función de las diferencias de clase y sexo.

Y como señala Rivera, la mujer, como actor social, no podía quedar al margen de las reflexiones de políticos e intelectuales, quienes mostraron un creciente interés en la educación de la población. La preocupación educativa integró a las mujeres en la medida en que se reconoció su rol dentro de la familia y la importancia de la formación de los niños. RIVERA, Lisette, "La costura y la caligrafía. Educación elemental y media para las mujeres en México, 1876-1910", *Tiempos de América, España*, no 8 (2001), pp. 59-61, en: https://www.academia.edu/41764804/La_costura_y_la_caligraf%C3%ADa_Educaci%C3%B3n_elemental_y_media_para_las_mujeres_en_M%C3%A9xico_1876_1910, consultada: 04-06-23)

En este breve espacio se ha mencionado a la enseñanza como “instrucción”, y no como “educación” -salvo cuando hablamos de La Ley de Instrucción-, la primera acepción que se debe hacer es que efectivamente esto responde a una cuestión formal en las propias denominaciones de los términos que se usaron por parte del Estado mexicano, sin embargo, más adelante en la investigación cuando se trate la fundación de la SIPBA, habrá un espacio en el cual se complemente esta idea en la diferenciación de conceptos. Ya que la consideración de instruir en el sentido porfirista, no necesariamente responde a las mismas razones que educar en la percepción, diremos, vasconcelista o constitucionalista.

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 representó, en suma, un intento por parte del gobierno porfiriano de modernizar y centralizar la educación en México. Sin embargo, su impacto se vio limitado por las profundas desigualdades sociales, económicas y de género que caracterizaban al país durante esa época.

Desigualdades:

- Brecha urbano-rural: La educación rural era precaria y de baja calidad, con una falta visible de infraestructura y profesores idóneos. La mayoría de la población rural no tenía acceso a la educación formal.
- Carencia económica: El presupuesto destinado a la educación era insuficiente, lo que limitaba la expansión del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.
- Desigualdad de género: Las mujeres tenían un acceso limitado a la educación, especialmente en las zonas rurales. Se las relegaba a roles domésticos y se les negaba la oportunidad de acceder a estudios superiores, aunque para las clases altas se podía presentar el caso de tener el visto bueno en oficios que se adecuaban al rol femenino.

Insuficiencia de la Secretaría:

- Falta de recursos: La SIPBA no contaba con los recursos necesarios para implementar una reforma educativa capaz de constituir un nuevo paradigma en el tema.
- Centralización: La centralización del sistema educativo dificultaba la adaptación, y comprensión, de la enseñanza a las necesidades específicas de las diferentes regiones del país.
- Énfasis en la memorización: El modelo educativo predominante se basaba en la memorización y no en el desarrollo del pensamiento crítico o la creatividad, herramientas fundamentales en entornos donde los elementos didácticos pueden no ser suficientes.

1.1.1. Justo Sierra: Un referente de la instrucción mexicana durante el Porfiriato

En el Porfiriato tardío, la instrucción pública presentó dos enfoques principales: el impulso a la educación popular o de masas y la enseñanza del español como lengua principal. Sin embargo, la estructura política enfrentó diversas dificultades para alcanzar estos objetivos, uno y quizás el más importante fue la desconexión que existía entre la élite política y el pueblo. Es por eso que resulta fundamental analizar el papel de las figuras que diseñaron estrategias y metodologías para reducir la brecha entre la población instruida y la analfabeta.

Una de las figuras es Justo Sierra Méndez, reconocido como "el maestro de América", fue una pieza emblemática del Porfiriato que encarnó las ideas sobre la instrucción pública durante el mandato del presidente Díaz. Escritor, periodista, abogado e historiador, nació en

Campeche en 1848 y destacó por su énfasis en la renovación de los métodos de enseñanza,²² propugnando por ir más allá de la mera memorización y reconfigurar de manera integral la forma en que se impartía la educación nacional hasta principios del siglo XX.²³

Durante el mandato del presidente Porfirio Díaz, el humanista Justo Sierra asumió la dirección de la instrucción mexicana,²⁴ implementando el positivismo como filosofía rectora del sistema de instrucción estatal.²⁵ Esta corriente de pensamiento exaltó la ciencia como eje fundamental del aprendizaje, sentando las bases para una educación laica y nacionalista en el contexto de la consolidación del Estado mexicano. La tarea de Sierra fue disponer de su conocimiento de las condiciones sociales de las poblaciones que estaban más allá de las

²² PENICHE, Moreno, “Conflicto armado, enfermedad y muerte: la cuestión sanitaria en la Guerra de Castas (Yucatán, México), segunda mitad del siglo XIX”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 28, núm. 3, pp. 685-708, 2021, en: <https://www.redalyc.org/journal/3861/386168390004/html/>, consultado: 05-07-23

²³ OCAMPO, Javier, “Justo Sierra “El maestro de América”. Fundador de la Universidad Nacional de México”, *Revista de Historia y Educación Latinoamericana*, vol. 15, núm. 15, p. 25, 2010, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200002#:~:text=El%20educador%20Justo%20Sierra%20se,de%20ense%C3%B1anza%20elemental%20y%20primaria, consultado: 28-03-24.

²⁴ Desde que comenzó sus estudios en la Ciudad de México en el Liceo Franco-mexicano y en el Colegio de San Ildefonso. Este ideal se desarrolló en concordancia con los pensamientos de ideólogos liberales, con un pleno rechazo al recibimiento de monarcas extranjeros, como Maximiliano y Carlota a su llegada a México en 1861. Estas ideas fueron las que dieron paso a su trayectoria en los aspectos políticos y sociales en los cuales participó hasta llegar a la legislación, lo que lo convirtió en una figura importante para el organigrama liberal del país.

En el año 1880, el abogado Justo Sierra Méndez fue elegido Diputado en el Congreso Nacional, iniciando su actividad política durante treinta y dos años. Su primera intervención en la Cámara de Diputados en 1880 fue su planteamiento sobre la necesidad de una instrucción cívica para "despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria". También habló sobre la conveniencia de proporcionar una educación científica al indígena y no solo la instrucción rudimentaria que se pretendía darle. En el año 1881 presentó su proyecto para la Reforma educativa de la Educación primaria, con carácter de pública y oficial; asimismo, la creación de la Universidad Nacional de México, que tres décadas después inauguró siendo ministro de Instrucción Pública. (MAESTRO DE AMÉRICA, “Justo Sierra”, Vallcast Grupo Educativo, 2020, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200002, consultado: 05-07-23).

²⁵ La irrupción del positivismo en el ámbito intelectual mexicano a finales del siglo XIX generó una profunda revalorización de la historiografía nacional. Al adoptar una perspectiva científica y liberal, característica del pensamiento positivista francés, los historiadores mexicanos se propusieron cuestionar las fuentes y narrativas tradicionales sobre la historia del país. Particularmente, se centraron en el análisis de las "razas originarias de México", buscando establecer una imagen objetiva y científica de la nación. Esta nueva aproximación histórica se vio acompañada por el fortalecimiento de otras instituciones culturales, lo cual contribuyó a consolidar la validez de las hipótesis positivistas sobre la identidad mexicana (RAMÍREZ, Carlos, “Justo Sierra y la imagen del México moderno en España a principios del siglo XX”, *Relaciones*, vol. 38, núm. 317, 2017, p. 293, en: <https://www.redalyc.org/journal/137/13750158011/html/>, consultado el 15-09-2024).

urbes, la finalidad no podía ser otra que hacer llegar las enseñanzas que se impartían en el centro del país y extenderlas por todo el territorio.

La labor de Sierra puede delimitarse en dos ámbitos: el nacional y el internacional. Por un lado, como se ha mencionado, se propuso una distribución equitativa de la instrucción en todo el territorio. Por otro, su contribución a la construcción de una identidad mexicana se inscribe en el proyecto porfirista de reconfigurar la percepción del país en el escenario internacional. Con el objetivo de proyectar una nueva imagen de México, este proyecto evidencia el compromiso del régimen por promover un retrato positivo del país en Europa y consolidar su identidad nacional.²⁶

En 1900, Justo Sierra presentó ante el público español sus primeras conceptualizaciones sobre la identidad del México moderno.²⁷ Ante un contexto histórico marcado por la pérdida de las colonias españolas y el ascenso de Estados Unidos como potencia global, Sierra propuso una visión de México como parte de la cultura latina, en oposición a la anglosajona. Esta perspectiva le permitió conciliar diversas tensiones: la defensa de la soberanía nacional, la adopción de métodos positivistas para el análisis histórico y la necesidad de reconocer el liderazgo ideológico de Estados Unidos en el liberalismo. Al ampliar el concepto de "raza latina", Sierra buscaba construir una identidad mexicana que, sin renunciar a su singularidad, se inscribiera en una tradición cultural compartida con España y Francia, y que al mismo tiempo reconociera el papel de Estados Unidos como referente en el desarrollo histórico del liberalismo.²⁸

²⁶ RAMÍREZ, Carlos, "Justo Sierra y la imagen del México moderno en España a principios del siglo XX", *Relaciones*, p. 293

²⁷ Dentro del "Congreso Hispanoamericano de 1900; la aparición de los manuales de historia patria"

²⁸ RAMÍREZ, Carlos, "Justo Sierra y la imagen del México moderno en España a principios del siglo XX, p. 317.

Sierra ya en México propuso la construcción de una sólida conciencia nacional, inculcando en los estudiantes un profundo sentido de patriotismo, equiparable a una "religión de la patria".²⁹ En este sentido, el ministro de Instrucción consideraba que el sistema educativo debía girar en torno al conocimiento de la historia patria y al fomento de una identidad nacional cohesionada. Por ello, en sus discursos era recurrente la referencia a conceptos como patria, conciencia nacional, nacionalismo y la sublimidad de los héroes mexicanos.³⁰

Pero, no bastaría con un cambio en el discurso, y eso lo comprendió Justo Sierra, quien durante su mandato como subsecretario de Justicia e Instrucción Pública (1901-1905) y posteriormente como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (hasta 1911), impulsó una reforma integral del sistema educativo mexicano. Sus propuestas buscaban dignificar las condiciones de las instituciones educativas, partiendo de la convicción de que el progreso y la gobernabilidad de las naciones dependían de la formación de ciudadanos bien preparados.

Antes se mencionó La Ley de Instrucción Primaria de 1908, fue Justo Sierra el principal impulsor de la misma. Independientemente de lo que se pudo observar como una victoria infructuosa para la enseñanza popular, sí consagra a groso modo la forma en que Sierra concibió el deber ser de las escuelas y la Instrucción. Es decir, las escuelas oficiales fueron definidas como instituciones con un enfoque esencialmente educativo, donde la instrucción se concibió como un medio para alcanzar una formación integral. Esta enseñanza

²⁹ Más adelante en la Historia de la educación se retomará esta idea parte del ideario de los políticos mexicanos con el surgimiento de las Misiones Federales por la educación.

³⁰ OCAMPO, Javier, "Justo Sierra "El maestro de América", p. 24.

primaria impartida por el Estado mexicano buscó un carácter nacional, idealmente fomentar en todos los estudiantes el amor a la patria y a sus instituciones.

La enseñanza primaria que se propuso debía ser integral, abarcando el desarrollo simultáneo de las dimensiones moral, física, intelectual y estética de los estudiantes. La característica principal sería la laicidad, manteniendo una postura neutral respecto a todas las creencias religiosas, absteniéndose de enseñar o atacar ninguna de ellas. Además, una instrucción primaria gratuita para todos los educandos.

En torno a la instrucción primaria, Josefina de la Mora resalta una icónica frase de Justo Sierra: “penetrados hondamente del deber indeclinable de transformar la población mexicana en un pueblo, en una democracia, nos consideramos obligados a usar, directa y constantemente del medio más importante de realizar este propósito, que es la escuela primaria”.³¹ Esta afirmación resulta reveladora de la percepción de la situación del país en aquella época y subraya la importancia de forjar una identidad mexicana común en todo el territorio nacional.

La realidad es que, aunque Sierra fue un hombre de confianza para el presidente Díaz, su gestión en el plano de la instrucción se vio obstaculizada por otras figuras del gobierno, de las cuales no sabemos con exactitud el nombre, pero sí algunas de las trabas que le pusieron al ministro de instrucción. Esto se conoce gracias al discurso proferido por el Maestro Justo Sierra en abril de 1910, cuando comenzaban las discusiones públicas para la conformación de la Universidad Nacional, en sus palabras:

³¹ MORENO DE LA MORA, Josefina, “Un autodiagnóstico del positivismo en México. El “Discurso de inauguración de la Universidad Nacional, de Justo Sierra, a la luz del centenario de la revolución mexicana”, Sincronía, núm. 62, 2012, pp. 1-13, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851806009>, consultado el 15-09-2024

Empezare por confesar, señores diputados, que el proyecto de creación de la Universidad no viene precedido por una exigencia clara y terminante de la opinión pública. Este proyecto no es popular, en el rigor de acepción de esta palabra; es gubernamental. No podía ser de otro modo, pues se trata de un acto por el cual el gobierno se desprende, en una porción considerable, de facultades que hasta ahora había ejercido legalmente, y las deposita en un cuerpo que se llamará Universidad Nacional.³²

Sierra fue muy claro con sus palabras, se trataba de un proyecto impopular, pero, no se refiere estrictamente a las masas, sino a los demás miembros del gabinete y otros participantes de la elite política porfirista. Más adelante confiesa que una pregunta se había quedado con él desde la primera vez que intentó presentar la iniciativa de crear la Universidad en el congreso cuando era diputado “¿por qué revivir algo que está muerto?”, y es que esa percepción seguía rondando los pasillos de las salas donde se tenía que discutir respecto al futuro de la instrucción en aquel México del porfirismo tardío.

Sierra, primero que nada, tuvo que convencer a los políticos menos creyentes de los posibles beneficios de la educación popular. Consideraba la instrucción pública como un pilar fundamental para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de la nación. La enseñanza debía fomentar la producción, la unificación del país y el mantenimiento del orden político.³³

³² SIERRA, Justo. *Obras Completas. Discursos, t.v. México*, México, UNAM, 1948. pp. 418-428.

³³ Y es que a las desigualdades de tipo económico se sumaban las sociales, en concreto las relaciones de género, como señala Oresta López, la construcción del currículo en el siglo XIX estuvo marcada por la diferenciación sexual. Se observa un reconocimiento de los saberes femeninos, principalmente la costura, que ocupaba un lugar central en la educación de las niñas. Incluso conocimientos como las matemáticas y las ciencias se subordinaban al dominio de las habilidades de aguja.

La costura y el bordado se promovían en diversos espacios: la escuela, el hogar, la iglesia y la prensa. Poesías, manuales, dibujos y modelos de bordadoras configuraban un entorno que exaltaba estas prácticas. Los gobiernos

El Estado debía asumir un rol protagónico en la implementación de directrices uniformes para el conjunto del sistema educativo, con el objetivo de formar individuos activos, patriotas y conscientes de sus derechos y deberes hacia la sociedad y el Estado.³⁴

Finalmente, los esfuerzos emprendidos por Porfirio Díaz y su ministro de Instrucción Pública, Justo Sierra, ejemplifican el funcionamiento del país durante esa época. Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, los problemas sociales y educativos no se debieron a una falta de voluntad política ni a la implementación de modelos arcaicos. De hecho, tanto en el ámbito instructivo como en el científico y cultural en general, el país experimentó un notable crecimiento durante el Porfiriato. Sin embargo, estos beneficios no llegaron a todos los sectores de la población, lo que constituyó el verdadero problema que el régimen de Díaz no logró resolver.

Es importante destacar que, a pesar de la valiosa labor realizada en el extranjero, no se logró el objetivo de modificar la percepción europea de México como un territorio inestable. Por lo tanto, los esfuerzos de Sierra por reducir las franjas que separaban al México instruido del analfabeto resultaron insuficientes tanto a nivel local como internacional.

estatales organizaban actos solemnes para exhibir las costuras de alumnas y maestras, y algunas piezas incluso se enviaban a exposiciones internacionales.

La enseñanza de la costura era un requisito indispensable para la fundación de escuelas para niñas. Las maestras debían acreditar conocimientos y experiencia en esta área, incluso mediante la presentación de sus propias costuras o cosiendo en público. Las políticas educativas de las naciones reforzaron la rigidez de las normas sexuales. Se establecieron dispositivos escolares que segregaban a hombres y mujeres, asignando un valor diferenciado al trabajo de los profesores y las profesoras. (LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Sinéctica Revista digital*, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, 28, 2006, p. 04, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/213>, consultado: 04-01-24)

³⁴ CARBÓ, Anna. “La escuela moderna en México. Una azarosa aventura revolucionaria”, *Boletín americanista*, Barcelona, no 45, 1995, p. 273, en: <https://revistes.ub.edu/index.php/BoletinAmericanista/article/download/12831/15875>, consultado: 12-12-23.

1.2. El profesor y la lengua.

Al abordar el tema de la instrucción durante el Porfiriato, se ha destacado el papel de la política y la influencia de figuras cercanas al presidente Díaz en la configuración del sistema de instrucción pública. Asimismo, se ha subrayado la importancia otorgada a la enseñanza y los esfuerzos por expandir el acceso al conocimiento. Sin embargo, resulta fundamental analizar dos elementos clave en este proceso: el profesorado y la lengua española. Estos factores desempeñaron un papel crucial en la implementación de las políticas de enseñanza porfirianas.

El primero de estos elementos, el profesor del periodo porfirista, debía ser un ciudadano inmerso en el contexto de modernización y progreso, destinado a fungir como agente de cambio social. A pesar de poseer una formación pedagógica a menudo básica y enfrentar condiciones laborales precarias, su labor se consideraba fundamental para la expansión de la instrucción en México. Adheridos a los ideales positivistas, se esperaba que los docentes inculcaran valores cívicos y morales en los estudiantes mediante modelos de enseñanza tradicionales, como la memorización. Su rol debía trascender el ámbito escolar, posicionándolos como figuras de autoridad y respeto en sus comunidades, especialmente en las zonas rurales. No obstante, su tarea se vio limitada por factores como la influencia persistente de la Iglesia, la marcada división social del trabajo y la sujeción a las directrices gubernamentales.

El segundo de los elementos, la enseñanza de la lengua española se erigió como otro de los pilares fundamentales en el proyecto de instrucción pública. Impulsada por los ideales de unidad y progreso, la instrucción en español se extendió a lo largo del territorio, con el objetivo de homogeneizar la población y consolidar la nación mexicana. Sin embargo, la

implementación de esta política de enseñanza se enfrentó a diversos desafíos, como la diversidad lingüística del país y la escasez de recursos en las regiones más marginadas. Si bien es cierto se establecieron programas y dispusieron materiales didácticos, la enseñanza del español en muchas zonas rurales se limitó a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, dejando de lado el desarrollo de competencias comunicativas más complejas.

1.2.1 Aquel que instruye. El profesor y su función en la escuela.

Se hizo ya mención de algunas características que debía poseer el profesor para poder formar parte del proceso transformador que significaba la enseñanza de masas. Y es que, a lo largo del Porfiriato hubo puntos de inflexión en el tema, dos de estos puntos fueron los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890 que impulsaron la reforma de los planes de estudio de las escuelas normales, priorizando la formación pedagógica práctica. Reconociendo la importancia de la formación docente, se dictaminó la constitución de una escuela normal en cada entidad federativa con el objetivo de ampliar la oferta de maestros. La duración de los estudios variaba según el nivel educativo al que se destinaban los futuros docentes: tres años para la enseñanza primaria elemental y cinco años para la primaria superior. Se eliminó el requisito de contar con estudios preparatorios para ingresar a las escuelas normales, y se enfatizó la necesidad de otorgar un título oficial a los egresados, consolidando así su profesionalización.³⁵

³⁵ LAFARGA GALVÁN, Luz Elena, “Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)”, *História da Educação*, vol. 16, núm. 38, 2012, pp. 47-48, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>, consultado: 25-09-2024.

Lourdes Pacheco señala que "el Estado mexicano en el ámbito rural fue compelido a participar en las acciones de los maestros rurales que durante la primera mitad del siglo XX subieron a las montañas".³⁶ Es decir, las profesoras y los profesores fueron los primeros en marcar caminos a algunas zonas del país, y el Estado se vio obligado a responder a estos esfuerzos. Se trata de entender la importancia que tuvieron las acciones del profesorado en la conformación del sistema de enseñanza, una labor que, como bien menciona la investigadora, se desarrolló en la mayoría de los casos en el anonimato, y de la que nos enteramos mediante los relatos de los campesinos que convivieron con ellos.

Los maestros se convirtieron en una parte trascendental en las aulas. Dentro de las escuelas del ámbito rural, los profesores, tuvieron la responsabilidad de convertir a la instrucción en un proceso de adquisición de saberes y haceres.³⁷ Una parte fundamental fue la idea de llevar la instrucción más allá de la teoría y convertir también a los educandos en ciudadanos capaces de desarrollar actividades del mundo productivo. Figuras como la del profesor Rafael Ramírez manifestaban esos ideales y los ponían en marcha, como él, existían un sinnúmero de hombres y mujeres comprometidos con la labor educativa.

Dentro de su trabajo Pacheco realizó un estudio que permitió perfilar las características de los maestros rurales y sus procesos de selección. Encontró, que contrario a lo que se buscaba impulsar desde el gobierno, la mayoría de estos docentes no poseían formación pedagógica previa. En realidad, en numerosos casos eran individuos que habían culminado el sexto grado de educación primaria y que, ante la necesidad de expandir la

³⁶ PACHECO Lourdes, *Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana*, México, Investigación y Postgrado, Vol. 28(1), 2013, 87-118. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872013000100004&lng=es&tlng=es. Consultado: 22-02-23

³⁷ RAMÍREZ, Rafael, *La escuela rural mexicana*. México: SEP 1980 y FCE, 1981

educación a la población, fueron seleccionados para ejercer la docencia.³⁸ A estos ciudadanos con habilidades básicas de lectura y escritura se les proporcionaban "algunas bases pedagógicas" con el objetivo de que se formaran como maestros durante su propia práctica docente.³⁹

La situación con el profesorado y su falta de preparación no significó el único problema de la instrucción pública, en particular en las zonas rurales se observaron circunstancias que dificultaron la correcta dispersión de la enseñanza, tales como las condiciones geográficas de las comunidades o la variedad dialectal de los habitantes. A continuación, con base en la recopilación realizada por Rangel,⁴⁰ se presentará una síntesis de algunas reflexiones educativas del maestro Rafael Ramírez siendo él un importante estudioso de la situación del México no urbano y la formación académica.

La instrucción en las zonas rurales del México porfiriano presentaba desafíos particulares derivados de la dispersión geográfica de la población, la naturaleza conservadora del entorno y la escasez de recursos y espacios educativos. A pesar de compartir objetivos generales con la educación urbana, la realidad del campo demandaba enfoques pedagógicos diferenciados y una visión más amplia de la educación que trascendiera las paredes de la escuela.

La población rural promedio, concentrada generalmente en pequeñas comunidades alejadas entre sí, dificultaba el acceso a la instrucción formal. Esto generaba una situación de

³⁸ De esta manera, los maestros reclutados fueron destinados a las escuelas "sin poseer un entendimiento cabal de la profesión docente". A partir de esta situación, se reconoce que fueron estos "maestros" los responsables de suplir las deficiencias pedagógicas mediante el empleo de estrategias e ingenio propios

³⁹ PACHECO Lourdes, *Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana*, p. 91.

⁴⁰ RANGEL, Alfonso, *La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL*, pp. 172-175

vulnerabilidad y desigualdad en comparación con la población urbana, que contaba con mayor infraestructura y oportunidades educativas. La vida en el campo, ligada al trabajo agrícola y a tradiciones arraigadas, tendía a ser más conservadora, lo que, si bien mantuvo valores culturales importantes, también podía limitar el acceso a nuevas ideas y perspectivas. De manera inherente la práctica docente le pedía al maestro más de sí, no había una estrategia definida que se pudiera replicar entre comunidades, la primera parte estaba entonces en la observación de la zona, y con base en ello el diseño de una estrategia personalizada.

Al considerar lo anterior se sabe que la enseñanza rural no podía limitarse a replicar el modelo urbano, sino que debía adaptarse a las características y necesidades específicas del entorno rural. Esto implicaba para los maestros considerar la vida cotidiana de los estudiantes, sus roles en la comunidad y sus aspiraciones futuras. La escuela, en este sentido, no era el único lugar de aprendizaje; la familia, el trabajo y los espacios recreativos también jugaban un papel fundamental en la formación integral de los individuos.

Estas localidades no consideraban a la enseñanza como una necesidad, en parte por las condiciones de los pobladores adultos, la gran mayoría analfabetas. Y es que se percibía a la instrucción como un proceso limitado a la niñez siendo esto una barrera que debía superarse. La enseñanza debía concebirse como un proceso continuo y transformador, capaz de promover el desarrollo social y económico de las comunidades rurales.

Extender los beneficios de la enseñanza a la población adulta era crucial para romper el ciclo de pobreza y desigualdad que aquejaba al campo mexicano. La instrucción no solo debía transmitir conocimientos, sino también fomentar el desarrollo de habilidades y valores que permitieran a las personas mejorar sus condiciones de vida y participar activamente en la construcción de un futuro más próspero.

A diferencia del contexto urbano, donde existían museos, teatros y otras instituciones culturales, las zonas rurales carecían de estos espacios. La cultura, en el ámbito campestre, se transmitía principalmente a través de la tradición oral y las prácticas cotidianas. Por lo cual los profesores debían conocer y ser capaces de aprovechar las fiestas regionales, costumbres y demás de las zonas en donde estaban para poder relacionarse y ganar confianza con los pobladores de estas localidades.

En suma, la formación rural en el México porfiriano requería un enfoque integral y contextualizado que respondiera a las necesidades y desafíos específicos del entorno rural. La escuela, la familia, la comunidad y el trabajo debían converger en un esfuerzo conjunto para promover el desarrollo cultural, social y económico de las zonas rurales. La instrucción, entendida como un proceso continuo y transformador, era la llave para romper el ciclo de pobreza y desigualdad y abrir las puertas al progreso en el campo mexicano.⁴¹

No cualquiera sería capaz de diagnosticar la situación del país, lo que hizo Ramírez fue poner sobre la mesa del dialogo las distintas y profundas características entre los diversos espacios donde se llevaba a cabo la enseñanza. Pero, más allá de un simple diagnóstico, lo que realizó fue destacar los problemas que, como veremos más adelante, no fueron resueltos por el porfirismo, ni por los revolucionarios, fue hasta José Vasconcelos que, con sus limitaciones, se hizo un esfuerzo más significativo que dio resultados visibles.

1.2.2. Español. ¿La lengua de todos?

⁴¹ RANGEL, Alfonso, *La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL*, pp. 172-175

Los esfuerzos desplegados en el ámbito educativo se concentraron inicialmente en la alfabetización de la nación. A pesar de estos esfuerzos, apenas un veinte por ciento de la población alcanzaba un nivel fluido de lectura y escritura (en español o alguna lengua indígena).⁴² En este contexto, la escuela rural mexicana se buscaba consolidar como un instrumento fundamental para el progreso del país, en un entorno marcado por la heterogeneidad étnica que caracterizaba a México.⁴³ En este proceso de legitimización, los maestros desempeñaron un papel crucial en la transmisión de conocimientos y valores a las nuevas generaciones.

El impulso de una lengua nacional fue el proyecto de mayor fuerza en lo respectivo a la instrucción pública durante el porfirismo. Joaquín Baranda, Justino Fernández y el ya mencionado Justo Sierra consideraron como el punto de partida en lo que respecta a la enseñanza.⁴⁴ Lo primero que se tiene que decir, es que según los resultados de este esfuerzo hubo un avance en la alfabetización de la población, sin embargo, resultó insuficiente.

Los esfuerzos desplegados en el ámbito formativo durante el Porfiriato se concentraron en la alfabetización de la población mexicana.⁴⁵ Al inicio del régimen, la tasa de alfabetización era de alrededor del 15%, mientras que hacia finales del mismo período

⁴² SOLANA, Fernando, *Historia de la educación pública en México*, México: SEP, 1980 y FCE, 1982

⁴³ (Pacheco, 2013, p. 90)

⁴⁴ Ambos ministros de Justicia e Instrucción Pública que era el cargo antes de la creación de la SIP. Su trabajo se basó en desarrollar una educación con base en la teoría positivista. Esta teoría proclamaba, o al menos así lo expresaban sus seguidores, un orden social y el progreso material como pilares fundamentales del desarrollo nacional.

⁴⁵ Cabe destacar que a lo largo del porfiriato diversas circunstancias dificultaron la implementación de la política pública educativa del Estado mexicano a finales del siglo XIX. En respuesta a estos distintos contextos y necesidades, las materias impartidas en las aulas se adaptaron a las demandas de la época. Un tema de particular relevancia fue la salubridad, en el que se enfatizó la necesidad de fortalecer los mecanismos de higiene en la producción y comercialización de productos. Esta temática se extendió a la población en general con el objetivo de prevenir enfermedades y promover hábitos saludables. De este modo, la salud pública se convirtió en uno de los ejes centrales de la instrucción durante el Porfiriato. Sin embargo, por cuestiones de enfoque se habla principalmente del tema de la lengua y la alfabetización.

había aumentado a un 25%.⁴⁶ Si bien, el proyecto educativo no fue suficiente, particularmente debido a que los avances en este campo se concentraron en las zonas urbanas, cabe destacar que se sentaron las bases para la posterior expansión de la instrucción a lo largo del territorio nacional.⁴⁷

Para comprender mejor la situación educativa a principios del siglo XX, resulta fundamental analizar el contexto sociodemográfico de México a finales del siglo XIX. Estudios demográficos realizados por Granja revelan que el 79.8% de la población mexicana residía en asentamientos rurales, definidos como poblaciones con menos de 5,000 habitantes. Para el año 1910, esta cifra se mantenía en torno al 71%, según los datos del Censo de Población y Vivienda de ese año (INEGI, 1910). Esta distribución poblacional, marcadamente rural, generó una profunda segmentación en la sociedad mexicana.⁴⁸

Además de la preponderancia rural, es crucial considerar la diversidad lingüística del país. En este sentido, el Censo de 1910 arroja datos significativos. Cabe mencionar que, a pesar de las limitaciones metodológicas de la época para el recuento de la población indígena, los datos censales constituyen una fuente valiosa para aproximarse a la realidad sociolingüística del periodo. Según dicho censo, aproximadamente el 15.6% de la población hablaba alguna lengua indígena, esto es, 2,373,375 personas. Entre las lenguas con mayor número de hablantes se encontraban el náhuatl, con 548,336 hablantes (23.1% del total de

⁴⁶ Según datos publicados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1910 el porcentaje de personas analfabetas en México ascendía al 74%. Esto implicaba que una gran cantidad de individuos no poseían las habilidades de lectura y escritura en castellano, aunque la mayoría conservaba una lengua propia de su región. Como se mencionó previamente, era fundamental que la población comprendiera la lengua que se constituía como la lengua nacional. No obstante, en ese entonces, una parte considerable de la población no dominaba el español. Para abordar este desafío, se requería impulsar un sistema educativo capaz de extenderse por más zonas del país, trascendiendo las capitales de los estados.

⁴⁷ RAMIRÉZ, Georgina, *Educación en el porfiriato (1900-1910)*, p. 41.

⁴⁸ Granja Astro Josefina, *Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México*, México, Perfiles Educativos. Vol.32 (129). 2009.P.p 64-83.

hablantes de lenguas indígenas); el maya, con 234,949 hablantes (9.9%); el zapoteco, con 226,992 hablantes (9.6%); el otomí, con 225,038 hablantes (9.5%); y el mixteco, con 174,371 hablantes (7.3%).⁴⁹ Es importante tener en cuenta que existía una gran diversidad de lenguas indígenas con menor número de hablantes, lo que refleja la compleja realidad lingüística de México en ese periodo.

Esta significativa población indígena, mayoritariamente monolingüe y asentada en zonas rurales, enfrentaba serias barreras de acceso a la instrucción formal impartida en español. La confluencia de una alta ruralidad y una notable diversidad lingüística, junto con la limitada infraestructura educativa en áreas rurales, configuraba un panorama complejo que impactó negativamente en la integración social y en las oportunidades de desarrollo de gran parte de la población, perpetuando condiciones de marginación y desigualdad.

Desde la perspectiva de los actores políticos, la generalización del uso del español entre los ciudadanos del país se consideraba necesaria para poseer un instrumento comunicativo que coadyuvara a hacer efectivos los derechos y libertades otorgados por la legislación republicana, y contar con un símbolo de cohesión entre los mexicanos.⁵⁰ Estas ideas de unión ciudadana impregnaron los discursos políticos de la época, legitimando al español como lengua nacional y convirtiéndolo en la finalidad de la formación básica.⁵¹ Sin

⁴⁹ INEGI. *Tercer censo de población de los Estados Unidos Mexicanos 1910*. (1910). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/#Tabulados>.

⁵⁰ CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 3

⁵¹ Estas convicciones sobre los beneficios de la lengua nacional se fueron arraigando en la Reforma Escolar que impulsó Joaquín Baranda (1840-1909) durante su gestión como ministro de Justicia e Instrucción (1882-1901), cuyo fin era establecer un sistema nacional de enseñanza elemental. Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) abrió esta nueva etapa durante los años que formuló el programa de la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, inaugurada en 1887. En dicho programa Altamirano (1989b: 225) destacó que, una vez alcanzada la paz en el país, era tiempo de hacer extensivo a la población indígena un régimen de propiedad territorial individual como lo estipulaban las Leyes de Reforma y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, tal como lo asentaba la Constitución de 1857.

embargo, esto también representaba una contradicción dentro del poco interés que algunos diputados y demás podían tener con respecto a la necesidad de invertir en la construcción de un sistema integral de instrucción, como se vio antes en las trabas que atravesó Justo Sierra.

No obstante, la diversidad lingüística del país constituía un obstáculo considerable, en lo que respecta a los planes del Estado por homogenizar a la población. Esta situación se originaba principalmente por la riqueza cultural de los pueblos indígenas y sus poblaciones, lo que hoy se entiende como un valor, pero, que afectaba los intereses políticos de aquel México. La ausencia de escuelas y espacios adecuados para su aprendizaje derivó en un escenario de aislamiento, pobreza y desconocimiento. Ideólogos como Manuel Altamirano denunciaban la "evidente negligencia" de las autoridades anteriores en las zonas rurales y en el ámbito nacional en general.⁵²

Una forma en que se trató de promover el uso de la lengua española en las comunidades fue por medio de los profesores. La idea era que los profesores tuvieran nociones del idioma local con lo que se buscaba generar un mayor entendimiento del español para las personas indígenas, por medio de la comparación de nociones, objetos y frases. Es importante destacar que no se exigía a los docentes un dominio absoluto de la lengua indígena. Este objetivo solo era posible alcanzarse mediante una práctica extensa. La petición se basaba en la necesidad de generar equivalencias entre ambas lenguas para facilitar la comprensión y asimilación del español por parte de los estudiantes.

Se consideraba que la generalización del español contribuiría a crear lazos de unión entre la población. Aunque Manuel Altamirano advertía que esta unión podría resultar un

⁵² CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 4

tanto artificial, ya que implicaba la superposición del español sobre las demás lenguas indígenas. Lo que podría derivar en una relación no necesariamente positiva entre los ciudadanos al verse inmersos en una dinámica de país, cuando hasta entonces su cosmovisión tenía el enfoque primordial en la comunidad. Sin embargo, se pensaba necesaria para fortalecer un único programa de nación, el cual "demandaba, para todas las razas: unión política, de intereses, de destinos comunes y de civilización". En este contexto, Altamirano empleó la expresión "lengua nacional".⁵³

La expresión "lengua nacional" también se utilizaba como método de defensa frente a la expansión del idioma inglés,⁵⁴ que era introducido como propaganda por misioneros protestantes en México. El protestantismo en México se consolidó a partir de redes de congregaciones endógenas a las regiones. Según datos de Jean Pierre Bastian,⁵⁵ para 1875 existían alrededor de 125 congregaciones protestantes con 40,000 miembros o simpatizantes, cifra que aumentó a 70,000 en 1910, con más de 700 congregaciones. Entre 1877 y 1911, estas congregaciones se concentraron en la parte central de México, ocupando los espacios que antes pertenecían a las sociedades religiosas reformistas.⁵⁶

⁵³ CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 4

⁵⁴ La expresión "lengua nacional" también fue empleada por Justo Sierra:

En el dictamen y discusión parlamentaria sobre el proyecto de ley de enseñanza primaria obligatoria en el Distrito Federal y territorios, Sierra utilizó la expresión "lengua nacional". Explicó que tal elección no era arbitraria, sino que buscaba enfatizar su naturaleza constitutiva en la fundación misma de la nación y Estado mexicanos. (CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 4)

⁵⁵ PIERRE BASTIAN, *Oposición a Porfirio Díaz*, Ciudad de México, El Colegio de México, 1988 pp. 476-477, en: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/1996/3114/3581>, consultado: 05-04-23.

⁵⁶ En el caso particular del distrito de Zitácuaro, el 10% de la población adulta se convirtió al presbiterianismo. Esta adhesión se dio tanto en la cabecera del distrito (Zitácuaro) como en pueblos como Tuxpan, Jungapeo y rancherías aledañas. En otras palabras, el protestantismo tuvo un impacto significativo en algunas zonas de México, especialmente en aquellas con una tradición de educación liberal (PIERRE BASTIAN, *Oposición a Porfirio Díaz*, p. 477)

Es cierto que existió un riesgo real por la posibilidad de que no solo un dogma extranjero, sino la lengua que viniera con él se posicionara en el contexto mexicano y la frágil conexión que había entre sus pobladores y regiones con el idioma que se estaba tratando de imponer. Cifuentes interpreta que el ideal de los políticos mexicanos entre ellos Sierra, fue la búsqueda de un "verdadero pueblo-nación" que a través de la obligatoriedad de la escuela básica y la lengua española como parte sustantiva de ella se conformara ciudadanía. Esta instrucción contribuiría a la construcción de fraternidad, solidaridad y unión, venciendo las barreras que se imponían por la falta de comprensión entre los mexicanos.⁵⁷

Es necesario, para cerrar este apartado, hablar de la situación de desigualdad que existía.⁵⁸ Tratar de promover la instrucción en infancias que no podían acceder a condiciones

⁵⁷ CIFUENTES, BARBARA, HERRERA, María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, p. 4

⁵⁸ Se puede profundizar un poco más señalando la situación diferente que se expresaba en cuestiones de género. El contexto histórico es fundamental para comprender las limitaciones y posibilidades que enfrentaban las niñas. El gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911) priorizó la modernización y el progreso económico, lo que incluyó la expansión de la educación. Sin embargo, la visión del progreso era androcéntrica, con roles de género claramente diferenciados. La educación para las niñas se concebía principalmente como una forma de prepararlas para su futuro rol como madres y esposas, relegando a segundo plano su desarrollo intelectual y profesional.

Las clases sociales también jugaron un papel crucial en el acceso a la educación. Las familias de clase alta y media podían pagar la educación privada para sus hijas, mientras que las niñas de familias de clase baja tenían menos oportunidades. En Zacatecas, la situación era particularmente compleja, debido a la fuerte presencia de la cultura minera, donde las niñas de las familias mineras enfrentaban condiciones precarias que limitaban su acceso a la escuela.

La política educativa del Estado mexicano durante el régimen del general Porfirio Díaz con respecto a la mujer, se enmarcó en una concepción más amplia que se había gestado desde la época de la Independencia. A lo largo del siglo XIX, los sucesivos gobiernos nacionales, tanto liberales como conservadores, consideraron que una de sus principales tareas era la formación de la nación y la ciudadanía. Para ello, era necesario inculcar a la sociedad los valores de la clase dirigente, y la educación se consideró un instrumento fundamental para lograr este objetivo.

La educación se vio como un factor crucial para la consolidación del Estado nacional y la formación de generaciones de "hombres nuevos". También se la percibió como un arma de regeneración moral y democratización, aspectos necesarios para la construcción de un país progresista y pacífico. Desde este pensamiento, enraizado en el marco liberal de igualdad y democracia, los planes oficiales de educación debían abarcar a toda la población, aunque con objetivos diferenciados en función de las diferencias de clase y sexo. Y como señala Rivera, la mujer, como actor social, no podía quedar al margen de las reflexiones de políticos e intelectuales, quienes mostraron un creciente interés en la educación de la población. La preocupación educativa integró a las mujeres en la medida en que se reconoció su rol dentro de la familia y la importancia de la formación de los niños (RIVERA, Lisette, "La costura y la caligrafía. Educación elemental y media para las

de vida y alimentación dignas fue uno de los principales problemas. La pobreza que señaló Altamirano no fue lo suficientemente bien atendida por el Estado, hasta que Justo Sierra, ya como Secretario de Instrucción, promovió el programa de los desayunos escolares y estableció un sistema de becas para los alumnos más destacados de las instituciones educativas.⁵⁹ Aunque insuficiente, se puede considerar un importante esfuerzo.

1.3. Realidades de la instrucción porfiriana.

El Estado implementó una serie de medidas para mejorar la salud y el bienestar infantil, enfatizando la higiene, la nutrición y la vacunación. Paralelamente, la enseñanza se posicionó como un instrumento fundamental para moldear ciudadanos modernos y obedientes. Los sistemas educativos, estructurados bajo preceptos pedagógicos rigurosos, buscaban inculcar valores cívicos y morales en los niños. Sin embargo, la implementación de estas políticas en

mujeres en México, 1876-1910”, *Tiempos de América*, España, no 8 (2001), pp. 59-61, en: https://www.academia.edu/41764804/La_costura_y_la_caligraf%C3%ADa_Educaci%C3%B3n_elemental_y_media_para_las_mujeres_en_M%C3%A9xico_1876_1910, consultada: 04-06-23).

Las mujeres de clase alta en Zacatecas durante el Porfiriato no gozaban de las mismas oportunidades que los hombres. Su ámbito de acción se limitaba principalmente al hogar, donde se encargaban de las tareas domésticas, la crianza de los hijos y el cuidado del marido. Su educación se orientaba a cultivar el ideal femenino de la época, que incluía el refinamiento artístico a través de la música, la pintura y el baile.

Las mujeres de las familias más distinguidas de la ciudad de Zacatecas participaban activamente en causas filantrópicas, especialmente las solteras. Esta participación formaba parte de un engranaje social que las legitimaba como miembros de la clase alta y les permitía ejercer una influencia social limitada.

Las actividades filantrópicas en las que participaban estas mujeres incluían:

- Visitar y atender a los enfermos en los hospitales.
- Brindar apoyo a las familias pobres.
- Organizar eventos para recaudar fondos para causas benéficas.

Participar en asociaciones de beneficencia.

Si bien la participación de las mujeres en estas actividades era limitada por las normas sociales de la época, les permitió desarrollar habilidades de liderazgo, organización y gestión. Además, les brindó la oportunidad de establecer redes de contacto con otras mujeres de clase alta y contribuir al bienestar de la comunidad.

En resumen, las mujeres de clase alta en Zacatecas durante el Porfiriato tenían un papel socialmente definido que las relegaba al ámbito privado. Sin embargo, a través de su participación en actividades filantrópicas, lograron cierto grado de autonomía y visibilidad en la esfera pública (GUTIÉRREZ, Norma, *Mujeres que abrieron camino: La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, UNAM, 2012, p. 22).

⁵⁹ OCAMPO, Javier, “Justo Sierra “El maestro de América”, p. 26.

regiones rurales o alejadas de la zona centro del país reveló una compleja realidad, marcada por desigualdades y la falta de recursos. La fragmentación del sistema de enseñanza, con una marcada influencia de factores locales y una limitada intervención federal, cuestiona la efectividad de los esfuerzos por construir un modelo de instrucción homogéneo y de calidad en todo el territorio nacional.

1.3.1. El proceso de instrucción puesto en acción.

A finales del siglo XIX, la infancia adquirió un papel central en la agenda del Estado porfiriano. Se implementaron políticas específicas para mejorar las condiciones de vida y el cuidado de la niñez con el objetivo de reducir la alta mortalidad infantil, principalmente causada por enfermedades como la tosferina, el sarampión, la diarrea y la viruela.

El gobierno recurrió a la ciencia para enfrentar estos problemas. La idea de la salud y la higiene se basaba en principios eugenésicos europeos, principalmente franceses, que fueron adoptados por la medicina mexicana. La medicina, y en particular la pediatría, proporcionaron el conocimiento científico para promover prácticas higiénicas, una buena alimentación y el ejercicio físico. La prensa y la escuela fueron los principales canales de divulgación de estas ideas sobre la salud,⁶⁰ presentándola como sinónimo de progreso y modernidad.⁶¹

La preocupación por la infancia también se relacionaba con el anhelo de formar un ciudadano moderno. La escolaridad se consideraba una condición necesaria para alcanzar

⁶⁰ Otras medidas impulsadas por el gobierno porfiriano fueron las campañas de vacunación a partir de 1907 y la inspección sanitaria en las escuelas. Estas acciones buscaban hacer más efectivo el precepto de la salud.

⁶¹ RAMOS, Norma, *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León, Monterrey, 2015, p. 52

este objetivo. A través de la instrucción, el niño debía ser moldeado bajo estrictos preceptos cívicos y morales. Para alcanzar estos anhelos, la escuela se convirtió en un espacio donde se acuñó la imagen del niño escolarizado. Este nicho separaba al niño del mundo adulto y le inculcaba comportamientos propios. Es decir, una parte de la formación de un ciudadano era poder vivir diferentes etapas de socialización, darle espacio al ocio, tanto como el aprendizaje con la finalidad que los niños tuvieran una infancia y no se adscribieran a las dinámicas laborales tan a temprana edad.

Los sistemas educativos se basaron en un conjunto de reglamentos y leyes avaladas por conocedores de la instrucción, pero también de la formación del ciudadano moderno. Estos profesionales intervenían deliberadamente en la formación del nuevo infante, definiendo qué era la infancia, las edades que comprendía, los métodos pedagógicos, las reglas a las que debían someterse los niños y las niñas, e incluso los sentimientos y valores que debían expresar en el entorno escolar.⁶²

La escuela comenzó a ofrecer representaciones infantiles ligadas a la lectura y escritura,⁶³ a las reglas morales y cívicas, al control del cuerpo y la salud, a la abolición del

⁶² RAMOS, Norma, *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León, Monterrey, 2015, p. 54

⁶³ En sus primeras etapas, el niño crea un lenguaje propio, un sistema de signos con significados asociados a las diferentes funciones sociales que conforman la semiótica del desarrollo. A medida que madura y se socializa, el niño va adoptando gradualmente el lenguaje adulto. El aprendizaje del lenguaje no solo implica la adquisición de vocabulario y gramática, sino también la comprensión de las normas y convenciones sociales que regulan su uso.

El niño interpreta el lenguaje no solo en el contexto inmediato de la situación comunicativa, sino también en el contexto cultural más amplio. Esto es posible gracias al sistema lingüístico, que proporciona al niño las herramientas necesarias para comprender los significados de orden superior que constituyen la cultura. Las diversas opciones semánticas que se presentan en cada situación comunicativa (el registro) se basan en los componentes funcionales generales del sistema semántico. Al mismo tiempo, estas opciones semánticas dan vida a los significados culturales, permitiendo al niño desplazarse con facilidad entre el entorno microsemiótico de la situación comunicativa y el entorno macrosemiótico de la cultura (KIRKWOOD, Michael, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 161-163)

trabajo infantil, al fomento de sentimientos propios del infante como la inocencia y la nobleza, entre otras.

Si bien la escuela porfiriana buscaba construir un modelo ideal del alumno a través de la instrucción y la inculcación de valores, es importante cuestionar la eficacia de estas medidas y su impacto real en la infancia mexicana. La situación a finales del siglo XIX muestra que la dinámica entre los gobiernos locales, estatales y federales en materia de instrucción era particular. La falta de una postura clara por parte del gobierno federal dejaba en manos de las autoridades locales y estatales la responsabilidad de atender las necesidades de las escuelas, lo que podía generar disparidades en la calidad de la educación recibida por los niños y las niñas.

Para evaluar la efectividad de las políticas de enseñanza porfirianas, es necesario analizar a fondo las condiciones en las que operaban las escuelas. A través de ejemplos concretos, como el caso de la tenencia de Huandacareo, donde la falta de personal y recursos obligaba a nombrar directores sin la formación adecuada, se puede poner en duda la medida en que la escuela realmente cumplía con su objetivo de formar ciudadanos modernos y saludables.

Es fundamental realizar investigaciones que exploren la realidad cotidiana de las escuelas durante el Porfiriato. Al examinar los recursos disponibles, las condiciones de las instalaciones, la formación del personal docente y la experiencia de los alumnos, se podrá obtener una comprensión más completa del impacto real de las políticas educativas implementadas en este período. Solo mediante un análisis crítico y basado en evidencia empírica se podrá determinar si la escuela porfiriana logró efectivamente construir el modelo ideal de alumno que se proponía.

Dentro de este análisis se tiene que considerar la dinámica entre los niveles de gobierno en lo concerniente a la instrucción a finales del siglo XIX que presentaba particularidades. La federación no ejercía una supervisión clara y consistente, por lo que las solicitudes de recursos y mantenimiento de las instituciones educativas se dirigían principalmente a las autoridades estatales y locales. La naturaleza de la institución educativa (pública, privada o religiosa) determinaba en gran medida el tipo de apoyo que recibía. Las escuelas públicas y religiosas solían depender de los recursos estatales o municipales, mientras que las privadas tenían una menor vinculación con el gobierno.

Un ejemplo de esta compleja dinámica entre las autoridades locales y estatales se observa en la correspondencia oficial de la época. En una misiva, el prefecto de un distrito remite al gobernador la solicitud de reparaciones para una escuela. El gobernador acepta, en principio, proveer el recurso, pero solicita que primero se determine si la institución en cuestión pertenece al municipio o a una entidad particular, con el fin de delimitar responsabilidades. Una vez que se establece que la escuela forma parte de la jurisdicción municipal, se autoriza el uso del recurso para su reparación.⁶⁴

Lo anterior cobra relevancia una vez que se consideran las condiciones en que se encontraban algunas escuelas. Una muestra representativa de las precarias condiciones se evidencia en una carta enviada a principios de 1889 por el director de una escuela primaria para niñas en una población rural cercana a una capital estatal. En dicha comunicación, se solicitaba de manera urgente la intervención de las autoridades locales para realizar reparaciones en el edificio escolar, específicamente en las ventanas. El director argumentaba

⁶⁴ ARCHIVO HISTÓRICO DEL PODER MUNICIPAL DE MORELIA (en adelante AHPMM), Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 158, expediente 6, 2 fs.

que la falta de mantenimiento ponía en riesgo la continuidad de la enseñanza, ya que, en ausencia de condiciones adecuadas, las alumnas se verían obligados a abandonar sus estudios.⁶⁵ Esta situación, lejos de ser un caso aislado, era recurrente en numerosas instituciones dedicadas a la instrucción, ubicadas en zonas rurales del país, donde la escasez de recursos y la falta de infraestructura adecuada dificultaban en gran medida el desarrollo de las actividades pedagógicas.⁶⁶

En el México rural de 1910, o incluso antes, la deserción escolar, magnificada por las condiciones precarias de los inmuebles, limitaba las posibilidades de instrucción y, por ende, las oportunidades de desarrollo individual y comunitario. La falta de una infraestructura adecuada no solo era un problema material, sino un obstáculo tangible que mermaba las ya de por sí limitadas oportunidades de progreso en estas zonas. Cada alumno que abandonaba la escuela representaba una disminución en el capital humano de la comunidad, perpetuando así un ciclo de marginación que obstaculizaba el avance hacia mejores condiciones de vida. La instrucción, que buscaba ser la principal herramienta de movilidad social en estas

⁶⁵ AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Edificios escolares, 1889, caja 158-C, expediente 69, S/Fs

⁶⁶ Este caso evidencia la profunda dependencia de las instituciones educativas respecto a las autoridades locales y estatales. A pesar de tratarse de reparaciones de bajo costo, estimadas en 38.75 pesos, las escuelas carecían de los recursos necesarios para su ejecución. Ante esta situación, se solicitó la intervención de las autoridades municipales, quienes a su vez elevaron la petición al gobierno estatal. El gobernador, en respuesta a dicha solicitud, autorizó la asignación de los fondos requeridos para llevar a cabo las reparaciones correspondientes. Finalmente, el 20 de febrero, se formalizó la aprobación del gasto y se destinaron los recursos a la institución educativa.

Otro aspecto relevante que se desprende de la correspondencia de la época es la mención a la "inseguridad" en las inmediaciones de las instituciones de instrucción. En una misiva, el director de una escuela para niñas expresa su preocupación por la posible pérdida de los materiales escolares ante la falta de medidas adecuadas para su resguardo. Si bien no se alude de forma explícita, se infiere que la inseguridad también representaba un riesgo potencial para la integridad de las alumnas. (AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Edificios escolares, 1889, caja 158-C, expediente 69, S/Fs).

regiones, se veía seriamente comprometida, limitando el potencial de desarrollo de las futuras generaciones.⁶⁷

Un ejemplo del funcionamiento de las solicitudes y entregas de recursos se observa en la documentación de la época. En un primer caso, se registra la solicitud de material por parte del preceptor de una escuela primaria, seguida de la provisión de útiles por parte de las autoridades. En un segundo caso, solo se documenta la entrega de útiles escolares a otra institución.⁶⁸

La solicitud dirigida a un gobernador por parte del preceptor de una escuela primaria se centraba en la petición de hojas de papel para que los alumnos inscritos pudieran completar un curso de escritura al final del ciclo escolar. Se requería una cantidad suficiente para un número determinado de clases por mes, lo que equivalía a una cantidad considerable de cuadernos o cuartos de hoja, como se detalla en la documentación de principios de 1889.⁶⁹

La dependencia de las escuelas respecto a las autoridades para la obtención de recursos constituía un factor determinante en el funcionamiento de la instrucción pública durante el periodo. Esta dependencia no se limitaba a la infraestructura o el mobiliario, sino que se extendía a los materiales más elementales, como el papel, la tinta y los útiles de escritura, indispensables para el desarrollo de las actividades pedagógicas cotidianas. La falta

⁶⁷ Dentro de los detalles destacables en las comunicaciones oficiales, se encuentra la presencia infaltable del lema "libertad y constitución". Bajo estas palabras se realizaban tanto las solicitudes como las entregas de material. Y es que resulta importante comprender que las comunicaciones se tenían que realizar en varios sentidos y que la burocracia fungía también como un ente selector de prioridades, las escuelas no contaban con autonomía económica, ya que apenas sobrevivían y los educandos eran dependientes de los materiales que el Estado pudiera disponer para ellos. Por esa razón el papeleo y las misivas necesitaban entrar en una dinámica de competencia por demostrar la necesidad que estaban tratando de atender.

⁶⁸ AHPMM, Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 158, expediente 6, 3 fs.

⁶⁹ AHPMM, Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 159, expediente 6, s/n fs.

de estos insumos básicos podía derivar en la interrupción de las clases, afectando el proceso de aprendizaje y, en última instancia, mermando la calidad de la instrucción impartida.

Un retraso en la entrega del material solicitado, o la provisión de cantidades insuficientes, generaba un cuello de botella que impactaba negativamente en el avance curricular. Como se evidencia en la solicitud previamente mencionada, la falta de papel, por ejemplo, imposibilitaba la realización de ejercicios de escritura, una habilidad fundamental en el proceso de alfabetización. Esta carencia no solo impedía la práctica de lo aprendido, sino que también limitaba la capacidad de los preceptores para evaluar el progreso de los alumnos y retroalimentar su desempeño. Era una deficiencia que se magnificaba en un contexto en donde, usualmente, un solo profesor atendía grupos numerosos, por ende, la falta de materiales, o la llegada a destiempo de estos insumos, impactaba de forma severa el proceso de instrucción.

Además, es importante considerar que la insuficiencia de recursos no se presentaba de manera uniforme en todas las instituciones. Las escuelas ubicadas en zonas rurales o marginadas, a menudo, experimentaban mayores dificultades para acceder a los materiales necesarios, en comparación con aquellas situadas en centros urbanos o con mayores conexiones políticas.⁷⁰ Esta disparidad en la provisión de recursos exacerbaba las

⁷⁰ En abril del mismo año, se realizó la entrega de materiales tanto para Cuitzeo como para Huandacareo. La disposición del gobernador se materializó en el envío de una caja con libros y útiles para las escuelas de ambos municipios. El reparto se realizó conforme a la factura adjunta, la cual especificaba los siguientes objetos: 170 ejemplares del silabario, 140 del libro segundo, 110 de ortología, 54 de aritmética y 400 pizarrones. En otras zonas del estado, como Chucandiro, el gobierno estatal también realizó entregas de materiales en 1889. En este caso concreto, se trató de: 20 silabarios, 25 libros de segundo, 18 libros de moral, 16 libros de gramática, 14 tinteros, dos cajas de plumas y 40 portaplumas.

Si bien, la población estudiantil de Chucandiro era considerablemente más pequeña que en otras localidades, se observó un fuerte interés por los silabarios, los cuales representaban el 15 % del material total entregado. Esto brinda una pista de la relevancia que se daba en estas instituciones alejadas de la capital a la enseñanza de la lectoescritura en lengua castellana como base fundamental de la educación. Sin embargo, esta enseñanza debía complementarse con formación en valores cívicos y comunitarios.

(AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Material escolar, 1889, caja 158-C, expediente 74, S/Fs)

desigualdades existentes en el sistema de instrucción pública, relegando a las poblaciones más vulnerables a una instrucción de menor calidad. Dicha situación era común, incluso, en instituciones de una misma demarcación, lo que habla de la propia naturaleza del sistema, en el que este tipo de situaciones eran recurrentes, y hasta cierto punto, previstas por las autoridades. La centralización de la toma de decisiones y la burocracia inherente al proceso de solicitud y entrega de materiales contribuían a la ineficiencia del sistema, dejando a muchas escuelas en una situación precaria que obstaculizaba el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.

Particularmente en zonas rurales, se observaba una peculiaridad en cuanto a la comunicación y las responsabilidades administrativas. En algunos casos, las notificaciones y gestiones relacionadas con la instrucción no provenían de las figuras tradicionalmente asociadas a este ámbito, como los preceptores o directores de escuela, sino de autoridades locales como los jefes de policía o incluso los curas de las parroquias. Esta situación se presentaba, en parte, debido a la ausencia de cabildos funcionales en ciertas localidades, lo que obligaba a que otras figuras asumieran, de manera informal, la tarea de remitir la correspondencia a las cabeceras de distrito.⁷¹

Esta delegación de responsabilidades en materia de instrucción a figuras ajenas al ámbito pedagógico se ejemplifica en la correspondencia oficial de la época. Se tiene registro de casos en los que un jefe de policía informaba a un prefecto sobre la apertura de escuelas sostenidas por el gobierno en una tenencia, o sobre la necesidad de nombrar un nuevo director

⁷¹ Un ejemplo de ello lo encontramos en el distrito de Huandacareo, donde el policía Marcelino G. informó al prefecto de Morelia, Maximiliano Ballesteros, sobre la apertura de las escuelas sostenidas por "el supremo gobierno" en dicha tenencia. (AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Edificios escolares, 1889, caja 158-C, expediente 70, S/Fs).

para una escuela primaria debido a la enfermedad del titular.⁷² En estas situaciones, el prefecto visitaba la localidad para constatar el funcionamiento de las instituciones de instrucción, tanto de reciente creación como ya establecidas, tanto para niños como para niñas.

La respuesta de las autoridades de mayor jerarquía, ante el informe del prefecto, solía consistir en instrucciones para resguardar los materiales y el mobiliario de la escuela hasta el nombramiento de un nuevo director. Posteriormente, se designaba a un nuevo responsable, quien tomaba posesión del cargo, permitiendo la reanudación de las actividades escolares.⁷³

Estos ejemplos, si bien puntuales, revelan una problemática más amplia en la administración de la instrucción pública en el México rural de la época. La falta de una estructura administrativa sólida y la consecuente delegación de responsabilidades en figuras no especializadas evidencian las dificultades que enfrentaba el sistema de instrucción para consolidarse y operar de manera eficiente. La improvisación y la informalidad en la gestión, si bien permitían dar continuidad a la instrucción en un contexto de recursos limitados y estructuras precarias, también reflejaban la fragilidad institucional que caracterizaba a muchas de las escuelas rurales del país, especialmente antes de 1910. Era una situación común, que se presentaba en diversas regiones, a causa de la propia naturaleza del sistema y sus múltiples carencias.

No solo la falta de recursos, o la inseguridad eran problemáticas del sistema de instrucción. También estaba la flexibilización de los requisitos para ejercer la docencia en

⁷² AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Escuelas primarias, 1889, caja 158-C, expediente 75, S/Fs.

⁷³ Una parte importante que se destaca es que este tipo de acciones no eran la excepción a la norma, sino respondían a un sistema profundamente desordenado.

ciertas regiones, donde la experiencia práctica prevalecía sobre la formación académica. La necesidad de cubrir las plazas docentes condujo a la contratación de personal que, en ocasiones, no contaba con las competencias pedagógicas necesarias para implementar las nuevas metodologías educativas promovidas desde el gobierno central. En consecuencia, la modernización educativa se enfrentó a obstáculos significativos en las zonas rurales, caracterizadas por altos índices de analfabetismo.⁷⁴

No obstante, el panorama de instrucción de finales del Siglo XIX y principios del XX presentó matices interesantes. El régimen porfiriano, con su marcada vocación modernizadora, impulsó la expansión de la enseñanza pública, sin descuidar la formación moral y religiosa de la población. En este contexto, las instituciones educativas católicas desempeñaron un papel relevante, ofreciendo una alternativa educativa que conjugaba el conocimiento académico con la instrucción religiosa.⁷⁵

Un aspecto que se podía ver en los planes de estudio de las escuelas religiosas en zonas rurales a finales del siglo XIX reflejaban una marcada dualidad. Por un lado, se incluían asignaturas de carácter religioso, como Religión, Historia Sagrada y Escritura, con el objetivo de inculcar en el alumnado los valores y principios propios de la moral cristiana. Por otro lado, se impartían materias seculares como Lectura, Gramática, Aritmética, Geografía y

⁷⁴ El caso de Huandacareo puede considerarse como un ejemplo de resolución adecuada, ya que la situación en otras escuelas no urbanas era distinta. Un ejemplo de ello lo encontramos en el caso del ciudadano Vicente Velázquez, quien durante varios años ocupó el cargo de "portero" en la escuela primaria de niños del cuartel número tres de Morelia. Velázquez fue "reconocido" por su compromiso y trabajo duro, y se le consideró capacitado para impartir clases de primeras letras y convertirse en director de una escuela foránea del estado, sin que existieran constancias de sus aptitudes docentes. Sin embargo, la escasez de personal y la presunta menor importancia que el gobierno otorgaba a estas escuelas hicieron que este tipo de perfiles fueran valorados para su dirección (AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Nombramientos, 1889, caja 158-C, expediente 76, S/)

⁷⁵ Un ejemplo de ello lo encontramos en la escuela primaria Liceo del Sagrado Corazón de Jesús (en Morelia). Su plan de estudios, compuesto por materias como Religión, Historia Sagrada, Escritura, Lectura, Gramática, Aritmética, Geografía y Ortografía, refleja la convergencia entre la instrucción pública y la formación religiosa. (AHPMM, Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 159, expediente 7, s/n fs)

Ortografía, las cuales buscaban proporcionar las herramientas cognitivas necesarias para desenvolverse en un mundo cada vez más secularizado.⁷⁶ Esta coexistencia de lo sagrado y lo profano en los currículos educativos era característica de una época en la que la Iglesia Católica aún ejercía una influencia significativa en la sociedad mexicana, especialmente en las zonas rurales, donde la escuela era, en muchos casos, el único espacio institucionalizado de socialización y aprendizaje.⁷⁷

Durante el proceso de conformación de las escuelas en México, se presentaban características importantes que definían la propia naturaleza de la instrucción. Entre ellas, destaca la existencia de instituciones para niños, para niñas y mixtas. La segregación por

⁷⁶ En definitiva, la escuela primaria Liceo del Sagrado Corazón de Jesús nos ofrece una valiosa ventana al panorama educativo del porfiriato. Su plan de estudios, que combinaba la instrucción pública con la formación religiosa, refleja la búsqueda de un equilibrio entre el progreso material y la formación moral, dos valores que el régimen porfiriano consideraba esenciales para la construcción de una nación moderna y próspera.

⁷⁷ La presencia de estas dos vertientes en el plan de estudios del Liceo del Sagrado Corazón de Jesús ejemplifica la postura del régimen porfiriano hacia la instrucción. Si bien, se buscaba modernizar el sistema educativo y ampliar su cobertura, no se pretendía eliminar la formación religiosa, considerada como un pilar fundamental para la formación moral de la sociedad.

Durante el porfiriato, la relación entre el gobierno y las religiones protestantes se caracterizó por una "tolerancia ambigua y acomodaticia conciliación". Si bien la Iglesia católica era la institución religiosa dominante en el país, el gobierno de Porfirio Díaz, con el objetivo de proteger las inversiones extranjeras que se intensificaban en México, otorgó a la Iglesia presbiteriana garantías legales para que pudiera participar activamente en la vida pública.

Esta postura ambigua del gobierno reflejaba, por un lado, el interés en mantener la hegemonía de la Iglesia católica y, por otro, la necesidad de fomentar un ambiente propicio para la inversión extranjera. Las garantías otorgadas a la Iglesia presbiteriana no implicaban un reconocimiento oficial de su culto, pero sí permitían su libre ejercicio dentro de ciertos límites.

Esta política de tolerancia controlada hacia las minorías religiosas se enmarcó en el contexto de la modernización impulsada por el régimen porfiriano. El gobierno buscaba proyectar una imagen de progreso y apertura al mundo, lo que implicaba cierta tolerancia hacia las diferentes expresiones religiosas presentes en el país.

Sin embargo, esta tolerancia no era absoluta. El gobierno mantuvo un control sobre las actividades de las minorías religiosas y vigiló de cerca su influencia en la sociedad. En ocasiones, incluso se aplicaron medidas represivas contra aquellas que se consideraban una amenaza al orden público o a la moralidad.

En definitiva, la relación entre el gobierno porfiriano y las religiones protestantes estuvo marcada por una compleja combinación de tolerancia, control y represión. Esta política reflejaba las contradicciones y ambigüedades del proyecto modernizador del régimen, que buscaba conciliar los intereses del Estado con las diferentes expresiones religiosas presentes en la sociedad mexicana. (Mendoza, Leticia, "Del porfiriato a la revolución maderista. Una mirada a través de las páginas de El Faro, 1885-1913", *La prensa en el porfiriato. Procesos políticos en Michoacán, diplomacia y actores sociales en México* (Rodríguez, María, Gonzáles, Claudia coordinadoras), Morelia, UMSNH, 2016, pp. 63-93.)

género en las escuelas, una práctica común en la época, invita a reflexionar sobre el papel que jugaba dicha separación en la reproducción de roles tradicionales. En el caso de las escuelas para niñas, la inclusión en el plan de estudios de materias consideradas tradicionalmente femeninas, como la costura y el bordado, sugiere que la instrucción de las mujeres todavía estaba, en cierta medida, orientada hacia la preparación para el matrimonio y la vida doméstica.⁷⁸

Si bien el contexto histórico del Porfiriato presentaba limitaciones en materia de género, la creación y consolidación de escuelas para niñas, incluso en algunas zonas rurales, constituyó un avance en la promoción de la instrucción femenina. En este sentido, la información sobre la remuneración de los cargos directivos y docentes en estas instituciones, aunque proviene del análisis de una academia para niñas en un contexto urbano, arroja luz

⁷⁸Un ejemplo es la escuela primaria para niñas de Morelia, cuyo funcionamiento fue decretado por orden directa del gobernador Mariano Jiménez. El decreto se encuentra en un documento de 10 puntos que se pueden resumir de la siguiente manera:

- **Establecimiento de una academia de niñas:** El artículo 1 del documento decreta la creación de una academia de niñas en la capital del estado, bajo la vigilancia y protección del gobierno.
- **Admisión de estudiantes:** El artículo 2 establece que la academia aceptará a todas las niñas que deseen instruirse, sin más requisitos que los que exija el reglamento que se expedirá al efecto.
- **Plan de estudios:** El artículo 3 describe el plan de estudios de la academia, que incluye instrucción secundaria y de perfeccionamiento en diversas materias, como moral, urbanidad, economía doméstica, lectura, escritura, gramática castellana, pedagogía, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, pintura, francés, inglés, música, geografía, historia patria, costura, bordados y otros trabajos manuales.
- **Personal docente:** El artículo 6 establece que el nombramiento y remoción de la directora, subdirectora, profesores y profesoras del establecimiento queda a cargo del gobierno.
- **Gastos:** El artículo 7 detalla los gastos que se asignarán al funcionamiento de la academia, incluyendo los sueldos del personal docente, los materiales escolares y otros gastos operativos.
- **Responsabilidades de la directora:** El artículo 8 indica que la directora estará a cargo de las clases de moral, urbanidad, economía doméstica y costura.
- **Responsabilidades de la subdirectora:** El artículo 9 establece que la subdirectora estará a cargo de las clases de bordado, flores y los demás trabajos manuales.
- **Fecha de apertura:** El artículo 10 indica que la academia de niñas comenzará a funcionar el 5 de mayo de 1886.

sobre la estructura y el funcionamiento de dichas escuelas a nivel nacional.⁷⁹ Es de resaltar que, en el ejemplo documentado, se observa que el cargo de directora tenía asignado un sueldo anual considerablemente mayor en comparación con el de los profesores de asignatura, y el de subdirectora un sueldo intermedio, ambos puestos directivos estaban reservados exclusivamente para mujeres,⁸⁰ mientras que la planta docente podía estar conformada tanto por hombres como por mujeres.⁸¹

⁷⁹ Es de resaltar que la academia pagaba una nómina de 365 pesos anuales por las materias impartidas a los profesores, mientras que el cargo de directora era remunerado con un sueldo anual de 720 pesos y el de subdirectora con 460 pesos. Cabe señalar que ambos puestos directivos estaban reservados exclusivamente para mujeres (AGHPM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1895, caja: 1, Expediente: 6, Foja 4 (fs 20)).

⁸⁰ En febrero de 1895, la Academia recibió, a través de un oficio, una serie de obras que debían ser utilizadas como material de enseñanza a partir de ese momento. Los libros en cuestión eran los siguientes:

- "Tratado elemental de pedagogía" de Manuel Fluren.
- "Método de Ollendorf francés" por Simonne y F. Delesé.
- "Principios de higiene" (autor ilegible).
- "Nociones de economía política" de Stanley L.

Se esperaba que estos libros se convirtieran en los pilares de la enseñanza en la academia. Además, se indicaba que se debían disponer de algunos ejemplares en la biblioteca de la institución para su consulta por parte de las alumnas y el personal docente. En este caso se podía esperar que las alumnas hicieran uso de estos materiales de lectura por sus condiciones de mayor privilegio cultural, sin embargo, la idea de permitir su consulta se presentaba principalmente para que fueran maestras las que pudieran dedicar el mayor tiempo posible fuera de las aulas a empaparse de estos saberes (AGHPM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1895, caja: 1, Expediente: 6, Foja 4 (fs 20)).

⁸¹ Además de ser congruente con la política positivista de enseñanza impulsada durante el Porfiriato, el método Ollendorf, reconocido por su eficacia en la enseñanza del idioma francés, se convirtió en un ejemplo paradigmático. Esto se debía no solo a la similitud lingüística entre el francés y el castellano, sino también a las características pedagógicas inherentes al método, que lo hacían especialmente adecuado para adaptar las prácticas de enseñanza de la lengua al contexto mexicano.:

- Énfasis en la repetición y la práctica: Los estudiantes repiten y practican constantemente estructuras gramaticales y vocabulario nuevo para internalizarlos y poder usarlos de manera natural.
- Aprendizaje gradual: La metodología se desarrolla paso a paso, comenzando con ejercicios sencillos y aumentando gradualmente la complejidad.
- Énfasis en la comprensión auditiva y la expresión oral: El método pone un gran énfasis en la capacidad de los estudiantes para comprender el castellano hablado y expresarse oralmente de manera fluida.
- Uso de contextos específicos: El vocabulario y las estructuras gramaticales se enseñan en contextos específicos para que los estudiantes puedan entender su uso en situaciones reales.

La convergencia entre el método Ollendorf y los principios positivistas que subyacían a la política educativa porfirista lo posicionó como una herramienta pedagógica especialmente atractiva. La eficacia demostrada de este método en la enseñanza de lenguas extranjeras, sumada a la similitud estructural entre el francés y el castellano, lo convirtieron en un modelo idóneo para ser adaptado a la enseñanza de la lengua materna, en este caso el español. Esta elección se alineaba con la visión de una instrucción basada en métodos científicos y en la búsqueda de la eficiencia. Al adoptar el método Ollendorf, el gobierno porfirista buscaba no solo homogeneizar la enseñanza del español en todo el territorio nacional, sino también inculcar en los estudiantes

Una buena plantilla docente y una serie de materias adecuadas era clave ya que algunas de las academias de Niñas no solo se limitaban a brindar formación a las niñas, sino que también ofrecía la posibilidad de obtener el título de profesora de instrucción primaria elemental. En un oficio del señor gobernador fechado el 29 de agosto de 1895, se solicitaba a la directora de la institución que certificara a las señoritas que desearan obtener dicho título. Para ello, las aspirantes debían superar tres exámenes:⁸²

- Primer examen: Lectura, escritura (ejercicios prácticos), gramática castellana y análisis lógico.
- Segundo examen: Aritmética, geometría (nociones) y geografía (especialmente la del país).
- Tercer examen: Pedagogía, historia patria (nociones), moral, urbanidad y economía doméstica.

La finalidad de estos exámenes era certificar los conocimientos que las señoritas debían poseer para ser nombradas profesoras de instrucción primaria elemental. La inclusión de materias como la moral, la urbanidad y la economía doméstica en los exámenes reforzaba la idea de que las mujeres debían prepararse para el matrimonio y la vida en el hogar, limitando sus aspiraciones profesionales y perpetuando roles de género tradicionales.⁸³

hábitos de estudio y disciplina intelectual, valores que se consideraban fundamentales para el progreso de la nación. La información se recabo de diversos portales digitales, sin embargo, se recomienda revisar la obra de: BENOT, Eduardo, *El método del Dr. Ollendorff*, Cádiz, Imprenta y Librería Medica, 1858, disponible en: <file:///C:/Users/joviv/Downloads/metodo-del-dr-ollendorff-para-aprender-a-leer-hablar-y-escribir-un-idioma-cualquiera.pdf>, consultado el 04-03-24.

⁸² AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1895, caja: 1, Expediente: 3, Foja 9 (fs 14).

⁸³ Y es que poner a las mujeres en las aulas se trataba de una consideración de género, ya que para muchos pensadores de la época la mujer en su labor de cuidadora podía encargarse de forma más adecuada de las infancias, por el hecho de su capacidad de “maternar”, un discurso que se ha mantenido en la sociedad mexicana hasta tiempos modernos.

Asimismo, el enfoque de la materia de pedagogía parece haber estado más orientado a la transmisión de conocimientos que al desarrollo de habilidades docentes. Esto podría haber limitado la capacidad de las profesoras para implementar metodologías innovadoras y atender las necesidades diversas de sus alumnas (aunque debido a la falta de evidencia en este momento de la investigación tenemos que mantener esta última frase como una especulación).⁸⁴

⁸⁴ Aunque durante los inicios de la Revolución se trató de mantener abierto y dar certeza a los padres de familia de las niñas inscritas en la institución, por lo que se publicó la siguiente carta, firmada por el secretario del gobernador Felipe de Jesús Cena, en junio de 1911:

La actual situación de la República y la particular coyuntura que experimenta el Estado de Michoacán sugieren la necesidad de adoptar ciertas medidas que, aunque puedan resultar dolorosas, están dirigidas a prevenir eventuales consecuencias adversas de gran trascendencia, cuya lamentable materialización sería motivo de profundo pesar. Es evidente que en todo el territorio nacional existe una disposición del pueblo hacia la agitación y la instigación de disturbios. Afortunadamente, en Michoacán, y especialmente en Morelia, tales disturbios han carecido de relevancia.

El Gobierno cuenta con los recursos necesarios para sofocarlos y cuenta con el respaldo de la opinión de personas sensatas, así como con la colaboración de las tropas maderistas, cuya actuación se ha caracterizado por la moderación y la prudencia. No obstante, la prudencia y la previsión más básicas indican que se debe prevenir cualquier amenaza de un mal que, aunque remoto, sigue siendo posible. Esta consideración ha llevado al señor Gobernador a proponer que, de manera provisional y mientras se normaliza esta situación anómala, las señoritas que reciben pensión del Gobierno o de los municipios para estudiar en la Academia de Niñas regresen temporalmente a sus hogares. Esta medida, de carácter transitorio, exime al Gobierno de una grave preocupación y de una enorme responsabilidad, al tiempo que devuelve la tranquilidad a los padres de familia. Ruego a usted tenga la amabilidad de informar a los padres o tutores de las niñas provenientes de ese distrito que se encuentran en el internado sobre esta determinación, advirtiéndoles que, tan pronto como mejore la situación, el Gobierno se encargará de que las niñas regresen a la capital para continuar sus estudios. Mientras tanto, las señoritas que cuenten con familia o una residencia en la capital podrán proseguir sus estudios, manteniendo la pensión mensual de doce pesos. Mediante esta disposición, el Gobierno beneficia a dichas niñas y se libera de toda responsabilidad, excepto en el caso de las alumnas que cursen los primeros y segundos años de instrucción primaria elemental, los primeros, segundos y terceros años de instrucción primaria superior, así como las alumnas de la Escuela Práctica adjunta al establecimiento. Esta excepción responde a la consideración de que la interrupción temporal de los estudios no es tan perjudicial para estas alumnas debido a su nivel de avance, y también atiende a la difícil situación financiera del erario estatal y a la consiguiente necesidad de reducir al mínimo posible todos aquellos gastos que no sean imperativos e indispensables.

Adjunto a esta comunicación se remiten suficientes ejemplares de esta circular y una lista que contiene los nombres de las niñas y las preferencias de sus padres, a quienes se les solicita notificar que el propósito del Gobierno es clausurar el internado a más tardar el último día del presente mes, por lo que las niñas serán entregadas a sus familias antes de la fecha indicada. Una vez realizada la notificación correspondiente, se le solicita informar al Gobierno al respecto. Sufragio Efectivo. No Reección.

Aunque se reconoció la predisposición generalizada hacia la agitación y disturbios en todo el país, se destaca la relativa estabilidad observada en Michoacán, particularmente en la ciudad de Morelia, donde la capacidad del Gobierno para contener posibles disturbios se vio reforzada por la colaboración de las tropas maderistas y el respaldo de la opinión pública sensata. En este contexto, la propuesta del Gobernador de solicitar temporalmente el retorno de las estudiantes pensionadas a sus hogares se presentó como una medida prudente y transitoria, que alivio al Gobierno de una carga significativa y devolvió la tranquilidad a las familias.

También deseamos destacar la existencia de una *Cartilla de Política Constitucional*,⁸⁵ concebida para instruir a los niños en la comprensión de la Constitución. En esta cartilla, se proporcionaba un contexto simple y comprensible sobre conceptos fundamentales como sociedad, definida como "la unión de hombres para realizar el bien común", o nación, entendida como "una sociedad cuyos miembros habitan un territorio común, obedecen a un mismo gobierno y a unas mismas leyes".⁸⁶

La cartilla cívica fue un recurso didáctico de gran relevancia en la instrucción primaria de aquella época. Diseñada con el propósito de inculcar en los estudiantes los valores cívicos y los principios fundamentales de la Constitución, esta herramienta pedagógica desempeñó un papel crucial en la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y su país. La cartilla cívica tenía como objetivos primordiales:

- **Transmitir conocimientos básicos sobre la Constitución:** De manera sencilla y adaptada a la comprensión infantil, se explicaban los artículos más relevantes de la Carta Magna, enfatizando los derechos y deberes de los ciudadanos.
- **Fomentar el patriotismo y el sentido de pertenencia:** A través de la historia de México, de sus héroes y símbolos patrios, se buscaba cultivar en los estudiantes un profundo amor por su nación.

(AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1911, caja: 1, Expediente: 9, Foja 3 (fs 31))

⁸⁵ La *Cartilla de Política Constitucional* representa un intento por parte del Estado mexicano de promover la formación cívica desde la infancia, incluso en el ámbito rural. Sin embargo, su implementación en este contexto enfrentó numerosos obstáculos que limitaron su alcance e impacto. Se requieren más investigaciones que profundicen en el uso y la recepción de este tipo de materiales en las escuelas rurales para comprender cabalmente su contribución a la formación cívica y a la construcción de la identidad nacional en el México de antes de 1910. La información disponible sugiere que su impacto fue limitado y desigual, aunque no desdeñable en algunas comunidades.

⁸⁶ Véase más del tema en: VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación En México*, El Colegio de México, 1975.

- **Desarrollar habilidades cívicas:** Se promovían valores como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad, fundamentales para la convivencia democrática.⁸⁷



AGHPM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Primarias, Años: 1884, caja: 18, Expediente: 9, Foja 32 (fs 60).

Si bien el régimen porfirista demostró un interés genuino por la Instrucción Pública, sus esfuerzos no fueron suficientes para alcanzar un impacto significativo en toda la

⁸⁷ La cartilla cívica constituyó pues un recurso didáctico de gran relevancia dentro de la instrucción primaria del periodo. Concebida con el propósito explícito de inculcar en el estudiantado los valores cívicos y los principios fundamentales consagrados en la Constitución, esta herramienta pedagógica desempeñó un papel crucial en la formación de ciudadanos que se esperaba fueran comprometidos con su comunidad y su nación. Los objetivos primordiales de la cartilla cívica se centraban en varias áreas clave. En primer lugar, buscaba *transmitir conocimientos básicos sobre la Constitución*; para ello, se explicaban los artículos considerados más relevantes de la Carta Magna de una manera sencilla y adaptada a la comprensión infantil, poniendo énfasis en los derechos y deberes ciudadanos. En segundo lugar, se orientaba a *fomentar el patriotismo y el sentido de pertenencia*, utilizando relatos de la historia de México, sus héroes y símbolos patrios como vehículos para cultivar el apego a la nación. Finalmente, la cartilla tenía como meta *desarrollar habilidades cívicas*, promoviendo activamente valores como la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad, considerados esenciales para la convivencia democrática.

población mexicana. A pesar de que algunas iniciativas educativas tuvieron un efecto positivo en la sociedad de la época, cada logro estuvo acompañado de limitaciones y desafíos. La diversidad de realidades socioeconómicas y culturales presentes en el extenso territorio nacional dificultó la implementación de políticas educativas uniformes, especialmente en las zonas rurales alejadas de los centros urbanos. Más allá de las dificultades inherentes a la tarea de expandir la instrucción pública, es fundamental reconocer que el desdén de las élites políticas hacia las poblaciones indígenas, rurales y empobrecidas constituyó un factor determinante en el insuficiente avance de la enseñanza durante el Porfiriato.

La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes marcó un hito en la historia de la educación mexicana, al concederle por primera vez un espacio institucional y un rol definido dentro del Estado. Sin embargo, es importante destacar que la falta de apoyo por parte de algunos miembros del equipo presidencial de Díaz obstaculizó en cierta medida el desarrollo de las políticas educativas. Por otro lado, es necesario reconocer la valiosa contribución de figuras como Justo Sierra, Manuel Altamirano, Joaquín Baranda y Rafael Ramírez, quienes fueron claves en la construcción de los cimientos educativos del México moderno.

CAPÍTULO II: DE LA INESTABILIDAD SOCIAL DE LA REVOLUCIÓN A LA PUBLICACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917: EL CASO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

La historia de México ha sido marcada por periodos de agitación social y transformación política, especialmente durante el siglo XX. En este contexto, la Revolución Mexicana representa un hito crucial que desencadenó una serie de cambios radicales en la estructura social, política y económica del país. Sin embargo, la transición de un régimen de inestabilidad hacia la consolidación de un orden constitucional establecido en 1917, a través de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, constituye un proceso de particular relevancia para comprender la evolución de la educación en México.

En el presente capítulo se propone examinar el rol de la instrucción pública durante el periodo de transición marcado por la Revolución Mexicana. Se analizará cómo la inestabilidad social generada por este movimiento revolucionario influyó en las políticas educativas de la época y cómo estas, a su vez, se plasmaron en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Asimismo, se estudiarán las implicaciones de estos cambios en el sistema educativo mexicano y su impacto en la sociedad en general. En este sentido, la educación se abordará como una lente a través de la cual se puede comprender la complejidad de este periodo histórico y su influencia en la configuración del México contemporáneo.

Este contexto adverso configuró un escenario complejo para la implementación de políticas públicas. Es fundamental analizar la situación social de un país inmerso en un conflicto armado y cómo dicho contexto incidió, principalmente, en los sectores rurales de México. Asimismo, se examinará el rol desempeñado por los actores políticos durante las discusiones legislativas en el seno del Congreso Constituyente de Querétaro de 1916 y 1917.

Este análisis resulta fundamental para ubicar a los líderes políticos y comprender su implicación en el ámbito educativo a lo largo de los diferentes periodos presidenciales, desde 1910 hasta 1917.

2.1. El ocaso del porfirismo. La situación social y educativa de México para 1910.

En el año de 1910, la situación social de México se hallaba sumida en un periodo de generalizada inestabilidad. El gobierno encabezado por Porfirio Díaz se encontraba inmerso en la preparación del centenario de la Independencia, mientras que la sociedad manifestaba incertidumbres respecto a la continuidad del proyecto nacional delineado por dicho régimen. La entrevista realizada a Creelman en 1907⁸⁸ había despertado la atención de nuevas facciones políticas interesadas en una sucesión electoral, agudizando así las tensiones en el ámbito político del país.

El periodo de la Revolución Mexicana se erige como un acontecimiento crucial en la historia de México, caracterizado por una profunda transformación social, política y económica que dejó una huella indeleble en la configuración del país. En este contexto, resulta imperativo examinar tanto la situación social como el panorama educativo de México en el umbral de este importante proceso histórico y cómo hubo una fuerte injerencia extranjera, principalmente de Estados Unidos.⁸⁹

⁸⁸ RODRÍGUEZ, María, MIJANGOS, Eduardo, et al, *Estados Unidos ante la Revolución Mexicana*, UMSNH-IIH, 2012

⁸⁹ Para comprender cabalmente estos aspectos, es fundamental considerar la influencia ejercida por Estados Unidos en el escenario mexicano previo al estallido de la Revolución en 1910. La penetración cultural, económica y política estadounidense en México durante este periodo desempeñó un papel significativo en la configuración de las dinámicas sociales y educativas del país.

En México, previo al estallido de la Revolución, se evidenciaba una notable presencia económica de ciudadanos estadounidenses.⁹⁰ Este fenómeno, junto con la continua expansión del poderío de Estados Unidos en el ámbito internacional, provocó una serie de reacciones nacionalistas. En el capítulo anterior, se hizo, apenas una leve, mención de cómo esta expansión económica, mediante el arribo de empresas, influyó en la propagación de ideas protestantes en las zonas rurales, lo que también repercutió en el ámbito educativo, permitiendo a algunos ciudadanos mexicanos recibir educación en Estados Unidos y facilitando la comparación de programas educativos entre ambos países.

A partir del año 1900, los valores económicos de las grandes empresas capitalistas protagonizaron un notable ciclo de inversión en México. Simultáneamente, en Estados Unidos, la economía experimentó una transformación significativa, que se hizo evidente a fines del siglo XIX, caracterizada por la apertura del mercado a la fusión y concentración de empresas,⁹¹ dando lugar a la formación de "trusts" industriales y financieros, lo que les permitía dominar amplios sectores de actividad. Esta tendencia se transmitió con relativa rapidez a los sectores ferroviario y minero de México,⁹² donde, aunque de menor escala, la economía ya se organizaba de manera oligopólica.⁹³

⁹⁰ RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, "Integración económica y contrapeso político, 1899-1912", *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160, en: https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mexusa/v02/10_integracion_economica.pdf

⁹¹ RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, "Integración económica y contrapeso político, 1899-1912", *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160

⁹² El término **trust** define la situación en que varias empresas que producen los mismos productos se unen formando una sola empresa. Esta tiende a controlar un sector económico y ejercer en lo posible el poder del monopolio (RAE, "trust", *Diccionario de la lengua española*, 23, 2023).

⁹³ Sabemos también que para la década de 1910 la inversión norteamericana en México superó los 500 millones de dólares, de modo que el país se convirtió en la economía extranjera de mayor inversión para los EEUU (RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, "Integración económica y contrapeso político, 1899-1912", *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160).

Durante el periodo porfirista, la inversión estadounidense, especialmente durante la última década del mismo, comenzó a generar preocupación entre los políticos mexicanos, quienes percibían el riesgo de monopolio o competencia perjudicial para los ferrocarriles. Entre las estrategias impulsadas por el gobierno estadounidense, se destacaba el intento de controlar las líneas ferroviarias entre México capital y Veracruz, ambas de propiedad británica y vitales para el comercio con Europa. La perspectiva de que una sola empresa estadounidense pudiera controlar todas las rutas del comercio exterior mexicano se interpretó como una amenaza para la soberanía económica,⁹⁴ lo que representaba una potencial pérdida de control en el flujo del comercio por parte del gobierno mexicano.

La inversión estadounidense también incidió significativamente en el sector minero-metalúrgico, donde, tras la adquisición del conglomerado American Smelting and Refining Company, los Guggenheim lograron expandir su presencia en territorio mexicano mediante alianzas y adquisiciones con grupos competidores.⁹⁵

Al igual que en el ámbito ferroviario, la preocupación por la consolidación de un monopolio en el beneficio de minerales suscitó inquietudes entre las autoridades mexicanas, especialmente cuando la inversión estadounidense también incursionó en nuevos espacios económicos.⁹⁶ En el sector extractivo, se destacó la explotación de los campos petroleros en la zona de Tampico. Durante la primera década del siglo XX, surgieron empresas como la Mexican Petroleum, y para 1910 tuvo lugar la primera exportación de crudo mexicano.

⁹⁴ RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, “Integración económica y contrapeso político, 1899-1912”, *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160

⁹⁵ Una poderosa familia norteamericana dedicada a la minería y la metalurgia.

⁹⁶ RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, “Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010”, *¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160

Las cuestiones políticas, sociales y culturales mencionadas anteriormente evidencian una fuerte presencia de ideas extranjeras, algunas de las cuales incluso chocaban con los ideales del gobierno mexicano. Es importante recordar el contexto educativo de México en ese entonces, particularmente en lo que respecta a la Instrucción Pública. Durante los cinco años previos al estallido de la Revolución, entre 1905 y 1910, se observó un impulso sin precedentes a la enseñanza, acompañado de un fuerte interés en promover el uso del español entre la población en general. En este marco, cabe destacar la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1908 y los esfuerzos por crear la Universidad Nacional. Es en este hilo de acontecimientos donde resulta fundamental analizar la medida en que la influencia foránea se hizo notar.

Entre las influencias recibidas por México, algunas de las más significativas en el ámbito educativo provinieron tanto de Francia, como se evidencia en la importancia concedida a la enseñanza del idioma, como de Estados Unidos, tal y como se mencionó anteriormente al abordar el trabajo realizado por Amado Nervo. A medida que el siglo XIX llegaba a su fin y se adentraba en la última década del porfiriato, en el siglo XX, se observó un aumento en la influencia de las ideas provenientes de Estados Unidos. El envío de maestros y pedagogos al extranjero por parte del gobierno de Porfirio Díaz se convirtió en una práctica común, con el objetivo de que estos profesionales se familiarizaran con los métodos de enseñanza extranjeros y evaluaran su aplicabilidad en el contexto mexicano.⁹⁷

Una muestra adicional de la estrecha relación en el ámbito educativo entre ambos países fue el intercambio que se llevó a cabo entre miembros destacados de la sociedad

⁹⁷ BAZANT, Milada, “Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546, en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001809.pdf>

mexicana, particularmente las élites nortañas, y la comunidad académica estadounidense. Algunos de estos individuos cruzaron la frontera para cursar estudios universitarios en Estados Unidos, como Francisco I. Madero, Abraham González y José María Maytorena, quienes posteriormente desempeñaron roles prominentes como gobernadores de los estados de Chihuahua y Sonora, respectivamente, y como miembros del movimiento maderista.

Además, se otorgaron becas gubernamentales a estudiantes destacados,⁹⁸ como Manuel Gamio,⁹⁹ pionero en la antropología aplicada en México, quien estudió entre 1909 y 1911 en la Universidad de Columbia. Otro ejemplo notable es el de Elena Arizmendi, quien, tras obtener su título en enfermería en Texas, contribuyó a la renovación de esta profesión en México al fundar en 1911 la Cruz Blanca como alternativa a la más tradicional Cruz Roja.¹⁰⁰

La influencia de Estados Unidos en la educación mexicana se manifestó en diversos aspectos, incluyendo la fundación de colegios, espacios para la difusión cultural, instituciones para el aprendizaje del inglés o la enseñanza bilingüe, así como una serie de procesos que se iniciaron a finales del siglo XIX y experimentaron un notable auge en la primera década del siglo XX. Posteriormente, abordaremos con mayor detalle estas ideas, así como las misiones protestantes y sus efectos perceptibles hacia el final del régimen porfirista.

Bajo el gobierno de Porfirio Díaz, la educación adquirió un estatus prioritario. Los congresos de instrucción llevados a cabo en 1889, 1890 y 1891 marcaron un quiebre con respecto al tratamiento previo dado a la enseñanza, logrando que tanto el gobierno federal

⁹⁸ Podemos observar cómo los perfiles de los estudiantes becados al regresar a México forman parte importante de los cambios que existen en las propias disciplinas hasta el grado de ser considerados “protagonistas de la renovación de la profesión” como se menciona en el caso de Elena Arizmendi.

⁹⁹ Gamio es reconocido por su trabajo pionero en el campo de la antropología y su enfoque en la aplicación práctica de los conocimientos antropológicos en la solución de problemas sociales y culturales en México.

¹⁰⁰ RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, “Integración económica y contrapeso político, 1899-1912”, *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160

como los estatales acordaran un programa educativo uniforme. La meta principal consistía en unificar a la población y, especialmente, integrar a las distintas etnias a través de un programa educativo común; para alcanzar este objetivo, se consideró crucial centralizar la educación bajo la autoridad de las administraciones federal y estatales¹⁰¹.

Por otro lado, al revisar la situación educativa en Estados Unidos, se observa que la responsabilidad formativa recaía en los estados, los cuales a su vez delegaban dicha responsabilidad a los municipios o comunidades locales.¹⁰² Si bien esta postura contribuyó al fortalecimiento de las instituciones políticas en las localidades más pequeñas, surgió un problema cuando las zonas marginadas no lograron mantener el ritmo de crecimiento o desarrollo educativo de las áreas más prósperas del país, lo que llevó a que algunos teóricos de la pedagogía, como destaca José García, consideraran a Estados Unidos como un país con "las mejores y peores escuelas del mundo".

Otro aspecto relevante a destacar es lo que se conoce como "teoría curricular", que sirvió como fundamento para la enseñanza en Estados Unidos. Según José María García, la disciplina del currículo tuvo su origen en la pedagogía pragmática estadounidense; sin embargo, solo una de las orientaciones curriculares surgió de esta corriente. El enfoque tyleriano, según cita García, se basó no solo en la pedagogía pragmática, sino también en la pedagogía progresista de Dewey.¹⁰³ El modelo tyleriano al que hace referencia García

¹⁰¹ BAZANT, Milada, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546

¹⁰² BAZANT, Milada, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546

¹⁰³ GARCÍA, José, "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 25, 1, 1995, pp. 43-68, en: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Maria-Garcia-Garduno/publication/236172124_Los_pioneros_de_la_teor%C3%ADa_curricular_en_los_Estados_Unidos_1875-1910/links/02e7e51ba011056fdb000000/Los-pioneros-de-la-teoria-curricular-en-los-Estados-Unidos-1875-1910.pdf

proviene del educador Ralph W. Tyler, considerado uno de los más destacados educadores producidos por Estados Unidos en el siglo XX.¹⁰⁴

La contribución de Ralph Tyler en la consolidación de la "teoría curricular" es notable; sin embargo, otros individuos prominentes desempeñaron un papel crucial en la configuración de esta práctica pedagógica. William Harris, por ejemplo, fue uno de los primeros en abordar sistemáticamente este tema. Francis Parker sentó las bases para la unificación de las materias más importantes de la enseñanza en un currículo de estudio. Stanley Hall enfatizó la relevancia de basar el currículo en el conocimiento de las etapas del desarrollo del niño, priorizando así la individualidad de cada infante y el fomento de sus habilidades más destacadas. Charles Eliot, director de la Universidad de Harvard, implementó un sistema de cursos optativos en la institución. A Joseph Mayer Rice se le atribuye la introducción de los tests estandarizados como herramienta de evaluación. John Dewey y la escuela progresista postularon que la educación debía centrarse en el niño como eje central del currículo, con el objetivo de promover su crecimiento integral y autorrealización.¹⁰⁵ Estas ideas ejercieron una influencia significativa en la educación mexicana, lo que se puede observar principalmente en la educación posterior a la Revolución donde el enfoque por las infancias aparece con mucha fuerza en los ideales vasconcelistas.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Cordero, Graciela y García José, "Tyler's Curriculum Rationale and the Reconceptualist. Interview with Ralph W. Tyler", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, 2, 2004, pp. 1-18, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/107/186>

¹⁰⁵ GARCÍA, José, "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 25, 1, 1995, pp. 43-68

¹⁰⁶ La idea de una teoría curricular sigue tratándose en la actualidad en el mundo, concretamente en México ha sido revisada varias veces, por ejemplo, en el año 2011 se presentó un plan de estudios para la educación básica que tiene esta visión "La centralidad del Plan de Estudios 2011. La Educación Básica es el aprendizaje, el cual se impulsa a través del desarrollo de proyectos y del trabajo colaborativo. Pone el énfasis en el aprendizaje de los procesos, por encima de la memorización; es decir, posibilita la formación de alumnos y alumnas capaces de aprender a aprender para acceder al conocimiento y usarlo de manera creativa y eficiente. Otra cualidad

En contraste, la situación educativa en México se diferenciaba de la de Estados Unidos. Desde los albores de la primera República Federal, el país buscaba alcanzar autonomía política y económica, lo que llevó a que los gobiernos estatales mantuvieran una injerencia reducida durante gran parte del siglo XIX. Hasta el periodo porfirista, los municipios tenían una participación limitada en los asuntos educativos. Si bien la instrucción fue una prioridad durante este periodo, los gobiernos locales tuvieron poca libertad para fomentar sistemas de enseñanza dentro de sus competencias.¹⁰⁷ Aunque las localidades carecían de la autonomía para diseñar sus propios planes educativos, sí tenían la capacidad de hacer sugerencias, como la inclusión de lecturas específicas o la influencia en el nombramiento o despido de maestros.

Las facultades de los ayuntamientos incluían la convocatoria a los vecinos para que colaboraran en la construcción de escuelas. En otros casos, se establecían lo que se denominaban "juntas de instrucción", integradas por destacados representantes del pueblo, en ocasiones con la presencia de un regidor, cuya principal función era promover la educación. En estas reuniones, frecuentemente se discutían diversos aspectos relacionados con la escuela, como el ausentismo y la deserción escolar, la falta de interés o descuido de los padres de familia en enviar a sus hijos a la escuela, así como la negligencia de las autoridades locales al no impulsar la educación conforme lo establecía la legislación.¹⁰⁸

educativa de este Plan de Estudios lo constituye la utilización de la planeación estratégica, como base de la gestión escolar, así como la formación continua de los colectivos docentes, en el marco del sistema de asesoría académica a las escuelas" (SÁNCHEZ, Norma, "El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática", REICE, vol. 10, 4, 2012, pp. 149-163)

¹⁰⁷ BAZANT, Milada, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546

¹⁰⁸ BAZANT, Milada, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546

Para poder dar un mayor contexto respecto a esta situación, vamos a usar las palabras de Milada Bazant:

Dada la pobreza en la mayoría de los ayuntamientos, a la que se sumó la generalizada falta de preparación de los funcionarios municipales, la centralización se presentó como un mal necesario y trajo, como consecuencia, resultados dispares en los estados. En el Estado de México, por ejemplo, algunos municipios ricos, que administraban adecuadamente sus recursos, se opusieron a esta medida confiscatoria; el gobierno fundó entonces las escuelas 'en concesión': las corporaciones siguieron manejando económicamente sus escuelas, pero vigiladas pedagógicamente por las autoridades estatales. Ésta resultó ser, a la postre, una hábil medida estatal que quizás evitó hostigamientos y seguramente futuros enfrentamientos. Sin embargo, en general, los municipios acabaron por perder la limitada autonomía política y económica que les restaba, pero a cambio y dado el saneamiento de las finanzas públicas, característico del régimen porfirista, obtuvieron mayores recursos gracias al rescate de los legados favorables a la instrucción y al eficaz sistema impositivo.¹⁰⁹

México en 1910 contaba con quince millones de habitantes.¹¹⁰ Se estima que, del total de habitantes en la república, 13,143,372 hablaban castellano, sin embargo, la cantidad de mexicanos que no sabían leer ni escribir ascendía a más de 10,324,484, lo que representaba más del 70 por ciento de personas en la nación.

Es importante considerar además la presencia de aproximadamente dos millones de personas pertenecientes a comunidades donde la lengua materna era una lengua indígena, lo que evidencio el problema generalizado en la nación respecto a la enseñanza de la alfabetización, independientemente del idioma hablado por la población.

¹⁰⁹ BAZANT, Milada, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 18, 2003, pp. 503-546

¹¹⁰ INEGI, *Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos*, 1910

En este contexto, el gobierno de Díaz implementó diversas iniciativas para mejorar la situación educativa, si bien los esfuerzos de la sociedad también jugaron un papel relevante. Un espacio fundamental para la educación era el ámbito familiar, especialmente en el caso de las niñas, quienes dentro del seno familiar recibían enseñanzas básicas como lectura, escritura y labores domésticas, en aquellos hogares pertenecientes a estratos sociales con recursos económicos. Por otro lado, las familias de recursos más limitados recurrieron a las escuelas públicas como alternativa educativa.¹¹¹

Los sectores principalmente interesados en la educación de las mujeres fueron las clases medias de las urbes. El esfuerzo se vio reflejado en la creación de escuelas para niñas, en estas “empresas” (como eran llamadas) la instrucción que se les debía brindar a las jóvenes iba encaminada a convertirlas en “mejores y más gratas compañeras para el marido” de modo que pudieran educar adecuadamente a los hijos, ayudar a que la fortuna del esposo aumentara. Objetivos claramente marcados, como reseña Oresta López, ya que “aun estudiando, ninguna mujer podía igualar en talento a los hombres”. La educación que se buscaba para las mujeres no pretendía capacitarlas para el trabajo o la producción, ni para invitarlas a buscar una mayor libertad económica o espiritual, sino para que sus hijos tuvieran acceso a un nivel cultural más amplio.¹¹²

¹¹¹ LÓPEZ, Oresta, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, 3, 1997, pp. 73-93, en: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>

¹¹² LÓPEZ, Oresta, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, 3, 1997, pp. 77

Durante este periodo de transición, se observa un cambio gradual hacia una participación más activa en el ámbito público e institucional de la educación¹¹³ La diferencia fundamental radica no solo en el lugar donde se lleva a cabo el trabajo educativo, sino también en el tipo de reconocimiento social que recibe. Enseñar en el hogar a los niños del vecindario era considerado un trabajo de naturaleza pública-doméstica, ya que implicaba cierto reconocimiento por parte de la comunidad, pero carecía de reconocimiento oficial por parte del gobierno. En contraste, enseñar en las escuelas oficiales implicaba adoptar los programas educativos gubernamentales y trabajar en los espacios designados para ello, lo que conllevaba un mayor reconocimiento institucional y oficial.

La situación económica y poblacional también habían cambiado a lo largo del porfiriato. Desde 1877 hasta 1911 tenemos noción de que el índice de población creció un 1.4 por ciento, más del doble que los 70 años previos (0.6). La economía tuvo un avance del 2.7 por ciento promedio por año durante este periodo histórico. Para 1896, el ingreso fue de 50 millones de pesos, sin embargo, esta cifra se duplicó en los siguientes 10 años, es de este modo que se pasó de colocar bonos de inversión en torno a los 7 millones pesos, hasta alcanzar los 24 millones de pesos por bono, en 1906.¹¹⁴

¹¹³ “La participación de las mujeres en la educación de los niños empezó por la educación de los propios hijos y se extendió a educar a los hijos de otros, pero se mantuvo aún en el ámbito doméstico de la maestra. Este periodo podría considerarse como de transición de lo doméstico-público (enseñar en su domicilio) a lo público-institucional (enseñar en escuelas oficiales). La diferencia no sólo está marcada por el lugar en que se realiza el trabajo, sino por el tipo de reconocimiento que tiene el mismo. Enseñar en la casa a los niños del vecindario era un trabajo público-doméstico, porque implicaba cierto reconocimiento social de los vecinos a su calidad de enseñante, pero no se contaba con el reconocimiento oficial. En tanto que enseñar en las escuelas oficiales implicaba adoptar los programas educativos del gobierno y enseñar en los recintos asignados para ello”. LÓPEZ, Oresta, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, 3, 1997, pp. 79

¹¹⁴ AGUILAR, Héctor y MEYER, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, cal y arena, 1989.,

A pesar de la aparente recuperación económica que experimentó México a principios del siglo XX, caracterizada por un crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) y una relativa estabilidad en el mercado interno, la realidad social del país distaba mucho de ser homogénea o completamente próspera. Si bien existían sectores de la población que se beneficiaron del auge económico, una gran parte del pueblo mexicano, particularmente en las zonas rurales y entre los grupos indígenas y marginados, continuaba viviendo en condiciones de pobreza extrema, con un acceso limitado a la educación, la salud y otros servicios básicos.

En este contexto de contrastes y desigualdades, la aparente estabilidad social que reinaba en México a principios del siglo XX era, en realidad, una frágil fachada que ocultaba profundos malestares sociales y políticos. La Revolución Mexicana, que estalló en 1910, no fue un evento aislado o repentino, sino la culminación de un largo proceso de acumulación de tensiones y conflictos que habían estado latentes durante décadas. El ocaso del porfirismo, también significó un periodo de incertidumbre en lo que respecta a la Instrucción. Fue Porfirio Díaz un hombre que se preocupó por la enseñanza del pueblo, pero, sus intereses no llegaron en igualdad de condiciones a los sectores sociales más alejados de las urbes o incluso a los más pobres. La escuela en el porfiriato en una concepción mental debe ser reconocida por abrazar las mejores y más contemporáneas estrategias pedagógicas. Pero, fuera del idealismo se le debe señalar como insuficiente.

2.1.1. México 1911-1916: Desentrañando el Tejido Político y Social

En el periodo comprendido entre 1911 y 1916, México atravesó una etapa de transformaciones políticas, marcada por la sucesión de diversos gabinetes presidenciales, la alternancia en la figura del presidente y la interacción dinámica entre el poder ejecutivo y la

sociedad. Este lapso histórico se caracterizó por una serie de acontecimientos significativos que influenciaron la configuración del gobierno y la dinámica social en el país.

Semanas antes de la renuncia de Porfirio Díaz a la presidencia y como tema también de los gobiernos sucesores, existían dos ejes centrales en la prensa respecto a la educación: la idea de la “federalización” de la instrucción y la de “enseñanza rudimentaria”. Sin embargo, según informó *El Diario del Hogar* el 21 de junio de 1911, desde la SIPBA se rechazaba la idea de federalización por cuatro motivos principales: “I) mataría la iniciativa individual de los profesores locales, II) haría difícil el nombramiento por el secretario del personal idóneo para cada localidad, III) originaría un gasto excesivo del erario nacional, y IV) haría imposible una buena administración”.¹¹⁵

Se propuso entonces que el gobierno federal brindara apoyo a los "estados pobres" mediante la creación de escuelas de enseñanza agrícola, para las cuales se contratarían maestros ambulantes. Sin embargo, surgieron voces disidentes, como la de José Terrés,¹¹⁶ que emplearon el mismo medio de comunicación (*El Diario el Hogar*) para abordar la cuestión educativa. Desde su perspectiva, al denominar "federalización" a la centralización educativa, se estaría privando a los estados de su derecho de organizar su sistema educativo de acuerdo a sus intereses.¹¹⁷

¹¹⁵ SALGADO, Alberto, “La federalización educativa en México”, Project Muse, 1998, p. 97, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf

¹¹⁶ Hijo del coronel José Mariano Terrés, nació en la Ciudad de México en 1864, estudió la primaria con el profesor privado Roberto Molina, continuó sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria cuyo director era Gabino Barreda (FAJARDO, BECERRA Y GARRIDO, “El doctor José Terrés y su tiempo”, *Rev Med Hosp Gen Mex*, 1999, pp. 219-225):

¹¹⁷ SALGADO, Alberto, “La federalización educativa en México”, Project Muse, 1998, p. 97, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf

Como podemos observar, esta propuesta generó un fuerte debate que se extendió más allá del ámbito educativo, alcanzando incluso al grupo magisterial, donde surgieron voces inconformes. Este desacuerdo motivó la realización del segundo Congreso Nacional de Educación Primaria (CNEP) en septiembre de 1911, donde se abordaron temas como: I) ¿Debería federalizarse la educación primaria en la República? II) ¿Qué medidas deberían implementarse para garantizar la educación primaria obligatoria en todo el país? III) ¿Cuál debería ser la intervención del Estado en las escuelas primarias no oficiales?¹¹⁸

Este congreso se llevó a cabo en un contexto de inestabilidad social debido al movimiento armado que sacudía al país. Además, es importante mencionar que, en el mismo año 1911, pero antes de los congresos previamente mencionados, Francisco I. Madero había propuesto la creación de una Sección de Instrucción Rudimentaria. Asimismo, expresaba su deseo de establecer cuatro o más núcleos universitarios en diversas regiones del país, con el fin de promover la uniformidad en la educación preparatoria y profesional en distintas áreas de México.¹¹⁹

En 1911, Francisco León de la Barra asumió la presidencia interina de México, hecho atribuido a un acuerdo entre representantes del gobierno y los de la Revolución de noviembre, tras la renuncia de Porfirio Díaz y Ramón Corral. De acuerdo con la ley, en ausencia del presidente y el vicepresidente, el secretario de Relaciones Exteriores sería quien ocupara el cargo.¹²⁰

¹¹⁸ SALGADO, Alberto, “La federalización educativa en México”, Project Muse, 1998, p. 98, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf

¹¹⁹ SALGADO, Alberto, “La federalización educativa en México”, Project Muse, 1998, p. 99, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf

¹²⁰ PORTILLA, Santiago, “La personalidad política de Francisco de León de la Barra”, *Historia Mexicana*, 25, 1975, pp. 232-270, en: <https://www.jstor.org/stable/25135501>

Antes del nombramiento de León de la Barra, Justo Sierra había sido reemplazado por Jorge Vera Estañol como secretario de Instrucción. Sin embargo, con la dimisión de Porfirio Díaz, Vera Estañol fue sustituido en el cargo por el doctor Francisco Vázquez, quien destacó la importancia de abordar con claridad el tema de la federalización de la educación¹²¹. Posteriormente, el presidente León de la Barra inauguró el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria (II CNEP) en la Ciudad de México, con el objetivo de ampliar el debate sobre la educación.¹²²

León de la Barra fue reconocido por su falta de interés en prolongar su mandato o postularse como candidato, lo que le atribuyó una imagen de "incontaminación política"¹²³. Aseguró no tener compromisos con ningún grupo político específico. Esta percepción de un político carismático y dispuesto a considerar diversas opciones lo hizo ser recibido con aplausos en la Cámara de Diputados el 26 de mayo de 1911.¹²⁴

Al abordar la llegada de Francisco de la Barra al poder, es necesario considerar diversos factores. Por ejemplo, ante la situación insostenible del gobierno de Porfirio Díaz, Francisco I. Madero inició negociaciones con los representantes del régimen porfirista. En ese momento, uno de los actores más relevantes era el ministro de Hacienda, Limantour.¹²⁵

¹²¹ SALGADO, Alberto, "La federalización educativa en México", Project Muse, 1998, p. 99, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf

¹²² La discusión sobre la centralización o federalización de la educación se trasladó entonces a un espacio de diálogo, con el propósito de resolver el asunto conforme a los estatutos legales. Se consideró el ámbito jurídico como el adecuado para debatir las acciones necesarias para promover la educación en todo el país.

¹²³ PORTILLA, Santiago, "La personalidad política de Francisco de León de la Barra", *Historia Mexicana*, 25, 1975, p. 235, en: <https://www.jstor.org/stable/25135501>

¹²⁴ Ávila, Felipe, "Entre el Porfiriato y la Revolución. El gobierno interino de Francisco León de la Barra, UNAM-IIIH, 2012, p. 09, en: <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/porfiriato/revolucion.html>

¹²⁵ "José Yves Limantour estuvo al frente de la Secretaría de Hacienda dieciocho años consecutivos, de 1893 a 1911. En este largo periodo tuvo ocasión de culminar proyectos hacendarios de sus antecesores y enfrentar retos nuevos. Su gestión inicial, fiel a los caminos abiertos por las administraciones precedentes, significó el fin de

Estas negociaciones entre maderistas y porfiristas acordaron mantener la esencia del gobierno de Díaz, limitando los cambios al primer nivel de la clase política y administrativa. La idea subyacente era que los sucesores fueran porfiristas para asegurar la continuidad de las principales políticas gubernamentales.¹²⁶

La elección de León de la Barra estuvo precedida por intereses compartidos.¹²⁷ Sus características personales le permitieron destacarse como un candidato idóneo para ocupar el cargo. Había desarrollado una destacada trayectoria académica y diplomática, siendo posiblemente el miembro más reconocido del servicio exterior mexicano en Europa y Estados Unidos.¹²⁸ Además, es relevante mencionar su vínculo familiar como sobrino de Joaquín Baranda.¹²⁹ Durante sus estudios, se destacó como una figura prominente, con ambiciones y una notable habilidad diplomática.

Durante el gobierno interino de León de la Barra, en junio de 1911 fue promulgada la ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria por el Congreso Federal, que “autorizó al Ejecutivo establecer en la República escuelas para enseñar a toda la población, y principalmente a los indígenas, a hablar, leer y escribir el castellano y ejecutar las operaciones

la lucha contra el gran problema de la Hacienda pública decimonónica: el de los ingresos nacionales. Pero al cambio de siglo, el ministro encontró nuevos desafíos a los que tuvo que hacer frente con iniciativas propias” (Hacienda, “José Ives Limantour”, en: https://www.apartados.hacienda.gob.mx/galeria_secretarios/html2/dos.html#:~:text=Jos%C3%A9%20Yves%20Limantour%20estuvo%20al,antecesores%20y%20enfrentar%20retos%20nuevos).

¹²⁶ Ávila, Felipe, “Entre el Porfiriato y la Revolución. El gobierno interino de Francisco León de la Barra, UNAM-IIH, 2012, p. 13, en:

<https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/porfiriato/revolucion.html>

¹²⁷ Nacido en Querétaro en 1862, hijo de un emigrado chileno nacionalizado mexicano que participó con los liberales en la guerra de Reforma y contra la intervención francesa, De La Barra formaba parte de las “élites económicas” del porfiriato.

¹²⁸ Ávila, Felipe, “Entre el Porfiriato y la Revolución. El gobierno interino de Francisco León de la Barra, UNAM-IIH, 2012, p. 09, en:

<https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/porfiriato/revolucion.html>

¹²⁹ Joaquín Baranda ocupó, desde 1882 y hasta 1901, el cargo de ministro de Justicia e Instrucción

elementales de aritmética”.¹³⁰ El debate devenido de esta ley estuvo ligado a los prejuicios en la época sobre los indígenas. Durante el porfiriato personajes como Justo Sierra ya habían abogado por llevar la educación a toda la población del país, el tema se trató incluso en los congresos de educación primaria de 1889 y 1890, inclusive la “educación universal” se consideraba indispensable para alcanzar una unidad nacional (como desarrollamos en el capítulo uno de este trabajo).

En los primeros años del nuevo siglo XX aumentó la preocupación por la suerte de los indígenas, víctimas constantes de despojos y hostilidades por parte del régimen. Varios educadores y científicos sociales reprobaron el maltrato que durante siglos habían recibido y clamaron por elevar su condición, calificada como “indigna”.¹³¹

Algunos sectores de la sociedad consideraban necesario integrar a las poblaciones indígenas en la vida pública del país, mientras que otros las percibían como un obstáculo para el progreso. Esta controversia se trasladó a instancias formales, siendo abordada en el Congreso, donde intervino la Sociedad Indigenista Mexicana,¹³² integrada por antropólogos, etnólogos, funcionarios públicos y educadores, conocidos también como “Los indianistas”.¹³³

¹³⁰ Loyo, Engracia, “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”, *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 359-376, en: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/26715>

¹³¹ Loyo, Engracia, “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”, *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 360

¹³² Sociedad creada por Francisco Belmar, magistrado de la Suprema Corte de Justicia en 1910.

¹³³ Los indianistas, integrantes de la Sociedad, tenían también una doble percepción de los indios: los veían “sumidos en el marasmo y la barbarie”, lo que atribuían en buena medida a la opresión de blancos y mestizos, y al mismo tiempo reconocían sus aportes a la nación y su potencial para contribuir al desarrollo. Con una actitud mesiánica y redentora la Sociedad emprendió una cruzada para la “regeneración” de la “raza indígena”. Sus acciones deberían basarse en estudios “científicos” integrales sobre las diversas culturas y su premisa fundamental era la uniformidad lingüística (Loyo, Engracia, “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”, *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 361)

El principal impulsor de la ley de Instrucción Rudimentaria¹³⁴ fue Jorge Vera Estañol,¹³⁵ mencionado anteriormente, lo que confirma las negociaciones entre porfiristas y maderistas para una sucesión continuista. La propuesta de Estañol buscaba proporcionar educación básica a todas las personas consideradas analfabetas en español. Según Vera Estañol, esta ley abordaría la carencia de cultura en las comunidades indígenas. La nueva legislación establecía que la instrucción se llevaría a cabo en un máximo de dos cursos anuales, no sería obligatoria y no interferiría con las leyes estatales, del Distrito Federal o territoriales. Además, las escuelas estarían abiertas para todas las personas, sin distinción de género ni edad¹³⁶.

La ley de Instrucción Rudimentaria, promulgada en junio de 1911, encontraría su primer opositor público en la figura de Alberto J. Pani¹³⁷, subsecretario de Instrucción Pública del gobierno maderista. Pani, formado en el Instituto Científico de Aguascalientes, donde conoció al profesor Ezequiel A. Chávez, colaborador del ministro de Instrucción Pública Joaquín Baranda, completó su formación en la Escuela Nacional de Ingenieros en la Ciudad de México.¹³⁸ Pani estaba comprometido con el movimiento de Francisco I. Madero, y se dice que su primer encuentro con Madero, en un tranvía de la Ciudad de México, le recordó

¹³⁴ Cabe destacar que el concepto de “educación” apareció en lugar de “instrucción” en el Primer Congreso de instrucción Pública (de 1889), sin embargo, no se estableció en su momento, a partir de entonces ambos conceptos se fueron intercalando, aunque en lo formal <<instrucción>> se mantuvo.

¹³⁵ El último secretario de educación durante el porfiriato.

¹³⁶ Loyo, Engracia, “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”, *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 361

¹³⁷ Alberto J. Pani nació en la ciudad de Aguascalientes el 12 de junio de 1878 y murió en la Ciudad de México el 25 de agosto de 1955. Obtuvo el título de ingeniero civil y fue profesor en la Escuela de Ingeniería. Incorporado desde el inicio al movimiento revolucionario de 1910 que derrocó al régimen de Porfirio Díaz, conoció y trató de manera cercana a casi todos los personajes de leyenda durante este proceso transformador

¹³⁸ Un detalle importante sobre el cual hemos dado pistas, sin embargo, nos falta profundizar respecta a la ubicación de las principales escuelas nacionales, en una época donde se estaba llevando a cabo un profundo debate con respecto a la centralización o no de la educación en el país la mayoría de hombres de Estado con un alto puesto tuvieron la etapa culmen de su desarrollo intelectual en la Ciudad de México.

la entrevista de Díaz con Creelman, aunque valoraba más los principios del Partido Antirreeleccionista¹³⁹.

En junio de 1911, Alberto J. Pani, todavía subsecretario de instrucción, elaboró el Decreto que creaba la "Educación Rudimentaria". Asimismo, propuso la fundación de Academias nocturnas de Artes Industriales dirigidas a los obreros. Publicó un folleto titulado *La Instrucción Rudimentaria en la República* y, en 1918, un libro titulado *Una Encuesta sobre Educación Popular*. En esta obra Pani comienza por mencionar lo que ya revisamos como el decreto del primero de junio de 1911, es decir La Ley de Instrucción de Escuelas Rudimentarias, compuesta de los siguientes artículos:

- Art. 1º. Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República, Escuelas de Instrucción Rudimentaria, Independientes de las escuelas primarias existentes, o que en lo sucesivo se funden.
- Art. 2º. Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano, a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.
- Art. 3º. La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.
- Art. 4º. Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando a medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo.
- Art. 5º. Se le autoriza igualmente para fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias.
- Art. 6º. La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley, no será obligatoria, y se dará a cuantos analfabetos concurran a las escuelas sin distinción de sexos ni edades.

¹³⁹ FLORES, Óscar, "Autoexilio, revolución y arte. El caso del mexicano Alberto J. Pani, 1913-1932", XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, 2009, p. 02, en: <https://www.aacademica.org/000-008/1125>

- Art. 7°. El Ejecutivo deberá estimular la asistencia a las escuelas, distribuyendo en las mismas alimentos y vestidos a los educandos, según las circunstancias.
- Art. 8°. Esta ley no afecta la observancia de las que en materia de instrucción obligatoria estén vigentes o rijan en lo sucesivo en los estados, en el Distrito Federal o en los territorios.
- Art. 9°. Para iniciar la creación de esta enseñanza, el Ejecutivo dispondrá de la cantidad de trescientos mil pesos durante el próximo año fiscal.
- Art. 10°. El Ejecutivo reglamentará esta ley dentro de sus facultades constitucionales.
- Art. 11°. En cada período de sesiones, el Ejecutivo de la Unión deberá rendir informe a la Cámara de Diputados, acerca de la aplicación y progreso de esta ley, así como también acerca de la inversión de los fondos que se destinen para su objeto.

Desde el comienzo esta ley con su art. 1°. nos deja en claro el papel del gobierno federal en la labor educativa, se trata de un relevo a las facultades principalmente municipales en lo que respecta al establecimiento de recintos educativos, dando la facultad de crear nuevos centros de instrucción independientes a las primarias ya existentes en la zona. En el art. 2°. se menciona cómo estas nuevas escuelas se crean con el objetivo de enseñar a los individuos de la “raza indígena” a hablar, leer y escribir el castellano (y cuestiones de aritmética básica). Más adelante también hacemos notar la importancia del presupuesto ya que en el art. 4°. queda expedito que la creación de escuelas se realizara a discreción de las posibilidades económicas del Estado. En el art. 6°. se declara no obligatoria esta educación y abierta a todo analfabeto que se acerque a estas escuelas sin distinción de sexo o edad, mientras que en el 7°. podemos ver que desde la constitución de esta ley se entendía en la desigualdad de recursos una de las principales causas de ausentamiento educativo de modo que se declaraba con carácter de obligatorio brindar alimentos y vestimenta a los educandos de estos centros de instrucción.

En una revisión de los artículos de la Ley de Instrucción Rudimentaria, se observa una serie de características atribuidas a la educación o instrucción del pueblo mexicano desde los espacios legislativos del país. Más adelante, estas mismas nociones serán objeto de cuestionamiento y debate. Sin embargo, comprender la perspectiva de la cúpula política permite vislumbrar, en términos generales, la situación educativa del país y los aspectos destacables para el gobierno en turno, es decir, las problemáticas identificadas y las posibles soluciones planteadas en relación con la instrucción pública.¹⁴⁰

La importancia del contexto y del estímulo externo se confirman como elementos fundamentales que inciden en la implementación de la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria de junio de 1911. Dado su carácter no obligatorio, resultaba indispensable la existencia de un fuerte estímulo en la población para motivar el acercamiento de los beneficiarios de esta ley, principalmente las personas indígenas que carecían de habilidades en el idioma español, como la capacidad de hablar, leer o escribir. Procederemos a examinar las observaciones de Pani con respecto a la situación de México y la educación.

¹⁴⁰ En este contexto, se destacan las prioridades del gobierno de Francisco León de la Barra, centradas en dos elementos clave: el objetivo de la ley, que era la enseñanza del castellano, y su carácter no obligatorio. Esta información permite inferir las razones que motivaron la oposición del subsecretario Pani a la ley, al tiempo que nos introduce en el concepto de "relevancia".

¿Qué se entiende por relevancia? Según se expone, la relevancia es una propiedad que potencialmente concierne no solo a los enunciados u otros fenómenos perceptibles, sino también a los pensamientos, recuerdos y conclusiones de las inferencias. Esta concepción nos lleva a comprender que los enunciados despiertan una serie de expectativas dentro de la experiencia cognitiva del aprendizaje. (WILSON, Deirdere y SPERBER, Dan, "La teoría de la relevancia", Revista de Investigación Lingüística, VII, 2004, pp. 237-286, en: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Sperber%20y%20Wilson%20-%20La%20teoria%20de%20la%20relevancia.PDF>, revisado: 04-07-23)

Surge entonces el concepto de "input", estrechamente relacionado con la idea de relevancia. Este término hace referencia a un estímulo externo que puede generar un "efecto cognitivo positivo", es decir, una diferencia significativa en la comprensión del mundo por parte del individuo. A partir de esto, se desprende el concepto de "implicatura contextual", que considera la relación entre el input y el contexto en su conjunto. Un ejemplo ilustrativo sería cuando alguien nota que su tren llega tarde al contrastar la hora en su reloj con el conocimiento previo sobre los horarios de llegada. (WILSON, Deirdere y SPERBER, Dan, "La teoría de la relevancia", Revista de Investigación Lingüística, VII, 2004, pp. 240)

La influencia de Alberto J. Pani en el discurso político y los cambios en el panorama educativo se tornaron evidentes tras la llegada de Francisco I. Madero a la presidencia del país. Un documento de gran relevancia para comprender estos cambios es el segundo informe de gobierno de Madero, presentado el 16 de septiembre de 1912. En este informe, se refleja un ambiente de optimismo generalizado, ya que tras exponer las actividades del gobierno maderista, el presidente expresó su esperanza de que México disfrutara de una paz inalterable, basada en los principios de la efectividad del sufragio y la no reelección, conquistados en la Revolución de 1910. Madero consideraba que estos principios serían la mejor garantía del correcto funcionamiento de las instituciones republicanas.¹⁴¹

Madero le ofreció a Pani el cargo de secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Pani tomó el puesto el 21 de noviembre de 1911. Según Oscar Flores, “La educación en el antiguo régimen porfirista había desatendido este ramo y el país presentaba solo un 20 por ciento de alfabetos en su total poblacional, de acuerdo al censo de 1910”.¹⁴² Como parte de su labor estuvo defender el presupuesto asignado a la educación durante las sesiones legislativas (de la Cámara de Diputados) de mayo en 1912, lo que logró se aprobara por unanimidad el mismo.

El informe abordó diversos temas de interés nacional, entre ellos lo agrario, los recursos naturales y los bosques, así como la educación o instrucción pública. En lo que respecta al contexto de la instrucción pública, se estableció la "Sección de Instrucción Rudimentaria", dando inicio a la labor de fundar escuelas en distintos estados de la República. Se proyectaba la creación de aproximadamente 850 escuelas rudimentarias, y para finales de

¹⁴¹ CASTILLO, *México sus revoluciones sociales y la educación*, p. 42.

¹⁴² FLORES, Óscar, “Autoexilio, revolución y arte. El caso del mexicano Alberto J. Pani, 1913-1932”, XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, 2009, p. 03

1911, apenas unos meses después de la promulgación de la Ley de Instrucción, se habían construido alrededor de 50 escuelas, las cuales ya estaban operativas.¹⁴³

Una de las fuentes utilizadas por J. Pani para abordar la problemática educativa es el censo de población de 1910. Entre los datos mencionados se destaca que para 1910, el número de personas analfabetas ascendía a más de 10,324,484 (diez millones, trescientos veinticuatro mil, cuatrocientos ochenta y cuatro), de las cuales el 65% eran adultos y el 35% eran niños en edad escolar. La magnitud de estas cifras evidencia la dificultad que representa la difusión de la enseñanza rudimentaria. Además, se señala que la falta de homogeneidad étnica de la población¹⁴⁴ complicaba aún más el problema. Esta afirmación respalda la necesidad de un estímulo efectivo para acercar a las personas a la instrucción.

Con base en lo anterior, podemos comprender los motivos que llevaron a Pani a expresar que aquella ley se promulgó con "prisa desesperada" por parte del gobierno de León de la Barra, que aún mantenía una fuerte influencia porfirista. Esto evidencia una carga ideológica significativa, como lo señala el trabajo de Pani, titulado "Una encuesta sobre la educación popular", el cual identificó una serie de estereotipos sobre los indígenas y demostró la existencia de prejuicios, actitudes discriminatorias, paternalistas y salvadoras, que reflejaban un trasfondo de racismo similar al que habían mostrado muchos de los allegados de Díaz en años anteriores.¹⁴⁵ El análisis estadístico de Pani también reveló una crítica contundente en cuanto al presupuesto asignado, el cual defendió de no ser recortado

¹⁴³ CASTILLO, *México sus revoluciones sociales y la educación*, p. 44.

¹⁴⁴ PANI, Alberto, "Una encuesta sobre educación popular", Libros (Biblioteca Jurídica Virtual), 2019, p. 14, en: <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/11742>

¹⁴⁵ Loyo, Engracia, "La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria", *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 363-364.

aún más ya que lo consideró ochenta veces menor de lo necesario. Con esta cantidad de recursos, apenas sería posible establecer una escuela por cada 12,400 analfabetos.

La situación se complicó más aún en el año fiscal 1912-1913 cuando la SIPBA, solicitaba un aumento de presupuesto, en lugar de 300 mil pesos consideraba necesario pedir 500 mil pesos, sin embargo, la suma que se aprobó fue de 160 mil pesos “cantidad doscientos cincuenta y tres veces menor que la necesaria”¹⁴⁶. Lo que el mismo Pani explica de otro modo, con la cantidad asignada (1912-1913) apenas se puede mantener una escuela funcionando por cada 7,500 km cuadrados de territorio nacional, es decir de la previsión anterior de tener una escuela para 12,400 *analfabetos* a 38,000 personas (de cualquier edad) por cada escuela.

Con el golpe de estado producido en 1913, promovido por Victoriano Huerta y Félix Díaz la persona a cargo de la Secretaría de Instrucción fue Jorge Vera Estañol, el cargo de Vera duraría apenas tres meses de febrero a junio de ese año. Sin embargo, en ese escaso tiempo de trabajo, buscó mejorar la situación educativa en las zonas rurales y pobres de la nación, denunció, cómo en el Distrito Federal, que algunos jardines de niños costaban hasta cien mil pesos para solamente atender a mil niños en la mayoría de casos de familias acomodadas, es decir “los menos necesitados”.¹⁴⁷ Para Estañol resultaba indispensable una

¹⁴⁶ PANI, Alberto, “Una encuesta sobre educación popular”, Libros (Biblioteca Jurídica Virtual), 2019, p. 18

¹⁴⁷ Lo que representó período turbulento en la historia de México posterior a la Revolución Mexicana, específicamente en relación con la situación en el estado después de un ataque fallido. Expone la transición del gobierno estatal hacia manos huertistas, lo que llevó a un problema creciente en el sostenimiento de la tropa federal, exacerbado por la falta de liquidez bancaria y la declaración de quiebra de los bancos locales. La solicitud de préstamos por parte del gobierno estatal para apoyar a los caídos en la batalla y la promulgación de nuevas leyes fiscales muestran la lucha por mantener la estabilidad económica y la capacidad de financiar las operaciones militares. La mencionada escasez y destrucción de las comunicaciones también contribuyeron al descontento y la incertidumbre en la población. (PÉREZ, Daniel, HERÓN, Gustavo, “La Revolución Mexicana en Nuevo León (1908-1917): la irrupción pública de los empresarios en la política local”, *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, vol. 20, núm. 39, 2011, p. 117, en: <https://www.redalyc.org/pdf/859/85920910006.pdf>, consultado: 02-02-24).

verdadera inversión de capital económico en la educación, solicitó y le fue aprobada la cantidad de cuatro millones quinientos mil pesos, para construir 5000 escuelas rudimentarias y “rescatar así a los aborígenes”.¹⁴⁸

Dentro de la propuesta aceptada por el Congreso se incluyó un aumento del 25% en el salario de los maestros, la creación de una "Legión de Honor del Magisterio" y la implementación de pensiones. Según Vera Estañol, esta iniciativa benefició a más de diez mil personas. Para lograrlo, se dividió el país en 36 zonas educativas con 500 distritos educativos, con el objetivo de construir hasta cinco mil escuelas. En la práctica, se logró la construcción de 181 escuelas rudimentarias.¹⁴⁹

Aunque la meta era proporcionar enseñanza a doscientas cincuenta mil personas y hacer que la educación fuera obligatoria, el tiempo de gestión de Vera Estañol fue limitado. Sin embargo, para él quedó evidencia del camino a seguir. Para la construcción de las 181 escuelas, se empleó mano de obra indígena, una población que respaldó en gran medida la iniciativa.

Algunos aspectos de esta instrucción promovida por Vera Estañol incluían que fuera nacional,¹⁵⁰ con el objetivo de fomentar el amor a la patria; integral, abarcando la enseñanza intelectual, física, estética y moral, además de ser laica; y finalmente, gratuita. Se procuraba que los niños contaran con instalaciones con servicios higiénicos, áreas de juego y baños. Además, esta instrucción sería de carácter obligatorio, con la posibilidad de multar a los padres con hasta 500 pesos en caso de ausencia escolar.

¹⁴⁸ MENESES, Ernesto, “Los primeros Ensayos Educativos”, *Tendencias Educativas Oficiales en México*, Centro de Estudios Educativos – Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 120

¹⁴⁹ MENESES, Ernesto, “Los primeros Ensayos Educativos”, p. 122

¹⁵⁰ MENESES, Ernesto, “Los primeros Ensayos Educativos”, pp. 123-125

El poder de Victoriano Huerta y, consecuentemente, el de Vera Estañol, disminuyó con el ascenso del constitucionalismo, liderado principalmente por Venustiano Carranza. Una vez que los constitucionalistas triunfaron en julio de 1914, Carranza, quien desde la muerte de Francisco I. Madero no había reconocido a Huerta como presidente, designó en agosto de 1914 a Félix Palavicini como Oficial Mayor de la SIPBA.¹⁵¹

Palavicini, conocido por fundar el periódico *El Antirreeleccionista*, fue objeto de críticas debido a las dudas sobre su verdadero compromiso revolucionario. Sin embargo, él defendió vehementemente su participación en el movimiento de Madero desde 1909. A pesar de ciertas tensiones con algunos miembros del gobierno, como Alfonso Cravioto, con quien colaboró estrechamente en la promoción de la legislación a favor de los derechos de los trabajadores, Palavicini se destacó como un firme defensor de la autonomía de las escuelas, especialmente de las universidades. En 1916, fue convocado para formar parte del Congreso Constituyente de Querétaro.¹⁵²

La revisión precedente marca el cierre de un capítulo relevante en la gestación del Congreso Constituyente. A pesar de la inestabilidad política imperante en el país, la instrucción recibió atención continua. Dicha persistencia puede atribuirse, en parte, a una creciente valoración social de la instrucción, así como a la intención estatal de conformar una nación de ciudadanos cohesionados y alejados de la vía armada. Aunque los esfuerzos resultaron insuficientes, el tema permaneció en el centro del debate político. Análisis posteriores deberán examinar cómo la noción de una educación laica y pública emergió

¹⁵¹ TREJO, Evelia, *Félix F. Palavicini – Constituyente de 1917 -*, INEHRM, México, 1987.

¹⁵² PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, INEHRM-IIJ-UNAM, México, 2014

durante las deliberaciones del Congreso Constituyente de 1916-1917 en Querétaro, proceso que culminó con la promulgación de la Constitución Mexicana de 1917.

2.2. La presencia de la educación en El Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917. Análisis crítico del discurso

En este apartado, es necesario realizar un breve análisis de lo que se entiende por élites intelectuales, lo cual proporcionará un marco de referencia para futuras discusiones relacionadas con el artículo tercero de la Constitución. Partimos de la Constitución de 1857 para comprender las bases con las cuales se dio pie a la formación de la de 1917. Esta revisión permitirá examinar cómo se abordaban las cuestiones educativas y sus problemáticas, así como analizar el proyecto del artículo presentado por Venustiano Carranza y su influencia en la versión final, que será objeto de observación posterior.¹⁵³

Es fundamental comprender que un grupo de élite guarda similitudes con otros grupos sociales, pero se distingue por su poder, el cual puede manifestarse en diversos ámbitos, ya sea político, económico, militar o cultural. Este poder se define por el grado de dominación que ejerce sobre otros grupos, principalmente en el ámbito simbólico. Las élites simbólicas obtienen su estatus a través del establecimiento y mantenimiento de normas, valores y metas, así como mediante la adquisición y transformación de conocimientos y actitudes sociales, reflejando así un alto estatus dentro de la sociedad.¹⁵⁴

En la revisión que nosotros hacemos sobre los debates que dieron pie a la conformación una nueva Constitución en 1917, nos encontramos que los políticos a cargo de

¹⁵³ Para poder comprender en plenitud los hallazgos que se consigan y justifiquen la implementación del ACD como método central de la investigación es primordial que se desglosen algunos conceptos y mecanismo del método ya nombrado. Es por esta razón que se le dedicaran algunas líneas teóricas a la explicación del ACD y su aplicación.

¹⁵⁴ VAN DIJK, Teun, “El racismo de la élite”, Archipiélago, 14, España, 1993, p. 107

la discusión fueron electos por los grupos parlamentarios a los que pertenecían en sus estados es decir son personas que bajo el acuse de representantes recibieron el poder simbólico de discutir y dar forma a la Carta Magna que regiría sobre todos los mexicanos.

No importa si los integrantes del congreso venían de cuna privilegiada o si habían estudiado en el extranjero, pero estas situaciones son relevantes para analizar sus ideas, más no su poder adquirido, lo realmente importante en sus casos es que habían sido seleccionados bajo consenso, lo que les atribuía cierto nivel de legitimidad, la suficiente como para realizar los actos legislativos.¹⁵⁵

Los momentos históricos en que se desarrollan las sesiones del Congreso Constituyente (de ahora en adelante nos referiremos a él como CC) nos brindan una pauta con respecto a los temas en los cuales se enfocarán además de los perfiles de la entonces élite política que discutirá con respecto a ello. Y es que se trataba de un ejercicio con el ideal de fijar en la Carta Magna de la nación los principios de la Revolución. Aunque no esté propiamente dicho en ninguno de los primeros documentos de esta labor legislativa, “a medida que avanza la lucha y se precisan los objetivos de ésta; brota al contacto de las corrientes políticas y sociales que la misma lucha va descubriendo y se plantea claramente cuando se siente la necesidad de dejar aseguradas las conquistas de la Revolución”.¹⁵⁶

La relevancia política de Venustiano Carranza es digna de destacar. Patricia Galeana lo reconoce como "el primero de los Constituyentes" y "Padre de la Nueva Constitución". El

¹⁵⁵ Durante el desarrollo de este apartado estaremos trabajando con el *Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917 también* es necesario que aclaremos que por cuestiones de tiempo solamente revisaremos el Tomo II, principalmente ya que el Tomo I recaba más bien la sesión preparatoria, lo que consideramos suficiente en el desarrollo de este apartado gracias a la gran cantidad de contenido que de él podemos usar.

¹⁵⁶ GALEANA, Patricia (coord.), *Diario de debates Congreso Constituyente*, Secretaría De Cultura, 1916-1917, p. 19.

modo en que se perpetúa la imagen de este líder revolucionario constituye el primer aspecto de nuestro análisis. La construcción de su figura se configura socialmente, lo que nos lleva a comprender que "sin sus creencias socialmente compartidas, los actores sociales no pueden de ninguna manera conocer y lograr mediante la interacción su pertenencia al grupo, que es, en principio, una condición esencial para la existencia de grupos y organizaciones".¹⁵⁷ A partir de lo anterior, podemos comprender cómo este tipo de discursos conforman parte de un conjunto de ideologías presentes en el imaginario social, las cuales son replicadas y validadas por la población.

La introducción, escrita y coordinada por Patricia Galeano, de la edición del *Diario de debates del Congreso Constituyente 1916-1917* (de ahora en adelante usaremos las siglas *DDCC16-17*), que se revisó para esta investigación, es importante, en un primer momento ya que nos permite contextualizar el ejercicio legislativo que comienza en 1913 y concluye con la Constitución de 1917, y en un segundo momento para comprender las ideas que estaban presentes en la élite política de la época. Ciertamente el elemento principal de nuestro trabajo (la educación) puede no ser descrita de forma literal, sin embargo, no podemos obviar su existencia impregnada de los movimientos sociales y políticos de la historia.¹⁵⁸

2.2.1. El discurso político y sus escalas sociales

El discurso como punto de análisis en este trabajo va de la mano del lenguaje y su construcción social. Las diversas perspectivas que se han planteado en los debates del

¹⁵⁷ Van Dijk, TEUN, *Ideología*, p. 177

¹⁵⁸ La breve introducción que nos da Patricia Galeana es consecuente con lo que ya hemos desarrollado en apartados previos dentro de nuestro trabajo, de este modo podemos ahora comenzar con los aspectos de análisis que van más allá del artículo tercero de la entonces nueva Constitución a los elementos que nos hablan de educación, enseñanza y demás dentro de los debates legislativos.

ejercicio legislativo finalizaron con la publicación de la Constitución Mexicana en 1917, nos referimos claro a los debates de los Congresos Constituyentes de 1916 y 1917 con los cuales se marcaron las pautas del constitucionalismo en México. De este modo lo que tenemos presente es que por medio del Análisis Crítico del Discurso (de ahora en adelante ACD) podemos entender en escalas diferentes las discusiones, frases y argumentos sobre los cuales se sustentó el debate político.¹⁵⁹

El discurso es una “práctica social”,¹⁶⁰ es decir, un acto realizado entre personas por medio del uso lingüístico contextualizado. Este acto (el discurso) es una forma de construcción de la vida social y se crea dentro de este mismo entorno “desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto”. De forma concreta podemos decir que son maneras en que logramos conceptualizar y dar razón al mundo.¹⁶¹

¹⁵⁹ Una breve anotación que tenemos que hacer, pese a su carácter histórico, a lo largo del desarrollo de este trabajo le daremos de forma indiscriminada la denominación “literatura política” al diario de Debates. Sin la intención de denostar su formalidad, pero, si en el entendido de que se trata de una recreación de los sucesos que dieron pauta a la Constitución de 1917.

¹⁶⁰ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, 1999

¹⁶¹ Es necesario comprender que la noción de discurso ha trascendido a diversas disciplinas. Gabriela Medina señala cómo esta característica transdisciplinaria se debe a la amplia diversidad de fenómenos que el Análisis Crítico del Discurso busca explicar, dado que abarca tanto a los productores como a los intérpretes del discurso. No obstante, la comprensión del discurso va más allá de una concepción simplista que lo considere meramente como un medio para describir una situación o enunciar una acción (Medina, Gabriela, “El discurso como punto de partida”, *La construcción de lo femenino en el discurso de las publicaciones literarias michoacanas de 1870 a 1910*, UMSNH-IIF, 2014, pp. 16-64)

Es crucial distinguir entre una oración, un enunciado e incluso una pregunta, lo cual constituye una tarea compleja. Es en este amplio espectro de posibilidades donde debemos sumergirnos y prestar atención para adentrarnos en el intertexto del Análisis del Discurso en las décadas de 1616 y 1717. (AUSTIN, Jhon, *Cómo hacer cosas con palabras*, 1955, en: https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf, revisado 03-07-23)

Como dice Mijaíl Bajtín en los estudios literarios no siempre se responden de forma adecuada las exigencias que como lectores se les pueden hacer.¹⁶² No es la costumbre que se presenten críticas fuertes y audaces a las problemáticas planteadas en la literatura política, con la recepción de lecturas solemos obviar la relación cultural que existe entre el momento y el nivel en que se desarrolla la discusión, entonces se suele caer en perogrulladas al lanzar hipótesis de trabajo. En conformidad con lo anterior, es por tanto relevante dialogar con los autores que trabajamos y abrir el texto de modo que nos revele el plano intertextual sobre el cual plantea sus ideas.¹⁶³

El lenguaje que utilizamos configura la realidad en la que nos desenvolvemos, ya que el acto de nombrar implica la creación de conceptos. Es a través del contexto que podemos comprender y dar significado a estos conceptos. En el ámbito educativo mexicano, el término oficial que se empleaba en un principio era "instrucción", el cual estaba cargado de preconcepciones y juicios previos. Esta denominación implicaba una visión de la labor docente como la mera transmisión de instrucciones a los estudiantes, quienes, a través de procesos repetitivos y mecánicos, debían memorizar y practicar dichos conocimientos hasta lograr su aplicación en contextos específicos.¹⁶⁴

¹⁶² BAJTÍN, Mijaíl, "Literatura, cultura y tiempo histórico", *Novyi mir*, 11, 1970, pp. 237-240, en: <https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/Mijail%20Bajtin/LITERATURA%2C%20CULTURA%20Y%20TIEMPO%20HISTOR%20%281394%29/LITERATURA%2C%20CULTURA%20Y%20TIEMPO%20HI%20-%20Mijail%20Bajtin.pdf>

¹⁶³ Cuando hablamos entonces de la interdependencia entre el contexto lingüístico, cognitivo y sociocultural, nos referimos entonces, a cómo las formas de la lengua se ponen en funcionamiento para generar una representación del mundo. Dentro del espectro de la comunicación los usos del discurso son variados, las personas que hacen uso de la lengua poseen un repertorio comunicativo que se puede conformar por más de alguna lengua, diferentes variedades de una misma (dialectos) y por algunos otros elementos comunicativos. (CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir*, 1999, p. 15)

¹⁶⁴ AUSTIN, Jhon, *Cómo hacer cosas con palabras*, 1955

Al trabajar directamente con el *DDCC16-17* tenemos un ejemplo muy claro, pero con la idea de “educación”, la primera vez que el texto recoge el uso del término lo hace del ciudadano **Félix Palavicini** en respuesta a **Alonso Romero** y le dice “ayer, señor presidente, supliqué a su señoría que no descendiera a funciones de esa índole; de eso a ofender al señor presidente con una designación de esa índole,¹⁶⁵ hay mucha diferencia; eso es contrario a mi **educación** y a mi respeto para el señor presidente”.¹⁶⁶

Con lo anterior podemos darnos cuenta de que la asociación de términos más prominente entre educación no era con enseñanza, sino con valores aprendidos, sin embargo, no es el único ejemplo, más adelante en la segunda ocasión que la oración aparece, es dicha por el congresista **Gilberto Navarro M.** y menciona lo siguiente “he visto con profunda pena, e indudablemente que también la Asamblea, que desde ayer el señor Escobar dio una magnífica prueba de su falta de **educación** al decirle al señor general Fraustro que no tenía la obligación de saber su nombre...”.¹⁶⁷

Los dos ejemplos mencionados anteriormente ilustran claramente la idea de la "constitución del mundo a través del discurso". Esto nos lleva a la necesidad de comprender quiénes son las personas que hablan y cómo se ha formado su ideología. En este sentido, cabe destacar que, "como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y solidaridad, de dominación y resistencia, que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la

¹⁶⁵ El término al que se refería es “gendarme”

¹⁶⁶ Coord. GALEANA, Patricia, Diario de debates Congreso Constituyente, Secretaría De Cultura, 1916-1917, p 164

¹⁶⁷ Coord. GALEANA, Patricia, Diario de debates Congreso Constituyente, Secretaría De Cultura, 1916-1917, p 166

desigualdad".¹⁶⁸ Y es que se tiene que ser consciente que todas las interacciones sociales generan prácticas discursivas, sea en ámbitos privados, familiares, públicos, académicos o como es el caso que nos ocupa el espectro político.¹⁶⁹

El discurso está conformado por textos.¹⁷⁰ Por esta razón se puede hacer uso de teorías enfocadas en lo que denomina Teun van Dijk como "Ciencia del texto" y es que los principios de análisis de textos se pueden aplicar a cuestiones de tiempo y espacio. "Así, los estudios históricos no dispondrán, en la mayoría de los casos, de nada más que textos de diferente índole (documentos, historiadores, literatura, memorias, informes, descripciones, etc.) sobre los acontecimientos sociales, culturales, políticos, económicos y otros, de tiempos pasados".¹⁷¹

El estudio de la historia puede ser concebido como una "ciencia histórica del texto". Esto se debe a la capacidad de elucidar cómo diversos tipos de textos han evolucionado a lo largo del tiempo y en qué contextos políticos, sociales y culturales han tenido lugar dichos

¹⁶⁸ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir*, 1999, p. 16

¹⁶⁹ Así pues, abordar un tema como el discurso significa adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de las identidades y de los conflictos, intentar entender cómo se expresan los diferentes grupos culturales en un momento histórico, con unas características socioculturales determinadas. Entender, en fin, esa conversación que arranca desde los inicios de la humanidad y que va desarrollándose a través de los tiempos, dejando huellas de dialogicidad en todas las manifestaciones discursivas, desde las más espontáneas y menos elaboradas hasta las formas monologales, monogestionadas y más elaboradas. (CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir*, 1999, p. 16)

¹⁷⁰ Usaremos la configuración de "texto" de la que hace uso Umberto Eco "En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto. Por dos razones. La primera no se refiere sólo a los objetos lingüísticos que hemos convenido en definir como textos, sino también a cualquier mensaje, incluidas las oraciones y los términos aislados. Una expresión sigue siendo un mero flatus vocis [expresión vacía] mientras no se la pone en correlación, por referencia a determinado código, con su contenido establecido por convención: en este sentido, el destinatario se postula siempre como el operador (no necesariamente empírico) capaz, por decirlo así, de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración. Podemos decir, entonces, que todo mensaje postula una competencia gramatical por parte del destinatario, incluso si se emite en una lengua que sólo el emisor conoce" (ECO, Umberto, "Lector modelo", Lumen, 1987, en: https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/ecal/wpcontent/uploads/sites/135/2020/05/eco._el_lector_modelo.pdf)

¹⁷¹ VAN DIJK, Teun, *La ciencia del texto*, Paidós Comunicación, 1992

cambios. La manera en que las personas describen, narra o relatan declaraciones de testigos, así como sus experiencias o vivencias, puede ser crucial para la reconstrucción de una realidad histórica, la cual se basa en complejos procedimientos de interpretación, en estrecha correlación con otras fuentes y testimonios.

Cuando se comienza a debatir el artículo tercero de la que sería la nueva Constitución Política de México, se presentó ante la cámara de diputados (el CC) el siguiente extracto, como parte del borrador del proyecto “Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”.¹⁷²

Dentro de los canales escritos donde se encuentran los discursos hay elementos de análisis, sin embargo, no debemos olvidar que en este caso el *DDCC16-17* se trata de un ejercicio que recopila discursos orales y es que un debate político,¹⁷³ suele tener unas reglas, a veces bastante rígidas, con la finalidad de que los actores no hagan actos de mala fe, sin embargo, estas reglas previamente discutidas no necesariamente evitan que estos actos sucedan, en el caso de los debates, sabemos que en la junta preparatoria se discutieron las credenciales de algunos diputados, un ejercicio que fue casi sin problemas salvo por “el complot preparado por el secretario de gobernación Jesús Acuña, obedeciendo instrucciones del general Álvaro Obregón” con la finalidad principal de poner en tela de juicio el buen nombre y validez de Félix Palavicini.¹⁷⁴

¹⁷² PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, IIJ-UNAM, Tomo I, 2014, p. 221

¹⁷³ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir*, 1999, p 40

¹⁷⁴ PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, IIJ-UNAM, Tomo I, 2014, p. 131

Un ejemplo de esto también se da dentro del propio DDCC16-17 entre los diputados Rojas y Aguirre Berlanga Manuel que debaten sobre la propiedad de algunos nombrados Carrancistas y otros Obregonistas que concluye con Manuel Rojas diciendo “Nosotros estamos acostumbrados a esconder nuestros sentimientos interiores, pues treinta años de dictadura nos han dado una mala educación y no han sido suficientes los cinco años de revolución para dejarnos libres de prejuicios, y aunque no tenga consecuencias, lo digo para satisfacción de todos y para bien del país”.¹⁷⁵

Y es que pese a que los actores preparan a fondo su participación las respuestas dentro del debate van generando nuevas inquietudes, tal es el caso más adelante cuando se debate con respecto a la libertad de prensa y si debe o no crear un órgano que juzgue a los periodistas por sus publicaciones, Francisco J. Múgica aboga por dejarle la tarea a la audiencia de los medios, pero, en medio recuerda a la educación de la que dice lo siguiente:

Tendrá, señores, que haber muchos jueces, que haber muchos hombres que la revolución no ha sido suficiente a moralizar, que la revolución no ha sido suficiente a transformar de un día para otro, de chicaneros y bribones en hombres honrados y decentes. (Aplausos.) Vamos a tener, señores, y muy pronto tendremos, el convencimiento de ello; vamos a tener en nuestra justicia, en nuestros altos tribunales, otra vez, casi casi, a los mismos abogados, porque la educación, señores, no se borra con un solo deseo revolucionario, ni es capaz de borrarla de un solo cañonazo el ejército de la revolución. No, señores, la educación es lenta, la educación se viene condensando gradualmente y tienen que pasar algunos años para que tengamos magistrados rectos.¹⁷⁶

¹⁷⁵ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, INEHRM – Secretaría de Cultura, Tomo II, México, 2016, p. 17

¹⁷⁶ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, p. 67

La mención explícita a los magistrados es precisamente en lo referente a la libertad de prensa, para Múgica entregar esta libertad a los jueces de ese entonces sería un error, para poder validar de mejor manera no sólo la prensa, sino la Revolución en sí mismo se debía confiar en las personas ya que es con ellas que se daría cuenta del éxito de la misma.

Las expresiones con las que estamos trabajando están cargadas de significado. Podemos distinguir entre dos tipos de significado: explícito e implícito. De manera simple, podemos diferenciar entre decir algo con intención de expresar un significado, o decir algo sin esa intención. Dado que la comunicación implica una interacción entre dos o más individuos, el sentido se construye en el proceso de intercambio. Sin embargo, no siempre expresamos nuestras ideas de manera explícita; en ocasiones, confiamos en las experiencias compartidas que tenemos con otros individuos.

Este hecho nos lleva a realizar inferencias, muchas veces de manera inconsciente, sobre cuáles aspectos de nuestras experiencias compartidas con nuestros interlocutores podemos asumir como conocidos al transmitir un mensaje. Es por ello que, en las dinámicas comunicacionales específicas, los participantes desarrollan una complicidad que les permite transmitir información de manera más indirecta a sus interlocutores sin la necesidad de ser completamente explícitos.¹⁷⁷

Con respecto a lo anterior Porfirio del Castillo tomó la palabra y suma a la discusión la labor del maestro, de quienes dice lo siguiente:

Quando la sociedad cumpla con des fanatizar al pueblo, quando multiplique las escuelas, quando se acuerde que en esos talleres semiobscuros está el maestro abnegado y dominando

¹⁷⁷ CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir*, 1999, p 186

desencantos, porque ha visto que su obra grandiosa no sólo no se estima ni le es remunerada, sino que ni siquiera se ha comprendido su apostolado; cuando la sociedad abra las puertas de esos talleres y deje entrar a torrentes la luz de la civilización; cuando ella levante esa pesada mole que está aplastando las conciencias de nuestras masas, entonces, señores diputados, quizá podamos hasta eliminar de nuestro código la pena de muerte para el traidor a la patria; porque entonces tendremos hombres cultos, tendremos hombres morales y no se producirán ya en México ni traidores.¹⁷⁸

Bajo la percepción del ciudadano Del Castillo, la educación y los educadores serán el primer paso para formar en México “hombres cultos y morales”, en su discurso menciona la importancia de “las conciencias de nuestras masas”, lo que podemos ver de esta frase es la idea de socialización y construcción conjunta de visión en términos de comprensión del valor que representa el trabajo de los maestros.

En el tema de los maestros y maestras también aparece el ciudadano Félix Palavicini, que se adentra nuevamente en el debate sobre la federalización de temas como la educación, recuerda su etapa como secretario de Instrucción Pública y señala una disputa abierta que tuvo con el Ayuntamiento de la Ciudad de México, de quien dijo, las escuelas que manejó el ayuntamiento fueron un “completo desastre”, ya que la dirección estatal de las escuelas era detestable

La escuela de Mixquic recibe siempre al profesor o profesora, al director o directora de la escuela, que son siempre el desecho de la ciudad de México, porque los vecinos tienen que soportar la imposición del Ministerio, que les mande un empleado que no puede utilizar en México. A un maestro de escuela, con veinte años de trabajo, que no puede ser jubilado, pero

¹⁷⁸ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 646

que tampoco está a la altura de los programas pedagógicos actuales, se le manda a un pueblo como Mixquic.^{179 180}

Claramente lo que Palavicini criticó fue a la estructura organizativa en la que a los pueblos o a las regiones rurales se enviaron profesores cuya capacidad para dar clases se encontraba comprometida por su edad y por la falta de actualización en los temas a impartir, en lo que dejó claro también existía un casi nulo control sobre la labor del docente en estas zonas, la situación también se complicaba por la presión que ejercía el magisterio para no despedir a estos maestros ya que no cumplían con las características para jubilarse y se quedarían entonces en la calle.

Con respecto a las críticas sobre las maneras que había tenido la instrucción se hace presente el ciudadano Ibarra. Lo hace poniendo énfasis en la falta de escuelas “contamos con la plaza de toros más grande y moderna que hay en el mundo; que aun en el pueblo más infeliz podrá no haber escuelas, pero sí no falta la plaza de toros y gallos y algún desplumadero del prójimo”, una visión certera, y es que, por esta falta de educación y crecimiento de los vicios es que la industria pulquera y de fabricación de alcoholes creció tanto.¹⁸¹ Pero a esta falta de escuelas también se le presenta la casi formación intelectual de las que existían, donde la mayoría de personas que alcanzaban la terminación u obtención de

¹⁷⁹ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 705

¹⁸⁰ La cita continúa así: y los vecinos tienen que soportar a un anciano cansado, que hace mucho que no lee ningún libro, que abre la escuela cuando quiere, que la cierra cuando le pega la gana y que no hace progresar a sus alumnos porque no tiene la inteligencia necesaria; y cuando pasa el inspector o informa que el maestro es malo, se sigue teniendo allí al maestro, porque no se le puede jubilar ni se le puede echar a la calle; se necesita conservarlo, porque, si no se le conserva, se comete una crueldad, se le vienen encima al Ministerio protestas enormes, porque se ha separado a un maestro con veinte años de servicio y de allí que los vecinos tienen que soportar al maestro.

¹⁸¹ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 23

un grado rebasaban los 25 años, lo que provocaba según el diputado Méndez que “Nuestra intelectualidad es muy escasa; nuestra cultura es casi nula”.¹⁸²

Previo al análisis detallado del debate sobre el artículo tercero de la Constitución de 1917, que se abordará posteriormente, es pertinente señalar que en el discurso sobre la temática educativa durante el periodo constituyente existió un consenso mayoritario entre los diputados respecto a la identificación de problemáticas centrales. Estas incluían: la insuficiencia de escuelas, la escasa atención a la formación docente, la tensión competencial entre la federación y los estados en materia educativa, y la cuestión de la libertad de enseñanza. En relación con estas discusiones, debe mencionarse también la complementariedad establecida entre el artículo 3º y el artículo 31º. Fracción I “Hacer que sus hijos o pupilos menores de quince años concurran a las escuelas públicas o privadas, durante el tiempo que marque la ley de instrucción pública en cada Estado, a recibir la educación primaria elemental y militar”.¹⁸³ Lo que convirtió a la educación en una obligación y no solo un derecho, pero, antes de poder discutir eso tendremos que entender cómo se concibió por medio del debate precisamente el derecho a la educación pública.¹⁸⁴

2.2.2. La educación. Discursos sobre el artículo tercero

“La Constitución de 1857, legado precioso de nuestros padres, bajo cuya tutela se ha consolidado la nacionalidad mexicana; que se arraigó en el alma popular durante la Guerra

¹⁸² GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 541

¹⁸³ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 787

¹⁸⁴ Y es que dentro de un ejercicio “plurigestionado” como podría ser un debate o uno “monogestionado” quizás una conferencia, es importante que sepamos que cada interlocutor debe construir su imagen y su mensaje discursivamente, por medio del uso de recursos verbales, no verbales, construcciones sintácticas, de modo que de forma a un estilo correspondiente a lo que quiere decir a sus escuchas. Es por eso que cuando revisamos los discursos introductorios en la discusión del artículo tercero o ahora que vamos con algunos elementos generales del diario de debates, las voces son tan llenas de algarabía y respeto a los demás, se trata pues de un ejercicio de orden parlamentario de alto honor.

de Reforma, donde se alcanzaron grandes conquistas, y que fue la bandera que el pueblo enarboló en los campos de batalla”. Con estas palabras, Venustiano Carranza inició la primera sesión del Congreso Constituyente el 1 de diciembre de 1916. En su calidad de Jefe del Ejército Constitucionalista y convocante del ejercicio legislativo, presentó en esta sesión su proyecto de reformas a la Constitución de 1857.¹⁸⁵

Pese a calificarla como un “legado precioso” Venustiano Carranza explicó la necesidad de reformarla y adaptarla a una nueva perspectiva nacional posrevolucionaria. Para Carranza, el ejercicio legislativo de 1857 tenía un gran valor especulativo, sin embargo, las fórmulas derivadas de esta Constitución no lograron llegar a tener más que poca o ninguna utilidad positiva “no hay mexicano que no conozca todos los escándalos causados por las violaciones flagrantes a la Constitución de 1857”, a lo anterior agregó: “La Constitución de 1857 hizo, según antes he expresado, la declaración de que los derechos del hombre son la base y objeto de todas las instituciones sociales; pero, con pocas excepciones, no otorgó a esos derechos las garantías debidas”.¹⁸⁶

Cabe destacar que, para Venustiano Carranza, los derechos del hombre (actualmente denominados Derechos Humanos) componían un pilar fundamental de la labor constitutiva del Derecho. En este sentido, se propone analizar los discursos que dieron forma definitiva a la Constitución Política de la nación en 1917. Esta Carta Magna, concebida para un país predominantemente mestizo, refleja la compleja realidad étnica de la época, tal como lo señalan los estudios históricos.¹⁸⁷ En este contexto, si bien resultaba problemático establecer

¹⁸⁵ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales en el Congreso Constituyente de La Revolución Mexicana 1916-1917*, INEHRM, México, 1967, p. 4

¹⁸⁶ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, pp. 4-8

¹⁸⁷ CALDERÓN, Marco, *Educación Rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*, El Colegio de Michoacán, México, 2018, p. 26

una distinción precisa entre "mestizos" e "indios puros", no ocurría lo mismo con la categoría de "blancos".¹⁸⁸

La construcción de un sistema educativo eficaz muchas veces es resultado de la implementación prolongada de una sucesión de programas y modelos de enseñanza. Sin embargo, una serie de figuras prominentes mantuvieron la discusión, sobre el entorno educacional, en la mesa. Es por esta razón, que a lo largo de este apartado revisaremos una serie de discursos que se dieron con motivo de los debates que se llevaron a cabo para la creación de La Constitución Política de 1917.

El proyecto de artículo 3º. propuesto por Venustiano Carranza al Congreso Constituyente, en esencia mantenía las ideas del tercero de la Constitución de 1857, los cambios venían en modo de condicionar la libertad de enseñanza a una obligatoriedad del laicismo en los recintos oficiales de educación, de modo que decía lo siguiente:

Habrà 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

¹⁸⁸ Y es que como más adelante veremos, en México existía la perspectiva de que “los indígenas eran personas estoicas, incapaces de divertirse”. Unos años después, en 1927, Eyler Newton Simpson dice “México está enseñando a reír a los indígenas. He visto a los indios reír; más aún he visto a 200 indígenas reír al mismo tiempo” más adelante retomaremos este escenario, sin embargo, nos es útil para conectar con una parte importante de nuestro trabajo. (CALDERÓN, Marco, *Educación Rural, experimentos...* p. 37)

La manera en que las elites se expresan de la situación étnica no cambia en esencia, pero, en lugar de tachar de menos inteligentes o perezosos a los otros grupos “las élites blancas” los acusan de ser personas sin motivación o demasiado exigentes, eufemismos en apariencia inocentes, que no dejan de hacer una distinción entre el “ellos” y los otros”. (VAN DIJK, Teun, *Racismo y Discurso de la Élite*, Gedisa, España, 2003, p. 123)

A lo largo de la historia – nos dice Bauman – las distinciones entre personas se han hecho presentes en una narrativa que segrega y conecta partes del mundo, donde se les da la potestad de formar estas uniones a ciertos grupos de personas, de modo que, leñadores, acarreadores de agua la “gente humilde” no eran responsabilidad de las clases ilustradas de la época “quizá fueran salvajes, pero no eran salvajes que esperaran ser refinados; ignorantes, pero no a la espera de ilustración; adoradores de ídolos tal vez, pero no infieles a la espera de la revelación y la conversión. No eran, en suma, objetos de la acción presente O futura de las clases ilustradas”. Lo que nos ilustra la obra de Bauman es a una “élite ilustrada” que a lo largo de la historia no ha sentido casi ninguna responsabilidad por lo que la “gente común” leía o incluso como llevaba su vida. (BAUMAN, Zygmunt, *En Busca de la Política*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2001, p. 112)

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 los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente.¹⁸⁹

Los dos elementos claves en este proyecto de artículo tercero son la necesidad de una educación obligatoria (en el nivel de primaria) y que en las instituciones de gobierno esta instrucción sea gratuita. El segundo elemento es la laicidad de la enseñanza, sin dejar de lado la libertad para el diseño de la clase, con la consideración de no aludir a temas religiosos, además de generar un impedimento para los líderes de culto de no poder dirigir alguna escuela o institución educativa (pública o privada). Ambos elementos con miras a generar una educación a cargo del Estado y una población educada.

De tal modo, en este nivel de la discusión revisaremos cinco discursos distintos enmarcados en el CC. Las voces han sido retomadas de la obra de Jesús Catañón citada previamente en la que recopila las frases que Francisco J. Múgica, Luis Manuel Rojas, Alfonso Cravioto, Jesús López Lira e Ignacio Ramos Práslow. La primera parte del ejercicio en cada caso es ubicar los detalles con mayor relevancia de cada presentación y contrastarlo con sus orígenes y la cosmovisión que tenía cada uno de estos hombres.

El discurso del diputado Francisco J. Múgica inicia con la solemne frase: "Señores diputados: estamos en el momento más solemne de la revolución. Efectivamente, señores; ni allá cuando en los finales del mes de febrero de 1913 el respetable, enérgico y grande gobernador de Coahuila (Venustiano Carranza)".¹⁹⁰ En esta frase, Múgica destaca la negativa

¹⁸⁹ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 58.

¹⁹⁰ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 60.

de Venustiano Carranza a reconocer al "gobierno usurpador", poniendo de manifiesto desde el inicio dos elementos fundamentales de su pensamiento: la Revolución como eje ideológico y la figura de Venustiano Carranza como líder destacado en el Congreso. Como bien señala Bauman, "el destino histórico de los intelectuales es que no hay posibilidad de resistirse a lo que está sucediendo en la actualidad".¹⁹¹

El discurso de Múgica más adelante dice¹⁹²:

Ni allá cuando en los campos eriazos, en donde se asienta la hacienda de Guadalupe, en una mañana memorable, estampábamos muchos de los que hemos pasado por los campos de la revolución, batallando por los ideales del pueblo, firmamos el Plan de Guadalupe; ni allá, cuando la honradez acrisolada y patriotismo sin tacha de don Venustiano Carranza consignaba de una vez los principios principales de la revolución; ni allá, cuando uno de los más ilustres caudillos de la revolución derrotaba a la reacción encarnada en Francisco Villa, en los campos de Celaya, ni cuando las agitaciones de la Convención hacían temer a muchos espíritus pobres y hacían dudar a muchos espíritus fuertes en el triunfo; ningún momento, señores, de los que la revolución ha pasado, ha sido tan grande, tan palpitante, tan solemne como el momento en que el Congreso Constituyente, aquí reunido, trata de discutir el artículo 3º. de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.¹⁹³

Una argumentación inicial que fue recibida con aplausos por parte de los demás diputados, no resulta sorprendente que para Francisco J. Múgica la educación fuera un tema tan relevante,¹⁹⁴ ya que se le ha considerado como un “entusiasta promotor de la educación

¹⁹¹ BAUMAN, Zygmunt, *En Busca de la Política*, p. 115

¹⁹² Como anotación, en estas citas textuales la palabra <<revolución>> se escribe en minúscula, hemos decidido respetar este elemento en nuestra recuperación.

¹⁹³ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, pp. 60-61

¹⁹⁴ Francisco José Múgica Velázquez tuvo raíces indígenas por parte de su bisabuelo paterno, quien fuera un esclavo, pero, al obtener su liberación se le brindaría el apellido de quien fue su amo “Múgica”. Nace en 1884, realizó sus estudios en diversos municipios de Michoacán. Se dice también que, a la edad de 22 años, obtiene

laica”,¹⁹⁵ su participación pone la discusión del artículo tercero por encima de grandes momentos de la Revolución como lo fue la derrota de las fuerzas villistas contra las tropas constitucionalistas al mando del General Álvaro Obregón, un ejemplo para poder señalar lo importante que resultaba la educación.¹⁹⁶

La participación de Francisco J. Múgica da una explicación muy clara de su visión, en un primer orden de ideas, señala los momentos anteriores como batallas “gloriosas” unas en las que se trataba de “vencer de una vez por todas” a aquel que, por medio de la usurpación tenía el poder, o de acabar con la reacción de otros grupos, sin embargo, este tema “trata nada menos que del porvenir de nuestra 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”.¹⁹⁷ Es importante darnos cuenta de que las frases que usa Múgica retratan de forma precisa un ideal laico en lo que respecta a la educación, lo que queda de manifiesto al concluir esta primera parte de su participación (antes de ser interrumpido brevemente mayormente de aplausos de los demás diputados) con la siguiente consigna:

La ciencia pedagógica ha hablado ya mucho sobre la influencia que la enseñanza religiosa, que la enseñanza de ideas absurdas, ejerce sobre los individuos, para degenerarlos, no sólo en lo moral, sino también en lo físico. Yo soy profano en estas cosas; pero hay aquí en esta

el nombramiento de receptor de rentas en Chavinda y es entonces que se da cuenta como se roba cruelmente a los indios pagándoles a muy bajo costo sus tierras (LÓPEZ, Eduardo, “Francisco J. Múgica y la redacción de la Constitución de 1917”, Archipiélago Revista Cultural de Nuestra América, vol. 25, 98, 2021, pp. 54-56, disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipelago/article/view/78363>)

¹⁹⁵ CALDERÓN, Marco, *Educación Rural, experimentos...* p. 205

¹⁹⁶ en una batalla “donde cada caudillo explotó al máximo las cualidades, capacidades y destrezas de sus respectivas fuerzas; pero cabe apuntar algunas consideraciones de índole técnico, que influyeron en los resultados, y que a la postre definieron al bando ganador” (SEDENA, *Grandes Batallas de la Revolución mexicana*, SEDENA, 2010, p. 285, disponible en: <https://www.gob.mx/sedena/documentos/libro-grandes-batallas-de-la-independencia-y-la-revolucion-mexicana>, revisado: 07-07-23)

¹⁹⁷ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 61.

Asamblea muchos profesores eminentes que pueden hablar más claro que yo sobre este capítulo y a ellos dejo la palabra. Pero no sólo es esa la faz principal de la enseñanza religiosa en México; es también la política y es también la social. Sobre estos dos puntos, señores, aunque arduos y yo incompetente para tratarlos profundamente, quiero hablarlos, aunque sea unas cuantas palabras, a trueque de que se me considere enemigo del clericalismo, pues si así se me considera, si así se me juzga, si con ese calificativo pasa a la Historia mi palabra, no importa, señores, porque, efectivamente, soy enemigo del clero, porque lo considero el más funesto y el más perverso enemigo de la patria.¹⁹⁸

Lo que tenemos con el discurso del entonces diputado Múgica es una crítica severa a la relación del clero con la educación, pero, esto es más profundo, ya que a la iglesia católica “se le consideró antirrevolucionaria por su apoyo a la dictadura del general Victoriano Huerta y se la identificó con la reacción. En realidad, para las elites constitucionalistas, triunfadoras en la Revolución, la dictadura porfirista, el golpe de Estado huertista y la Iglesia católica eran una y la misma cosa”,¹⁹⁹ entendemos de este modo que la tribuna del CC era un ambiente propicio para este tipo de discurso anticlerical.

El resto del discurso de Múgica se concentra en seguir hablando de la necesidad de quitar al clero la posibilidad de educar a las “nuevas generaciones de hombres intelectuales y sensatos”. Culmina señalando que, de no ser así, las personas recibirán nuevamente una enseñanza cargada de fanatismo y “surgirán otras contiendas que ensangrentaran de nuevo a la patria”, el objetivo entonces, fue que para el futuro de la nación la racionalidad y no la fe

¹⁹⁸ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 61

¹⁹⁹ PÉREZ-RAYÓN, Nora, “El anticlericalismo en México. Una visión desde la sociología histórica”, *Sociológica*, vol. 19, 55, México, 2004, p. 122, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026635005.pdf>

fuera la encargada de dar solución a los conflictos y educar a los mexicanos. Al terminar su discurso Francisco J. Múgica fue aplaudido por los demás presentes.

Inmediatamente después de Múgica tomó la palabra el también diputado Luis Manuel Rojas, a quién se le nombraba como “el reflexivo y juicioso”,²⁰⁰ y fungiera como Presidente del Congreso, también conocido por su publicación *Yo acuso* donde señalaba públicamente al embajador norteamericano Henry Lane Wilson como el responsable moral de la muerte de Francisco I. Madero y José María Pino Suárez (presidente y vicepresidente de México), ya que acusa al embajador de conocer las intenciones de Victoriano Huerta y Félix Díaz de realizar un golpe de Estado con tiempo y deliberadamente decidió no informar al gobierno de Madero.²⁰¹

El diputado Manuel Rojas había participado antes de la discusión del artículo tercero durante la oficialización del nombre de México <<Estados Unidos Mexicanos>> ante la propuesta de cambiarlo por <<República Mexicana>>, sin embargo, la decisión se tomó a favor de “preservar incólume la tradición de la soberanía de los Estados”.²⁰² De este modo Rojas nos dice también que la idea detrás de “Estados Unidos Mexicanos” era la de una serie de estados autónomos en el interior que celebran un pacto de representación conjunta con el exterior, lo que vio como una muestra de progreso.

Al centrar el tema en la discusión de fondo del artículo tercero lo primero que señala el diputado Rojas es una afirmación de lo dicho por su “entrañable amigo” Francisco J.

²⁰⁰ MAC GREGOR, Josefina, “Los diputados renovadores”, *Historia Mexicana UNAM*, vol. 66, 03, México, p. 1371, disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312017000101323

²⁰¹ RODRÍGUEZ, María, MIJANGOS, Eduardo, et al, “Yo Acuso”, *Estados Unidos ante la Revolución Mexicana*, UMSNH-IIH, 2012 pp. 25-28

²⁰² CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 39

Música, lo retrata de ilustrado, aunque señala su participación fue sincera, “aunque vulgar”, sin embargo, recalca que el papel del clero fue “lamentable” en la enseñanza del país. Hace algunas alusiones a las pretensiones de la “nueva Constitución” y la aspiración a tener una Carta Magna totalmente liberal que pueda brindar paz a la nación y posteriormente hacer que esta calma prevalezca de forma indefinida y finalmente vuelve al tema de la educación y el artículo (3º.) en cuestión dejando constancia que una de las principales influencias fue la Revolución Francesa y el tema a debatir era acerca de la libre enseñanza.

En los países liberados del yugo católico la “libertad de enseñanza” no es un tema que se debatiera “para ellos dicha libertad es una cosa tan necesaria e indiscutible como la existencia del sol en la naturaleza”.²⁰³ Más adelante refiere su atención a las Leyes de Reforma publicadas durante el gobierno de Benito Juárez y lanza una fuerte crítica con respecto a su aplicación:

Yo entiendo que Juárez y los hombres de la Reforma fueron eminentemente jacobinos y, por tanto, inconsecuentes bajo algunos aspectos con el clásico criterio liberal inglés: pero nadie les debe tachar en eso, por las razones indicadas, aunque se ha de confesar lisa y llanamente que la Reforma, entre sus grandes principios, tuvo también sus exageraciones en meros detalles que afearon la ley, y precisamente por esta circunstancia, o sea la exageración de las Leyes de Reforma, en puntos secundarios que no significaban nada, ha sido tan difícil mantenerlos todos en vigor, pues por una reacción natural de la masa católica del pueblo mexicano.²⁰⁴

La crítica hacia Las Leyes de Reforma por parte del diputado Rojas vienen a resaltar una realidad mexicana y es que dentro de los ambientes de élite intelectual o política no se

²⁰³ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 64

²⁰⁴ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 66

debe perder la conexión con la realidad social de los pobladores, una desanexión prevista por la falta de conocimiento puede derivar en la complejidad de aplicación de las leyes o el adecuado funcionamiento de programas sociales.

Dicha perspectiva va de la mano con lo dicho por Venustiano Carranza en su participación inaugural, en su caso respecto a la Constitución de 1857, a la que señaló como un gran legado, pero, cuyo valor fuera de lo especulativo había sido casi nulo. A esto podemos complementar con la noción de Bauman con respecto a la ideología (o Mannheim), nos dice que, para desarrollar un verdadero conocimiento de la realidad social, este debe ser un conocimiento imparcial y anti particular alejado de cualquier sector o grupo nacional o religioso al que le deban lealtad.²⁰⁵

La participación del diputado Rojas se vio detenida por algunas solicitudes de participación, sin embargo, las diferentes perspectivas del debate parlamentario las revisaremos en un apartado más adelante. Una vez retomó la palabra continuó con su proyección respecto a la necesidad de hacer modificaciones a las materias a enseñar, y dice “creemos, sin embargo, que, dada la situación y condiciones del país, donde el clero católico tiene todavía tanta influencia (...), es conveniente por ahora que no se enseñasen materias religiosas en las escuelas particulares, pues tales escuelas son, en realidad, una especie de pantalla para que detrás de cada profesor un clérigo le dirija”.²⁰⁶

Lo anterior resultaría de suma importancia ya que el diputado Rojas terminaría su discurso señalando que el proyecto de artículo tercero debía ser retirado y propuesto nuevamente, pero, con la modificación de la enseñanza laica también en las escuelas privadas

²⁰⁵ BAUMAN, Zygmunt, *En Busca de la Política*, p. 66

²⁰⁶ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 79

y finaliza “de las dos maneras podrá dejarse a salvo, si se quiere, el decoro, el prestigio y la respetabilidad del ciudadano Primer Jefe”, esta frase también deja en claro que el deseo no era derivado de un conflicto con Venustiano Carranza.

Después de una negativa por parte del congreso a suspender la discusión del artículo, tomó la palabra el diputado Alfonso Cravioto, y su primera frase fue una cita a algo que previamente ya había el dicho “Si cuerdas faltan para ahorcar tiranos, tripas de fraile tejerán mis manos”.²⁰⁷ La finalidad de comenzar con esta expresión es con sus palabras para que los presentes en la Asamblea den cuenta de su “criterio absolutamente liberal”. De modo que su participación viene precedida de un par de discursos anticlericales y la continuidad de ideas no resulta difícil de entender.

Las credenciales del diputado Cravioto se habían dejado en claro desde antes de la discusión del artículo tercero en la Asamblea, previamente ya en la sesión se autonombró maderista y mencionó “yo traigo a este debate mi serena confianza en la justicia vuestra, mi fe absoluta en el triunfo definitivo de la verdad y mi deseo sincerísimo de librar la memoria de este hombre grande y bueno que se llamó don Francisco I. Madero, del rechazo hiriente con que la lógica implacable arroja también sobre el mártir algunos de los cargos que se nos hacen”.²⁰⁸

También explica que la razón de la renuncia de Madero no fue un acto de cobardía, sino que la idea del expresidente era salir únicamente seis meses del país con la finalidad de proteger su vida y una vez el “poder avasallador del pueblo” hubiera restaurado el orden regresaría a gobernar. Toda esta parte introductoria de su participación en el Congreso nos

²⁰⁷ CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 82

²⁰⁸ PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, INEHRM-IIJ-UNAM, México, 2014, p. 65

deja entrever las diferencias que existían entre los diputados, Cravioto antes de poder argumentar en el debate tuvo que desvelar sus credenciales, no solo maderistas, sino las que no le representaban como un “cobarde” al participar en la votación que aceptó la renuncia de Madero.

Una vez que regresamos a la discusión del art. 3º. y el discurso del diputado Cravioto, que señala con alegría el sentimiento unánime en contra del clericalismo que se presenta en la sesión, además de mencionar su labor con respecto a la Constitución de 1857 será de mejorar, pero nunca de empeorar, lo que va en sentido nuevamente de las palabras de Venustiano Carranza, quien mencionó la importancia de ver lo destacable de aquella Constitución y reformar lo que había sido complicado de hacer funcionar.

A continuación, dice: “un distinguido compañero me preguntaba esta mañana: si ahora no aplastamos a los curas, ¿para qué se hizo la revolución?”²⁰⁹ una frase que resulta significativa cuando el, Alfonso Cravioto, responde ante la Asamblea:

Lo curioso del caso es que el proyecto jacobino de la Comisión no aplasta a la frailería, ¡qué va! Si nos la deja casi intacta, vivita y coleando; lo que aplasta verdaderamente ese dictamen son algunos derechos fundamentales del pueblo mexicano y eso es lo que vengo a demostrar. La libertad de enseñanza, señores diputados, es un derivado directo de la libertad de opinión, de esa libertad que, para la autonomía humana, es la más intocable, es la más intangible, la más amplia, la más fecunda, la más trascendental de todas las libertades del hombre (...) El pensamiento sacude nuestra bestialidad y nos enaltece. Pensar, más que un derecho, es una ley natural; un resultado irrefutable de nuestra constitución orgánica; y oponerse a esta

²⁰⁹ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 82

potencia no es tiránico, es ridículo; es querer plantar en una maceta un árbol de Santa María del Tule.²¹⁰

La idea subyacente a las palabras de Cravioto tiene que ver con la libertad individual de creencia, señala que dentro de la libertad de enseñanza está también la libertad de las personas de manifestar sus pensamientos y creencias, sin embargo, al tratarse de una sociedad se deben establecer límites a las libertades para que no se crucen con las de los demás.²¹¹

Y ahora ¿cuál es entonces el papel del Estado en la enseñanza? "El Estado es la persona moral de la sociedad, el representante político de la nación; debe, pues, fomentar el desarrollo de la cultura pública; debe, pues, exigir un mínimo de instrucción a todos para que todos realicen mejor la obra colectiva".²¹² Si nos detenemos podemos observar por parte del diputado la primera mención de obligatoriedad en la educación, tanto J. Múgica como Manuel Rojas, se centraron en libertad de enseñanza, sin embargo, Cravioto parte del tema para adjuntar al problema cuál es entonces la manera en que el Estado debe afrontar la situación, y dice:

Debe suplir la deficiencia de la iniciativa privada abriendo el número de establecimientos de enseñanza suficientes para satisfacer la difusión de la cultura; el Estado, que es neutral en asuntos de iglesia, debe permanecer también neutral en cuestiones de enseñanza; y, por lo tanto, se desprende que el Estado puede y debe impartir enseñanza elemental y que ésta debe

²¹⁰ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 83

²¹¹ En estas palabras del diputado está inmerso lo que ahora conocemos como "funciones sociales de las ideologías" – van Dijk – que en su percepción más neutral "sirven a los grupos y a sus miembros en la en la organización y manejo de sus objetivos, prácticas sociales y toda su vida social cotidiana". (VAN DIJK, Teun, *Ideología*, Gedisa, España, 1999, p. 168)

²¹² CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 83

ser en los establecimientos oficiales laica y gratuita; prescribiéndose la obligación de la enseñanza elemental aunque sea recibida en escuelas particulares.²¹³

La participación del diputado Alfonso Cravioto fue una respuesta directa a la propuesta del diputado Luis Manuel Rojas, recordemos que para Rojas la educación privada debía evitar la enseñanza religiosa o de cualquier dogma, sin embargo, Cravioto aboga por la libertad de las personas de tomar la educación que consideren adecuada, pero, es responsabilidad del Estado crear espacios laicos donde se imparta una enseñanza libre de temas religiosos, es decir para respetar el derecho de las personas a recibir la educación que consideren adecuada se le deben brindar alternativas públicas y privadas.

Más adelante el diputado Cravioto enseña una hoja con una muestra “auténtica, seria y oficial” en la que señala que para 1907 existían nueve mil seiscientos veinte (9, 620) escuelas controladas por la federación, estados o municipios, mientras que quinientas ochenta y seis (586) por el clero. Casi 20 escuelas públicas (párvulos y primarias) por cada escuela religiosa. Con este dato estadístico le permitió decir lo siguiente “el foco real de la enseñanza religiosa está en el hogar y no en la escuela”. Desde la perspectiva del diputado más que la figura del cura, la verdadera influencia de los niños es el padre, esta perspectiva dice Cravioto, es que el verdadero problema radica en un Estado incapaz de brindar herramientas para educar y no solo instruir a los niños:

Señores diputados, el hecho triste, conocido, general, universal: que en las escuelas, por más esfuerzos que estemos haciendo, por más que todos los días digamos que hay que educar y no que instruir, la educación es deficiente; el niño sólo tiene allí medios para instruirse; lo que da la verdadera educación es el ejemplo, el contacto frecuente, íntimo y largo de persona

²¹³ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 85

y de alma a alma y no estamos en condiciones de realizar este ideal, pues los maestros apenas pueden platicar a ratos, cuando más, con algunos grupos reducidos y no tienen tiempo de dedicarse en lo particular a cada niño.^{214 215}

Después de algunas menciones a Venustiano Carranza, el diputado Cravioto llega al final de su discurso. El ejercicio inicial de señalar su liberalismo, la presentación de sus credenciales ideológicas sirvió para justificar la postura contraria que tomaría con respecto a los oradores previos, y de manera conclusiva decir que el problema era más que el poder clerical en la enseñanza, el verdadero reto estaba en superar la incapacidad del Estado para llevar la educación a cada niño de México, el primer paso, y esencial, a nivel pedagógico era instruir a los mexicanos en el amor patrio y el nacionalismo “señores, estamos obligados a ir a explicar, a ir a predicar a nuestros electores, a nuestro pueblo, a nuestro México, que el deber esencial de todo mexicano es servir a su país, mejor que con las armas, con los libros en la mano”.²¹⁶

El congreso realizado en el Auditorio Iturbide de Querétaro había recibido grandes mensajes, visiones, de los problemas que asolaban la educación mexicana. Al terminar su discurso el diputado Cravioto hizo ver a los demás presentes la incapacidad del Estado mexicano, hasta ese momento, para brindar adecuada enseñanza; los ánimos se encontraban efervescentes, motivados todos por un ideal mayor, una consigna que incluso se podía leer, a

²¹⁴ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 88

²¹⁵ Agrega también que de este modo podemos entender cómo Benito Juárez que estudió con frailes terminó siendo Juárez, mientras que los científicos venían de la escuela positivista de Barreda. Lo anterior aludiendo a que no necesariamente la educación en una institución religiosa corrompe a la persona, sino que en México la Iglesia cubrió espacios inexplorados por el Estado.

²¹⁶ CATAÑON, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales...*, p. 92

cada uno de los participantes se le entregó una copia impresa de “Salutación”, un poema de M. E. Pacheco que decía lo siguiente:

Bienvenidos seais CONSTITUYENTES

Paz y concordia entre vosotros sea

Del patriotismo, que os hará videntes

con la equidad que la justicia emplea

haced libres e iguales a las gentes

Y al golpe formidable de la idea

que deslumbren al mundo vuestras frentes;

Vendrán generaciones a millares

que habrán de venerar vuestra memoria

¡y os verán como émulos de Juárez!

Y será vuestra gloria tanta gloria,

Que en vuestros patrios y extraños lares

grabarán vuestros nombres en la Historia.²¹⁷

La emoción presente en los asambleístas era plausible, se entiende que desde su perspectiva se estaba discutiendo algo más que la situación nacional del momento, se estaba escribiendo el camino hacia un futuro de paz y orden. La participación que vino después del diputado Jesús López Lira fue más bien continuista, muy breve y nos dejó apenas un par de frases en consideración, su inicio se remitió a celebrar la capacidad como orador del diputado

²¹⁷ RAMÍREZ, José, *La Constitución de Querétaro. Querétaro de la Constitución*, Gobierno de Querétaro, México, 1983, p. 64

Cravioto, para luego arremeter de forma conservadora sobre la misma participación alegando que no se trataba de destruir al clero, simplemente se le pediría que ejerza su libertad de culto a sus iglesias y nada más. Realmente la participación de López Lira fue bastante breve y concisa.²¹⁸

El momento histórico que se vivía entorno a la enseñanza está claro, existía un deseo común por alcanzar una educación laica. Algunos como Múgica pedían la prohibición a los cultos sobre la instrucción, mientras que otros como Alfonso Cravioto solicitaba al Estado su presencia en el país de modo que sin expulsar al clero de la educación si hubiera una alternativa pública y laica de acceder a las instituciones educativas para todos los mexicanos.

En este debate, el congresista José María Rodríguez intervino para destacar que, desde 1915, en Veracruz, la Ley de Instrucción ya había establecido la educación como un ente laico y acorde a los principios de la Revolución. Cabe recordar que el proyecto de artículo tercero presentado por Venustiano Carranza para la nación estipulaba lo siguiente: "Artículo 3º. 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".²¹⁹

Ya, durante la discusión de este artículo, hubo distintas voces, por ejemplo, Luis G. Monzón dijo:

²¹⁸ La educación puede influir en los índices delictivos, es lo que Francisco J. Múgica nos dice: "El individuo que obra, no por su sola voluntad, como lo supone el sistema penal clásico, sino que obra obedeciendo a un sistema de circunstancias múltiples, el delincuente que obra por la influencia de la herencia, por el producto de la herencia, del medio, de la educación, de las ideas dominantes en el momento histórico en que vive". Lo que nos quiere decir en realidad es que la educación forma parte de un complejo sistema que da forma a la cosmovisión de los ciudadanos. (GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, II, p. 161)

²¹⁹ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, I, p. 307

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 religiosa, 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.²²⁰

La participación enérgica de Monzón no pasó desapercibida para los demás congresistas, de modo que esta noción de “laicidad” no se aprobó en el proyecto de artículo tercero, y fue sustituido por el siguiente, donde apenas se perciben las diferencias, sin embargo, se hacen presentes matices con la finalidad de buscar mayor aprobación:

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.²²¹

Como hemos podido ver al revisar esta serie de discursos nos encontramos con dos posturas principales, la que representan J. Múgica y Manuel Rojas y la del diputado Alfonso

²²⁰ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, I, p. 345

²²¹ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, I, p. 346

Cravioto, existe una percepción distinta de los problemas educativos presentes, sin embargo, el punto de común acuerdo es la necesidad de formar más escuelas y que dentro de estas la instrucción sea totalmente laica. Más adelante habremos de revisar cómo quedó plasmado de forma definitiva el artículo 3º. en la Constitución (1917).

En el análisis del ejercicio realizado, se observa que, durante la discusión particular del artículo tercero, la principal inquietud giró en torno a la libertad de enseñanza y la necesidad de excluir a las autoridades eclesiásticas de las aulas. Sin embargo, en los debates también se abordaron otros temas, como la relación entre educación y delincuencia, la falta de cultura, la escasez de maestros capacitados para las zonas no urbanas, y las disputas entre la federación y los gobiernos estatales y municipales. Esta discusión desembocó en la configuración de la educación pública como un derecho y una obligación constitucional.

2.3. La publicación de la Constitución de 1917 y el Artículo 3º.

El lunes 5 de febrero de 1917, la nueva Constitución Política de México se oficializó con su publicación en el número 30 del *Diario Oficial de la República*, bajo la dirección de Francisco Padilla González. Cabe destacar que, de acuerdo con lo establecido en la legislación mexicana, una ley, decreto o, en este caso, la Constitución, entra en vigor al ser publicada en el *Diario Oficial*.

La publicación de la Constitución de 1917 y el Artículo 3º constituyen hitos fundamentales en la historia constitucional de México, representando una etapa crucial en el proceso de consolidación de los principios y valores que definirían la estructura política, social y educativa del país. El artículo 3º de esta carta magna emergió como un elemento central que delineó los fundamentos y objetivos del sistema educativo mexicano,

estableciendo las bases para la educación pública, gratuita, laica y obligatoria. Este artículo, junto con otros dispositivos constitucionales, refleja las aspiraciones y demandas de diversos sectores de la sociedad mexicana en un contexto histórico marcado por profundas transformaciones políticas, sociales y culturales.

La educación laica y gratuita en México fue beneficiosa por varias razones fundamentales. En primer lugar, la laicidad garantizaba la neutralidad del Estado en asuntos religiosos, promoviendo la tolerancia y el respeto hacia la diversidad de creencias y convicciones religiosas en la sociedad. Esto fomentaría un ambiente educativo inclusivo donde los estudiantes pudieran desarrollar su pensamiento crítico y tomar decisiones informadas sobre sus creencias sin imposiciones externas.

En segundo lugar, la gratuidad de la educación aseguraba el acceso equitativo a la enseñanza para todos los ciudadanos, independientemente de su situación económica. Esto había de contribuir a reducir las disparidades sociales y económicas al brindar a todos los niños y jóvenes la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo personal y profesional.

La Comisión, al referirse a la enseñanza laica, hacía alusión a un tipo de educación desprovisto de cualquier influencia religiosa, cuyo propósito era impartir conocimientos verídicos y despejar las creencias erróneas, basándose en un enfoque completamente científico. Esta concepción de la verdad se remonta al Manifiesto del Partido Liberal Mexicano, emitido por los hermanos Flores Magón en 1906.

‘Los clásicos’, así era como se denominó al grupo donde figuraban individuos como Félix Fulgencio Palavicini, Cravioto, Pedro Chapa, Alberto Román y Monzón, quienes

abogaban por la libertad y sostenían que, para enfrentar a las escuelas eclesiásticas, era necesario hacerlo de manera coherente, dado que la gran mayoría de la población era católica. Argumentaban que la identidad nacional se fundamentaba en la raza, el idioma y la religión, por lo que destruir la religión católica no resultaba tarea sencilla, al ser esta un componente integral de la identidad mexicana.

Se comenzaba a hacer alusión al deber del Estado de imponer un nivel mínimo de educación al pueblo para facilitar el avance colectivo y progresivo del país. Arrojabán a la mesa de debate que, para combatir eficazmente la influencia de las escuelas religiosas, debía incrementarse el número de escuelas públicas.²²²

Tras la promulgación de la Constitución de 1917, el Estado mexicano emergió con una clara determinación de transformar el panorama educativo nacional, estableciendo dos objetivos fundamentales que marcarían su política educativa. En primer lugar, se propuso llevar a cabo una alfabetización masiva de todos los habitantes del país. Esta iniciativa respondía a la necesidad de combatir el analfabetismo, que en ese momento afectaba a una gran parte de la población mexicana, impidiendo su plena participación en la vida social, económica y política del país. La alfabetización masiva se consideraba crucial para empoderar a los ciudadanos, brindándoles herramientas básicas de educación que les permitieran desenvolverse de manera más autónoma y mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, el Estado mexicano también se propuso institucionalizar la escuela como una representación directa de su autoridad, especialmente en las áreas rurales remotas y desfavorecidas. Este objetivo apuntaba a consolidar la presencia del Estado en todos los

²²² GALVÁN, Luz, *Derecho a la Educación. Grandes temas constitucionales*, Secretaría de Cultura Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México, 2016, p. 105.

rincones del territorio nacional, garantizando el acceso a la educación a comunidades que históricamente habían sido marginadas o excluidas del sistema educativo. La institucionalización de la escuela como un agente estatal tenía como objetivo principal asegurar la uniformidad en la calidad de la educación ofrecida en todo el país, así como promover valores cívicos y patrióticos que fortalecieran el sentido de pertenencia a la nación mexicana.

Para lograr estos objetivos, el Estado implementó, a lo largo de la década, una serie de políticas y programas educativos destinados a ampliar la cobertura escolar y mejorar la calidad de la enseñanza en todas las regiones del país. Se establecieron campañas de alfabetización a nivel nacional, se construyeron nuevas escuelas en áreas rurales y se implementaron programas de formación docente para garantizar la preparación adecuada de los maestros. Además, se fomentó la creación de materiales educativos y se promovió la participación de la sociedad civil en la mejora del sistema educativo.²²³ Estas medidas reflejaban el compromiso del Estado mexicano con la educación como un pilar fundamental para el desarrollo integral del país y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

2.3.1: Fundamentos del artículo tercero constitucional

El artículo tercero, quedó de la siguiente forma:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias

²²³ TLAPAPAL, Silverio, “La educación después de la Revolución. Cambios y permanencias de los modelos educativos”, Editorial Cuadernos fronterizos, Chihuahua, 2026, p. 13, en: <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/download/2592/2420/10171>, consultado: 02-02-24.

particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.²²⁴

La idea principal sobre la cuál esta nueva Constitución se construyó fue la libertad de enseñanza, aunque para algunos escritores, el añadido de “laica” de cierta forma le quitó una parte de la esencia al texto. Los motivos son que una adecuada interpretación diría que si la educación es libre no puede ser laica. Al final lo que tuvimos con los debates fue una encarnada batalla entre positivismo y el liberalismo ya que se trata de doctrinas filosóficas que se excluían la una a la otra, en donde, unos abogaban por la enseñanza únicamente de lo científicamente comprobable mientras que los otros pedían por una escuela que tuviera libertad de cátedra (debidamente justificada).²²⁵

A lo largo del capítulo se han desarrollado las ideas que influyeron en la concepción del artículo tercero constitucional. Se evidencia que el concepto de "laicidad" fue el motor principal de esta reforma al artículo de la Constitución de 1857. Este análisis exhaustivo permitió abordar gran parte del debate en torno a la Constitución y el papel de la educación durante la segunda década del siglo XX.

Seguidamente, se destaca la búsqueda de una educación libre en su doctrina, un elemento complejo con influencia extranjera. Es innegable la lucha en el Congreso, donde los grupos carrancistas tuvieron que encontrar puntos de convergencia con aquellos afines a Álvaro Obregón. En última instancia, se observa un profundo deseo por parte de los

²²⁴ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (cons), Artículo 3º, 1917, México

²²⁵ SOTO, Armando, “El artículo 3o. constitucional: un debate por el control de las conciencias”, Cuestiones Constitucionales, 28, México, 2013, pp. 211-240

congresistas de encontrar un equilibrio en los cambios necesarios para el desarrollo futuro del país.

En el ámbito de las batallas ideológicas, se enfrentaron los positivistas, que abogaban fervientemente por la separación total del clero de la educación, con los liberales que creían en la necesidad de que cada individuo pudiera decidir dónde educar a sus hijos, con carácter obligatorio. Estos conflictos reflejan una crítica interna al Estado, que por su propia incapacidad permitió que la enseñanza religiosa tuviera un peso significativo en la nación.

La construcción de más escuelas y la formación de mejores maestros estuvo presente incluso durante el gobierno usurpador de Victoriano Huerta. Uno de sus aciertos más destacados fue la designación de Jorge Vera Estañol, un hombre con amplia experiencia, al cargo de la Instrucción Pública. Las mejoras en las condiciones laborales y las pensiones para los maestros, así como la inclusión del pueblo indígena en la construcción de las escuelas, fueron iniciativas que no surgieron de la nada. Aunque la educación estuvo presente y recibió atención incluso en tiempos de inestabilidad, es evidente que estas estrategias podrían haberse aprovechado mejor con el triunfo del constitucionalismo.

En otros aspectos, quedan pendientes ciertas consideraciones, como la dinámica entre las áreas urbanas y rurales en el México posterior a la Revolución, particularmente las disparidades que surgieron en la atención educativa dirigida a distintos tipos de comunidades. Además, la profundización en otros temas abordados en los debates constituyentes y la exploración de la Ley Reglamentaria del artículo tercero, uno de los temas principales, se ha postergado para el próximo capítulo debido a limitaciones temporales. En adelante, se abordará la creación de la Secretaría de Educación Pública y el desarrollo del sistema educativo durante las administraciones de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.

CAPÍTULO III. LA FUNDACIÓN DE LA SEP, LAS MISIONES CULTURALES Y LA ESCUELA RURAL MEXICANA

Los seres humanos cohabitan en espacios físicos, y es dentro de estos lugares donde desarrollan sus actividades y configuran el mundo que los rodea. Se denomina "lugar" al territorio en el que hombres, mujeres y niños trabajan, estudian y reconocen como algo propio. En estos asentamientos, la memoria se entrelaza con la tradición, y la innovación da paso a la consolidación de una comunidad. La formación de grupos que conlleva a la invención de una historia propia,²²⁶ fue así que la escuela como institución ocupó un lugar importante en los procesos de formación de identidad, apego y comunión entre vecinos en los municipios, y eso es lo que veremos a lo largo de este espacio.

La situación de las escuelas se ve inmersa en realidades propias de la zona en que se asientan. Del mismo modo que hemos venido trabajando en los anteriores capítulos, hablaremos de la temática en lo general y después aprovecharemos para presentar una serie de ejemplos de lo sucedido particularmente en Michoacán de donde contamos con mayores datos.²²⁷ La situación social y geográfica presentaba características particulares. Entre las sociales estaba su fuerte fervor religioso y las principales actividades económicas, además de la manera en que se relacionaban los propios pueblos entre sí, para definir los lugares de

²²⁶ AUGÉ, Marc, *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 509

²²⁷ La elección de Michoacán como caso de estudio se justifica por su representatividad en el contexto nacional. Si bien los capítulos 1 y 2 abordan la problemática educativa en México desde una perspectiva general, el capítulo 3 se centra en Michoacán debido a que este estado presenta una serie de características que lo convierten en un microcosmos del país. La presencia de poblaciones indígenas, con sus particularidades lingüísticas y culturales, permite analizar las dificultades para la implementación de una educación inclusiva y homogénea. Asimismo, la diversidad de dinámicas laborales, que van desde el sector agrícola tradicional hasta el industrial, ilustra las complejidades en la formación de una fuerza laboral adaptada a las necesidades del país. Finalmente, la existencia de una capital consolidada, Morelia, frente a zonas rurales con rezago educativo, permite observar el contraste entre los avances en los centros urbanos y los desafíos persistentes en el ámbito rural. En suma, el estudio de Michoacán ofrece la posibilidad de comprender la problemática educativa nacional desde una perspectiva local, con ejemplos concretos que ilustran las dinámicas generales descritas en los capítulos previos.

producción y comercio, en adición de los roles asignados a cada género para realizar ciertas labores en el trabajo.

Entre las características demográficas que caracterizaban una generalidad del mundo rural mexicano el país contó con grandes asentamientos de personas indígenas.²²⁸ Mientras que la geografía de las zonas enseñaba un territorio diverso con paisajes que iban desde montañas, hasta costas. Existe una gran variedad de flora y fauna, ríos y lagos vistosos y no tan agresivos, una abundancia de recursos naturales como los minerales y las tierras fértiles, zonas de gran calor y otras como la sierra mucho más fresca.²²⁹ Todo esto debido a la gran extensión del territorio. Particularmente en la región centro y suroeste de México donde se encuentran estados como Michoacán, Guanajuato, Jalisco, Querétaro, el Edo. Méx., Colima y Guerrero, estados cuyas características comparten similitudes generales.

En cuestión de demografía, se va tomar como referencia a Michoacán con la finalidad de que se muestre un poco el porcentaje de distribución que podía haber entre lo rural y lo urbano en estas regiones. De acuerdo con el censo de 1921, la población del estado de Michoacán en aquella época ascendía a 935.018 habitantes.²³⁰ Entre ellos, destacaba la población purépecha, quienes conformaban el 21% de la población indígena del estado, superando a otros grupos indígenas como los nahuas y otomíes. La población "mezclada"

²²⁸ Una parte destacable del estado, más de 20 municipios, forman parte de la región purépecha, dentro de esta zona se subdivide en cuatro microrregiones que se diferencian entre sí por sus características naturales: La Cañada de los Once Pueblos, la región Lacustre, La Ciénega y La Meseta, además de estas 4 microrregiones existe la llamada Zona Marginal, que abarca aquellos espacios no contenidos en las microrregiones (REYES, José, MIAJA, María (coord.), TORRES, Abelardo (inv.), *La Educación Indígena en Michoacán*, Morelia, Secretaría del Estado de Michoacán, 1988, p. 19)

²²⁹ PÉREZ, José, *Compendio de la geografía del estado de Michoacán de Ocampo*, Imprenta del comercio, de Nabor Chávez, México, 1872, pp. 17-20.

²³⁰ INEGI, Censo general de habitantes 1921. Estado de Michoacán, INEGI, México, 1927, p. 05, en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411244>, consultado 04-12-23.

representaba el 70%, mientras que el restante 9% correspondía a extranjeros.²³¹ Cabe señalar que la distribución poblacional del estado presentaba variaciones significativas entre las diferentes regiones, lo que se reflejaba en disparidades en cuanto a factores sociales, económicos y otros aspectos, generando necesidades especiales derivadas de las distintas realidades que caracterizaban a los municipios.

En virtud de lo expuesto anteriormente podemos preguntar, ¿Cómo fue la adaptación de la educación pública a los requerimientos de la región?, por lo que el primer paso, es delimitar conceptualmente la “educación pública”, para ello primero hablamos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los ideólogos detrás. Una vez que observemos la creación del órgano rector de la educación nacional distinguiremos las características del proceso de federalización de la educación, y sobre las escuelas michoacanas –con sus maestros y alumnos-. Para comprender la misión educativa que se instauró en la década de 1920 en México, es decir, hablar de Las Misiones Culturales Federales.²³²

Dichas Misiones Culturales se planteaban para poblaciones en específico -por lo menos en lo que se desarrollaban los ensayos de su funcionamiento-, por ejemplo, según Saénz estas poblaciones debían ser: 1) con un perfil indígena, 2) que hubiera resistido al mestizaje y que hubiera sabido conservar su idiosincrasia “india”, 3) pero que no estuviera totalmente aislada de las corrientes de pensamiento externas, de modo, que resultara posible la inserción en la comunidad. Es decir, estas poblaciones debían servir como objetos de prueba para poder comprender “al indio” en el proceso en que se convierte en mexicano.²³³

²³¹ INEGI, Censo general de habitantes 1921. Estado de Michoacán, INEGI, México, 1927, p. 41

²³² Que sería el nombre oficial que tuvo el programa, aunque por cuestiones de practicidad nos referiremos a ellas indistintamente como Misiones Culturales.

²³³ SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, CREFAL, Pátzcuaro, 1992, p. 31

En este análisis sobre la Educación Pública en México, resulta fundamental examinar su transformación ideológica, pasando de ser considerada como un mero instrumento del aparato político a convertirse en una herramienta de emancipación y lucha social. Este despertar de la conciencia popular, impulsado por los líderes revolucionarios que evocaron la conciencia de las masas y las convocaron a defender sus derechos, aún requería de una comprensión clara de los acontecimientos sucedidos en México durante la década de 1910. En este contexto, la educación popular se erigió como un elemento crucial para consolidar este proceso de transformación social.

3.1 Panorama educativo en México 1921

La situación social y política que arrastraba México después de la Revolución presentaba un espacio de debate para las élites gubernamentales sobre cómo debían ser las políticas públicas, entre estas estaba la enseñanza del pueblo mexicano. Fue en el Congreso Constituyente de Querétaro en 1916 y 1917 donde se determinó la responsabilidad del Estado para brindar una “escuela racional” que absorbiera el trabajo, que hasta ese momento había realizado la iglesia (principalmente) católica y (en menor medida) la protestante. Dentro de los congresistas existía un pensamiento generalizado: “la escuela del siglo XVIII enseñaba el error, la del siglo XIX lo toleraba y, debido a esto, pedían la del siglo XX lo combatiera”.²³⁴

Durante el siglo XVIII, la enseñanza se encontraba supeditada a los dogmas religiosos. En el siglo XIX, bajo el régimen de Porfirio Díaz, el clero mantuvo una considerable influencia en el ámbito educativo. Sin embargo, tras la Revolución Mexicana y el establecimiento de un nuevo Estado constitucional, surgió la imperiosa necesidad de

²³⁴ GALVÁN, Luz, *Derecho a la educación*, Ciudad de México, 2016 (Grandes Temas Constitucionales), p. 105.

proporcionar a la población una educación laica y racional, basada en el conocimiento científico comprobable y alejada de las prácticas tradicionales de las instituciones religiosas.

Durante este periodo de transición, se modificó el concepto general con el cual se nombraba a la enseñanza hasta ese momento (en el ámbito oficial). Se dejó atrás la “Instrucción Pública” y comenzó a llamarse “Educación Pública”, problematizar sobre este cambio, aparentemente simple, nos señala dos posibles motivos: el primero se trata de un cambio en la significación de los conceptos, es decir, una evolución natural de un nombre - que hacía principal referencia a un utilitarismo por parte de los enseñados- y, con la sustitución una nueva concepción de la deontología más orientada hacia el alumno por medio del conocimiento no necesariamente práctico. El segundo motivo tiene que ver con dejar atrás toda relación posible con el pasado político, conceptos como “instrucción” tuvieron una plena relación con el porfirismo y la Secretaría de Instrucción Pública.

La “educación”, como concepto, tuvo una serie de perspectivas desde las que fue abordada, una de estas fue la “escuela del trabajo”, principalmente impulsada en Michoacán. Dentro de esta percepción hay dos actores principales: el maestro y el alumno. Y se puso mayor atención en la relación que existía entre estos participantes, la idea era convertir la teoría en praxis, es decir, que la enseñanza fuera funcional para el alumno.

Se quería superar el modelo Lancasteriano, que había tenido una gran presencia durante el porfiriato, en el que el tutor de una clase se coloca frente al grupo y comenta las teorías, conceptos e ideas que se plantean en el plan de estudio sin tratar de ubicar cómo esta serie de saberes le pueden ser de utilidad al aprendiz. Para dejar atrás esas prácticas lancasterianas se desarrollaron nuevas visiones, con respecto a cómo debía ser la escuela, una de estas se trató pues de “la escuela del trabajo” una “escuela sencilla, fácil, científica y

utilitaria, que pone en juego las actividades del niño para hacerlo autor de su propia cultura”, es decir, “La escuela primaria como debe ser”.²³⁵

Este modelo de educación -la escuela del trabajo- en el cual los chicos aprendían con base en sus necesidades retoma la noción de “utilitarismo”, es decir, se le enseña al estudiante a trabajar. Ciertamente se aleja del modelo Lancasteriano, sin embargo, no se termina de separar de las prácticas provistas en el porfiriato, lo que nos deja una posibilidad y la que consideramos fue realmente la causa de la disolución de la SIPBA a favor de la SEP.

En 1905, durante el mandato de Porfirio Díaz, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, en 1917, Venustiano Carranza, como parte de las reformas implementadas tras la Revolución Mexicana, suprimió dicha institución. El encargado de llevar a cabo este proceso fue Félix Palavicini, excolaborador de Porfirio Díaz y congresista de Querétaro. En su lugar, se estableció el Departamento Universitario y de Bellas Artes, el cual funcionó entre 1917 y 1921, previo a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta nueva estructura otorgaba a los estados "amplísimas facultades" para organizar la enseñanza pública dentro de sus respectivos territorios, lo que hacía innecesaria la existencia de una Secretaría de Instrucción Pública a nivel federal.

Las diferencias en las prácticas educativas entre el antiguo régimen y el posterior a la Revolución Mexicana no parecen ser lo suficientemente significativas como para considerarlas la causa principal del cambio de nombre de la institución. En este sentido, resulta plausible inferir que la sustitución del término "instrucción" por "educación" obedeció a motivaciones políticas más que educativas. Cabe destacar que, durante el periodo

²³⁵ ROMERO, Jesús, *La escuela del trabajo*, La Piedad, Tipografía “La Prensa”, Número dos (2), 1921 (Revista quincenal de pedagogía), p. 17.

constitucionalista, la situación política e institucional de México se caracterizaba por una serie de cambios aparentes que, en realidad, no representaban transformaciones sustanciales, sino más bien un intento de renovación superficial con el mismo personal a cargo

Pese a que hubo voces como las de Jorge Vera Estañol -cuya experiencia, le brindo cierta autoridad, como uno de los encargados de la Instrucción durante el porfiriato- que se opusieron y tacharon de absurda la decisión, Palavicini ofreció como justificación las carencias en la vigilancia administrativa y los problemas de comunicación en el territorio federal.²³⁶ De este modo vemos cómo los cambios administrativos tuvieron más que ver con la cuestión ideológica que funcional de la “instrucción” o la educación”. Sin embargo, con los años y a la llegada del general Obregón a la presidencia, los problemas derivados de esta decisión se hicieron notorios, por lo que se escuchó con atención la propuesta del joven director de la Universidad Nacional de México, José Vasconcelos para crear nuevamente un órgano rector de la educación a nivel nacional, así en julio de 1921 se aprobó la creación de la SEP.

3.1.1 La Secretaría de Educación Pública

Los cambios políticos y culturales en México durante la segunda década del 1900 se asentaron con mayor fuerza al comienzo del gobierno del general Álvaro Obregón. Durante su periodo en la presidencia, la enseñanza en masas se convirtió en un tema de prioridad en el país. La educación cobró un valor que antes no había alcanzado. Por medio de ella se trató de convertir a los mexicanos en ciudadanos libres, con conciencia de clase y que

²³⁶ GALVÁN, Luz, *Derecho a la educación*, pp. 106-108.

comprendieran el movimiento del que habían formado parte (La Revolución), además de lograr un sentido de arraigo y nacionalismo para con México.

El primer paso de este recorrido se enfocó en revisar de forma crítica los fallos que existieron tanto en el antiguo régimen, como en el que sucedió después de la Revolución. Uno de los problemas que se identificó fue la falta de dispersión de la enseñanza en las zonas con menor nivel de ingreso económico y desarrollo social. Otro, fue que a raíz de los Congresos de Querétaro en 1916 y 1917 la educación dejó de estar a cargo de la federación y le fue entregada a los municipios.

Este problema de atribuciones derivó en que los estados pudieran tomar decisiones cada uno acerca de la enseñanza pública. En el estado de Michoacán se entregó, en febrero de 1916, la enseñanza a los cabildos municipales provocando que una serie de escuelas cerraran ya que el recurso económico resultó insuficiente y en lugares como el sureste del estado la inestabilidad social aumentó el déficit de cada ayuntamiento haciendo insostenible la manutención de las escuelas y los salarios de los profesores.²³⁷

Una vez identificados estos problemas, el gobierno del general Obregón entendió que se tenía que recuperar, por parte de la federación, el control de la Instrucción Pública, por esta razón fue bien recibida el 22 de octubre de 1920 la propuesta de José Vasconcelos para el proyecto de ley acerca de la creación de una Secretaría de Educación Pública a nivel federal, la cual sería el organismo rector de la enseñanza en territorio nacional. La finalidad de una nueva y funcional institución se encontraba en la enseñanza de las masas y también

²³⁷ RODRÍGUEZ, María, *El suroeste de Michoacán y el problema educativo 1917-1940*, UMSNH, Morelia, 1984, p. 41, consultado: 04-12-23

en restablecer los canales administrativos entre la capital del país y los demás sectores de México.

El presidente Obregón escuchó la propuesta de Vasconcelos y al considerar su proyecto como un baluarte positivo decidió en julio de 1921 llevar a la Cámara de Diputados el decreto de la formación de la SEP, mismo que no tuvo problemas en ser aceptado y el 3 de octubre de ese año se hizo oficial la Secretaría de Educación Pública y se nombró a quien fue su primer director, el Licenciado José Vasconcelos.

Hubo quien en afán de protagonismo quería una secretaría dedicada nada más a la enseñanza rural; otros más que pretendían que todo el esfuerzo se dedicase a los indios, mientras algunos codiciaban el honor de forjar el nuevo organismo creándose departamentos y secciones a placer. Así lo percibió Vasconcelos y en respuesta pronunció lo siguiente: “Inmediatamente comencé a fulminar por la prensa y en privado a los entrometidos. Desafiando sus vanidades, insistí en que lo único procedente era aprobar los planes según los cuales estaba funcionando ya, de hecho, un organismo que necesitaba el espaldarazo de la legalidad para perpetuarse”.²³⁸ Así se explica el origen de la SEP y cómo tuvo que hacer valer su fuerza política para proteger el proyecto.

Una vez aprobado el proyecto de la SEP, Vasconcelos tuvo que trabajar en ocasiones de manera individual con los diputados para demostrarles que la labor que se estaba realizando era la correcta. Por ejemplo, en una ocasión llevó a un grupo de congresistas a conocer una escuela ubicada en la colonia La Bolsa (Distrito Federal). La zona se consideraba

²³⁸ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, #AGNRecuerda la creación de la SEP con José Vasconcelos, AGN Blog, 1917, disponible en: <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnrecuerda-la-creacion-de-la-sep-con-jose-vasconcelos?idiom=es>

como una de las más abandonadas y empobrecidas de la ciudad, sin embargo, pese a la carencia de recursos, en esta escuela que se había colocado en un edificio apenas en pie, se consiguió primeramente una campaña exitosa de saneamiento gracias a la colaboración de padres y alumnos, quienes limpiaron de basura el terreno por fuera y por dentro del inmueble; se habilitaron para la escuela sanitarios y una peluquería. Es decir, Vasconcelos quiso demostrar a los legisladores que la situación en la que se encontraban muchas escuelas y poblaciones era tan lamentable que la primera campaña no necesariamente sería de alfabetización, sino de extracción de piojos, curación de sarna y lavado de ropa de los infantes.²³⁹

José Vasconcelos había demostrado que tenía la capacidad para dirigir un proyecto de esa envergadura, contaba con el apoyo de Obregón y sus antecesores, y aún con dificultades, también con la Cámara de Diputados. La más grande virtud de la que hizo gala el político oaxaqueño no eran sus credenciales derivadas de su formación profesional, sino su acercamiento con las personas, su deseo de darle a los mexicanos una mayor cercanía con la cultura, y de este modo impulsar el “alma nacional”,²⁴⁰ es decir, formar ciudadanos ya en conocimiento de sus derechos y obligaciones y ese primer paso era pues la SEP, es decir, la educación de masas.

²³⁹ ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, #AGN*Recuerda la creación de la SEP...*

²⁴⁰ Esta concepción del “alma nacional” está envuelta en la propia situación de los “intelectuales” de ese momento, la corriente de pensamiento liberal del país atravesaba por lo que algunos han nombrado “el segundo periodo del ideario indigenista”, una ideología que emerge después de La Revolución mexicana y es hasta la década de 1960. Entonces desde el punto de vista de los intelectuales e indigenistas “el indígena” se encontraba en una situación miserable, debido a las medidas implementadas por los gobiernos pasados, México como país había dejado de seguir las corrientes europeas y buscaba una nueva identidad. Para lograr este objetivo, era importante incluir al “indio” en el estado mexicano (SANZ, Eva, “Continuidades en el discurso intelectual y político mexicano sobre los indígenas, siglos XIX y XX”, Tzintzun, Revista de estudios históricos, Morelia, UMSNH-IIH, número cincuenta y uno (51), 2010, p. 89)

Fue el 12 de octubre de 1921 cuando José Vasconcelos, apoyado por la liga de Profesores de la Ciudad de México, y otros funcionarios poderosos, tomó posesión del cargo de director de la SEP de manera oficial. Una de las primeras y más grande responsabilidad de la Secretaría era terminar con el analfabetismo. El general Obregón tenía como propósito “aumentar las escuelas y disminuir los soldados”.²⁴¹

Se cuenta que dentro de la labor alfabetizadora se trató de inmiscuir a todos los mexicanos, de modo que los pobladores fueron una pieza clave en la labor. Se le dio autonomía al Departamento de Desanalfabetización por más de dos años (el periodo que duró Vasconcelos en la SEP). El Departamento se dividía en: Ejército Infantil y Maestros Honorarios. La dirección del Departamento (hasta 1924) estuvo en manos de la profesora Eulalia Guzmán.²⁴²

Los integrantes del “ejército infantil” eran aquellos alumnos, con buenas notas que se comprometerían con la labor colectiva de alfabetizar, y que habían comprobado haber enseñado a más de 5 personas a leer y escribir, una vez que estas personas habían pasado exámenes de validación a los infantes se les entregaba un certificado de “buenos mexicanos”. Para los maestros, la cifra era de 20 alumnos con lo que se les entregaría un certificado y apoyaría con notas positivas en sus expedientes laborales.²⁴³

²⁴¹ GALVÁN, Luz, Derecho a la educación, Ciudad de México, 2016, p. 110

²⁴² Nació Eulalia el 12 de febrero de 1890 en el poblado de San Pedro Piedra Gorda (hoy Cuauhtémoc), Zacatecas, localidad agrícola, ganadera y comercial situada a la vera del camino entre Aguascalientes y la capital zacatecana. “Resulta relativamente fácil comprender la obra de la joven Eulalia como parte de una generación que creció a la sombra de la lucha revolucionaria, y que encontró en el espacio de formación de un nuevo proyecto nacional la oportunidad para promover sus ideales de justicia y equidad; más trabajoso es, en cambio, escudriñar en sus antecedentes personales para definir el origen de sus inquietudes” (UNAM, *Biografías*, “Eulalia Guzmán”, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, 2004, pp. 127-128).

²⁴³ GALVÁN, Luz, Derecho a la educación, Ciudad de México, 2016 (Grandes Temas Constitucionales), pp. 111-114.

Esta forma de alfabetizar creo una especie de euforia pues en algunos municipios las amas de casa reunían a las trabajadoras domésticas, propias y de sus vecinos, para enseñarles a leer. En la noche, después de cada día, los profesores apoyados únicamente de un pizarrón daban clases a los pobladores de cómo podían no únicamente aprender ellos, sino formar parte de la cruzada por la alfabetización. O por lo menos así lo narra José Vasconcelos en su obra *El desastre*.²⁴⁴

Otras figuras que cobraron importancia, dentro de la SEP, fueron el profesor Francisco Figueroa.²⁴⁵ Como subsecretario, Jaime Torres Bodet.²⁴⁶ Como secretario particular, Roberto Medellín.²⁴⁷ Participó como jefe de Departamento Escolar y Vicente Lombardo Toledano.²⁴⁸ Como jefe de Departamento de Bibliotecas. Todas estas personalidades tuvieron alguna

²⁴⁴ GALVÁN, Luz, Derecho a la educación, p. 115

²⁴⁵ En agosto de 1915, al asumir el cargo de gobernador y comandante militar del estado de Zacatecas, el general Rómulo Figueroa nombró a su hermano Francisco secretario general de Gobierno. A principios de 1916 fungía como tercer vocal suplente del Consejo de Guerra Permanente en la ciudad de Puebla. Representó a Guerrero como diputado al Congreso Constituyente de 1917, en Querétaro, y, de 1920 a 1922, fungió como subsecretario de Educación Pública, siendo el titular José Vasconcelos. (GUERRERO CULTURAL SIGLO XXI AC, *Biografías*, “Figueroa Mata, Francisco”, Enciclopedia Guerrerense, 2020, en: <https://enciclopediagro.mx/biografias/figueroa-mata-francisco/>, consultado el: 02-02-24)

²⁴⁶ Poeta, ensayista, narrador, funcionario público y diplomático. Perteneció al grupo de los Contemporáneos, cuya producción poética se caracterizó por la expresión de la modernidad, la ausencia de una actitud política y un nacionalismo, la influencia de autores franceses y anglosajones, así como por la alta calidad de sus obras. Ocupó los cargos de profesor de literatura en la Escuela Nacional Preparatoria (1921-1924), secretario particular del rector de la Universidad Nacional, José Vasconcelos (1921-1922); jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública (1922-1924), secretario particular de Bernardo J. Gastélum, titular de la Secretaría de Salubridad (1924-1928). (EL COLEGIO NACIONAL, “Jaime Torres Bodet, artes y letras. Poeta y ensayista”, COLNAL, Ciudad de México, 2021, en: <https://colnal.mx/integrantes/jaime-torres-bodet/>, consulado: 02-02-24)

²⁴⁷ Que a su vez se encargó de dirigir la primera de las Misiones Culturales, en Hidalgo, en 1923, después retomaría su cargo en la SEP.

²⁴⁸ Una figura que siempre estuvo relacionada a la política y la educación “En su larga trayectoria sindical y partidista se desempeñó en los siguientes cargos: en 1920 secretario general de la Liga de Profesores del Distrito Federal; en 1922 secretario general del grupo solidario del movimiento obrero; en 1927 secretario general de la Federación Nacional de Maestros; de 1923 a 1932 fue miembro del comité central de la Confederación Nacional Obrera Mexicana; en 1923 secretario general de la Federación de Sindicatos Obreros del Distrito Federal”. (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, *Los Universitarios Contemporáneos 1925-2017*, “Lombardo Toledano, Vicente”, UDG, Guadalajara, 2017)

relevancia en la concepción de la *educación pública* ya sea por su relación cercana a Vasconcelos o por sus aptitudes.

En el proceso de lo que sería uno de los proyectos más ambiciosos de la historia nacional, es decir, la federalización de la educación, el Ejecutivo se encontró con una serie de resistencias por parte de los ayuntamientos, sin embargo, en el fondo resultaba un alivio sobre todo en lo económico que fuera la federación y los gobiernos estatales los que se encargaran del control de la educación. De modo que no se relevó completamente a los congresos locales de sus responsabilidades, cada estado pudo seguir legislando respecto a sus propias constituciones acerca de la enseñanza. En Michoacán, por ejemplo, hubo un interés muy fuerte por impulsar la formación de maestros y crear una normativa para su Magisterio.

Por ejemplo, el gobernador Francisco J. Múgica fue el primero, a nivel nacional, que duplicó los sueldos a todos los maestros estatales; aumentó el número de escuelas y colocó al frente de cada una de ellas a cuantos maestros se pudiera para la debida atención de los grupos de alumnos con que contaban. Romero Flores menciona que “se distribuyeron libros y útiles en gran cantidad a los niños. Se construyeron, en la Escuela de Artes del Estado, los muebles que cada escuela requería y los edificios escolares empezaron a repararse”.²⁴⁹

Sin duda, en el país se enfrentaban problemas en los ámbitos social, económico y educativo que Vasconcelos identificó, entre ellos: a) la falta de sanidad pública, b) no había escuelas dignas, c) no se acababa por distinguir la diferencia entre educación e instrucción, d) la falta de comprensión de la idea del “alma nacional” y e) cada municipio presentaba

²⁴⁹ ROMERO, Jesús, *Historia de la educación en Michoacán*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1948, p. 62

retos distintos a los demás. Por ejemplo, en medio de esta crisis social que se podía llegar a vivir, estaba el problema generalizado del alcoholismo en todo el territorio nacional.

El vicio y consumo abusivo de alcohol se consideraba como el gran punto negro del horizonte nacional, se podía notar en todas las clases de la sociedad, pero “era principalmente, un azote del pueblo”, las zonas rurales del país vivían infestadas de borrachos. El nivel del problema era tal que en algunas comarcas resultaba más sencillo contar aquellos abstemios que a los consumidores recurrentes de bebidas embriagantes, ya que los no bebedores eran muy pocos en comparación. De modo que, los vicios o el consumo de sustancias alienantes se contemplaba como uno de los principales motores de los disturbios y conflictos sociales. Con la consideración de que “el alcoholismo destruye la juventud”,²⁵⁰ una parte importante de la labor correspondiente a la SEP era “salvar y educar a niños y jóvenes” de la pérdida de su moral y conciencia.

Junto a lo anterior, había una lucha interna de autopercepción en la SEP, la cual, no podía terminar por separar sus prácticas de la sociedad en general, en la búsqueda de una moral más alta de los ciudadanos. Por ejemplo, resultaba complejo separar del todo a la religión de la educación.²⁵¹ En lo legal la enseñanza debía ser laica y racional, pero, la fe y

²⁵⁰ HEMEROTECA NACIONAL DIGITAL DE MÉXICO, “El alcoholismo”, *El amigo de la juventud*, UNAM-IIB [en línea], 1921, pp. 1-4, en: <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fe1a109?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1921&mes=01&dia=01>

²⁵¹ El poder lograr que las ideas dominantes cambiaran resultó ser algo clave, ya que “la dominación de una determinada clase no es más que la dominación de ciertas ideas”, por lo que desmontar los mitos sobre los cuales la población había construido su percepción del mundo era necesario si se quería insertar una nueva serie de “ideas dominantes” (MARX, Karl, ENGELS, Frederick, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Manifiestos del partido comunista. Ideología Alemana*, Colofón, México, 2008, p. 51)

el culto no se podía prohibir, es más incluso se dejó ver un poco de estas creencias en un material publicado por la propia SEP.²⁵²

Todo lo narrado es parte del proceso en que fue configurando la Secretaría de Educación Pública y cómo se encontró con una serie de circunstancias que dificultan su funcionamiento, pero, también cómo se hallaron soluciones a las mismas. De qué modo va desarrollándose el proyecto más grande del país hasta ese momento, la enseñanza de las masas.

3.1.2 Vasconcelos el primer director

José Vasconcelos era bien conocido por ser una persona de libros, un hombre cuya pasión encontraba fuerza al ponerse de frente a los más grandes clásicos de la literatura europea, “lo que se llamaba un intelectual”.²⁵³ La percepción que había por parte de la nueva élite política sobre su figura no distaba mucho del respeto y admiración, una persona cuyo perfil se alzaba por encima de ser un simple político, sus saberes, las responsabilidades que la vida le puso y la visión civilizadora que poseía fueron algunas de las virtudes con las que se colocó al frente de la SEP, como antes ya vimos su labor fue clave en la configuración del sistema educativo de la nación.

Un hombre antes que un político, José Vasconcelos Calderón nació el 27 de febrero de 1882 en la ciudad de Oaxaca, Licenciado en Derecho por la Universidad Nacional de México. Sus acciones como político, filósofo, educador y mexicano crearon grandes aportes

²⁵² En el número 3 de *El maestro, Revista de cultura nacional*, de diciembre de 1921 se compartió un relato titulado *Diez capítulos de la vida de Cristo*. Dicha obra cuenta varios momentos importantes en la vida de Jesús, entre estos su nacimiento en un “establo verdadero, o la casa de las bestias que sirven al hombre” un sucio espacio donde el único limpio era él y los posteriores episodios describen de forma breve no solo la vida de Cristo, sino del “pueblo católico”.

²⁵³ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, México, Setenta y tres, 1973

al sistema formativo de intelectuales posrevolucionarios en México. Por ejemplo, en 1909 junto a Alfonso Reyes, Julio Torri, Pedro Henríquez, Isidro Fabela y Enrique Gonzáles Martínez etc... fundaron el Ateneo de la Juventud.

Participó en el movimiento maderista, dirigió la Escuela Nacional Preparatoria nombrado por Venustiano Carranza y ocupó la dirección de la Secretaría de Instrucción Pública por tres meses de noviembre de 1914 a enero de 1915. Después de unos años en el exilio –debido a un rompimiento con Carranza- regresó en 1920 para ocupar la dirección de la Universidad Nacional de México en la que dejó su marca en el lema de la misma –“Por mi raza hablará el espíritu”-. El 12 de octubre de 1921 pasaría a ocupar la dirección de la SEP, puesto en el que estuvo por dos años ocho meses hasta 1924. Al dejar el rubro de la educación se dedicó de lleno a la política, sin embargo, sus intentos como candidato a gobernador de Oaxaca fueron infructuosos hasta que su figura poco a poco fue siendo relegada, más no así sus aportes a la vida nacional.²⁵⁴

Algunos de esos aportes, en su mayoría como secretario de educación y otros en su labor política, fueron la construcción de escuelas en zonas rurales y barrios obreros. El dar prioridad a la educación básica; incrementó la matrícula de profesores y la creación de bibliotecas (escolares, comunitarias, de barrio, ambulantes). Usar el poder del Estado para editar una serie de colecciones literarias como: los ‘clásicos verdes’, ‘lecturas para mujeres’, coordinada por Gabriela Mistral, incentivó la lectura, así como a intelectuales y artistas que se comprometieron con la formación del alma nacional: apoyó el muralismo mexicano,

²⁵⁴ EL COLEGIO NACIONAL, *José Vasconcelos*, COLNAL, Ciudad de México, disponible en: <https://colnal.mx/integrantes/jose-vasconcelos/>

promovió a Ramón López Velarde como poeta nacional y trató de difundir la música en diversas zonas del país con conciertos gratuitos en las plazas públicas.²⁵⁵

Desde que José Vasconcelos tomó el cargo de secretario de Educación Pública, en México se inició la más grande acción educativa del país, con una clara influencia de los ideales revolucionarios de libertad y lucha campesina, por medio del trabajo se pudo observar en la nación un progreso de la cultura mexicana. La obra educativa de Vasconcelos tuvo sentido en su labor de reivindicación social, de modo que la escuela fuera un beneficio de todas las personas sin importar su clase social.²⁵⁶

Una parte de la transformación del sistema educativo estuvo en la identificación de los vicios y problemas de las prácticas del antiguo régimen, entre ellas la filosofía positivista que se aplicó en diversos estratos de la sociedad. La principal aspiración del porfirismo era estar entre los primeros en aplicar las tendencias pedagógicas, sin embargo, el problema estuvo en la poca dispersión de estas prácticas, ya que los principales beneficiarios eran aquellos sectores poblacionales con mayor poderío económico.

Durante el porfiriato, grandes zonas del país no contaban con escuelas suficientes. La crisis se notaba, además, con la poca afluencia de maestros y estudiantes. Lo que nos presentaba dos escenarios totalmente distintos: 1) existían escuelas modernas y con altos estándares, además de servicios de agua y drenaje, 2) las que no contaban con insumos básicos para su funcionamiento, incluso sin edificios adecuados o maestros que podían no acatar sus responsabilidades debido a la falta de seguimiento de las autoridades.

²⁵⁵ COLNAL, José Vasconcelos...

²⁵⁶ ZAVALA, Arminda, La Educación Rural en México, 1920-1928, Facultad de Historia-UMSNH, Morelia, 2005, pp. 75-76

En complementación de estas realidades se adscribieron otra serie de problemáticas que Vasconcelos activamente trató de combatir, por ejemplo, la pobreza y la ignorancia. Dentro de las soluciones, una de las primordiales era atender la falta de conocimiento que tenían los mexicanos respecto a la lengua española -además de otras cuestiones como la higiene y los aspectos cívicos, sin embargo, eso viene más adelante-, Vasconcelos ya contaba con la experiencia en ese tipo de labores, ya que uno de sus mayores logros -antes de la SEP- como rector de la Universidad Nacional, fue conseguir que un grupo de más de 2000 maestros le enseñara el alfabeto a más de 10,000 personas en las ciudades de Guadalajara, Jalisco y Matchuala, San Luis Potosí.²⁵⁷

Vasconcelos tenía la idea de generar una “cruzada de educación pública” con la cual inspirar un entusiasmo entre las personas similar al religioso que existía dentro de las masas populares. Se podría decir que este pensamiento es la base de lo que posteriormente se convertiría en las misiones culturales.²⁵⁸ Su manera de concebir la educación, fue trascendental para que, en México, la enseñanza, se dejara de ver como una herramienta al alcance únicamente de las clases medias urbanas y se convirtiera en un elemento dentro de la población con el cual favorecer el entendimiento, y la identidad de los ciudadanos mexicanos.²⁵⁹

El primer paso estuvo en colocar a la SEP como el eje central de la acción educativa del país, en lo que se conoció como “federalización de la enseñanza pública”. La parte burocrática, principalmente los inspectores escolares fueron primordiales. La labor de éstos

²⁵⁷ GALVÁN, Luz, *Derecho a la educación*, Ciudad de México, 2016 (Grandes Temas Constitucionales), p. 109.

²⁵⁸ GALVÁN, Luz, *Derecho a la educación*, p. 110

²⁵⁹ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p.11.

constaba de analizar la situación y funcionalidad de cada escuela, de modo que se pudieron detectar y cerrar escuelas contempladas en las finanzas de los municipios, sin embargo, que no tenían actividades o que simplemente no eran capaces de mantenerse con los presupuestos asignados. Algunas poblaciones lograron mantener en pie sus “centenarias escuelas” incluso durante la Revolución, las cuales formaron parte de la federalización al ser expropiadas por el gobierno de la República. “Puede argumentarse que la federalización de las escuelas comunitarias significó no sólo la creación de nuevas escuelas, sino una nacionalización extendida a todo el país de las escuelas comunales, haciéndolas de esta manera agentes representativos del estado y sus proyectos”.²⁶⁰

Dentro del tiempo de Vasconcelos como secretario de educación en la SEP se trabajó bajo un modelo pedagógico denominado “espiritualista”, cuya principal intención se puso en el desarrollo de lo que ya mencionamos antes como “alma nacional”, la idea principal era provocar un despertar; intelectual, emocional y racional en la población. Para esto estuvieron presentes diversos departamentos con enfoques particulares como lo son: de alfabetización, enseñanza indígena, bellas artes y de bibliotecas.

De estos departamentos, las bibliotecas serían una necesidad permanente, en un país que vivía sin servicios de lectura y donde sólo el Estado tenía el poder -económico- para crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela. Las Bellas Artes, no se podían dejar atrás en la estrategia, ya que, por medio de la enseñanza del canto, el dibujo y la

²⁶⁰ BRUNO-JOFRE, Rosa, MARTÍNEZ, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, Encuentros sobre Educación, 10, 2009, pp. 43-64, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683156>, consultado: 04-11-23.

gimnasia en las escuelas se buscaba aumentar la sensibilidad de las personas.²⁶¹ De esta manera lo dejó expuesto el propio Vasconcelos:

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. En el país había, hay todavía, una escasez de libros comparable sólo a la escasez de escuelas. En cualquier burgo americano de quince mil habitantes existe la Carnegie o la biblioteca municipal con quince o veinte mil volúmenes bien escogidos. Cuando nosotros empezamos a crear no había, ni en la capital, una sola biblioteca moderna bien servida.²⁶²

Todas estas direcciones –las escuelas, bibliotecas y las bellas artes- de la educación, imbuidas en el pensamiento de un ideólogo, comenzaron a funcionar acorde a la manera de concebir el deber de los intelectuales para con los ciudadanos. El movimiento social y cultural hizo ver que “todas las razas son y pueden llegar a ser aptas”, y como en el antiguo régimen existió un profundo desdén por la instrucción de las masas, de modo que la ciencia debía servir a todos y no dividir a la sociedad en “castas”. Para Vasconcelos, dice Castaño, “el propósito de la civilización no consiste en crear grupos selectos de explotadores de las mayorías, sino en formar personas que contribuyan a elevar el nivel de los escasamente dotados”. Es decir, la educación había de modelar a las personas en el desempeño de su función social.²⁶³

²⁶¹ VASCONCELOS, José, *El desastre*, Trillas, Ciudad de México, 2017, p. 90.

²⁶² VASCONCELOS, José, *El desastre*, p. 130.

²⁶³ CASTAÑO, Ma del Belén, “Soluciones para América Latina desde el pensamiento hispánico de Vasconcelos”, *El pensamiento hispánico de Vasconcelos como ideología de salvación para América Latina*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2007, pp. 252-255, en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3148/5273_castano_corvo_belen.pdf?sequence=1, consultado: 04-11-23

José Vasconcelos, como hombre de libros, pero también como ideólogo, político y escritor fue una figura trascendental en la concepción de la educación nacional, cuyas ideas



se trasladaron por toda la América Latina. Hemos dejado de lado datos biográficos que pueden consultarse en cualquiera de los textos referidos aquí, en beneficio de narración sencilla. Pero hay que decir que Vasconcelos fue el hombre que dio forma a la lucha por transformar la manera de enseñar, pero cuya mayor victoria, sin duda fue la de combatir el viejo dogma del régimen de Díaz, que ponderaba la segmentación de la enseñanza ya que pensaba que no todos los ciudadanos podían aprovechar

la educación y se debía destinar principalmente a personas de “razas” aptas para comprender de mejor modo los saberes intelectuales. Vasconcelos logró que se viera a “la escuela” para todos y para las comunidades, la educación se volvió un modelo de comunicación y entendimiento.

3.2 La federalización de la educación

Los estados no estuvieron exentos de las turbulencias que atravesó la enseñanza como parte de las políticas públicas mexicanas. Y es que en la generalidad del mundo rural estaban presentes muchas de las problemáticas que Vasconcelos identificó en la generalidad del país, entre ellas: la falta de estabilidad económica, la carencia de higiene, una presencia muy fuerte de los dogmas religiosos y una multiplicidad de lenguas, además del español. Dificultades para poder conformar un nuevo y paritario tejido social mexicano.

Como ya dijimos antes se trataba de civilizar y unificar al país por medio de la enseñanza, homologar el uso de una sola lengua con la cual todas las personas se pudieran entender. Debían de difundirse conocimientos de ciencias naturales que fueran aplicables en las comunidades rurales para la agricultura, pero, también en las urbanas para un mejor manejo de los vicios sociales, y por supuesto nociones cívicas. Se buscaba un despertar intelectual de las masas que les permitiera darse cuenta de su situación social y pudieran vivir como mexicanos y comprender las razones de la Revolución.²⁶⁴

Y es que entre los pobladores la Revolución fue motivo para seguir luchando hasta ver satisfechas sus demandas. Las luchas que seguían en pie dificultaron la labor de la SEP, ya que en muchos casos las prácticas de las comunidades entraban en conflicto con los nuevos lineamientos que se iban a buscar implantar por parte de los gobiernos. Un ejemplo, fue la “enseñanza laica”, dentro de los preceptos que la educación debía perseguir estaba la separación del dogma con la enseñanza pública, sin embargo, esta idea chocaba de frente con toda una historia centenaria de fe.²⁶⁵ En los municipios y comunidades donde la presencia religiosa estaba por encima de otras entidades u ordenanzas civiles.

Después de la Revolución el campesinado y trabajadores de la ruralidad mexicana, cuyas principales actividades económicas fueron: la agricultura, la minería, la alfarería, el

²⁶⁴ Michoacán presentó un panorama difícil después de la Revolución, principalmente durante los años de Pascual Ortiz Rubio como gobernador. Rubio fue un hombre de familia acaudalada que recibió mucho apoyo por parte de las clases altas michoacanas, sin embargo, su gobierno fue incapaz de resolver las demandas de los campesinos que se habían levantado en armas con la Revolución. La crisis en el gobierno de Rubio fue debido a su falta de legitimidad, en el estado se le veía como el “Gobernador de Morelia”, pero que tenía muy poco control en el resto del territorio donde las guerrillas se habían hecho del poder. A la falta de gobierno se sumaron las enfermedades, las plagas de pulgas y una fuerte sequía que perjudicó la agricultura a lo ancho de todo el territorio estatal RODRÍGUEZ, María, *El suroeste de Michoacán y el problema educativo 1917-1940*, p. 37

²⁶⁵ La enseñanza –laica– más adelante recibió una descripción más detallada en La Ley del Escalafón del Magisterio, donde se comprendió que la idea de laicismo no se trataba únicamente de aislar a la educación de los dogmas, sino se tenía que respetar el ambiente religioso de las comunidades, sustentar la enseñanza en conocimiento científico y dar paso a una escuela racional.

comercio entre otras, también participaron en los conflictos durante el gobierno de Ortiz Rubio, con dos grandes corrientes: progresistas y conservadores. Los progresistas lucharon por una mayor cantidad de escuelas de gobierno y los conservadores se manifestaron a favor del clero y respetar las escuelas privadas manejadas por los grupos religiosos católicos.²⁶⁶

Recordemos que zonas del territorio nacional, como el caso de Michoacán se consideraba (después de la Revolución) como un estado de fuerte tradición católica, sede de un gran número de organizaciones religiosas, en ese entonces se había consolidado una ideología de “catolicismo social”.²⁶⁷ De modo que no sorprende que encontremos vestigios de las numerosas dificultades que se tuvieron para poder sentar las bases definidas a nivel nacional con respecto a una educación laica, no solamente en el plano de la instrucción pública, sino en la vida social y económica de la región.

Unos años más tarde con la aparición de personajes como Francisco J. Múgica –como Gobernador, ya que años atrás en 1917 perdió ante Ortiz Rubio- se pensaba que la educación debía tener un carácter democrático, es decir, justa e igualitaria, y popular. Para Múgica, el reparto de tierras entre campesinos no era suficiente para que pudieran tener el ansiado bienestar económico, o por otro lado garantías de mejores trabajos con condiciones dignas para los obreros, “porque sabía que un pueblo analfabeto ignorante de sus derechos conquistados y asentados en la Constitución era incapaz de defenderlos y se constituía como una presa fácil para la explotación”.²⁶⁸

²⁶⁶ REYES, José, MIAJA, María (coord.), TORRES, Abelardo (inv.), *La Educación Indígena en Michoacán*, p. 29

²⁶⁷ MIJANGOS, Eduardo, *La Revolución y el Poder Político en Michoacán 1910-1920*, Morelia, IIH-UMSNH, 1997, (Historia Nuestra 15), p. 103

²⁶⁸ RODRIGUEZ, María, “Francisco J. Múgica y los principios de una nueva educación”, *Gral. Francisco J. Múgica. Agrarista/educador*, Morelia, Gobierno del estado de Michoacán, 1985, pp. 83-126.

La escuela para el mismo Múgica se podía considerar como un “vehículo” muy útil y eficaz en la dispersión de la enseñanza en las poblaciones, además de ser una base firme en la consolidación de los principios que ayudaran en el proceso de regeneración del pueblo, es por esa razón que debe ser democratizadora, es decir, que la enseñanza mostrase a las masas que se podía salir de la miseria a la que se habían visto sometidos debido a los gobiernos dictatoriales con la finalidad de mantenerlos explotados.²⁶⁹ Y por supuesto al tratarse de un elemento tan distinguido e importante, la educación debía ser un derecho al alcance de todos los mexicanos.

Pero el primer paso para democratizar la enseñanza estaba en resolver grandes problemáticas en el propio Estado, sobre todo las crecientes diferencias ideológicas y religiosas que estaban comenzando a hacerse notar, como lo señala Raby.²⁷⁰ Empiezan a aparecer conceptos como “afiliación protestante” y espacios “heréticos” esto para referirse a la educación. Terminología que apuntaba a otro problema dentro de las vertientes no oficiales de educación, en el núcleo de las comunidades rurales se presentaban empresas extranjeras que trataban influir en la vida de la zona.²⁷¹

A las diferencias ideológicas se sumó que posteriormente a la Revolución, el Estado, tuvo una serie de complicaciones para lograr que funcionaran las escuelas en los distintos distritos, sin embargo, las instituciones que sí funcionaban por lo general compartían algunos

²⁶⁹ RODRIGUEZ, María, “Francisco J. Múgica y los principios de una nueva educación”, p. 93

²⁷⁰ RABY, David, *Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929*. Toronto: Universidad de Toronto, Canadá, 1973

²⁷¹ En algunos casos impulsando dogmas religiosos no católicos, sino protestantes y especulando sobre las intenciones que podía tener el estado con su nuevo modelo de educación. Según testimonios –presentados por Raby–, estas dudas se fueron esparciendo por unas compañías que se dedicaba a explotar a los campesinos y aprovecharse de su “ignorancia”, de modo que difundieron entre sus trabajadores la idea de que la enseñanza volvería herejes a sus hijos, pero, no solamente eso, sino que les amenazaban con el despido si permitían el asentamiento de escuelas y mandaban a sus hijos e hijas a estudiar.

aditamentos generales que se podían apreciar para la oferta de clases, entre los materiales se encontraban: mesas en medio uso para los niños, un sillón de bejuco y un escritorio para el director, algunos libros (como “urbanidades”, “Historia Patria”, “Lengua Nacional”, “Gramáticas”, “Aritméticas”, “Geografías”), algunos pizarrones, portaplumas y poco más²⁷². Una serie de utensilios y materias que perfilaba una situación de necesidad, en las escuelas nunca sobraba material, no había libros de respaldo ni la facilidad para brindar comodidades más allá de lo esencial.

La situación que ya hemos revisado presenta una serie de antecedentes a la instauración de la nueva perspectiva educativa que, con la SEP, Vasconcelos, Torres Bodet, Obregón, Múgica, etc... se buscó, es decir, convertir a la escuela en algo más que un edificio. Como contó Vasconcelos.²⁷³ En las escuelas de las zonas menos favorecidas, antes del lenguaje se combatían las plagas de piojos, la falta de sanitarios, la idea era de reivindicar los espacios, convertir pues a la escuela en una institución que trabajara para la comunidad, abierta a todas las personas.²⁷⁴

¿Cómo fue que la federación interfirió en las prácticas estatales?, lo primero fue romper con las ideas que se habían instaurado en los debates que formaron la Constitución

²⁷² Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Instrucción Primaria Católica, Subserie Inventario, 1900-1914, caja 48, exp. 58.

²⁷³ “Los recursos multiplicados del Ministerio nos permitieron darle más cumplido desarrollo. La labor iniciada en el suburbio miserable de la Bolsa se fue extendiendo a otros barrios de la ciudad y pronto alcanzó difusión en los estados. En Puebla creamos una escuela popular de pequeñas industrias y artesanías” (VASCONCELOS, José, El desastre, p. 180).

²⁷⁴ Por su parte la práctica de la educación –en Michoacán– presentó una característica sumamente interesante y es que en la región no se limitó la enseñanza a las primeras letras, sino que se buscó construir todo un aparato Magisterial, un sistema en el que jóvenes y nuevos maestros pudieran incorporarse a las aulas prontamente y que en devenir de sus méritos pudieran ir ascendiendo en puestos a modo que no se quedaran estancados con los mismos salarios toda su carrera. De ahí la fundación de las Escuelas Normales de Educación y la promulgación de la Ley del Escalafón Magisterial.

de 1917, en concreto con la decisión de otorgar la educación a los municipios,²⁷⁵ en su momento figuras como Félix Palavicini propusieron que fueran los pobladores de cada región quienes buscaran a sus maestros debido a la desatención que existió en el régimen antiguo para con las poblaciones más alejadas de las urbes.

En consecuencia, muchos municipios quedaron totalmente descobijados por la federación, el problema se acrecentó en ciertas zonas del país donde la inestabilidad social impidió el funcionamiento de las escuelas. La SEP por sí sola no podía manejar todas las dificultades, por lo cual dividió el trabajo, desde la Secretaría se dio libertad a los estados para planificar ciertos aspectos del manejo magisterial y la colocación de escuelas. Aunque todo esto no significó que hubiera puntos de interés que independientemente de cualquier cosa se tenían que cumplir, el ejemplo más claro de ellos lo tenemos en el deber social que implicaba a todos con respecto a la alfabetización, como lo dijo Vasconcelos:

La mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer, todo el que sabe, a quien no sabe. Y se vieron clases privadas en que las amas de casa reunían a los criados propios y a los vecinos para enseñarles a leer. En las plazas públicas, al anochecer, celebrábamos verdaderos mítines. Con ayuda de las orquestas populares del Departamento de Bellas Artes, convocamos a la multitud. En seguida se alzaba al aire el pizarrón, y sobre la plataforma improvisada la maestra de primeras letras daba su lección. El cine también ayudaba proyectando frases, explicando giros a la vez que las películas científicas o de viajes retenían a las masas. Rápidamente se fue desarrollando trabajo parecido en todos los centros de población.²⁷⁶

Se emprendieron toda una serie de acciones que consistían en convencer a los pobladores de la necesidad de construir redes de enseñanza y relaciones fuertes entre los

²⁷⁵ Con lo que la federación decidió que en lugar de tener un órgano centralizado sería mejor que cada municipio y sus pobladores se hicieran cargo de la contratación de maestros y la manutención de las escuelas.

²⁷⁶ VASCONCELOS, José, *El desastre*, p. 245

habitantes, una educación democratizadora que llegara a todos sin importar el medio, que se dejara de una vez por todas de la distinción de capacidades basada erróneamente en la consideración de que existen –razas superiores a otras- diferentes obligaciones del estado para con algunos ciudadanos y no así con otros, por ejemplo, la promoción cultural.

Se entiende entonces que los primeros maestros rurales federales o bien “maestros misioneros”, tenían labores en las comunidades más allá que –simplemente- instruir a los pobladores. Entre las actividades también se encontraba la recolección de datos que pudieran ser de utilidad en el diseño de posteriores programas sociales, información útil acerca de la zona, sus recursos naturales y las principales necesidades que existían en el momento, todo con la finalidad de comprender la postura –afirmativa o negativa- de los pobladores hacia la educación.²⁷⁷

El que los maestros cumplieran, también, con el rol de recopiladores de información no les evito enfrentar situaciones adversas de las que podremos observar un poco más adelante cuando revisemos la experiencia del maestro Lucas Ortiz en Coalcomán,²⁷⁸ situaciones que podían llevar a los maestros incluso a poner en riesgo sus vidas.

Conviene a continuación proceder a desarrollar lo que determinamos como nuestras unidades mínimas de análisis, en el entendido que el objeto principal de este capítulo es pues la educación pública en el México rural, por tanto, es necesario que describamos ya no a la escuela, sino a sus dos principales actores: 1) maestros y 2) alumnos. Y hacer uso de algunos ejemplos sucedidos en Michoacán.

²⁷⁷ CALDERÓN, Marcó, *Educación Rural...* p. 41

²⁷⁸ También trabajada por la Dra. Rosario Rodríguez

3.2.1 El maestro: concepto y persona.

Una vez pasada la Revolución Mexicana y ya con algunos de sus intelectuales asentados en las cúpulas políticas, México tuvo que dar forma a su propio magisterio. La necesidad obligó al gobierno Constitucionalista a improvisar maestros, en algunos casos fue únicamente la voluntad de servir lo que bastó para poner hombres o mujeres frente a los alumnos, el “ánimo de entregar a los demás lo que les hubiera gustado recibir”, el espíritu por ayudar fue lo que conformó la primera oleada de maestros ya en la era de José Vasconcelos en la SEP.²⁷⁹

Los jóvenes que ingresaban a la formación docente debían contar con la pasión por servir a los demás, este sentimiento resultaba necesario para poder comprender la mística de su labor. El maestro lleno de vocación debía presentar también una necesaria distinción con el maestro del antiguo régimen, el respeto por la persona, por el alumno. Un hombre o mujer que instituyera disciplina en los infantes, pero, que no los volviera seres pasivos, no les quitara su voz. Con fuerza decía, el profesor Romero Flores, a los nuevos educadores “renunciamos mil veces y otras tantas a un concepto tan erróneo como es la educación basada en la tiranía y en el miedo”,²⁸⁰ de modo que la primera virtud del joven maestro era la empatía.

La segunda virtud era la capacidad de adaptación. Maestros que antes de tratar de modificar las dinámicas de las poblaciones, primero las comprenderían. Debían tener calma suficiente para ver y escuchar a la gente y sus necesidades.²⁸¹ Aquel joven maestro llegado a una comunidad no podía simplemente recitar a los clásicos de la literatura y esperar que hombres, mujeres y niños entendieran sin más; su labor comenzaba por despertar la

²⁷⁹ SANTIAGO, Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 181

²⁸⁰ ROMERO, Jesús, *La escuela del trabajo*, p. 17

²⁸¹ LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, *La educación en México* (coord. Tanck, Dorothy), El Colegio de México, México, 2010, pp. 154-187

curiosidad de la gente, por medio de la fiesta, la pintura, fotografías o incluso música, también claro apoyándose de aquellos saberes útiles en la labor diaria del pueblo, es decir, técnicas de cultivo o maneras de facilitar el trabajo físico, sin faltar al respeto a las tradiciones y costumbres de la región.

Otra virtud y quizás la más importante, la racionalidad. De modo que la enseñanza primaria, se dedicara a combatir el error,²⁸² en que se encontraban muchas escuelas, del antiguo régimen, en que predominaba la enseñanza religiosa, misma que no debía estar en las aulas. Estos nuevos maestros surgidos de las escuelas normales de educación, de acuerdo a las iniciativas federales de la SEP, tenían que tener gran cuidado de no promover dogmas religiosos en las escuelas, sin embargo, tampoco atacarlos. Se trataba, pues, de una doble dimensión de racionalidad: la primera, separar la religión del aula y buscar la enseñanza de conocimientos científicos, y la segunda, moderar sus críticas y respetar las creencias de la comunidad.

Empático, observador, racional y finalmente intelectual, ese debía ser el perfil del maestro que buscaba romper con las malas prácticas del antiguo régimen. Personas capaces de leer a Platón u Homero y transmitir sus ideas de modo que fueran sencillas de entender para los alumnos. Mujeres y hombres que entendieran de química, física, álgebra y aritmética,²⁸³ a su vez que fueran capaces de desarrollar ejercicios y ejemplos acorde a las necesidades y vidas de las personas en las comunidades. Es decir, docentes formadores de almas curiosas y mexicanos orgullosos de serlo.

²⁸² GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, p. 240

²⁸³ PIÑÓN, Josué, *La formación de maestros en Michoacán 1885-1949*, p. 525.

También se querían eliminar malas prácticas, como el autoritarismo en las escuelas y la problemática en la distribución espacial de educadores, ya que las zonas urbanas recibían a los maestros mejor preparados y más jóvenes, mientras que en las periferias y pueblos llegaban maestros considerados menos capaces, es decir, los considerados como “desechos de la ciudad”.²⁸⁴ Si bien podían, incluso, ser directores en estas zonas, los pueblos tenían que soportar a viejos cansados, groseros y que ni siquiera pasaban las evaluaciones de los inspectores educativos.²⁸⁵ Lo que destinaba a los municipios menos favorecidos a tener “escuelas de peor es nada”.²⁸⁶

Para eliminar esos vicios educativos y formar nuevos educadores podemos distinguir dos elementos interesantes de análisis: primero la relación entre el Estado, es decir, el Poder Ejecutivo, y el Magisterio. Después la consideración oficial de la SEP sobre las capacidades de raciocinio y comprensión de lecturas que debían de tener los profesores, por medio de la revisión de algunos números de la revista *El maestro. Revista de cultura nacional*, una publicación en serie entre 1921 y 1923 dedicada a los maestros con la finalidad de compartir el conocimiento en las aulas.

3.2.2 Estado y Magisterio

Para entender la relación entre el Estado y el Magisterio va ser muy útil el caso michoacano, y es que primero se pueden presentar algunos datos sobre la situación en Michoacán durante 1921. En ese año el Ejecutivo, a cargo de Francisco J. Múgica, destinó 503,764.60 pesos para

²⁸⁴ GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, p. 705

²⁸⁵ Este también fue uno de los argumentos usados para descentralizar la educación y entregarla a los municipios.

²⁸⁶ REYES, José, MIAJA, María, TORRES, Abelardo, *La educación Indígena en Michoacán*, Morelia, 2 ed., 1991, p. 29

la educación. De esa cantidad, 441,083.70 pesos fueron a las primarias; el objetivo era mantener en funcionamiento 500 escuelas a lo largo del territorio, aunque finalmente solo 322 escuelas abrieron sus puertas y los distritos de Morelia, Uruapan y Zamora contaron con un mayor número de ellas.²⁸⁷

Estas 322 escuelas tuvieron a 506 maestros contratados, 147 hombres y 359 mujeres, con salarios que iban desde los 0.70 centavos diarios para los maestros auxiliares en las escuelas nocturnas, mientras que en las diurnas era de 1.50 pesos, los salarios más altos eran los de los directores en las cabeceras de distrito que llegaban hasta los 3.00 pesos diarios.²⁸⁸ La situación representaba un reto ya que la cantidad de profesores resultaba insuficiente para un estado que contaba con un 82% de analfabetismo, con una población que superaba los 900 mil habitantes, es decir, que por cada maestro o maestra existían 1,613 personas que no sabían leer ni escribir. Y la pobre cantidad de dinero que se podía aspirar a ganar resultaba en una traba para la formación de nuevos profesores.

La situación se presentó compleja, por lo que se implementaron medidas como la fundación de las Escuelas Normales de Educadores de Tacámbaro, Huetamo, Ciudad Hidalgo y Uruapan en 1922,²⁸⁹ sin embargo, esta medida por sí sola no era suficiente.²⁹⁰ Es por eso

²⁸⁷ GOBIERNO DE MICHOACÁN, *Informe del gobernador Francisco J. Múgica*, Morelia, Talleres tipográficos de la escuela de artes y oficios, 1921, pp. 44-45.

²⁸⁸ GOBIERNO DE MICHOACÁN, *Informe del gobernador Francisco J. Múgica*, p. 47

²⁸⁹ Que trataba de resolver un problema arrastrado en el estado por décadas, y es que como dijo Romero Flores: “En el año de 1905 se recibieron tres maestros del Colegio de San Nicolás, en 1906 ninguno y este número se mantuvo hasta que en 1912 hubo otro egresado. No era un porvenir halagüeño el ser maestro” (ROMERO, Jesús, *Historia de la educación en Michoacán*, p. 31).

²⁹⁰ “Las escuelas normales de Michoacán fueron muy importantes porque prepararon un gran número de maestros que antes ejercían empíricamente; crearon en los jóvenes el impulso para una profesión noble y digna. Los nombres de los primeros directores de las rurales michoacanas no se olvidarán en la historia de la enseñanza pública de esa entidad porque ellos supieron con su entusiasmo, iniciativas y talento, hacer bien a la escuela; recordamos a los maestros Isidro Castillo, Elías Miranda, Juan Ayala, Fidencio Ponce, Federico García, Emiliano Pérez Rosas y otros” (ROMERO, Jesús, *Historia de la educación en Michoacán*, p. 63)

que pese a los pocos profesores fue necesario desarrollar una Ley de Escalafón Magisterial de maestros. El motivo principal de esta Ley estuvo en desarrollar una estructura que volviera más atractivo para los nuevos maestros el rubro de la enseñanza, de modo que con el tiempo y gracias a sus propios méritos pudieran recibir ascensos de puesto y salarios.

El diseño y ejecución de estos mecanismos que se oficializó en la “Ley del Escalafón del Magisterio” (a la que también podemos referir como reglamento de promoción magisterial), por lo que destacaremos algunos artículos a modo que podamos comprender las líneas generales que debía seguir el maestro en la enseñanza. Dicha Ley se discutió en el congreso del estado, entre los personajes destacados, en los debates para su formación, estuvieron los diputados Pérez Vela y Romero Flores, que a lo largo de los debates expresaron ciertas diferencias en sus percepciones sobre la deontología del maestro. Mientras que Pérez Vela se mostraba con una visión más comprensiva hacia los profesores, Romero Flores buscaba un rigor sin demasiadas consideraciones para con los maestros que infringieran alguno de los puntos en la Ley en cuestión. Sin embargo, finalmente lograron acordar elementos clave, por ejemplo: quién juzgaría el actuar del maestro, cómo llevar a cabo una educación racional y laica, y la capacidad acusatoria que podían tener los padres de familia, para señalar malas praxis de los educadores.

¿Quiénes se iban a encargar de vigilar y decidir sobre el modo de actuar de los maestros?, para esto se dictaminó la formación de una “comisión revisora” constituida en junta de honor. Según el art. 2º. (Ley del Escalafón del Magisterio) la junta era conformada por cinco miembros activos del magisterio, tres profesores, dos profesoras y dos suplentes (uno y uno respectivamente), estos docentes tenían que cumplir con los siguientes requisitos: 1) tener más de 25 años cumplidos, 2) competencia notoria, 3) moralidad absoluta y salud

plena.²⁹¹ Los miembros de la comisión debían ser nombrados por el Ejecutivo del Estado y su cargo era por dos años. Su función sería la de conocer las acusaciones en contra de los maestros en el orden administrativo, realizar las averiguaciones necesarias y dictaminar sentencia en caso de que determinarían una vulneración a la parte técnica, moral o administrativa de la educación.

La labor de Comisión revisora se configura en la capacidad de indagar y solicitar testimonios de la parte acusadora como de la acusada, al ser un cargo por nombramiento el Magisterio no podía escoger a sus representantes, lo que significa que eran las aptitudes y credenciales las que se ponían a competir para que desde la cámara de diputados se decidiera quienes estuvieron en estas comisiones.

Con la promulgación de esta ley se determinaban mecanismos de promoción dentro del magisterio que implicaban una mayor profesionalización en la enseñanza, al ingresar a la docencia bastaba con haber culminado la formación teórica como maestro, pero, para poder dar clases en grados superiores entraba en juego la experiencia dentro del aula. De tal modo que se definió un escalafón dentro del art. 5º. para determinar cómo se darían los ascensos dentro de las escuelas, y son los siguientes: a) después de pasar dos años de buen servicio en el primer grado podrías ascender al segundo grado, b) después de dos años buenos de servicio en segundo podrías ascender al tercer grado, c) para ascender al cuarto grado tenías que haber pasado tres años en el tercero, y finalmente, d) para acceder al quinto grado el servicio en el cuarto debía ser de tres años.²⁹²

²⁹¹ *Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo*, Morelia 4 de febrero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 42

²⁹² *Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo*, Morelia 4 de febrero de 1923

Lo que significaba que ascender dentro del magisterio era realmente complicado y tardado, de modo que se debía también encontrar una manera de defender el nivel que, por mérito, cada maestro alcanzó. Para esto se dictó en el art. 7º. la imposibilidad de que un profesor perdiera su rango una vez lo hubiera obtenido. La finalidad, pues, de este artículo se trataba de evitar la desmotivación en los nuevos maestros, ya que resultaba fácil dudar acerca del valor en la labor, sin embargo, en su redacción, “una vez un profesor haya obtenido su ascenso por riguroso escalafón, no podrá ser degradado. Será destituido cuando cometa faltas graves...”,²⁹³ queda claro que no había realmente una disposición por comprender la falla, sino por castigarla.²⁹⁴

El ascenso en el magisterio implicaba también un aumento en el salario, lo que realmente era la motivación del nuevo maestro (art.9º.). Existía otra razón en el reconocimiento del grado del maestro, y es que, todo aquel con este trámite cumplido tenía “derecho a obtener un empleo dentro del ramo de la Educación Pública”, es decir, no únicamente a dar clases, sino a según las necesidades de las dependencias formar parte de los aparatos directivos de las instituciones e incluso de la propia Secretaría de Educación, no era un trabajo seguro y se presentaba la posibilidad de mejoras salariales y laborales (art. 11º).²⁹⁵

²⁹³ *Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo*, Morelia 11 de febrero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 44

²⁹⁴ Y es que en su momento había voces fuera del Congreso, pero, con peso en la sociedad que eran muy ruidosas respecto al deber del maestro, por ejemplo, Luis Mora, que se expresaba así sobre los educadores: “El mejor sitio para el hombre que enseña no está en la ciudad, sino en el bohío.

Son el campesino y el indio quienes reclaman imperativamente los beneficios de la escuela, desde su mutismo terrible como el coraje del mar en tempestad. Por consecuencia, farsantes deben ser llamados los maestros que se rehúsan a convivir con los parias, porque su resistencia revela que nunca sintieron, ni sentirán jamás, la vocación altísima, que reclama la humanidad a quienes se echan a cuestras el tremendo deber de modelarla” (MORA, Luis, *La Revolución y el magisterio*, Morelia, Ediciones Mora Tovar, Núm. Ed. 2, 1932, pp.35-36)

²⁹⁵ *Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo*, Morelia 11 de febrero de 1923

La ambición por mejorar en el escalafón del magisterio, sin embargo, no iba de la mano con evitar posibles castigos, ya lo vimos con el séptimo, pero, el art. 12º. deja claro que, sin importar la posición o grado del maestro, este podría ser llamado a comparecer en una prueba para diagnosticar su aptitud y si podía ejercer correctamente su labor. Y es que esta Ley tenía una norma no escrita literalmente, pero que se dejaba ver, no era posible ni para el magisterio, o para cualquiera otra autoridad educativa o legislativa otorgar nombramientos directos (art. 13º.), es decir, la única forma de ganar un rango era por la trayectoria. Lo que implicaba un mecanismo diseñado para beneficiar a los mejor preparados y no solamente a los más viejos o profesores con contactos poderosos.

Y finalmente existen cuatro artículos centrales en esta Ley: el 14º., 15º., 17º., y 18º - de la LEM-. En los cuales se describe el mecanismo de funcionamiento para las sanciones posibles a una violación de la ley sobre educación y el artículo tercero de la Constitución de 1917. El contenido de los artículos lo presentaremos a continuación:

Artículo 14. Todas las acusaciones que en contra de los maestros se hagan, ya sea por la autoridad o por los particulares y que se refieran a ineptitud, infracciones a las Leyes Escolares, negligencia en el cumplimiento de su deber o incorrección en su conducta, pasarán a conocimiento de la Comisión Revisora; ésta, constituida en Junta de Honor, abrirá la investigación correspondiente, ya sea citando a comparecencia al acusador y al acusado, bien librando oficios para pedir las informaciones que sean necesarias o finalmente, pasando al lugar de los hechos algún miembro de la Junta o comisionado para el mismo efecto a persona idóneas.

En ningún caso se dictará fallo en contra de un maestro sin haberlo escuchado en defensa, así como a sus defensores o testigos o sin recibir las informaciones que en su favor pueda aducir para lo cual fijará la Junta un término prudente de acuerdo con las circunstancias que medien en cada caso.

Artículo 15. Las penas que la junta de honor podrá proponer y que deberán ser aplicadas por la autoridad escolar encargada de dirigir el ramo de Educación, serán las siguientes:

VI. Amonestación

II. Amonestación con apercibimiento

III. Cambio de residencia

IV. Suspensión de su empleo sin goce de sueldo de uno a seis meses según la gravedad de la falta.

V. Suspensión definitiva e inhabilitación para ejercer el Magisterio oficial dentro del Estado.

Artículo 17. Se violan los principios constitucionales sobre enseñanza laica.

VI. Por hacer propaganda en favor de cualquiera religión o secta, ya sea en las explicaciones de las clases o por medio de textos, periódicos, hojas impresas, advertencias o amonestaciones a los niños.

II.- Por ostentar en cualquiera de los departamentos del edificio destinado a Escuela, esculturas, efigies, y cuadros representativos de seres u objetos a quienes rinden culto externo las diversas sectas religiosas, hasta hoy conocidas.

III. Por admitir dentro del Establecimiento clérigos, pastores miembros de las asociaciones religiosas que concurran con el fin de propagar sus ideas entre la niñez.

IV. Por concurrir con los niños a prácticas, cultos o ceremonias de cualquiera religión;

V. – Por clausurar los establecimientos en días de fiesta o solemnidades religiosas, a menos que se tenga autorización escrita para ello, expedida por alguna autoridad escolar.

VI. -Por atacar los sentimientos religiosos de los niños, ya sea impugnándolos o haciendo burla de ellos.

Artículo 18. Cualquier ciudadano, sea o no padre de familia, esté o no constituido en autoridad, tiene el derecho de denunciar ante cualquiera autoridad política o escolar, las infracciones que cometan los maestros, de acuerdo con lo prescrito en el artículo anterior.²⁹⁶

De tal manera que se diseña todo un aparato capaz de determinar las funciones, deberes y responsabilidades del maestro. Y se juzga de manera positiva el cumplimiento de las tareas asignadas. Lo que vemos en los artículos señalados es la presencia de algunas de las virtudes que mencionamos antes, que se complementan cuando revisamos material destinado al Maestro en lo que respecta al apartado cultural.

Es por eso que otra parte importante del reconocimiento que se hace a la labor de los docentes estaba en su capacidad para lograr la incorporación del “campesino y el indio” a la civilización, de modo que por medio del conocimiento se forma en ellos una conciencia de clase, la cual pudiera comprender el movimiento del que habían formado parte (La Revolución). “Educar al indio y al campesino era ponerles en condiciones de apreciar por sí

²⁹⁶ *Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo*, Morelia 11 de febrero de 1923

mismos el estado de dependencia y subordinación en que se encontraban y capacitarlos para que generarán su propia libertad”.²⁹⁷

Para lograrlo la SEP se apoyó de literatura, de las grandes plumas de la historia, desde Platón hasta Tolstoi, pero, para poder lograr la comprensión de estas magnas obras se necesitaba un intérprete, una persona que convirtiera esa sabiduría en conocimiento útil y aplicado en las comunidades, se necesitó del maestro. Estos textos se dirigieron al profesor con la intención de que pudiera compartirlos en las aulas, ahora vamos a revisar, algunas de las ideas que se plasmaron en *La Revista del Maestro Cultura Nacional (1921-1923)*, y contrastar cómo pudieron ser aplicadas.

Una de las maneras en que se podía apelar a los hombres y mujeres -maestros, artistas y referentes culturales- para que pudieran ir más allá en la enseñanza era criticar las malas prácticas del antiguo régimen, “en México como en el mundo plutocrático, los artistas y los hombres de ciencia han sido aliados de estas oligarquías dominantes, sin darse cuenta de que la causa de los que trabajan, lo mismo con la inteligencia que con el músculo, es una misma”.²⁹⁸ Fueron las palabras de Pedro de Alba,²⁹⁹ colaborador en la revista. Enunciados con los que lanzaba una crítica a la intelectualidad y las élites culturales que habían comulgado con el Antiguo Régimen. La fuerza de las letras de Alba tenía que calar en los maestros, un golpe de realidad que les obligara a romper sus propios prejuicios y ver con

²⁹⁷ ZAVALA, Arminda, *La Educación Rural en México, 1920-1928*, Facultad de Historia-UMSNH, Morelia, 2005, p. 123.

²⁹⁸ SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número cinco

²⁹⁹ Fue diputado del Congreso de la Unión de 1917 a 1920 y dos veces senador de la República por el estado de Aguascalientes, de 1920 a 1922 y de 1952 a 1957, donde realizó una meritoria labor en las comisiones de Educación y Relaciones Exteriores; en la primera de ellas apoyó la ley impulsada por José Vasconcelos para federalizar la enseñanza (Junta de Gobierno UNAM, *Pedro de Alba*, 2023, en: <https://www.juntadegobierno.unam.mx/integrante/pedro-de-alba>), consultado: 04-12-23.

mayor empatía no al que le pagaba, sino a los hombres, mujeres y niños de México que estaban habidos de su conociendo, se trataba pues de valorar y respetar el trabajo de las personas, para que al llegar a una comunidad fuera la humildad del profesor el primer puente con los pobladores.³⁰⁰

Y es que lo decía Romero Flores, el maestro que se necesitaba era ya no solo un misionero, sino un apóstol de la educación.³⁰¹ La figura del profesor que hablaba sin parar o que controlaba con rigidez las aulas ya no era lo que se quería. El hombre que llegaba al aula o la mujer que lo hacía debía venir cargada de multiplicidad de conocimientos: naturales, y culturales. Pero, antes de abrir sus libros y recitar a sus discípulos, primero necesitaba observarlos, entender la zona, el trabajo, los horarios, el hábito de los pobladores y hasta su alimentación, ahí en esos detalles se encontraba el secreto de la praxis, esa era la meta.

Es por eso que a los maestros se les ofreció de forma gratuita la revista antes mencionada. En ella se daban ejemplos literales y metafóricos de lo que se quería con la población, por ejemplo, al publicar las palabras de José Martí: “cuentan que un viajero llegó un día a Caracas y al anochecer, y sin sentirse el polvo del camino, no preguntó dónde se comía ni se dormía, sino cómo se iba a donde estaba la estatua de Bolívar (...) el viajero hizo bien porque todos los americanos deben querer a Bolívar como a un padre”. En sus simples, pero concisas palabras vemos claramente un elemento clave, la enseñanza del valor cívico, incluso por delante de otras necesidades básicas, por ejemplo, la alimentación.³⁰² Esa

³⁰⁰ Y es que se tenía que la profesión del maestro había caído en desgracia durante el antiguo régimen, y es que las elites económicas, es decir “la burguesía despojo de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al sabio, los han convertido en servidores asalariados” (MARX, Karl, ENGELS, Frederick, *Manifiesto del partido comunista*, p. 126)

³⁰¹ ROMERO, Jesús, *La escuela del trabajo*, La Piedad, Tipografía “La Prensa”

³⁰² SEP, *El maestro*, Revista de cultura nacional, SEP, Tomo II, número dos (2), 1921

veneración por los personajes históricos debía normalizarse mediante actividades cotidianas, no solamente los actos cívicos, sino la implementación de estatuas, bustos, el nombramiento de calles o colonias. La historia y el civismo de la escuela se ve acompañado con las prácticas sociales que se llenan de patria y nación.

En esa misma línea las palabras, de José Vasconcelos, también en la revista, él decía “¡Patria mexicana, es trágico tu signo; en tu historia se combina el monótono pavor con el milagro!”.³⁰³ Con la señal directa a las viejas instituciones del régimen anterior, pero, que todavía se podía rescatar a México y sus hombres y mujeres “Cuando el águila destroce a la Serpiente”, es decir, cuando el pueblo sin más que su propia conciencia y anhelo de libertad y derechos defiende su patria mexicana. El milagro al que hace referencia, podemos inferir, se trata de los momentos ilustres dentro de las luchas armadas, donde se podía observar la empatía y el orgullo de aquellos hombres y mujeres que estuvieron en la batalla.

La escritora Mistral, invitada de honor en la Revista, dijo “Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas ebrio de la Europa, un embriagado de lo lejano”.³⁰⁴ En voz de Gabriela Mistral era pues parte del deber del maestro aprender acerca de su propio entorno y con la sabiduría de años de práctica poder instrumentalizar sus saberes y comunicarlos. La belleza del propio territorio, sus pintores, escritores, músicos, artistas etc... se convertirían en elementos clave para poder enseñarle al mexicano lo que significaba su nacionalidad, trascender las barreras

³⁰³ SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número cinco (5), 1921

³⁰⁴ SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número cuatro (4), 1922, p. 339.

geográficas y transmitir la grandeza literal y metafórica del país a sus habitantes ubicados en las zonas más recónditas y de difícil acceso.

Las labores que se realizaban iban de la mano entre el Estado como Editor, es decir la SEP, y los congresos locales crearon una dinámica de participación en el diseño y la producción del libro. Se brindó material cultural, con la esperanza de convertir a la escuela rural “en la herramienta más eficaz para transformar a la población campesina y, con ella la redistribución de la salud, los conocimientos y la dignidad de las masas” (INEGI, 1921. p. 44). Es así que por medio de la cultura se pretendía darle al maestro la humildad y empatía necesaria, y por la legislación se le quería incitar a ser racional y observador. En Michoacán esas herramientas fueron las que se les dieron a los misioneros, y con las que se iban a defender al chocar contra un estado con un índice del 82% de analfabetismo.³⁰⁵

La educación se trata de una obra donde convergen necesidades y soluciones, a su vez, como una parte fundamental de esta labor nos pone de frente a diversos grupos de actores. Los maestros que han de ir a donde sean necesarios y llevar la enseñanza, los alumnos o las mentes que aspiran a conocer algo no únicamente nuevo, sino importante, los padres y madres de familia que bajo su propia experiencia son capaces de brindar impulso en la dinámica de aprendizaje o en un afán de conservar prácticas cotidianas colocar barreras en el flujo de ideas y por último existen factores que se personifican en la autoridad local de cada municipio, distrito o ciudad, el encargado del cabildo municipal, el cura de la parroquia o incluso el policía cuya protección a los habitantes le brinda la legitimidad.

³⁰⁵ INEGI, Censo general de habitantes 1921. Estado de Michoacán, INEGI, México, 1927, en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411244>, p. 44, consultado: 04-11-23

Es así que la labor del maestro fue, complicada. Una serie de situaciones se presentaron a los docentes, por ejemplo, llegar a regiones dentro de los estados donde un cura manejaba con soltura los diversos estratos de la población. Espacios comunitarios regidos por la voluntad de un hombre. Una personalidad con el carácter y la fuerza suficiente para dominar la parroquia, el cabildo y la fuerza policial desde su púlpito. Con la legitimidad de la creencia religiosa en la zona.

El caso, por ejemplo, de la historia del maestro Lucas Ortiz y su experiencia en Coalcomán. El recién egresado de la primera promoción para la formación de maestros de la SEP en 1922 instituida por el presidente Álvaro Obregón. Se confrontó con una realidad adversa en su primera encomienda. El control de los casi 2500 pobladores de la zona estaba en manos del cura de la región, un hombre “el curita” bastante duro de tratar y cuyo miedo a perder el control de la región le hacía ver con recelo a Ortiz y sus compañeros.³⁰⁶

La resistencia que se encontraron desde la capilla se juntó a una complicada situación económica, pese a la existencia de centros o “criaderos de fierro”, entre ellos el de “Las Truchas” donde se trabajaba con el fierro contenido en calizas. Para principios de la década de 1920 existían varias minas paralizadas en la región por lo que los pobladores tenían que encontrar maneras de generar dinero. A causa, pues, de esta necesidad por producir ingresos el tiempo de ocio era casi nulo incluso para los pequeños.³⁰⁷

El poder de la iglesia se había elevado bastante en la zona, la misa era el único espacio de dispersión cultural que tenían los pobladores. Hombres, mujeres y niños que afrontaban problemas económicos y que tampoco tenían otros lugares a los cuales acudir donde no

³⁰⁶ SEP, El maestro, SEP, número trece (13), 1970, p. 70

³⁰⁷ INEGI, Censo general de habitantes 1921. Estado de Michoacán, p. 18

estuviera presente la influencia de la religión. El Distrito de manera oficial contaba con ocho escuelas de nivel primaria, en funcionamiento.³⁰⁸ El testimonio del maestro Ortiz nos presenta una realidad distinta a la oficial. A su llegada no estaba abierta ninguna de estas ocho escuelas, quiere decir, pues, que la sociedad coalcomense tenía una única institución (con poder), la Iglesia Católica.

Pese a la existencia de otros poderes, por ejemplo, la presidencia municipal, las buenas relaciones del sacerdote terminaban por dictar el hacer de la comunidad, situación que explica el evidente temor por perder sus atribuciones a la llegada de “el maestro”, una figura que realmente podía presentar una oposición al cura. La fortaleza entonces del maestro fue su capacidad de comprensión del entorno y las dinámicas sociales de la zona. Lo que Ortiz hizo fue acercarse, por espacio de seis meses, a la población. Promover dinámicas semejantes a la festividad y enseñar cosas que las personas pudieran usar en su día a día. Pero, sobre todo, no criticar a Dios ni al sacerdote.

Si bien hubo este cuidado, existió una rivalidad impulsada principalmente por el cura, la cual, alcanzó su culmen a los seis meses cuando ante gran parte de feligreses, -Lucas Ortiz como sus compañeros maestros hicieron acto de presencia en misa. Esto fue tomado como una afrenta por parte del sacerdote que sin importar las maneras instó a la población a levantarse en contra de “los enemigos” de Dios que habían lastimado por última vez la dignidad divina, y “habían llegado a lanzar a Coalcomán al infierno”, estos maestros rurales tenían que ser linchados.

³⁰⁸ GOBIERNO DE MICHOACÁN, Informe del gobernador Francisco J. Múgica, p. 45

La situación no llegó a ese grado gracias a las buenas relaciones que habían logrado, con los pobladores, Ortiz como los demás maestros que iban con él, además de la intervención del obispo de Tacámbaro para frenar el impulso bélico del cura cuyo nombre era Miguel Martínez. La coexistencia en Coalcomán entre Iglesia y Escuela, sin embargo, fue efímera. Poco después de esta momentánea paz estalló la revolución delahuertista que provocó la salida del pueblo de sus maestros y la adscripción del cura Martínez al movimiento cristero de modo que terminó siendo capitán de una gavilla de ellos.³⁰⁹

3.2.3 El Alumno

El otro actor que aparece –en la llamada obra de la educación- son los alumnos personificados por sus características y necesidades, entre ellas: su edad, la zona en que crecieron, si ya se ocupan de apoyar en el trabajo familiar, además de otras situaciones como las de sustento o religiosas. Cuestiones particulares que se conforman según lo descrito previamente, es así que no existe un modelo único de alumno, pero dentro de la multiplicidad de factores algunos son compartidos y es la manera en que podemos comprender el tipo de enseñanza de la que se quería dotar a los estudiantes y ver la pertinencia de la misma.

Lo primero es saber de quién hablamos cuando decimos “alumnos”. En una primera instancia el pensamiento nos remite a lo que contó Vasconcelos en *El Desastre* -que citamos previamente- y entender a los alumnos y a todos los pobladores que se acercaban a las plazas y recibían educación en las primeras letras, o las trabajadoras del hogar que escuchaban las enseñanzas de las amas de casa con quien trabajaban, sin embargo, lo que nos pide el propio

³⁰⁹ SEP, *El maestro*, SEP, número trece (13), 1970, p. 70.

trabajo es que nuestro principal enfoque sean los jóvenes de edad escolar –es decir entre 6 y 15 años- y sus prácticas en las aulas de las escuelas públicas.

La situación de Michoacán era similar a la de otros estados en la posrevolución, ya lo dijimos antes, existía una constante de inestabilidad social y política, incluso los gobiernos como el de Pascual Ortiz Rubio enfrentaron una crisis de legitimidad. La mayoría de los municipios, salvo Morelia, no había logrado alcanzar la legítima gobernabilidad, el problema iba de la mano con las pobres condiciones económicas en que se encontraba el estado, varias de las minas en la región sureste estaban cerradas, y la agricultura había sido duramente golpeada por las sequías, sin contar las plagas –de pulgas y piojos- que además podían provocar enfermedades.

Y es que, si recordamos, en Michoacán -como en el resto del país- las escuelas no contaban con edificios especialmente dedicados para la enseñanza. En muchos casos se tenían que habilitar espacios para impartir clases. Estos lugares comúnmente eran casas que rentaban –pagando por lo general más de 20 pesos mensuales-³¹⁰ a las que se les adaptaron las cuestiones más básicas de la enseñanza, como pizarrones, butacas o algún escritorio para el maestro, lo que comúnmente faltaba era el servicio de sanitarios, y de agua potable.

José Vasconcelos entendió que la falta de servicios sanitarios tenía que arreglarse, ya que, en una población tan potencialmente contagiosa, de piojos u otras plagas, como era la infantil, la falta de higiene podría ser devastadora para la población general. Es por esa razón que la escuela para los niños se convirtió en algo más que un lugar para aprender a leer o escribir. Las primeras campañas eran para generar conciencia en los alumnos y sus familias

³¹⁰ Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo: Diocesano, Sección: Gobierno, Serie: Instrucción Primaria Católica, Subserie: Recibos, 1901-1905, caja: 49, exp. 5

respecto a los peligros de permitir el mal aseo, que provocaba la proliferación de las alimañas. Por esa razón el deber de los mexicanos era de combatir las para erradicarlas.

Después de la Revolución, en medio de un escenario de la inestabilidad social, se presentó otro problema para que los alumnos pudieran tomar clases de manera continua y es que a raíz del movimiento armado y por las enfermedades entre los hombres adultos principalmente, muchos de los niños tuvieron que ocuparse en el hogar, ya no solo tenían que ayudar en los trabajos domésticos y los oficios familiares algunas horas al día, sino que su responsabilidad era cumplir con jornadas completas para mantener a la familia, esta problemática alcanzó a la mayor parte del territorio rural del estado.

Recordemos que las poblaciones rurales en Michoacán representaban casi tres cuartas partes de la población de estado -que iba de la mano con el promedio mexicano 75%-³¹¹, en estas zonas y los pobladores “habían estado ancestralmente alejados de la escuela”.³¹² Es por eso que la educación se tuvo que amoldar a las condiciones particulares de cada región. Por lo regular, se tenían que modificar los horarios de clases, los calendarios de actividades, es decir, se tuvieron que hacer muchas concesiones con la finalidad de que padres de familia y los propios estudiantes no vieran a la escuela como algo ajeno e innecesario.

La situación no fue sencilla, y es que el primer paso era conseguir que los alumnos pudieran volcar toda su atención a lo que se les pretendía enseñar, materias como: economía doméstica, agricultura, música, arte, educación física, español entre otras más. Dentro de los planes curriculares de las escuelas se tenía que considerar de forma obligatoria –por parte de los maestros- la enseñanza de nuevas maneras de trabajar el campo y de optimizar procesos

³¹¹ INEGI, *Censo general de habitantes 1921*

³¹² LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, p. 163

en las áreas donde se trabajaba en las zonas. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos, desde la SEP la política estaba en el impulso de valores occidentales, unificar el español como lengua única y promover así una educación integral.

El afán homogeneizador se pudo ver de forma muy clara en la enseñanza de la lengua. Mientras que algunos hombres como Manuel Gamio (antropólogo) proponían que las poblaciones mantuvieran sus idiomas y aparte recibieron la alfabetización en el castellano,³¹³ las ideas desde la federación eran otras. Fue así como el Estado en su emergente condición de editorial promovió la publicación de obras importantes de la literatura universal, traducidas al español.

Una de estas obras fue *La Ilíada* de Homero,³¹⁴ misma que comienza así: “Después de una corta invocación a la divinidad para que cante “la perniciosa ira de Aquiles”, nos refiere el poeta que Crises, sacerdote de Apolo, va al campamento aqueo para rescatar a su hija, que había sido hecha cautiva y adjudicada como esclava a Agamenón”. Dentro de estas primeras líneas encontramos un texto que desde su inicio nos plantea retos para comprenderlo, ¿qué divinidad?, ¿la ira de Aquiles?, ¿quiénes fueron Crises, Apolo y Agamenón?, pero la principal interrogante, ¿podría una persona novel de la lectura realmente atender y disfrutar las palabras de Homero?

No se puede negar que una de las mayores virtudes de José Vasconcelos era su preparación, todo el conocimiento adquirido, y la manera en que sus palabras e ideas podían llegar a impactar en las clases alfabetizadas y educadas por medio de sistemas escolarizados.

³¹³ LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, p. 165

³¹⁴ La obra de Homero que lleva por nombre *La Ilíada* fue originalmente escrita, en griego antiguo, presuntamente durante el siglo VIII a. C., y su primera traducción al español se dio en 1788.

Ya lo mencionamos antes, en México el problema no se trató de modelos pedagógicos desactualizados, sino del acceso a los mismos por parte de la población en general, es pues este mismo problema, la primera labor de enseñar a leer y escribir en español no era suficiente para acercar a las poblaciones a textos que resultaban complejos incluso para el liberal más erudito.

La belleza en las grandes obras de la literatura es innegable, pero, no es una cuestión biológica, sino cultural la manera en que apreciamos el arte, la pintura o la escritura. La desconexión de J. Vasconcelos con las infancias y los noveles de la lectura se veía presente también cuando seleccionaba lecturas específicamente para los estudiantes. Otro problema, y quizás el mayor de ellos, era la comprensión que podían tener los maestros de estas lecturas. En 1922 en la *Revista del Maestro* se publicó “La historia de Valdemar Daae de sus hijas, contada por el viento”.³¹⁵ El primer comentario que tenemos que hacer es que este cuento no está pensado para ser leído directamente por el alumno, sino por un intermediario, el maestro. Lo que también podemos notar es la clase de lenguaje usado en este texto, a continuación, presentamos un breve extracto:

Arrasado el bosque, sucediéronse algunos meses de incesante trabajo; era menester aserrar tablonés, pulirlos, ajustarlos y clavarlos para construir el navío de tres puentes. El arquitecto era un perchero; pero no estaba de ellos orgulloso, y con razón, pues en su frente y en sus ojos brillaba la inteligencia. Valdemar Daae le escuchaba siempre con agrado, y su hija Ida, la mayor (tenía quince años) sonreía al oírle. Y en tanto que fabricaba el navío, el joven arquitecto hacia castillos en el aire deseosos de entrar en ellos en compañía de Ida. Fácil le

³¹⁵ SEP, El maestro, Revista de cultura nacional, SEP, Tomo II, número seis (6), 1922

hubiera sido, teniendo esos castillos robustos muros de piedra, grandiosas salas bien decoradas, extensos dominios a su alrededor, granjas y bosques.³¹⁶

Este ejemplo nos permite hablar de dos principales dificultades: 1) ¿Qué implica la alfabetización en un idioma? Y 2) ¿era un lector reciente el transmisor adecuado de los mensajes? Antes de responder pongamos las bases: a) En los capítulos previos ya hablamos del idioma, pero, ahora no se va tratar de cuál, sino de cómo, b) no dejar de nombrar la violencia estructural que se presentó en el proceso de enseñanza y c) los maestros de educación primaria, por lo general en las zonas descentralizadas del país, eran recién graduados de las mismas y muchas veces se podrían considerar lectores novatos, que a su vez, en el aula su rol era de maestros de varias asignaturas (como vimos previamente cuando citamos el plan de estudio de una Normal de enseñanza para profesores).

Una vez sentadas las bases comencemos a responder las interrogantes, primero, ¿por qué decimos alfabetización y no aprendizaje del idioma?, algunas de estas personas ya comprendían el español, pero, no podían escribir o leer en el mismo, la base está en el ya citado cuestionario usado para el censo de población de 1920, donde la capacidad de lectoescritura era el parámetro para hablar de analfabetismo.

Esta distinción nos permite crear dos categorías: 1) infancias o personas que aprenden el idioma en las escuelas y se considera su lengua primera y, 2) infancias o personas que ya saben el idioma u otra lengua, pero ahora se van a alfabetizar en español como su segunda lengua. No tenemos el dato específico de personas hispano hablantes y hablantes de lenguas indígenas de manera concreta ya que los parámetros de medición no distinguían el idioma en las cédulas del censo poblacional, sin embargo, lo que sí sabemos es que en Michoacán el

³¹⁶ SEP, El maestro, Revista de cultura nacional, SEP, Tomo II, número seis (6), 1922, p. 111

82% de los mayores de 10 años se consideraban analfabetas en cualquier idioma, dato que presumiblemente aumentaría si tuviéramos conocimiento de los menores de esta edad, sin embargo, su caso no formó parte de la encuesta.

Sabemos pues, que aprender una lengua conlleva “comprensión y producción”, estas dos categorías pueden aplicar de manera indistinta a nuestros grupos previamente referidos. Lo que cambia son los procesos: semántico y gramático. De modo que mientras una persona formada en una sola lengua adquiere destrezas con mayor velocidad a la hora de interpretar y reproducir la lectoescritura del idioma, mientras que para las personas que ya previamente tienen conocimiento de una lengua y comienzan a estudiar una nueva, tanto la gramática como la semántica representan un reto mayor ya que la interpretación se encuentra atravesada por la “lengua primera”.³¹⁷

La lectoescritura se trata de un proceso de largo plazo para su desarrollo, es así que dentro de situaciones complejas de inestabilidad política, económica, geográfica y social se les pedía a los niños que lograran desarrollar capacidades de lectoescritura. Se puede dejar de mencionar que se sumaban otras asignaturas a la labor de los infantes, las niñas y niños se vieron atravesados por la visión “civilizadora” que se trataba de imponer desde el Estado y la falta de espacios y condiciones adecuadas para una educación integral. Pero, el proceso buscaría continuar y atender parte de estas problemáticas por medio de lo que se nombró Misiones Culturales.

3.3 El viaje educativo

³¹⁷ Véase a Helen Neville en: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO, “Lectoescritura y competencia matemática”, *El lenguaje de la primera Infancia*, UPN Hidalgo, Hidalgo, 2005, pp. 11-13, en: <https://upnmorelos.edu.mx/assets/el-lenguaje-en-la-primera-infancia.pdf>

El terreno educativo en México había recibido un impulso nunca antes visto en la historia nacional. El secretario de educación José Vasconcelos, a pesar de permanecer en el cargo por poco de menos de tres años, logró dar un paso adelante con respecto a la forma en que tanto políticos como intelectuales percibían la enseñanza, un cambio de posicionamiento también impulsado por la propia forma en que las ideas socialmente aceptadas sobre la superioridad de ciertas razas fueron dejadas atrás. Aunque se quedó corto a la hora de alcanzar sus objetivos, sembró la semilla de la educación de masas para todas y todos los mexicanos.

Desde 1921 la SEP comenzó sus funciones. En su inicio contaba con 31 delegados instaladores de escuelas que se fueron dispersando por cada entidad del país, 3 consejeros técnicos de primarias y normales, 3 inspectores generales, 6 maestros instaladores de escuelas rurales y 50 maestros misioneros ambulantes. En apenas unos meses, para abril de 1922, el número de maestros ambulantes aumentó a 77 y los maestros rurales residentes se contabilizaron en una centena.³¹⁸ Números iniciales que resultaban escasos, sobre todo si consideramos que únicamente en Michoacán tendrían que atender a más 400 maestros que se presentaban en las partes rurales.³¹⁹

¿Y quiénes eran los maestros misioneros ambulantes?, se trataba de la clase de maestros de los que hemos venido hablando, los hombres y mujeres formados en la línea de las nuevas prácticas educativas, capaces de observar, de ver y sentir las zonas para poder conectar con las comunidades. ¿Qué labor se les encomendó?, tenían la encomienda de viajar a lo largo del territorio nacional y encontrar las poblaciones indígenas con mayor número de

³¹⁸ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 12

³¹⁹ Recordemos que mencionamos antes que el número total de maestros para este periodo de tiempo era de 506.

habitantes.³²⁰ Ya en las comunidades, su deber era ubicar a los maestros previamente establecidos y capacitarlos con los nuevos saberes que se tenían que impartir. Toda esta iniciativa dio pie a que a finales de 1922 los profesores se reunieran en el Primer Congreso de Maestros, donde se podía respirar el ánimo y el patriotismo que emanaba estos educadores.³²¹

De esta reunión se determinaron los valores y estrategias que debían transmitir los maestros en una serie de ejes, interpretados y comunicados por Romero Flores, entre otros y esos puntos son:

- 1.) Ante todo, y sobre todo un gran espíritu de observación, capaz de poder conocer a cada uno de sus discípulos a fin de dar a cada quien la educación que requiera y con los medios que la naturaleza de cada niño lo reclame.
- 2.) Un gran amor al trabajo, de tal suerte, que todos los actos de su vida puedan converger hacia el fin a que está consagrado, por directo o indirecto modo, pero de tal manera, que haga el ideal de su vida el ideal de la educación de los niños.
- 3.) Amor a la verdad, que lo haga, no un soñador utópico, sino un espíritu recto, capaz de comprender la justicia y el bien de manera ecuánime y ponderada.
- 4.) Debe tener el maestro una amplia intuición de la belleza, debe sentirla, debe identificarse con ella y por lo mismo debe amar sus manifestaciones por medio del Arte: la armónica combinación de los sonidos, el color y la línea o la palabra bellamente modelada que expresa elevados pensamientos o sensaciones sublimes.³²²

Los puntos mencionados son bastante elocuentes respecto al deber ser del maestro y la educación para los infantes. Donde se destacan virtudes de las que ya hablamos unas

³²⁰ Con características que mencionamos casi al inicio del capítulo a lo que se le sumaba la cuestión de movilidad, como decía Saénz: “Era recomendable que nuestro centro de operaciones estuviese apartado de las rutas fáciles, pero no resultaría conveniente localizado en un sitio inaccesible, a jornadas y jornadas de un ferrocarril. Buscábamos la influencia nacional, pero esquivábamos el torbellino mexicano” (SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, p. 31)

³²¹ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 12

³²² ROMERO, Jesús, *La escuela del trabajo*, p.

páginas atrás, como lo son la capacidad de empatizar y de observar el entorno y al niño como un conjunto y no como elementos separados. El amor por el trabajo, o la devoción por convertirse en un buen mexicano. La lucha por la verdad y la justicia, que iba de la mano con la necesidad de enseñar a los mexicanos a comprender y experimentar la belleza, hasta el grado de poder identificarse con ella. Y finalmente la sensibilidad para entender y vivir las artes.

El sentir nacional por la cruzada educativa era evidente. En ese punto de la historia simplemente se había logrado tocar la conciencia de un gran número de mexicanos, muchos de los cuales querían servir como “buenos mexicanos” y otros se dejaban convencer por la belleza de las artes, emociones que lentamente estaban alcanzando también al mundo rural. En la práctica gran parte del “éxito” estuvo en la SEP, pero, de manera innegable fue la figura que supo leer al país y escribir en los espacios en blanco, Vasconcelos, el mismo que en sus palabras, logró “ligar el esfuerzo misionero católico, que engendró nuestra nacionalidad, con un proselitismo regenerador, que, sin perjuicio de especializarse en los estudios de la cultura moderna, lograrse frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz es el amor al semejante”.³²³

A finales de 1922 se convocó al “primer cursillo” de orientación para maestros rurales realizado en la escuela de San Jacinto en la Ciudad de México,³²⁴ en el que declaró Roberto Medellín –Jefe de Departamento Escolar- que la educación rural no podría funcionar, si los maestros no basaban su cátedra en las actividades manuales, como lo son el cultivo de la tierra u otras derivadas de la agricultura, si eran incapaces de notar las aptitudes de los

³²³ VASCONCELOS, José, *Discursos 1920-1950*, Ediciones Botas, México, 1950, p. 224.

³²⁴ A estos cursos asistieron 400 maestros, y se impartieron materias como: arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo, técnica de la enseñanza, coros escolares, juegos, deportes, etc...

alumnos de modo que pudieran encaminarse a realizar actividades en grupo, para procurar hábitos de cooperación en el trabajo, y principalmente si los educadores no lograban comprender el objetivo real de la educación rural, que no era otro más que brindar vidas más cómodas y con mayor progreso a los habitantes del mundo rural.³²⁵ Es así como desde 1921 hasta 1923 se cocinó el “Plan de las Misiones Federales de Educación”, o también conocido como los primeros ensayos de Las Misiones Culturales aprobado el 17 de octubre de ese año.

3.3.1 Las Misiones Culturales 1923-1927

A lo largo del año de 1923 existía el miedo a que nuevamente las violencias se desataran, los campesinos representaban todavía grupos en conflicto, no únicamente en el ámbito estatal, a nivel federal la situación era parecida. Al grito de “Tierra y Escuelas” los pobladores de las zonas rurales se manifestaban.

Dentro del Congreso de la Unión los reclamos eran escuchados y temidos, se presentaba un escenario en que fácilmente se podía perder el control –por poco que este fuere– que se había ganado en el manejo de las riendas de la nación. Fue por esa razón que algunos diputados, con el visto bueno de Vasconcelos, solicitaban que entre el 60% y el 70% del dinero dedicado a la educación fuera precisamente al campo.³²⁶

Esa disposición del recurso económico se pensó con la finalidad de aumentar los establecimientos educativos, pero principalmente en preparar maestros, que se colocaran en puntos estratégicos de los estados. En Michoacán el primer resultado de esta apuesta fue la conformación de la Escuela Nocturna para Obreros, en La Piedad en 1920, y que

³²⁵ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 13

³²⁶ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 14

posteriormente se convertiría en una Normal Regional.³²⁷ Y es que, primordialmente la idea de las Misiones culturales, se trataría de usar “maestros misioneros”, egresados de estas escuelas, para preparar adecuadamente a los docentes que se encontraban en las zonas rurales, es decir capacitarlos para poder adecuar sus enseñanzas a las necesidades de la región, mostrarles de qué nuevas maneras poder inmiscuir a la población en la educación.³²⁸ Despertar en ellos un mayor fervor por la vocación y que de ese modo consiguieran transmitir las ideas de patriotismo y lucha a sus alumnos, de modo, que pudieran incorporar a los núcleos de poblaciones indígenas al progreso general del país.³²⁹

En septiembre del mismo 1923 la cantidad de maestros misioneros se contaba en apenas más de una centena de cuya labor ya hablamos, pero, que a lo largo de ese año fue tomando mayor relevancia ya que, según el presidente Obregón, el número de estudiantes – en las escuelas rurales fijas- se duplicó, pasó de 17 mil a 34 mil entre 1922 y 1923. Lo que hizo evidente que las campañas impulsadas por la SEP como la de alfabetización comenzaban a entregar resultados, de modo que el gobierno no se podía quedar atrás, ante un crecimiento tan vigoroso del sistema de educación rural.

Pero el incremento de estudiantes presentó una nueva dificultad para el gobierno, la falta de capacidad para atenderlos a todos. Fue por esa razón que el 17 de octubre del mismo año, se aprobó el “Plan de las Misiones Federales de Educación” propuesto por el diputado poblano José Gálvez, mismo que fue asesorado por la poetisa Gabriela Mistral en el desarrollo del plan. La idea principal era habilitar en el menor tiempo posible a nuevos

³²⁷ ZAMUDIO, Elizabeth, PÉREZ, Ramón, *La Escuela Normal Regional de Ciudad Hidalgo, Michoacán, 1923-1928*, Morelia, Consejo de la Crónica municipal de Hidalgo, Michoacán, 2023, p. 37

³²⁸ ZAVALA, Arminda, *La Educación Rural en México, 1920-1928*, p. 146

³²⁹ LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1962, p. 417

maestros, mismos a los que se les brindaría la mínima información indispensable para cumplir con los parámetros definidos por las autoridades federales y que pudieran comenzar a trabajar de forma inmediata.³³⁰

Fue así como se dio paso a la primera de las Misiones Culturales que se realizó a finales de 1923 en Zacualtipán, Hidalgo, y le fue encargada al profesor Rafael Ramírez Castañeda.³³¹ Mientras que en Michoacán los primeros acercamientos de las Misiones Culturales fueron las llamadas “casas del pueblo” que eran por lo general escuelas manejadas por un solo maestro, al cual se le pedía se involucrara con la vida diaria del lugar, y con sus actos se convirtiera en guía para el progreso del pueblo. Las primeras “casas del pueblo” se ubicaron en el distrito de Coalcomán (1923) –en los poblados de Rasca Viejo y Las Cebollitas-,³³² mientras que en 1924 dentro del mismo distrito se crearon cinco más y otra en el municipio de Aguila.³³³

El proceder de las Misiones consistía en ubicar los lugares con mayores índices de población –principalmente indígena- y convocar a todos los maestros de la localidad y las zonas aledañas, de modo que cuando los misioneros comenzaron sus enseñanzas ya existía un buen número de profesores listos para escuchar. En un principio se buscaba solo brindar las capacitaciones a los docentes, sin embargo, muchas ocasiones los pobladores al mostrar

³³⁰ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 15

³³¹ Al profesor Ramírez se le entregó – en 1924- un reconocimiento por el “éxito” de la Misión, que dice lo siguiente: “La SEP expide la presente Mención Honorífica al ciudadano profesor Rafael Ramírez Castañeda, por la brillante labor que llevó a cabo como miembro de la Misión Cultural efectuada en Zacualtipán HGO...” (SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 16).

³³² “Durante la estancia de Vasconcelos en la SEP los maestros revolucionarios, entre ellos Enrique Corona, fundan una escuela nueva en el campo, a la que denominan casa del pueblo, la cual no fue una escuela rudimentaria, sino una concepción original de escuela destinada a servir a la comunidad y procurar su desarrollo. Escuela de la comunidad y para la comunidad” (ZAVALA, Arminda, *La Educación Rural en México, 1920-1928*, p. 166).

³³³ Rodríguez, María, *El suroeste de Michoacán y el problema educativo*. P. 65

interés en las enseñanzas –primordialmente industriales y agrícolas- solicitaban incluirse en los cursos, por esa razón se comenzó a aceptar también a algunos miembros de la comunidad en los talleres que se impartían con la finalidad de que también formarían parte de la culturización de la comunidad.

Algunos rasgos que se consideraban para ubicar las regiones en las cuales se podía establecer una Misión, según una memoranda mandada por Saénz al ministro de Educación eran: los materiales con los que se habían construido los hogares de la zona, el régimen económico -que fuera principalmente agrícola-, que tuvieran buenas conexiones con los demás poblados de la región y contaran con un centro de comercio funcional, pero de todas las características una de las más importantes estaba lo que se pudiera observar del comportamiento y vestimenta de los pobladores.³³⁴

“Casi todas las mujeres que vimos en los siete pueblos del interior llevan ropas indígenas típicas, algunas, sobre todo las que usan las mujeres viejas, son exóticas. Más de la mitad de los hombres andan con pantalones de mezclilla; los otros usan todavía el calzón blanco”, de esta manera presentaba Saénz a los pobladores de La Cañada de los Once Pueblos. En su descripción también menciona que una de las principales actividades económicas de la zona era la alfarería, para lo cual tanto hombres como mujeres participan de la producción, los primeros se encargan de conseguir el barro y quemar la loza mientras que las mujeres de la manufactura y la decoración.³³⁵

Un rasgo a destacar en las poblaciones que describe Moisés Saénz es la cooperación que existe entre todos los habitantes, ya que da la impresión de una estructura de distribución

³³⁴ SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, p. 41

³³⁵ SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, p. 42

de las labores y trabajos, ya que mientras unos se dedicaban a la producción de vasijas, ollas, tazas y demás objetos de barro -en Purépero- había otros dedicados a la producción de carne, frutas, legumbres, semillas, etc., que se comercializaban en mercados dominicales -en Chilchota- a los que asistían habitantes de los demás pueblos y se abastecían de los alimentos y la materia prima agrícola.

Los ensayos continuaron hasta que en 1925 se conformó una estructura específica de los cargos que deberían estar presentes en cada una de las misiones, que eran: un profesor de organización escolar y técnica de la enseñanza, que fungía también como director; un profesor de higiene y sanidad; un profesor de pequeñas industrias; una profesora de economía doméstica y un profesor de prácticas agrícolas.³³⁶ Lo que vemos en esta alineación son los perfiles que se debían cumplir, aunque finalmente como ya lo vimos antes, parte de la labor del misionero estaba en lograr que un solo profesor fuera capaz de encargarse de todas estas asignaturas y el mantenimiento de las escuelas.

Los cursos impartidos por los misioneros se enfocan en cuatro objetivos principales, que son: 1.) Mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio, 2.) mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia, 3.) mejoramiento económico de la comunidad mediante la inclusión de todos a las prácticas agrícolas y de las pequeñas industrias, y 4.) saneamiento del poblado. Sin que ninguna de estas prácticas fuera de mayor importancia que las demás, pero, sí existían prioridades, por ejemplo, la higiene se convirtió junto a las primeras letras en una de las materias en las que los docentes tenían que hacer

³³⁶ SANTIAGO, Augusto, *Las Misiones Culturales*, p. 23

hincapié de forma constante, ya que las enfermedades y plagas mermaban las capacidades de aprendizaje y trabajo en las comunidades.

En las poblaciones rurales, la escuela debía estar abierta a la comunidad, es decir convertirse en un lugar vital, productivo y útil para los pobladores, no únicamente en el sentido de cubrir las necesidades ya existentes en la región, sino ser capaz de crear nuevas -necesidades- entre las personas, unas que solo puedan cubrirse con la educación, pero no por medio del estudio y la memorización, ya que esos métodos resultaban poco atractivos para los estudiantes de estos municipios, el enfoque tenía que ser en los conocimientos prácticos.

El maestro, no solamente tenía que enseñar en el aula y participar en actividades sanitarias y culturales, también debía brindar apoyo a los enfermos, encargarse de las oficinas de correo, la alfabetización de los adultos, incluso apoyar en el levantamiento de censos, la planificación de festividades deportivas. Además de planificar posibles nuevos cultivos, el cuidado de animales de granja como gallinas, borregos o vacas, sin dejar de lado la práctica de oficios como el manejo del telar, la carpintería, hojalatería. Todas estas prácticas fueron pensadas para enseñar a los pobladores a optimizar el uso de recursos naturales, ya que por lo general la economía era endeble y con pocas posibilidades de empoderar a los pobladores con ingresos de dinero.³³⁷

Para coordinar todo este trabajo se creó la figura del “ciudadano jefe de misión”, al que se le encargó el cumplimiento de una serie de puntos clave para el éxito de las Misiones, que son las siguientes:

³³⁷ CIVERA Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la Escuela Rural Posrevolucionaria: La relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (Ginner, Juan y Escalante, Carlos, coord.), Ciudad de México, Editorial Porrúa, 2011, pp. 303-348.

1.- Las finalidades que debe perseguir usted por medio del trabajo serán las siguientes:

- a) Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio.
- b) Mejorar la preparación profesional de los maestros, organizando y conduciendo debidamente el curso regular de la educación y técnica de enseñanza, así como las clases de demostración.
- c) Hacer propaganda del programa de política educativa de la Secretaría, aprovechando las reuniones sociales que se organicen.
- d) Inspirar a los maestros el idealismo en la profesión en las asambleas sabatinas de maestros que se proyecten
- e) Crear entre los maestros el espíritu de cuerpo, aprovechando para tal objetivo las asambleas a las que se ha aludido.
- f) Mejorar las condiciones de la comunidad en que sean instaladas las misiones, en los aspectos materiales, económico, social y espiritual, haciendo comprender al vecindario sus problemas y ayudándolos con sus gestiones prácticas a fin de organizarse para resolverlos.

2.- Los jefes de la Misión son los encargados de organizar; dirigir y supervisar las labores de los institutos; en consecuencia, los demás miembros de la misma le estarán subordinados.

3.- Los directores de educación federal han recibido instrucciones para cooperar material y moralmente con las Misiones, a fin de asegurar el buen éxito de los trabajos. La Secretaría los consideraría responsables del fracaso de la Misión por falta de cooperación.

4.- Los jefes de Misión observarán estrictamente el itinerario marcado para los institutos y la duración señalada también para los mismos. Salvo casos de fuerza mayor nadie está autorizado a modificar los tiempos de la Misión.

5.- Los señores inspectores instructores que asistan a los institutos están obligados a escuchar las lecciones sobre educación y técnica de enseñanza y se les notificará que serán los responsables de la renovación escolar de su zona.

6.- La biblioteca estará instalada como “Biblioteca circulante”.

7.- En cada escuela quedará: un equipo de cultura física, uno de carpintería, uno de economía doméstica y uno de agricultura.

8.- Los jefes de Misión a nombre de la SEP expedirán certificados a aquellos maestros que por su dedicación y aprovechamiento se hicieron acreedores de la mención.

9.- Al término de la Misión cada uno de los miembros –incluido el jefe- deberá presentar su informe de acción.

10.- De los equipos y bibliotecas que se dejen se hará un inventario y se entregará con el informe de acción.³³⁸

En esta serie de puntualizaciones podemos ver concentradas todas las ideas de las Misiones Culturales, en la lista se notan los deberes de preparación para los maestros, pero también la necesidad de difundir el plan educativo, esto último con la finalidad de conseguir el apoyo de los pobladores. Gran parte del desarrollo de cada Misión no estaba únicamente en modernizar la manera en que los maestros daban clases, sino incluir a la población en el movimiento que se había emprendido desde la federación por la educación, ahí se encontró lo que Vasconcelos celebró como gran parte del éxito del trabajo de la SEP, cuando por su propio deseo los habitantes solicitaron la enseñanza y cuando estos mismos en afán de conseguir el reconocimiento de buenos mexicanos comenzaban a compartir sus nuevos saberes con otros pobladores.

¿Cómo podríamos definir entonces a las Misiones Culturales?, para hacerlo nos podemos ayudar de la visión de Alfonso Fabila, que las veía como escuelas sin muros, cuyos límites los marcaban las comunidades y sus habitantes, mismos que sus lugares de formación son los campos mismos, los talleres y las casas, y que se encuentran ubicados preferentemente entre quienes más necesitan de ellas. El propósito de las Misiones no fue crear profesionales ni trabajadores expertos, sino ciudadanos capaces de mejorar las condiciones de vida en sus hogares y en la sociedad.³³⁹

Entre medias de este proceso federal hubo un cambio de administración en el Ejecutivo, el General Obregón terminó su mandato y fue sucedido por Plutarco Elías Calles.

³³⁸ SANTIAGO, Augusto, *Las Misiones Culturales*, pp. 26-29.

³³⁹ LLOYD, Hughes, *Las misiones culturales mexicanas: y su programa*, París, UNESCO, 1951

El cambio no representó una variación destacable en las políticas educativas, sin embargo, a unos años de haber tomado el mando del país, Calles encargó una evaluación del estado de las Misiones. Fue de ese modo como en 1928 el secretario de Educación presentó sus observaciones, de las cuales vamos a hablar a continuación junto a los propios informes del presidente Elías Calles.

3.3.2 La cruzada oficial por la educación 1928.

El año de 1928 cobra relevancia ya que en los momentos finales del gobierno de Plutarco Elías Calles fue cuando los esfuerzos conjuntos que se venían realizando entre la federación y los estados se podía ver en resultados cuantificables con gran claridad, pero se convirtió en un punto de inflexión acerca de la estrategia educativa, el cierre del gobierno de Calles se podría considerar como la conclusión de la primera parte del trayecto que desde 1921 la SEP ha venido realizando. Son esos resultados, los que se ofrecieron por parte de la federación a lo largo de dos administraciones, los que vamos a revisar ahora.

Lo primero es considerar el balance que se hizo desde la dirección de la SEP con respecto a las Misiones Culturales. A lo largo de cuatro años entre 1923 y 1927 el programa benefició a más de 3,249 maestros, lo que significó una gran movilidad social, un triunfo a gusto de algunos en darse cuenta del potencial de la enseñanza, al ver los deseos y sentir la euforia de gran parte de la población por pertenecer a la cruzada por la educación. Los beneficios también se hicieron notar en los índices de alfabetización, ya que a lo largo de la

década de 1920 pasaron de 33.9% al 38.53% para 1930, lo que en términos prácticos significa que aprendieron a leer y escribir más de un millón de personas mayores a diez años.³⁴⁰

Si bien no podemos atribuir el enorme incremento de población alfabetizada únicamente a las Misiones Culturales, es evidente que la labor en las zonas rurales se hizo notar, al grado que, para finales de la década, el 42% de niños y niñas en edad escolar –entre 6 y 15 años- iban a clases, lo que se traduce como 942,000 estudiantes de primaria, o que por lo menos habían declarado –sus tutores- haber asistido a la escuela. En el Estado de Michoacán la cifra era de 52,161 que representó el 36.8% de los niños en el rango de edad antes mencionado,³⁴¹ si bien se encontraba por debajo de la media nacional, los números no estaban alejados del resto del país, lo que implicaba también al estado en la transformación que había estado sufriendo México en términos de enseñanza.

Desde el Ejecutivo, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, una de las principales preocupaciones estaba en el mejoramiento profesional y social de los maestros, poniendo en pleno vigor el decreto que reglamenta la estabilidad del magisterio y fijó sus garantías, y preparando una Ley de Escalafón, esto a nivel federal, ya que recordemos que estados como Michoacán fueron pioneros en ello. Para 1928 las preparaciones de la Ley de Escalafón del gobierno del presidente Plutarco Elías estaba todavía afinando detalles.³⁴²

³⁴⁰ INEGI, *Censo general de habitantes 1930*, “Alfabetismo de la población de 10 años o más”, INEGI, México, 1930, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#tabulados>

³⁴¹ INEGI, *Censo general de habitantes 1930*, “población en edad escolar y que declaró asistir a la escuela”, INEGI, México, 1930, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#tabulados>

³⁴² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La educación pública”, *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia México, Tomo 11, 1976, pp. 180-191

Para lograr el mejoramiento de las comunidades rurales, desde la federación se planteó la colaboración entre las misiones culturales y las escuelas normales rurales,³⁴³ pues las primeras consiguieron los acercamientos iniciales con los vecinos de los lugares en que se quiso instalar el instituto –o escuela núcleo-, para comenzar con la impartición de los conocimientos de los expertos –en este caso los maestros egresados de las escuelas normales- y el apoyo de trabajadoras sociales en la enseñanza de higiene, puericultura y economía doméstica a las mujeres del pueblo, mientras que otros como agrónomo aconsejaba sobre mejores cultivos, inyectaba animales enfermos, buscaba maneras de prevenir plagas, y el de industrias organiza pequeños talleres y daba los conocimientos necesarios para que se explotaran las industrias locales.³⁴⁴

Aunque estas cifras eran vistas con buenos ojos desde la federación existía la consideración de que podían haber sido mejores, lo que llevó a plantear una serie de observaciones para mejorar su funcionamiento en el mundo rural, las que fueron en palabras de Moisés Sáenz:

- a) La duración de los institutos (21 días) es insuficiente para lograr la preparación que nos proponemos, por lo que debe ampliarse a un mes útil de trabajo.
- b) El entusiasmo provocado en las comunidades no es duradero poniendo en pronto olvidó las enseñanzas y las orientaciones dadas. Lo que puede evitarse en lo sucesivo con los cursos por correspondencia para seguir moviendo voluntades por el progreso
- c) Que los expertos en agricultura y en industrias, a veces, no son especialistas en los cultivos e industrias de acuerdo con los recursos naturales existentes en las regiones donde se ubican las misiones para lo cual, en lo sucesivo se hará la selección de estos elementos de manera adecuada.

³⁴³ De las que existían 9 a lo largo del país, que estaban en: San Antonio de la Cal, Oaxaca. Oaxtepec, Morelos. Matamoros Izúcar, Puebla. Xocoyucan, Tlaxcala. San Juan del Río, Querétaro. Erongarícuaro, Michoacán. Río Verde, San Luis Potosí. Actopan, Hidalgo. Tixtla, Guerrero.

³⁴⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La educación pública”, p. 184.

- d) Que es necesario ampliar el personal con un profesor de música y orfeones.
- e) Que es indispensable se dote a las misiones de aparatos cinematográficos y de proyección fija, y que cuando la Misión considere conveniente la introducción de una nueva industria, deben llevar la materia prima necesaria.³⁴⁵

Todos los esfuerzos que se hicieron desde la federación se encaminaron en la formación de maestros, pero fundamentalmente en transformar la situación de las poblaciones rurales, es por eso que se escogieron como objetivo a los niños y niñas de estas zonas, se esperaba que ellos fueran los artífices del cambio en sus comunidades. El alumno dejó de ser visto como un ser pasivo y se le comenzó a preparar para ser una persona funcional en su comunidad, es decir, para trabajar, por eso la necesidad de que los especialistas de las Misiones estuvieran capacitados para enseñar con base en los recursos y las necesidades de la región.³⁴⁶

Pese a estas observaciones el presidente Calles consideró “halagador el resultado obtenido” de modo que desde el Ejecutivo se pensó en la necesidad de complementar el trabajo de las Misiones Culturales viajeras, con otras instituciones de acción que obraran de modo permanente, no sólo por algunas semanas, que se quedara en la zona hasta que fueran notorios los resultados logrados. Durante 1928 el primer año de este ensayo con misiones permanentes funcionaron dos: en Xocoyucán, Tlaxcala, y en la Zona del Mexe, Hidalgo.³⁴⁷ La información que se obtuvo le hizo pensar a la federación que el trabajo permanente intensificó la obra de la Escuela Rural y de las misiones culturales viajeras y completó el programa de la Secretaría de Educación Pública para modificar favorablemente la condición

³⁴⁵ SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, pp. 37-38.

³⁴⁶ RAMOS, Norma, *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León, Monterrey, 2015, p. 191.

³⁴⁷ Mientras que en Michoacán se estableció lo que fue conocido como “La Estación”, que fue una variante de estas Misiones permanentes.

social y económica de las comunidades rurales del país, de la mano con el propósito ya expresado de "integración de la familia mexicana", como el propio Calles refería acerca de una de las finalidades de las Misiones.³⁴⁸

Como ya se había dicho la labor de las Misiones Culturales. “Se podía ver en el estudio de las condiciones morfológicas; el auxilio médico y la obra de extensión, y la educación higiénica del vecindario. En los aspectos culturales de instrucción y de recreación”,³⁴⁹ por lo que, según Saénz, este trabajo rebasaba las capacidades de la propia SEP y tenía que incluir a todos los órganos de gobierno, de modo, que las demás ramas del poder ejecutivo, como los Ministerios de Agricultura o Salubridad se tenían que comprometer con la labor en las zonas rurales. Es así cómo se creó “La Estación” en Carapan -primera en su tipo-, que contó con el siguiente organigrama:

Nómina de La Estación
Director: Moisés Sáenz. Director escolar: José Guadalupe Nájera. Etnólogo: Carlos Basauri. Psicometrista: Ana María Reyna. Economista: Miguel O. de Mendizábal (comisionado temporalmente). Trabajadora social: Vesta Sturges (de Misiones Culturales). Médico: Felipe Malo Juvera (por Salubridad).

³⁴⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La educación pública”, p. 185

³⁴⁹ SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, p.49

Agente sanitario: Ignacio Hernández (por Salubridad).

Agrónomo: Augusto Pérez Toro (por la Sría. de Agricultura).

Agrónomo: Ramón Camarena (de Misiones Culturales.

Director de recreación: Humberto Herrera (de Misiones Culturales).

Maestro de música: Juan B. Melena.

Secretaria: Isabel Arellano (comisionada temporalmente).

Ayudante de oficina: Salvador Ortiz Vidales.

Fuente: SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, pp. 49-51

En este organigrama podemos ver perfectamente todas las ramas del gobierno y de los servicios públicos que se consideraban necesarios para poder ejecutar Las Misiones Culturales. No bastaba con maestros, o simples expertos en agricultura o procesos de fabricación como había venido siendo hasta entonces, ahora ese maestro que tenía que ser médico y promotor cultural tendría una preparación de mayor nivel con auténticos profesionales del tema, de modo, que cada vez más la educación fuera integral en todos los aspectos de la vida de los individuos.

Fue de ese modo en que el gobierno de Plutarco Elías Calles presentó su último informe de actividades, con cifras históricas dentro de la década, pero, principalmente con la fuerza para destacar las carencias que las Misiones Culturales habían tenido en la que

consideramos su primera etapa, que vas desde la formación de la SEP hasta el final del gobierno de Calles, su segunda etapa y de la cual no nos haremos cargo se podría considerar desde 1928 hasta 1942 donde son puestas en pausa, por el momento, dejaremos para un siguiente esfuerzo la exploración y alcances finales de las Misiones, sin embargo, con toda la introducción realizada, podemos dar por resuelta una gran parte del funcionamiento de la educación, con sus prácticas antes y después de la intromisión de las Misiones Culturales.

El esfuerzo desplegado en este capítulo ha proporcionado una perspectiva más profunda para comprender la educación, centrándose principalmente en sus agentes principales, es decir, los profesores y los alumnos. El proceso de federalización experimentado por México durante la década de 1920 constituyó un hito histórico para el país. Sin embargo, los logros fundamentales no se reflejaron únicamente en las cifras previamente descritas, sino también en la transformación de la mentalidad nacional.

Se podría analizar la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como un evento equiparable a una Revolución Cultural, aunque con cautela en esta comparación. Figuras como Torres Bodet, Álvaro Obregón, Calles, la poetisa Gabriela Mistral y, sobre todo, José Vasconcelos, desempeñaron roles fundamentales al trazar una serie de estrategias que movilizaron a cientos de miles de mexicanos en busca de mejoras para sus comunidades.

Estas estrategias estuvieron centradas en situar al Estado como el eje central de la actividad educativa. No obstante, la principal dificultad radicó en establecer vínculos efectivos en regiones con grandes poblaciones rurales, cada una con necesidades y características particulares. Esta diversidad regional explicaría en parte por qué los resultados de la campaña educativa no alcanzaron plenamente las expectativas, a pesar de los avances significativos. Sin embargo, durante el período estudiado, ya se vislumbraban las bases que

habrían de sustentar los programas sociales y de alfabetización diseñados posteriormente y durante todo el siglo XX.

El mayor logro, indudablemente, fue el cambio en la mentalidad política del país y la democratización de la enseñanza. Las fuerzas de cambio lograron penetrar en las poblaciones, un fenómeno impensable durante el régimen porfirista debido a la falta de alcance de los programas educativos. Este impulso proporcionado por la Revolución le permitió a mujeres y hombres mexicanos poder comprender las realidades diversas de los habitantes y trabajar en pro de reducir las brechas socioeconómicas y culturales, con el objetivo de integrar a la gran mayoría en el proyecto nacional en desarrollo.

CONCLUSIONES

El análisis del panorama educativo en México a lo largo de casi 30 años, en un recorrido que comenzó desde el Porfiriato tardío hasta la consolidación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), revela una compleja transformación marcada por la interacción entre las élites políticas, las necesidades sociales y las visiones ideológicas. Todo acompañado de un país en construcción, donde México representaba todavía un territorio desconectado entre sus poblaciones. Con una profunda desigualdad social y un gran porcentaje de personas que desconocían su propia identidad mexicana.

Cabe recordar que el objetivo general de este trabajo es describir el cambio acontecido a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, para comprender la concepción actual de la Educación Pública. Dicha indagación parte del periodo denominado como porfirismo tardío, es decir, la etapa final del régimen de Porfirio Díaz, con énfasis en la creación del primer organismo dedicado específicamente a la enseñanza de masas: la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905). Posteriormente, la investigación se centró en determinar el significado que tuvo, en las diversas realidades sociales, políticas y económicas, el cambio entre la idea de "instruir" y la de "formar", el cual se materializó con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921).

El camino comienza en el Porfiriato tardío, donde la instrucción pública se caracterizó por un esfuerzo de modernización con influencias extranjeras, impulsado por figuras como Justo Sierra, quien fuera nombrado Ministro de Instrucción Pública en 1905. Sierra abogó por la renovación de los métodos de enseñanza, buscando ir más allá de la memorización y reconfigurar la educación nacional. Se implementaron modelos de enseñanza actualizados y se buscó información en el extranjero sobre métodos educativos innovadores. Amado Nervo,

por ejemplo, fue comisionado para viajar a Europa y estudiar las metodologías de enseñanza de la lengua en otros países. Sin embargo, el alcance de estas políticas fue limitado debido a la profunda desigualdad social que caracterizó el período. La concentración de los beneficios en las clases privilegiadas y en las zonas urbanas agudizó las brechas existentes y contribuyó al descontento popular que culminó con la Revolución Mexicana.

El término "instrucción" se asociaba al Porfiriato y a una visión utilitarista de la enseñanza, mientras que el término "educación" refleja una formación integral del individuo. La instrucción pública durante el Porfiriato se centró en la transmisión de conocimientos y habilidades con un enfoque en la memorización, mientras que la educación pública posterior a la Revolución buscaba una formación más completa que incluyera aspectos cívicos, morales y culturales.

Aquí es importante que marquemos una clara distinción, ya no de los conceptos -instrucción o educación-, sino de la serie de luchas infructuosas que tuvo el porfirismo. En primer lugar, la enorme desigualdad social y económica limitó el acceso a la instrucción. Con testimonios como el de Félix Palavicini en los que a forma un tanto irónica destacaba que en las zonas rurales siempre habría una cantina, un palenque y una plaza de toros, pero, en la mayoría de poblados la escuela o no existía o estaba abandonada a su suerte por parte del Estado, a modo de crítica a las élites políticas del porfirismo y su falta de interés por las zonas que consideraban de menor valor económico y humano. Lo anterior responde a una situación generalizada que era la falta de infraestructura y recursos en las zonas rurales, incluyendo escuelas, materiales y maestros capacitados, lo que dificultó la expansión de la instrucción a las masas. Esto se acompañó de un enfoque educativo centralizado, con planes de estudio y métodos de enseñanza diseñados para las zonas urbanas, lo que generó desinterés y

resistencia en las comunidades rurales e indígenas, ya que no podían encontrar valor en lo que se les podía enseñar puesto que se trataba de mundos diferentes (el urbano y el rural). Las poblaciones rurales se tenían que enfrentar a un sistema en el que sus necesidades y realidades eran ignoradas.

La resiliencia de la Iglesia Católica durante los años previos al porfirismo dio frutos ya que la relación de respeto que se impuso entre el Estado y la Iglesia, a lo largo del régimen de Díaz, les permitió a los cultos católicos ejercer su influencia en las comunidades y posicionarse dentro del tema de la instrucción, especialmente en la básica, a esto se sumó el desinterés y la resistencia de grupos conservadores a la introducción de nuevas pedagogías. Y aunque no fue tema principal de la investigación se pudo observar una tendencia poco favorable a la promoción de la enseñanza de la mujer, estos factores obstaculizaron la modernización del sistema formativo. Asimismo, la escasez de maestros capacitados, agudizada por los bajos salarios y las difíciles condiciones de trabajo que incluían la movilización a zonas rurales que no tenían los espacios de habitabilidad a los que maestros formados en la ciudad podían estar acostumbrados, afectó la calidad de la instrucción, especialmente en las zonas más distantes a las urbes.

Se observó, asimismo, una prioridad otorgada a la educación superior y a la formación de profesionales para las élites urbanas. Esta tendencia se evidenció, principalmente, en la política de becas impulsada por el gobierno de Porfirio Díaz, la cual facilitó que jóvenes, provenientes en su mayoría de familias acomodadas del norte del país, cursaran estudios superiores en el extranjero. El objetivo de esta iniciativa era que los becarios observaran el funcionamiento de instituciones extranjeras de educación superior y, a su regreso a México, contribuyeran a la reestructuración de la educación superior nacional. Sin embargo, este

énfasis en la formación profesional derivó en un descuido de la instrucción básica y de las necesidades educativas de las masas.

La Revolución Mexicana marcó un punto de inflexión en la historia de la educación en México. El descontento popular generado por la desigualdad social durante el Porfiriato impulsó la búsqueda de un sistema educativo más justo e igualitario. Figuras como Alberto J. Pani, Subsecretario de Instrucción Pública durante el gobierno de Francisco I. Madero, criticaron la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 por considerarla insuficiente para atender las necesidades educativas de la población indígena. La Revolución abrió un espacio de debate y reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de una nueva sociedad. Los debates en el Congreso Constituyente de 1916-1917, con la participación de personajes como Francisco J. Múgica y Alfonso Cravioto, reflejan la lucha por una educación laica y gratuita para todos los mexicanos.

La creación de la SEP en la década de 1920, bajo el liderazgo de José Vasconcelos, fue fundamental para la consolidación de la educación pública en México. Vasconcelos, con su visión humanista de la educación, impulsó la extensión de la educación a todos los sectores de la sociedad, especialmente a las comunidades rurales. Se implementaron estrategias como la federalización de la enseñanza y la creación de las misiones culturales (las cuales serán retomadas un poco más adelante).³⁵⁰

A lo largo de la investigación se evidenció la diferencia entre los conceptos de "instrucción" y "educación". La idea de instruir se refería a la transmisión de conocimientos

³⁵⁰ Las misiones culturales se implementaron como una estrategia para llevar la educación a las comunidades rurales más apartadas y marginadas. Se enviaron maestros misioneros a capacitar a los docentes locales y a implementar programas de educación integral que incluían aspectos como la higiene, la agricultura y las pequeñas industrias. Las misiones culturales tuvieron un impacto significativo en la educación rural mexicana, aumentando el acceso a la educación y promoviendo el desarrollo de las comunidades.

y habilidades, aprovechando el sistema de pensamiento positivista que imperaba en el país. Se buscaban formas eficientes de transmisión de conocimientos; sin embargo, las tendencias pedagógicas implementadas no consideraron suficientemente las diversas realidades de México. Las condiciones de desigualdad, perpetuadas durante años entre las poblaciones rurales y urbanas, provocaron que las estrategias basadas en la evidencia científica no lograran impactar en las regiones donde el analfabetismo era prevalente.

El primer paso hacia el cambio fue la reestructuración de la concepción de la enseñanza popular entre las élites políticas, reconociendo su valor intrínseco y la necesidad de superar las barreras de clase y geográficas que limitaban el acceso a la instrucción. Se comprendió el valor de extender la enseñanza a las zonas menos favorecidas, considerándolo un paso fundamental para la conformación de una nación de ciudadanos.

Una "nación de ciudadanos" implicaba individuos conscientes de sí mismos y de su lugar en el mundo, comprometidos con la civilidad y la convivencia como mexicanos. Cabe reiterar que México nunca ha tenido un idioma oficial; sin embargo, las leyes se han escrito en español. En consecuencia, el analfabetismo en español implicaba la imposibilidad de conocer los derechos y obligaciones civiles. En este contexto, resulta problemático considerar ciudadano a quien desconoce sus derechos. Hasta que la enseñanza no se extendió a las zonas con altos índices de analfabetismo, México no podía considerarse una nación de ciudadanos. Este cambio en la mentalidad social impulsó medidas adaptadas a las zonas rurales, con el fin de que la educación cumpliera el rol de formar personas conscientes de las realidades del mundo y que se autopercibieran como mexicanas con derechos y obligaciones. La educación se convirtió en un punto de inflexión frente a la historia de desigualdad y pobreza perpetuada en el país.

Fue entonces en estas condiciones y necesidades humanas y materiales que surgen en primera instancia la SEP y Las Misiones Culturales, de las que se hizo previa mención, sin embargo, es necesario detallar un poco más su función. Estas misiones que mostraron resultados exitosos como nunca antes en el país, lo que principalmente se debió a una serie de factores clave. En primer lugar, su enfoque humano, donde la enseñanza no era solo la transmisión de conocimientos y se permitía la inclusión de aspectos como la salud, la sanidad, la agricultura y la cultura en las aulas, de modo que se promovió así el desarrollo comunitario en su conjunto. En segundo lugar, se reconoció la diversidad cultural y lingüística de México, adaptando los métodos de enseñanza a las necesidades y características de cada región, por ejemplo, con maestros que conocían de forma básica el lenguaje de la comunidad para así poder crear comparativas que facilitaran a los no hispanohablantes a comprender lo que se les estaba enseñando.

Otro elemento trascendental fue la formación de líderes comunitarios reconocidos por los gobiernos, de manera que se alentara la participación de las comunidades en la identificación de sus necesidades, la comunicación de las mismas y en la búsqueda de soluciones. Asimismo, el valor de servir y el compromiso social de los misioneros culturales, jóvenes idealistas comprometidos con un cambio en las comunidades rurales, alimentados por una oleada de humanismo que venía desde la cabeza de la secretaria, el anhelo por superar las barreras que se habían puesto de forma imaginaria en el colectivo social, estos muchachos fueron cruciales para el éxito del programa.

En este esfuerzo de adaptación las Misiones Culturales se caracterizaron por buscar caminos de enseñanza que aprovecharan las características de los poblados, con la implementación de estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos, la

educación al aire libre y la utilización de materiales artísticos como los murales. Se promovió la creatividad, la participación activa, la enseñanza entre pares y el pensamiento crítico.

Este trabajo de investigación se pudo realizar gracias a la revisión de los archivos históricos del poder ejecutivo, y del municipal de Morelia, así como el de Casa de Morelos. Dentro de los cuales se encontró una serie de materiales acerca de la situación general de la educación en el estado de Michoacán que brindaron la posibilidad de extrapolar estas experiencias a la generalidad del país como se explicó en la Introducción y en los primeros acuerdos del tercer capítulo. Se pudo revisar una gran cantidad de información entre la que estuvieron solicitudes al gobernador por materiales o infraestructura, también hubo planes de estudio para escuelas urbanas, asignaciones de profesores que no tenían formación más allá de experiencia empírica y algunas guías cívicas para comprender la Constitución Mexicana. También se consultaron fuentes hemerográficas como la Hemeroteca Nacional en su apartado web o la Hemeroteca Pública del estado de Michoacán ~~que se visitó de forma física~~, esta última siendo clave para poder comprender la discusión en torno a una de las características más importantes de la enseñanza en Michoacán que fue la Ley del Escalafón del Magisterio, destacable debido a su forma de entender cómo debía el maestro ejercer su profesión y cuáles responsabilidades no podía eludir, así claro como salarios, subidas en el magisterio y demás, situación que resulta primordial ya que este tipo de discusiones se llevaron a cabo a lo largo de todo el territorio nacional, Michoacán pionero, pero también ejemplo en este tipo de legislaciones resulta un punto de partida interesante para quizás volver después y realizar un estudio más concreto acerca de su situación.

La posterior labor de procesamiento de esta información se realizó con base en el método particular denominado Análisis Crítico del Discurso, para dar converger con lo valioso de

una investigación histórica, que es pues, la comprensión de una problemática social que acusó al pasado, pero que tiene sus remanentes en el presente, es por esa razón que una de las maneras para ver con otra perspectiva ese tiempo pasado es hacerlo por medio de los contextos y del intertexto presente en documentos, discursos y publicaciones de la época. Elegir el ACD no resultó una tarea sencilla debido a su preconcepción de ser un método contemporáneo, aunque ciertamente la libertad que brinda su aplicación apoyada de la semiótica y de la fenomenología resultó clave para poder dar una perspectiva distinta dentro de lo que se enmarca como una investigación de Historia Social de la Instituciones.

Todo este trabajo ha brindado la posibilidad de responder a la hipótesis que se planteó desde un comienzo de la investigación.³⁵¹ Y es que la escuela rural mexicana no logró su consolidación en el imaginario colectivo de las personas en del país, sino hasta la creación de la SEP, con el impulso de José Vasconcelos, sin embargo, el cambio en el paradigma social e ideológico fue un proceso de largo tiempo, que podemos ubicar en el porfirismo, concretamente quizás en los Congresos educativos de 1888 y 1889, pero, en concreto la verdadera inclusión del México rural vino hasta el ocaso del gobierno de Díaz con figuras como el maestro Justo Sierra o políticos de pura cepa como Félix Palavicini, es decir, el cambio entre “instrucción” y “educación” representó un proceso muy largo que modificó

³⁵¹ Fue con José Vasconcelos que la escuela rural se consolidó como un espacio de formación integral para los niños y niñas de las comunidades rurales. Se promovió la enseñanza del español como lengua nacional, así como la enseñanza de oficios y técnicas agrícolas, con el objetivo de integrar a las comunidades indígenas al sistema educativo nacional. Los resultados positivos de la SEP en las zonas rurales no habrían sido posibles sin los intentos previos por democratizar la enseñanza. La transición de la "instrucción" a la "educación" como conceptos centrales ilustra el cambio de mentalidad en la élite política mexicana. Este cambio se tradujo en un impulso sin precedentes por no solo educar a las personas, sino también por crear ciudadanos en igualdad de condiciones. Si bien este proceso no se ha concluido, ya que la desigualdad social y de acceso a las oportunidades persiste, el cambio conceptual (instrucción-educación) se acompañó de una transformación en el poder político, en las dinámicas de trabajo y en la cosmovisión de los mexicanos. La conformación de ciudadanía en las zonas rurales del país es un logro que no puede negarse.

desde la base los cimientos de la cosmovisión mexicana y que pese a todos los esfuerzos en el México contemporáneo las desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas sigue estando presente.

Finalmente queda por decir que el estudio de este período de la historia en lo que refiere a la educación en México es fundamental, pese a ser uno de los temas más revisitados por los investigadores, hay espacios de oportunidad y no solo en hacer estudios de zonas específicas, sino en la comprensión de cómo la enseñanza es un fenómeno desde el cual se puede partir para comprender las rupturas y continuidades de movimientos sociales y luchas de clase, así como de comprender en qué momentos se origina la autopercepción humana y cómo esta funciona para dar sentido a la “persona” como concepto en un mundo social. Además, para comprender los desafíos que hereda con los cambios administrativos el sistema educativo mexicano en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Héctor y MEYER, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, cal y arena, 1989
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, #AGNRecuerda la creación de la SEP con José Vasconcelos, AGN Blog, 1917, disponible en: <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnrecuerda-la-creacion-de-la-sep-con-jose-vasconcelos?idiom=es>
- AUGÉ, Marc, *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- AUSTIN, Jhon, *Cómo hacer cosas con palabras*, 1955, en: https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Ávila, Felipe, “Entre el Porfiriato y la Revolución. El gobierno interino de Francisco León de la Barra”, UNAM-IIIH, 2012, en:
- BAJTÍN, Mijail, “Literatura, cultura y tiempo histórico”, *Novyi mir*, 11, 1970, en: <https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/Mijail%20Bajtin/LITERATURA%20C%20CULTURA%20Y%20TIEMPO%20HISTOR%20%281394%29/LITERATURA%20C%20CULTURA%20Y%20TIEMPO%20HI%20-%20Mijail%20Bajtin.pdf>
- BAUMAN, Zygmunt, *En Busca de la Política*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2001,
- BAZANT, Milada, “Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 18, 2003, en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001809.pdf>
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, Ciudad de México, El Colegio de México, 6ta reimpresión, 2006. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GrOuHsjOYgwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=historia+de+la+educaci%C3%B3n&ots=G004zaXDZe&sig=-5qW-WB4nVNnsQDWWmentjHFvpM#v=onepage&q=historia%20de%20la%20educaci%C3%B3n&f=false>
- BENOT, Eduardo, *El método del Dr. Ollendorf*, Cádiz, Imprenta y Librería Medica, 1858, disponible en: <file:///C:/Users/joviv/Downloads/metodo-del-dr-ollendorff-para-aprender-a-leer-hablar-y-escribir-un-idioma-cualquiera.pdf>, consultado el 04-03-24.
- BRUNO-JOFRE, Rosa, MARTÍNEZ, Carlos, “Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, *Encuentros sobre Educación*, 10, 2009, pp. 43-64, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683156>
- CALDERÓN, Marcó, *Educación Rural, experimentos sociales y estado en México: 1910-1933*, El Colegio de Michoacán, México, 2018
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, 1999
- CARBÓ, Anna. “La escuela moderna en México. Una azarosa aventura revolucionaria”, *Boletín americanista*, Barcelona, no 45, 1995, p. 273-284, en: <https://revistes.ub.edu/index.php/BoletinAmericanista/article/download/12831/15875>, consultado: 12-12-23.
- CASTAÑO, Ma del Belén, “Soluciones para América Latina desde el pensamiento hispánico de Vasconcelos”, *El pensamiento hispánico de Vasconcelos como ideología de salvación para América Latina*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2007, pp. 135-314, en:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3148/5273_castano_corvo_belen.pdf?sequence=1

CASTILLO, Isidro, *México sus revoluciones sociales y la educación*, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1976

CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, México, Tomo III, Gobierno del estado de Michoacán, 1979.

CATAÑÓN, Jesús, MORALES, Alberto, *50 discursos doctrinales en el Congreso Constituyente de La Revolución Mexicana 1916-1917*, INEHRM, México, 1967, p. 4

CEBALLOS RAMÍREZ, Manuel, *El norte de México y Texas (1840-1880)*, México, Frontera Norte, vol. 3, no. 26, 2001, P.p 165-168.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722001000200007&lng=es&tlng=es.

CIFUENTES Bárbara y HERRERA María, *Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917*, México, Antropología, Revista interdisciplinaria del INAH, No.3, 2017, p.p 3-17.
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/12980/14108>.
Consultado: 24-06-23.

CIVERA Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la Escuela Rural Posrevolucionaria: La relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en *Campesinos y escolares la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (Ginner, Juan y Escalante, Carlos, coord.), Miguel Ángel Porrúa, Ciudad de México, 2011, pp. 303-348

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (cons), Artículo 3º, 1917, México
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM]. Art. 3. 05 de febrero, 1917. (México).

Cordero, Graciela y García José, “Tyler’s Curriculum Rationale and the Reconceptualist. Interview with Ralph W. Tyler”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, 2, 2004, pp. 1-18, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/107/186>

COSÍO VILLEGAS, Daniel, *1898-1976 / Historia moderna de México: el porfiriato: la vida social*, “Cuarta llamada particular”, México, COLMEX, vol. 7, p.3, 1957, disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/articles/1z40kt318?locale=es>, consultado 20-09-2024

CPEUM, “Ley de educación primaria”, Cámara de diputados, 1908

DÍAZ GALVÁN, Raquel, *Cien años de la Secretaría de Educación Pública*. México. Anuario Mexicano De Historia De La Educación, No. 2 (2), 2021, P.p 145-153.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS, *Diario de los debates de la Cámara de Diputados: Decimacuarta Legislatura Constitucional de la Unión*, México, Impresión de “El partido liberal”, 1889.

- ECO, Umberto, “Lector modelo”, Lumen, 1987, en: https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/ecal/wpcontent/uploads/sites/135/2020/05/eco_el_lector_modelo.pdf
- EL COLEGIO NACIONAL, “Jaime Torres Bodet, artes y letras. Poeta y ensayista”, COLNAL, Ciudad de México, 2021, en: <https://colnal.mx/integrantes/jaime-torres-bodet/>, consultado: 02-02-24
- EL COLEGIO NACIONAL, *José Vasconcelos*, COLNAL, Ciudad de México, disponible en: <https://colnal.mx/integrantes/jose-vasconcelos/>, consultado: 04-11-23
- LAFARGA GALVÁN, Luz Elena, “Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)”, *História da Educação*, vol. 16, núm. 38, 2012, pp. 47-48, en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>, consultado: 25-09-2024.
- FAJARDO, BECERRA Y GARRIDO, “El doctor José Terrés y su tiempo”, *Rev Med Hosp Gen Mex*, 1999, pp. 219-225):
- FIGUEROA Claudia y SAAVEDRA Claudia, *Historia de las instituciones educativas: aspectos teóricos y metodológicos*. México, Revista Saberes APUDEP. No. 2 (2), 2019. P.p 36-70. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/223/223980010/>.
- FLORES, Juan, “Perfil Histórico de la élite política Chiapaneca”, *Argumentos*, 42, 2002
- FLORES, Óscar, “Autoexilio, revolución y arte. El caso del mexicano Alberto J. Pani, 1913-1932”, XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, 2009, p. 02, en: <https://www.aacademica.org/000-008/1125>
- GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, INEHRM – Secretaría de Cultura, Tomo I, México, 2016
- GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, INEHRM – Secretaría de Cultura, Tomo II, México, 2016
- GALEANA, Patricia (directora), *Diario de los Debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, INEHRM – Secretaría de Cultura, Tomo III, México, 2016
- GALLARDO GUTIÉRREZ Ana, *La Alfabetización En México, El Logro Histórico En Cantidad, A Rezago Latente En Calidad*. México, 2015. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_515.html#:~:text=Aprender%20a%20leer%20y%20a%20escribir,menos%20de%20seis%20por%20ciento.
- GALVÁN, Luz, *Derecho a la Educación. Grandes temas constitucionales*, Secretaría de Cultura Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, México, 2016
- GARCÍA, José, “Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910)”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 25, 1, 1995, pp. 43-68, en: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Maria-Garcia-Garduno/publication/236172124_Los_pioneros_de_la_teor%C3%ADa_curricular_en_los_Estados_Unidos_1875-1910/links/02e7e51ba011056fdb000000/Los-pioneros-de-la-teoria-curricular-en-los-Estados-Unidos-1875-1910.pdf
- GOBIERNO DE MICHOACÁN, *Informe del gobernador Francisco J. Múgica*, Morelia, Talleres tipográficos de la escuela de artes y oficios, 1921.
- GÓMEZ COLLADO Martha, *Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas*, México, Innovación Educativa. 17 (74), 2017, P.p 143-163.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143&lng=es&tlng=es.

GONZÁLES Y GONZÁLES, Luis, *La ronda de las generaciones*, México, Secretaría de Educación Pública, 1981.

GRANJA ASTRO Josefina, *Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México*, México, Perfiles Educativos. Vol.32 (129). 2009. p.p 64-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005&lng=es&tlng=es, consultado: 05-07-23.

GOBIERNO DE MÉXICO, #AGNResguarda documentos de la Instrucción Pública y Bellas Artes, México, SEGOB, 2019, disponible en: <https://www.gob.mx/agn/articulos/agnresguarda-documentos-de-la-instruccion-publica-y-bellas-artes>, consultado 24-01-24.

GUERRERO CULTURAL SIGLO XXI AC, *Biografías*, “Figuerola Mata, Francisco”, Enciclopedia Guerrerense, 2020, en: <https://enciclopediagro.mx/biografias/figuerola-mata-francisco/>, consultado el: 02-02-24

GUTIÉRREZ, Norma, *Mujeres que abrieron camino: La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, UNAM, 2012

Hacienda, “José Ives Limantour”, en: https://www.apartados.hacienda.gob.mx/galeria_secretarios/html2/dos.html#:~:text=Jos%C3%A9%20Yves%20Limantour%20estuvo%20al,antecesores%20y%20enfrentar%20retos%20nuevos).

<https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/porfiriato/revolucion.html>

INEGI. *Tercer censo de población de los Estados Unidos Mexicanos 1910*. (1910). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/#Tabulados>.

JRADE, Ramon, “Inquiries into the Cristero Insurrection against the Mexican Revolution”, *Latin American Research Review*, Vol. 20, 20, 1985, pp. 53-69, en: <http://limks.jstor.org/sici?sici=0023-8791%281985%2920&3A2%3C53%3AIIITCIA%3E2.0.CO%3B2-L>

KIRKWOOD, Michael, *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 161-163

LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1962

LEONETTI Manuel y ESCANDELL VIDAL Victoria, *Semántica conceptual / Semántica procedimental*, Madrid, Actas Del V Congreso De Lingüística General, 2004. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Letras/TEXTOS%20DIGITAL%20LING%20C3%9C%20C3%8DSTICA/Semantica%20conceptual%20y%20procedimental.pdf>.

LLOYD, Hughes, *Las misiones culturales mexicanas: y su programa*, París, UNESCO, 1951

LÓPEZ MARTÍN Ramón, *Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar*. Valencia,

- LÓPEZ, Eduardo, “Francisco J. Múgica y la redacción de la Constitución de 1917”, Archipiélago Revista Cultural de Nuestra América, vol. 25, 98, 2021, pp. 54-56, disponible en: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/78363>
- LÓPEZ, Oresta, “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, Sinéctica Revista digital, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, 28, 2006, p. 04, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/213>, consultado: 04-01-24
- LÓPEZ, Oresta, “Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXVII, 3, 1997, pp. 73-93, en: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/1275/1/Las%20mujeres%20y%20la%20conquista%20de.pdf>
- Lorenzo, María, *El Estado como benefactor. Los pobres y la asistencia pública en la ciudad de México, 1877-1905*, México, Colegio de México (COLMEX), pp. 23-24.
- Loyo, Engracia. “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria”, *La génesis de los derechos humanos en México*, 2006, pp. 359-376, en: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/26715>.
- LOYO, Engracia, “La educación del pueblo”, *La educación en México* (coord. Tanck, Dorothy), El Colegio de México, México, 2010, pp. 154-187.
- MAC GREGOR, Josefina, “Los diputados renovadores”, *Historia Mexicana UNAM*, vol. 66, 03, México, pp. 1323-1414, disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-65312017000101323
- MAESTRO DE AMÉRICA, “Justo Sierra”, Vallcast Grupo Educativo, 2020, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200002, consultado: 05-07-23
- MARTÍNEZ, Jorge, *La educación en México durante el siglo XIX*, México, UNAM, 1975
- MARVÁN LABORDE, Ignacio. *La revolución mexicana en la Constitución de 1917*. Uruguay, Revista Uruguaya de Ciencias Políticas, vol. 1(27), 2018, 153-173. <https://doi.org/10.26851/rucp.27.7>.
- MARX, Karl, ENGELS, Frederick, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Manifiestos del partido comunista. Ideología Alemana*, Colofón, México, 2008
- Medina, Gabriela, “El discurso como punto de partida”, *La construcción de lo femenino en el discurso de las publicaciones literarias michoacanas de 1870 a 1910*, UMSNH-IIF, 2014, pp. 16-64
- MENDOZA, Leticia, “Del porfiriato a la revolución maderista. Una mirada a través de las páginas de El Faro, 1885-1913”, *La prensa en el porfiriato. Procesos políticos en Michoacán, diplomacia y actores sociales en México* (RODRÍGUEZ, María, GONZÁLES, Claudia coordinadoras), Morelia, UMSNH, 2016, pp. 63-93.

- MENESES, Ernesto, “Los primeros Ensayos Educativos”, *Tendencias Educativas Oficiales en México*, Centro de Estudios Educativos – Universidad Iberoamericana, México, 1998, pp. 89-143
- MEYER Jean, *Haciendas y ranchos, peones y campesinos en el porfiriato. Algunas falacias estadísticas*, México, Historia Mexicana. Vol. 35 (3). 1986, P.p 477-509. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1916>.
- MIJANGOS, Eduardo, *La Revolución y el Poder Político en Michoacán 1910-1920*, Morelia, IHH-UMSNH, 1997, (Historia Nuestra 15)
- MORA, Luis, *La Revolución y el magisterio*, Morelia, Ediciones Mora Tovar, Núm. Ed. 2, 1932
- MORENO DE LA MORA, Josefina, “Un autodiagnóstico del positivismo en México. El “Discurso de inauguración de la Universidad Nacional, de Justo Sierra, a la luz del centenario de la revolución mexicana”, *Sincronía*, núm. 62, 2012, pp. 1-13, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851806009>, consultado el 15-09-2024
- OCAMPO, Javier, “Justo Sierra “El maestro de América”. Fundador de la Universidad Nacional de México”, *Revista de Historia y Educación Latinoamericana*, vol. 15, núm. 15, pp. 13-38, 2010, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200002#:~:text=El%20educador%20Justo%20Sierra%20se,de%20ense%C3%B1anza%20elemental%20y%20primaria, consultado: 28-03-24.
- PACHECO Lourdes, *Fuimos a sembrar cultura: Los maestros y la construcción de la escuela rural mexicana*, México, Investigación y Postgrado, Vol. 28(1), 2013, 87-118. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872013000100004&lng=es&tlng=es. Consultado: 22-02-23
- PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, IJ-UNAM, Tomo I, 2014, p. 221
- PALAVICINI, Félix, *Historia de la Constitución de 1917*, INEHRM-IJ-UNAM, México, 2014
- PANI, Alberto, “Una encuesta sobre educación popular”, *Libros (Biblioteca Jurídica Virtual)*, 2019, en: <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/11742>
- PENICHE, Moreno, “Conflicto armado, enfermedad y muerte: la cuestión sanitaria en la Guerra de Castas (Yucatán, México), segunda mitad del siglo XIX”, *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol. 28, núm. 3, pp. 685-708, 2021, en: <https://www.redalyc.org/journal/3861/386168390004/html/>, consultado: 05-07-23
- PÉREZ, Daniel, HERÓN, Gustavo, “La Revolución Mexicana en Nuevo León (1908-1917): la irrupción pública de los empresarios en la política local”, *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, vol. 20, núm. 39, 2011, p. 117, en: <https://www.redalyc.org/pdf/859/85920910006.pdf>, consultado: 02-02-24
- PÉREZ, José, *Compendio de la geografía del estado de Michoacán de Ocampo*, Imprenta del comercio, de Nabor Chávez, México, 1872
- PÉREZ-RAYÓN, Nora, “El anticlericalismo en México. Una visión desde la sociología histórica”, *Sociológica*, vol. 19, 55, México, 2004, pp. 113-152, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026635005.pdf>
- PERRUPATO Sebastián, *Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate*. Argentina, Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 15 (2), 2017, P.p. 797-806. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1520102082016>.

- PIERRE BASTIAN, *Oposición a Porfirio Díaz*, Ciudad de México, El Colegio de México, 1988 pp. 469-512, en: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/download/1996/3114/3581>, consultado: 05-04-23.
- PIÑÓN, Josué, *La formación de maestros en Michoacán 1885-1949*, Morelia, UMSNH-IIH, 2023
- PORTILLA, Santiago, “La personalidad política de Francisco de León de la Barra”, *Historia Mexicana*, 25, 1975, pp. 232-270, en: <https://www.jstor.org/stable/25135501>.
- RABY, David, *Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán*, 1915-1929. Toronto: Universidad de Toronto, Canadá, 1973
- RABY, David, *Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán*, 1915-1929. Toronto: Universidad de Toronto, Canadá, 1973.
- RAE, “trust”, *Diccionario de la lengua española, Real Academia de la Lengua Española*, 23, 2023
- RAMÍREZ, Carlos, “Justo Sierra y la imagen del México moderno en España a principios del siglo XX”, *Relaciones*, vol. 38, núm. 139, 2017, pp. 293-320, en: <https://www.redalyc.org/journal/137/13750158011/html/>, consultado el 15-09-2024.
- RAMÍREZ Rafael, “*La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano*” en *Obras completas*: tomo V. México. Gobierno de Veracruz. 1968.
- RAMÍREZ, Georgina, *Educación del cuerpo en el porfiriato (1900-1910) una mirada a través de las revistas pedagógicas*, México, UNAM, 2011
- RAMÍREZ, José, *La Constitución de Querétaro. Querétaro de la Constitución*, Gobierno de Querétaro, México, 1983
- RAMÍREZ, Rafael, *La escuela rural mexicana*. México: SEP 1980 y FCE, 1981.
- RAMOS, Norma, *La niñez en la educación pública nuevoleonense 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León, Monterrey, 2015
- RANGEL GUERRA Alfonso, *La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 28(2), 2006, 169-176.
- RELAÑO, Ana, SORIANO, Rosa, “La vivencia del idioma en mujeres migrantes mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España”, *Migraciones Internacionales*, Tijuana, vol. 3, núm. 4, julio-diciembre, 2006, pp. 85-117, en: <https://www.redalyc.org/pdf/151/15130404.pdf>, consultado 20-01-24.
- REYES, José, MIAJA, María (coord.), TORRES, Abelardo (inv.), *La Educación Indígena en Michoacán*, Morelia, Secretaría del Estado de Michoacán, 1988.
- REYES, José, MIAJA, María, TORRES, Abelardo, *La educación Indígena en Michoacán*, Morelia, 2 ed., 1991
- RIGUZZI, Paolo y DE LOS RÍOS, Patricia, “Integración económica y contrapeso político, 1899-1912”, *Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010, ¿Destino no manifiesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160, en:

- https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/mexusa/v02/10_integracion_economica.pdf
- RIGUZZI, Paolo y DE LOS RIOS, Patricia, “Las relaciones México-Estados Unidos, 1756-2010”, *¿Destino no manifiesto?*, vol. 2, 2012, pp. 128-160.
- RIVERA, Lisette, “La costura y la caligrafía. Educación elemental y media para las mujeres en México, 1876-1910”, *Tiempos de América, España*, no 8 (2001), pp. 59-61, en: https://www.academia.edu/41764804/La_costura_y_la_caligraf%C3%ADa_Educaci%C3%B3n_elemental_y_media_para_las_mujeres_en_M%C3%A9xico_1876_1910, consultada: 04-06-23
- RODRÍGUEZ GARCÍA Alberto, *Archivo histórico de la SEP*, México, Boletín del Archivo General de la Nación, Vol. 7 (03), 2010, P.p. 159-164 <https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/295>. Consultado: 05-07-23
- RODRIGUEZ, María, “Francisco J. Múgica y los principios de una nueva educación”, *Gral. Francisco J. Múgica. Agrarista/educador*, Morelia, Gobierno del estado de Michoacán, 1985, pp. 83-126.
- RODRÍGUEZ, María, *El suroeste de Michoacán y el problema educativo 1917-1940*, UMSNH, Morelia, 1984
- RODRÍGUEZ, María, MIJANGOS, Eduardo, et all, *Estados Unidos ante la Revolución Mexicana*, UMSNH-IIIH, 2012
- ROMERO, Flores, *Reforma escolar en Michoacán (1914-1917)*, Mesones, vol. 1, 14, México, 1971
- ROMERO, Jesús, *Historia de la educación en Michoacán*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1948, p. 62
- SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, CREFAL, Pátzcuaro, 1992
- SALGADO, Alberto, “La federalización educativa en México”, Project Muse, 1998, p. 97, en: https://muse.jhu.edu/pub/320/oa_monograph/chapter/2584181/pdf
- SÁNCHEZ, Norma, “El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática”, REICE, vol. 10, 4, 2012, pp. 149-163)
- SANTA ANA, Lucia, “Arquitectura escolar de México”, Bitácora Arquitectura, México, (17), pp. 70–75, en: <https://revistas.unam.mx/index.php/bitacora/article/view/26233>, consultado: 02-01-24
- SANTIAGO. Augusto, *Las Misiones Culturales*, México, Sepsetentas, 1973
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, “La educación pública”, *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia México, Tomo 11, 1976, pp. 180-191
- SEDENA, *Grandes Batallas de la Revolución mexicana*, SEDENA, 2010, p. 285, disponible en: <https://www.gob.mx/sedena/documentos/libro-grandes-batallas-de-la-independencia-y-la-revolucion-mexicana>
- SERRANO, Pablo, *Porfirio Díaz y el Porfiriato Cronología (1830-1915)*, México, SEP, 2012.
- SIERRA, Justo. *Obras Completas. Discursos, t.v. México*, México, UNAM, 1948. pp. 418-428.
- SIMÓN DELGADO Kevyn, *Una mirada a las entrañas del Estado mexicano*, México, Historia y grafía, Vol. (56), 2021, P.p 401-407. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi56.369>.

- SOLANA, Fernando, *Historia de la educación pública en México*, México: SEP. 1980 y FCE, 1982.
- SOTO, Armando, “El artículo 3o. constitucional: un debate por el control de las conciencias”, *Cuestiones Constitucionales*, 28, México, 2013, pp. 211-240.
- TAJFEL, Henri, *Grupos Humanos y categorías sociales*, Barcelona. Herder, 1984.
- TLAPAPAL, Silverio, “La educación después de la Revolución. Cambios y permanencias de los modelos educativos”, Editorial Cuadernos fronterizos, Chihuahua, 2026, p. 13, en: <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/cuadfront/article/download/2592/2420/10171>, consultado: 02-02-24.
- TREJO, Evelia, *Félix F. Palavicini – Constituyente de 1917 -*, INEHRM, México, 1987
- TURNER. John, *México bárbaro*. Costa Amic, 1965.
http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/turner/indice.html
- UNAM, *Biografías*, “Eulalia Guzmán”, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, 2004, pp. 127-128
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, *Los Universitarios Contemporáneos 1925-2017*, “Lombardo Toledano, Vicente”, UDG, Guadalajara, 2017
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO, “Lectoescritura y competencia matemática”, *El lenguaje de la primera Infancia*, UPN Hidalgo, Hidalgo, 2005, pp. 10-14, en: <https://upnmorelos.edu.mx/assets/el-lenguaje-en-la-primera-infancia.pdf>
- VAN DIJK Teun, *Discurso, poder y Cognición Social*. Análisis crítico del Discurso. Colombia. 1994.
- VAN DIJK, Teun, “El racismo de la élite”, *Archipiélago*, 14, España, 1993, pp. 106-111
- VAN DIJK, Teun, *Discurso y Poder*. 1ª ed. España. Gedisa, SA, 2009
- VAN DIJK, Teun, *Ideología*, Gedisa, España, 1999
- VAN DIJK, Teun, *La ciencia del texto*, Paidós Comunicación, 1992
- VAN DIJK, Teun, *Racismo y Discurso de la Élite*, Gedisa, España, 2003
- VASCONCELOS, José, *Discursos 1920-1950*, Ediciones Botas, México, 1950
- VASCONCELOS, José, *El desastre*, Trillas, Ciudad de México, 2017
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación En México*, El Colegio de México, 1975.
- WILSON, Deirdere y SPERBER, Dan, “La teoría de la relevancia”, *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 2004, pp. 237-286, en: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Sperber%20y%20Wilson%20-%20La%20teoria%20de%20la%20relevancia.PDF>
- ZAMUDIO, Elizabeth, PÉREZ, Ramón, *La Escuela Normal Regional de Ciudad Hidalgo, Michoacán, 1923-1928*, Morelia, Consejo de la Crónica municipal de Hidalgo, Michoacán, 2023
- ZAVALA, Arminda, *La Educación Rural en México, 1920-1928*, Facultad de Historia-UMSNH, Morelia, 2005

ARCHIVO

Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo: Diocesano, Sección: Gobierno, Serie: Instrucción Primaria Católica, Subserie: Inventario, 1900-1914, caja: 48, exp. 58

Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo: Diocesano, Sección: Gobierno, Serie: Instrucción Primaria Católica, Subserie: Recibos, 1901-1905, caja: 49, exp. 5

INEGI, *Censo general de habitantes 1921*, “Cedula para habitantes”, INEGI, México, 1921, en:

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/1921/doc/censo_1921_cedula_habitantes.pdf

INEGI, *Censo general de habitantes 1921*, INEGI, México, 1921

INEGI, *Censo general de habitantes 1921. Estado de Michoacán*, INEGI, México, 1927, en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411244>

INEGI, *Censo general de habitantes 1930*, “Alfabetismo de la población de 10 años o más”, INEGI, México, 1930, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#tabulados>

INEGI, *Censo general de habitantes 1930*, “población en edad escolar y que declaro asistir a la escuela”, INEGI, México, 1930, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#tabulados>

ARCHIVO HISTÓRICO DEL PODER MUNICIPAL DE MORELIA (en adelante AHPMM), Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 158, expediente 6, 2 fs.

AHPMM, Fondo: Educación, Sección: Instrucción Primaria, 1889, caja 159, expediente 6, s/n fs

AHPMM, Fondo: Instrucción Primaria, Sección: Educación, 1889, caja 159, expediente 7, s/n fs

AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Edificios escolares, 1889, caja 158-C, expediente 69, s/n fs.

AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Edificios escolares, 1889, caja 158-C, expediente 70, s/n fs.

AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Material escolar, 1889, caja 158-C, expediente 74, s/n fs.

AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Escuelas primarias, 1889, caja 158-C, expediente 75, S/Fs.

AHPMM, Fondo: Instrucción Pública, Sección: Nombramientos, 1889, caja 158-C, expediente 76, S/Fs

ARCHIVO GENERAL HISTÓRICO DEL PODER EJECUTIVO DE MORELIA (en adelante AGHPEM), Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1886-1911, caja: 1, Expediente: 9, Foja 6 (fs 23).

AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1895, caja: 1, Expediente: 3, Foja 9 (fs 14).

AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1895, caja: 1, Expediente: 6, Foja 4 (fs 20).

AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Academia de niñas, Años: 1911, caja: 1, Expediente: 9, Foja 3 (fs 31).

AGHPEM, Fondo: Secretaría de Gobierno, Sección: Instrucción, Serie: Primariass, Años: 1884, caja: 18, Expediente: 9, Foja 32 (fs 60).

HEMEROGRAFIA

HEMEROTECA NACIONAL DIGITAL DE MÉXICO, “El alcoholismo”, *El amigo de la juventud*, UNAM-IIB [en línea], 1921, pp. 1-4, en: <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fe1a109?intPagina=4&tipo=publicacion&anio=1921&mes=01&dia=01>

Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo, Morelia 06 de febrero de 1921, Tomo XLI, Núm. 34

Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo, Morelia 11 de febrero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 44

Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo, Morelia 21 de febrero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 38

Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo, Morelia 28 de enero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 40

Periódico oficial del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Michoacán de Ocampo, Morelia 4 de febrero de 1923, Tomo XLIII, Núm. 42

ROMERO, Jesús, *La escuela del trabajo*, La Piedad, Tipografía “La Prensa”, Número dos (2), 1921 (Revista quincenal de pedagogía)

SANZ, Eva, “Continuidades en el discurso intelectual y político mexicano sobre los indígenas, siglos XIX y XX”, *Tzintzun, Revista de estudios históricos*, Morelia, UMSNH-IIH, número cincuenta y uno (51), 2010, pp. 83-118.

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número uno (1), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número dos (2), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número cuatro (4), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número cinco (5), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo I, número seis (6), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número uno (1), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número dos (2), 1921

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número tres (3), 1921.

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número cuatro (4), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número cuatro (4), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número cinco (5), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo II, número seis (6), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo III, número uno (1), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo III, número dos (2), 1922

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo III, número tres (3), 1923

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo III, número cuatro (4), 1923

SEP, *El maestro, Revista de cultura nacional*, SEP, Tomo III, número cinco (5), 1923

SEP, *El maestro*, SEP, número trece (13), 1970.

ANEXO 1 Y 2: REPORTE HERRAMIENTA ANTI PLAGIO Y DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

José Francisco Calderón Rubio

De la instrucción porfirista a la educación posrevolucionaria las secretarías, el español y los maes

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:483428696

Fecha de entrega

14 ago 2025, 8:34 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

14 ago 2025, 8:45 a.m. GMT-6

Nombre de archivo

De la instrucción porfirista a la educación posrevolucionaria las secretarías, el español y los mae.....pdf

Tamaño de archivo

1.6 MB

224 Páginas

72.651 Palabras

400.981 Caracteres

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Historia de México I.I.H.	
Título del trabajo	De la instrucción porfirista a la educación posrevolucionaria: las secretarías, el español y los maestros. México entre 1905 y 1928.	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	José Francisco Calderón Rubio.	jose.francisco.calderon@umich.mx
Director	Dr. Eduardo Miranda Arrieta	eduardo.miranda@umich.mx
Codirector		
Coordinador del programa	Dr. Eduardo Miranda Arrieta	eduardo.miranda@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	sí	Para generar una matriz de coherencia entre los argumentos usados en el texto.
Traducción al español	sí	Traducir textos de inglés avanzado a español.
Traducción a otra lengua	sí	Revisar la gramática del Abstract.
Revisión y corrección de estilo	sí	Para convalidar el uso adecuado de tiempos verbales y gramaticales.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Análisis de datos	NO	
Búsqueda y organización de información	SÍ	Para la localización de trabajos recientes en el área.
Formateo de las referencias bibliográficas	NO	
Generación de contenido multimedia	NO	
Otro	NO	

Datos del solicitante	
Nombre y firma	[Redacted Signature]
Lugar y fecha	Morelia, Mich. 10/08/2025