

• GRANDES TEMAS CONSTITUCIONALES •

# Derecho a la educación

*Luz Elena Galván Lafarga*



SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN

SECRETARÍA DE CULTURA

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS-UNAM

# DERECHO A LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS CONSTITUCIONALES

CENTENARIO  
1917 2017  
CONSTITUCIÓN POLÍTICA  
DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

COMITÉ PARA LA CONMEMORACIÓN  
DEL CENTENARIO DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA  
DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

ENRIQUE PEÑA NIETO

*Presidente de los Estados Unidos Mexicanos*

EDMUNDO JAVIER BOLAÑOS AGUILAR

*Presidente de la Cámara de Diputados  
del Congreso de la Unión*

PABLO ESCUDERO MORALES

*Presidente de la Cámara de Senadores  
del Congreso de la Unión*

LUIS MARÍA AGUILAR MORALES

*Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación  
y del Consejo de la Judicatura Federal*

REPRESENTANTES

PODER EJECUTIVO FEDERAL

MIGUEL ÁNGEL OSORIO CHONG

*Secretario de Gobernación*

RAFAEL TOVAR Y DE TERESA

*Secretario de Cultura*

PODER LEGISLATIVO FEDERAL

DANIEL ORDOÑEZ HERNÁNDEZ

*Diputado Federal*

ENRIQUE BURGOS GARCÍA

*Senador de la República*

PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ

*Ministro de la Suprema Corte  
de Justicia de la Nación*

MANUEL ERNESTO SALOMA VERA

*Magistrado Consejero  
de la Judicatura Federal*

PATRICIA GALEANA

*Secretaria Técnica*

CONSEJO ASESOR

Sonia Alcántara Magos  
Héctor Fix-Zamudio  
Sergio García Ramírez  
Olga Hernández Espíndola  
Ricardo Pozas Horcasitas

Rolando Cordera Campos  
Rogelio Flores Pantoja  
Javier Garcíadiego  
Sergio López Ayllón  
Pedro Salazar Ugarte

Héctor Fix-Fierro  
José Gamas Torruco  
Juan Martín Granados Torres  
Aurora Loyo Brambila  
Gloria Villegas Moreno

BIBLIOTECA  
CONSTITUCIONAL  
I N E H R M

**SEGOB**  
SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN



SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN  
Secretario de Gobernación  
Miguel Ángel Osorio Chong  
Subsecretario de Gobernación  
René Juárez Cisneros  
Subsecretario de Enlace Legislativo y Acuerdos Políticos  
Felipe Solís Acero  
Subsecretario de Población, Migración y Asuntos Religiosos  
Humberto Roque Villanueva  
Subsecretario de Derechos Humanos  
Roberto Campa Cifrián  
Subsecretario de Prevención y Participación Ciudadana  
Alberto Begné Guerra  
Subsecretario de Normatividad de Medios  
Andrés Imre Chao Ebergenyi  
Comisionado Nacional de Seguridad  
Renato Sales Heredia  
Oficial Mayor  
Jorge Francisco Márquez Montes



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA  
Secretario de Cultura  
Rafael Tovar y de Teresa



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS  
HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Directora General  
Patricia Galeana

Consejo Técnico Consultivo

Fernando Castañeda Sabido	Salvador Rueda Smithers
Luis Jáuregui	Rubén Ruiz Guerra
Álvaro Matute	Enrique Semo
Érika Pani	Luis Barrón Córdova
Ricardo Pozas Horcasitas	Gloria Villegas Moreno



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

Director  
Pedro Salazar Ugarte  
Secretario Académico  
Francisco Ibarra Palafox

# DERECHO A LA EDUCACIÓN

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

KGF3553

G352

2016

Galván Lafarga, Luz Elena

*Derecho a la educación*/Luz Elena Galván Lafarga, Miguel Ángel Osorio Chong, presentación; Pedro Salazar Ugarte, prefacio.—México, Ciudad de México: Secretaría de Gobernación, Secretaría de Cultura, INEHRM, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016

160 páginas (Biblioteca Constitucional. Serie Grandes Temas Constitucionales)

ISBN: 978-607-9276-57-7, Biblioteca Constitucional (Obra completa)

ISBN: 978-607-8507-06-1, *Derecho a la educación*

1. Educación-México. 2. Educación-Condición jurídica, leyes, etc.-México. 3. Educación-México-Historia. 4. Derecho a la educación. 5. Derecho Constitucional-México Lt. II. ser

Primera edición, Grandes Temas Constitucionales, 2016.

Producción:

Secretaría de Cultura

Instituto Nacional de Estudios Históricos  
de las Revoluciones de México

D.R. © 2016 de la presente edición

D.R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos  
de las Revoluciones de México (INEHRM)

Francisco I. Madero 1, Colonia San Ángel, C.P. 01000,  
Delegación Álvaro Obregón,  
Ciudad de México.

D.R. © Secretaría de Gobernación

Abraham González 48, Colonia Juárez, C.P. 06699,  
Delegación Cuauhtémoc,  
Ciudad de México.

D.R. © 2016. Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones Jurídicas

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n,

Ciudad de la Investigación en Humanidades,

Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México.

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito de la Secretaría de Cultura /Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

ISBN: 978-607-9276-57-7, Biblioteca Constitucional (Obra completa)

ISBN: 978-607-8507-06-1, *Derecho a la educación*

Impreso y hecho en México

**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



# CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	13
Miguel Ángel Osorio Chong SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN	
PREFACIO.....	15
Pedro Salazar Ugarte INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS - UNAM	
LA CONSTITUCIÓN Y SUS GRANDES TEMAS.....	19
Diego Valadés INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS-UNAM	
GRANDES TEMAS CONSTITUCIONALES.....	39
Patricia Galeana INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO	
INTRODUCCIÓN.....	45
LOS PRIMEROS PASOS: 1821-1867.....	47
HACIA LA FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: 1867-1910.....	55
El arte de ser maestro.....	64

En camino hacia la profesionalización del magisterio . . . . .	67
Instituciones educativas para hombres y mujeres . . . . .	69
Secundaria de Niñas en la Ciudad de México . . . . .	69
Instituto de Niñas en Durango . . . . .	70
Liceo de Varones en Colima . . . . .	72
Liceo de Niñas en Aguascalientes . . . . .	72
Academias en la Ciudad de México . . . . .	73
Academia Normal de Veracruz . . . . .	74
Academia de Toluca . . . . .	74
Academias Adjuntas de Varones y Señoritas y la Escuela Normal de Preceptores en Sinaloa . . . . .	75
Instituto Literario de Toluca y la Escuela Normal para Profesores . . . . .	75
Instituto Literario de Chihuahua . . . . .	75
Instituto Científico y Literario de Tlaxcala . . . . .	76
Escuelas Normales en San Luis Potosí . . . . .	77
Escuelas Normales en Guanajuato . . . . .	78
Puebla y sus Escuelas Normales . . . . .	79
Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas en el Estado de México . . . . .	79
Escuela Normal para Profesores en Jalapa, Veracruz . . . . .	80
Escuelas Normales en la Ciudad de México . . . . .	81
HACIA LA CONSTITUCIÓN DE 1917 . . . . .	83
El derecho a la educación y el movimiento revolucionario . . . . .	83
Programas y manifiestos relacionados con la situación de la educación pública . . . . .	85
Congresos Nacionales de Educación Primaria realizados entre 1911 y 1913, y Congresos Pedagógicos realizados entre 1915 y 1916 . . . . .	89
Cartas del magisterio en donde se mencionan los problemas por los que pasaban e informes sobre la situación de la instrucción pública . . . . .	93
Participación del magisterio durante el movimiento revolucionario . . . . .	98
Participación del magisterio en la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos . . . . .	102



Reforma al artículo 3 constitucional y la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes . . . . .	104
CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. . . . .	109
Una larga campaña contra el analfabetismo . . . . .	112
Dirección de Misiones Culturales . . . . .	115
Educación socialista . . . . .	115
El derecho a la educación en el periodo de la unidad nacional. . . . .	117
El derecho a la educación manifestado a través del movimiento estudiantil de 1968 . . . . .	120
Y el derecho a la educación continúa vigente. . . . .	128
CONCLUSIONES . . . . .	139
FUENTES CONSULTADAS. . . . .	149



## PRESENTACIÓN

Una constitución es reflejo de su contexto histórico e instrumento indispensable para encauzar y transformar el destino de una nación. Dadas sus cualidades fundantes, que dan forma y estructura a un país, la Constitución es piedra de toque para construir instituciones y normar la existencia de un gobierno representativo.

La historia moderna vio nacer las primeras constituciones formales en el mundo, como la de Estados Unidos en 1787, la de Francia en 1791 y la de Cádiz de 1812. Dichos ordenamientos establecieron Estados liberales que buscaban inaugurar una era de convivencia democrática y protección a los derechos inalienables de las personas.

Como correlato de ese horizonte liberal e inspirados por los ideales de la Ilustración, los constituyentes de Apatzingán incorporaron el principio de división de poderes y el de soberanía nacional a la Carta de 1814. Siguiendo ese mismo espíritu y una vez consumada la Independencia de México, la Constitución de 1824 estableció el pacto federal, otro pilar fundamental para el Estado mexicano, como base de la unidad y la integración del territorio nacional, sus regiones y comunidades.

Los marcos normativos posteriores también buscaron ampliar derechos y garantías para dar respuesta a los retos de su tiempo y de la sociedad mexicana en aquel entonces. Su legado definió el rumbo de México y llega hasta el presente. Los postulados de la Constitución

de 1857, por ejemplo, han tenido vigencia hasta nuestros días, pues con la incorporación de las Leyes de Reforma en 1873 establecieron el Estado laico y secularizaron a la sociedad, avances perdurables en el México del siglo XXI.

La Constitución de 1917, cuyo Centenario hoy celebramos, fue producto de la Revolución Mexicana. Los derechos sociales en ella incorporados en diversos artículos han logrado que la República cuente el día de hoy con instituciones sólidas, que promueven una convivencia más equitativa y un acceso efectivo a la educación, la salud, la vivienda digna y las oportunidades laborales. Su estructura refrendó al federalismo como sustento de nación y a la democracia como forma de vida, y no sólo como régimen de gobierno.

De esta manera, las y los mexicanos trabajamos por un presente y un futuro en el que tengan plena vigencia las convicciones que hacen de nuestro texto constitucional el más fiel testimonio, y la mejor herramienta para seguir ampliando los horizontes de libertad, igualdad y justicia social que nuestra nación anhela y merece.

MIGUEL ÁNGEL OSORIO CHONG  
*Secretaría de Gobernación*



## PREFACIO

**E**xisten diferentes maneras de celebrar un momento histórico. Una de ellas es la de utilizarlo como oportunidad para reflexionar sobre sus causas, características y efectos. Si ese momento histórico está materializado en un pacto constitucional la ocasión se potencia porque las vicisitudes del momento están destinadas a normar las circunstancias del futuro y a influir en otros contextos históricos, políticos y normativos.

Eso ha sucedido con la Constitución mexicana de 1917 que es un momento, un documento y una norma. En esas tres dimensiones recordamos su primer centenario de vigencia y lo honramos con esta serie de publicaciones académicas editadas por la Secretaría de Gobernación, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Tres instituciones públicas que unen sus esfuerzos para ofrecer a los lectores una valiosa y original colección de publicaciones conmemorativas en la que se reúnen las plumas de importantes estudiosos e intelectuales interesados en la historia, la política y el derecho.

En estas obras se celebra a la Constitución de 1917 como un momento histórico con antecedentes y particularidades irrepetibles que marcaron la historia de México y del mundo en el siglo xx. La Constitución emerge como el producto de su tiempo y como punto de quiebre que divide la inestabilidad decimonónica de la promesa de modernidad

institucionalizada. Leer sobre los antecedentes del Congreso Constituyente, sobre su contexto y sus debates es útil para conocer al México de aquellos años, pero también para entender lo que los protagonistas del momento deseaban para el país que estaban constitucionalizando. De ahí el valor de los textos de corte histórico de esta serie.

Pero la Constitución también es un documento histórico que fue relevante e influyente para otros países del mundo. En efecto, la Constitución mexicana de 1917 logró amalgamar, por primera vez en la historia del constitucionalismo moderno, a las tradiciones liberal, democrática y socialista en un crisol normativo de difícil ejecución pero de incuestionable valor simbólico. Si a ello añadimos la presencia normativa de figuras de garantía como el llamado “amparo mexicano” podemos comprender por qué el documento constitucional fue objeto de elogio y estudio en otras latitudes y, sobre todo, punto de referencia ejemplar para otros procesos constituyentes. Haciendo honor a una tradición comparativista de viejo cuño en nuestro país, algunos destacados autores de estos ensayos miran a la Constitución desde su trascendencia internacional y nos recuerdan que los grandes textos constitucionales tienen vigencia nacional pero relevancia universal.

En su tercera dimensión —la que corresponde en estricto sentido a su carácter jurídico— las constituciones son normas vinculantes. En esta faceta, en el mundo contemporáneo, las normas constitucionales han venido ganando cada vez mayor relevancia al interior de los ordenamientos a los que ofrecen fundamento y sustento. Durante mucho tiempo fue la fuente legislativa —la ley ordinaria— la que predominaba en el ámbito de la producción jurídica, pero desde la segunda mitad del siglo xx, las constituciones fueron ganando fuerza normativa. De ahí que tenga sentido observar la evolución de la doctrina constitucional y, sobre todo, la manera en la que fue cobrando vigencia el texto constitucional en el sistema jurídico mexicano. El estudio de esa vigencia en las diferentes áreas del derecho nos permite comprender el sentido vinculante que denota la esencia normativa constitucional. Sin esa dimensión —también analizada en esta serie de ensayos— las constituciones serían solamente documentos históricos, valiosos pero incompletos.

El valor de este conjunto de ensayos reside en su carácter conmemorativo pero también —quizá sobre todo— en su valor científico. De alguna manera, el paso del tiempo —la llegada del Centenario— se aprovecha como un pretexto para pensar en el sentido de la constitucionalidad, en la historia del constitucionalismo, en la génesis política y social de una constitución concreta, en el México que la vio nacer y en el país que desde entonces hemos venido construyendo bajo los ojos del mundo.

Por todo lo anterior, en mi calidad de director del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, celebro la publicación de estos textos conmemorativos, felicito y agradezco a los autores de los mismos y me congratulo de esta alianza institucional con la Secretaría de Gobernación y el INEHRM que la ha hecho posible. Espero que los lectores disfruten la lectura de cada uno de ellos y, a través de la misma, puedan aquilatar la enorme valía del conjunto.

PEDRO SALAZAR UGARTE

*Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*



## LA CONSTITUCIÓN Y SUS GRANDES TEMAS

**D**e los 193 Estados que integran la Organización de las Naciones Unidas (ONU), México cuenta con la octava constitución vigente más longeva del mundo. Son más antiguas las de Reino Unido (1689), Estados Unidos (1789), Noruega (1814), Países Bajos (1815), Bélgica (1831), Canadá (1867) y Luxemburgo (1868). Si sólo contamos las constituciones republicanas, la mexicana es la segunda más antigua del orbe.

Otras constituciones añosas son las de Argentina y Suiza. Sin embargo, la Constitución argentina de 1853 fue reformada de manera radical en 1994 y en la actualidad se identifica por esta última fecha. Sin duda fue objeto de cambios trascendentes, pero su estructura y numerosos preceptos proceden de la norma liberal de 1853.

Lo mismo sucede con la Constitución suiza de 1874 cuya refundición y reforma dieron lugar a la que ahora es datada en 1999. La Constitución de 1874 fue modificada en alrededor de 150 ocasiones.<sup>1</sup> Al acercarse al siglo de vigencia se consideró conveniente un ajuste completo y, después de treinta años de trabajos, su texto fue refundido en 1999, sin que se le hicieran cambios drásticos al contenido. Mediante ese ejercicio se actualizó su redacción para hacerla más clara y se

<sup>1</sup> *Cfr.* Thomas Fleiner, *et al.*, *Swiss Constitutional Law*, Berna, Kluwer Law International, 2005, p. 24.

incorporaron a la norma escrita algunas reglas que operaban de manera consuetudinaria. Aun cuando las novedades fueron pocas en relación con lo que ya se aplicaba. El texto reordenado fue aprobado mediante referéndum como una nueva constitución.

Esas ocho constituciones, como todas en general, han experimentado cambios importantes a lo largo de su vigencia. El hecho de que la británica hunda sus raíces en la Edad Media, la estadounidense proceda del Siglo de las Luces, cinco más hayan sido producidas en el siglo XIX y la mexicana corresponda a los albores del siglo XX, hace que cada una obedezca a un proceso evolutivo distinto, sin que esto afecte la similitud de objetivos: definir los derechos fundamentales y sus garantías, regular las relaciones entre gobernados y gobernantes, y establecer la estructura y el funcionamiento de los órganos del poder.

Cada constitución ha obedecido a un patrón de ajustes diferente, adecuado a su propio entorno social y cultural. Hay un rasgo importante que comparten esos sistemas constitucionales con excepción del mexicano: la relevancia constitucional de las resoluciones jurisdiccionales y de las prácticas políticas y administrativas. Han sido factores de acoplamiento con la realidad que generan un puente de intercambios recíprocos con el entorno y que hacen muy adaptativos los sistemas. La base de esa interacción es la confianza en las instituciones y el resultado se traduce en la convergencia de la norma con la normalidad. La excepción mexicana tiene un fuerte ingrediente de desconfianza interpersonal e institucional. Diversos estudios han identificado que en las sociedades más heterogéneas por su composición étnica, religiosa y lingüística el derecho es un factor de cohesión más eficaz que en las sociedades de mayor homogeneidad en esos rubros.<sup>2</sup>

El origen de esas ocho constituciones también presenta similitudes. Está vinculado en la mayoría de los casos con procesos de independencia y en otros a procesos revolucionarios. La Constitución británica está asociada a la Revolución Gloriosa y la de México a la Revolución de 1910; las de Estados Unidos y Canadá a su separación de Gran Bretaña; la de Países Bajos a su independencia y su unión con Bélgica

<sup>2</sup> Paul W. Kahn, *The Cultural Study of Law: Reconstructing Legal Scholarship*, Chicago, The University of Chicago Press, 1999, p. 9 y ss.



como efecto de la derrota de Francia y del Congreso de Viena; la de Bélgica a su escisión de Países Bajos; la de Luxemburgo al otorgamiento de su independencia ante la crisis entre Francia y Prusia.

Una característica compartida por siete de las ocho constituciones es que su desarrollo permitió la consolidación de democracias robustas. Debe tenerse presente que con su adaptación al cambio social y cultural las constituciones fueron incorporando las bases de las libertades individuales y públicas. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con la proscripción de la esclavitud que algunas constituciones habían aceptado en su origen.<sup>3</sup> Otro tanto fue ocurriendo cuando, de manera progresiva, las constituciones depuraron los procedimientos electorales, aplicaron la responsabilidad política de los gobiernos, descentralizaron el ejercicio del poder, otorgaron derechos a las minorías y desarrollaron los sistemas jurisdiccionales, incluidos los de justicia constitucional. En el elenco de las ocho constituciones más antiguas del planeta sólo a la mexicana le falta un tramo por recorrer en materia de instituciones democráticas.

Los textos y las costumbres que integran la Constitución británica han recorrido diferentes etapas. Algunos aspectos proceden de la Edad Media y otros de la época Tudor, pero una de las normas escritas fundamentales es la Declaración de Derechos (*Bill of Rights*, 1689), algunos de cuyos preceptos continúan en vigor. Entre los textos constitucionales figuran asimismo la Ley de Sucesión (*Act of Settlement*, 1701) y la de Unión con Escocia (*Act of Union with Scotland*, 1707). Otras muchas leyes promulgadas a lo largo de los siglos XIX y XX, relativas a la Corona, al Parlamento, a la justicia y al sistema electoral, componen la variada serie de disposiciones formales que, al lado de las informales, integran la Constitución británica.

Aunque la voz *constitución* se utilizaba desde la antigüedad romana y se retomó en la Edad Media, y a pesar de que se identifica a la Carta Magna de 1215 como la primera constitución formal, en realidad el concepto moderno es posterior. Surgió en Inglaterra a raíz de la Revolución Gloriosa y dio lugar a que durante el siglo siguiente en diversas

<sup>3</sup> Véanse los artículos I, sección 9.1 y IV, sección 2.3 de la Constitución de Estados Unidos.

lenguas europeas se adicionaran las voces *constitucional*, *constitucionalismo*, *constitucionalista* y, bastante después, *constitucionalidad*.

En cuanto a la Constitución de Estados Unidos, con excepción de las diez primeras enmiendas que introdujeron un amplio elenco de derechos fundamentales y de la proscripción constitucional de la esclavitud en 1865, todas las demás reformas han correspondido a ajustes institucionales que no han alterado el modelo original. Las modificaciones formales son sólo 27, si bien muchas más han operado a través de las decisiones jurisdiccionales e incluso algunas se deben a las prácticas institucionales. Por ejemplo, las facultades de investigación del Congreso no figuran en la Constitución y son el resultado de decisiones políticas que acabaron siendo aceptadas como parte del sistema de libertades y de responsabilidades que establece la propia norma suprema.<sup>4</sup>

El desarrollo y la adaptación de la Constitución estadounidense obedecen a un procedimiento formal utilizado en Europa continental que se combina con mecanismos consuetudinarios y con la interpretación jurisprudencial. De esta manera la adecuación del texto original se produce sobre todo por medios informales. Esto explica por qué de las cerca de diez mil reformas formales propuestas sólo hayan prosperado veintisiete.<sup>5</sup> Esta clase de reformas requieren el voto favorable de dos tercios de cada cámara y de tres cuartas partes de los congresos locales, aunque también está prevista la posibilidad de una convención susceptible de ser convocada por dos tercios de los estados. Hasta ahora la reforma adoptada de manera más expedita ha sido la 26a., para permitir el voto a partir de los dieciocho años de edad, que entró en vigor en 1971 y cuya ratificación tomó apenas tres meses; en tanto que la siguiente reforma, la 27a., relativa a las percepciones de los legisladores, tomó 203 años para ser ratificada por los estados.

<sup>4</sup> La primera comisión de investigación del Congreso la integró la Cámara de Representantes en 1792 para esclarecer la derrota del general Arthur St. Clair por parte de la tribu Miamis. Cfr. John Killian (ed.), *The Constitution of the United States*, Washington, Senado, 1997, p. 86.

<sup>5</sup> Jethro K. Lieberman, *The Evolving Constitution*, Nueva York, Random House, 1992, p. 50.

En el caso de Noruega la constitución tuvo una orientación democrática y social desde su inicio. El artículo 107 disponía la protección de los derechos alodiales, señalando que contribuyen al beneficio del Estado y al bienestar de la población rural. El alodio representaba una importante excepción al régimen feudal de propiedad, por lo que se le conocía como “tierra libre” y, sin duda, suponía un avance social significativo en Europa continental. Aunque la Constitución es monárquica, proscribió la creación de señoríos y baronías a partir de su promulgación. En cuanto al derecho de expresión, el artículo 107 dispone desde hace más de dos siglos que todos pueden hablar de manera franca y libre acerca de la administración y el gobierno.<sup>6</sup>

En el orden político, la Constitución noruega prevé la responsabilidad política de los miembros del gabinete desde 1814 (artículo 5o.), y el Consejo de Estado, equivalente al órgano de gobierno, aprueba las propuestas de nombramientos oficiales (artículo 21). Las normas de mayor desarrollo democrático y social se fueron incorporando de manera paulatina, haciendo de Noruega uno de los mejores ejemplos de una democracia social contemporánea, basada en su prestigiada Constitución bicentenaria.<sup>7</sup>

Países Bajos construyó su Constitución a partir de una amplia experiencia republicana, de descentralización política y administrativa y de independencia del aparato jurisdiccional.<sup>8</sup> El principal objetivo de la Constitución de 1815 fue fundar la monarquía de la casa Orange-Nassau (artículo 24), que contó con un Consejo de Estado que procedía de la época de Carlos V, en 1531, además de la unificación con Bélgica, por entonces perteneciente a Austria. Este fue el diseño territorial adoptado por el Congreso de Viena. En los Estados Generales (parlamento), denominados así desde 1464, se introdujo el sistema bicameral para dar cabida a una Cámara de Notables, cuyos integrantes eran designados por el rey, y otra de base electoral indirecta para auspiciar la

<sup>6</sup> Dominique Pélassy, *Qui gouverne en Europe?*, Paris, Fayard, 1992, p. 132 y ss.

<sup>7</sup> Francis G. Castles, “Scandinavia: The Politics of Stability”, en Roy Macridis C. (ed.), *Modern Political Systems. Europe*, New Jersey, Prentice-Hall, 1987, p. 251 y ss.

<sup>8</sup> Cfr. Karel Kraan, “The Kingdom of the Netherlands”, en Lucas Prakke y Constantijn A. J. M. Kortmann (eds.), *Constitutional Law of 15 EU Member States*, Deventer, Wolters Kluwer, 2004, p. 591 y ss.

representación regional. Pocos años después, en 1823, fue introducido el Consejo de Ministros.

El gran giro democrático de la Constitución neerlandesa se produjo en 1848, al introducir la responsabilidad política de los ministros, la elección directa de la segunda cámara y la elección indirecta de la primera. Asimismo se ampliaron de manera considerable los derechos fundamentales y las atribuciones parlamentarias.

Bélgica se caracteriza por una constitución sucinta y bien redactada. Desde su primera constitución adoptó un sistema liberal en materia religiosa, imponiendo la neutralidad del Estado en la relación con el culto (artículos 14, 15 y 16). En cuanto al régimen de gobierno racionalizó el ejercicio del poder monárquico adoptando el principio de la responsabilidad política de los miembros del gobierno (artículo 63).

La principal tendencia evolutiva de esta constitución está marcada por un federalismo muy dinámico, desencadenado a partir de 1968 con la creación de tres regiones, continuado en 1980 y culminado en 1993 al otorgar a las comunidades y regiones autonomía incluso en materia de política internacional. La Constitución ha sido utilizada como un instrumento eficaz para mantener las bases mínimas de cohesión nacional, absorbiendo con maestría las tensiones que han amenazado con romper la unidad del Estado.<sup>9</sup>

Otra disposición que ha sido esencial para preservar la vigencia de esa norma, que se aproxima a su segundo centenario, es el artículo 198, adicionado en 1993. Conforme a este precepto se facultó al Parlamento para que, sin tener que aplicar el complejo mecanismo de la reforma constitucional, se pudiera proceder a modificar el orden de los preceptos y de sus subdivisiones, e incluso a cambiar la terminología constitucional para darle uniformidad y coherencia. Gracias a esta norma fue posible refundir o reordenar el texto e imprimirle la lozanía de una constitución contemporánea.

De los 139 artículos originales, la actual norma suprema belga pasó a 201. Si se cotejan la antigua y la nueva redacción se verá que son textos distintos en cuanto a su contenido, pero los belgas optaron por no

<sup>9</sup> Véase Marc Verdussen, *La Constitution belge, lignes et entrelignes*, Bruselas, Le Cri, 2004, p. 23 y ss.

interrumpir la permanencia simbólica de su primera constitución. Es un caso de adaptabilidad sin solución de continuidad que ha permitido sortear rupturas traumáticas sin obstaculizar el progreso institucional.

Canadá presenta un caso especial en cuanto a su Carta Magna, pues fue adoptada en 1867 por el Parlamento británico. El *British North America Act* estableció el Estado canadiense con una independencia parcial. El Poder Ejecutivo siguió depositado en el monarca británico y, lo más importante, el Parlamento de Westminster conservó la facultad de reformar el documento constitutivo canadiense. Fue en 1982 cuando cambió el nombre oficial de aquel decreto por *Constitution Act* y cuando, a solicitud del Parlamento canadiense, el Parlamento británico accedió a transferir a Canadá el derecho de reformar su constitución. Esta singular decisión se basó en la exigencia canadiense de *patriar* su potestad constituyente. La expresión *patriation* (*patriación*) fue acuñada en Canadá, en inglés y en francés, en los años setenta del siglo pasado y no existe en ninguna otra lengua. Denotaba la demanda de ejercer la facultad soberana de constituirse por decisión propia.<sup>10</sup>

El peculiar origen de la Constitución canadiense tuvo varias consecuencias. Por un lado el país no cuenta con un documento único que contenga todas las reglas de organización y funcionamiento de los órganos del poder, y además dio lugar a que se desarrollaran costumbres constitucionales en relación con instituciones que no están reguladas de manera formal. Por ejemplo, las figuras del primer ministro federal (*prime minister*) y de los ministros principales (*first ministers*) de las diferentes provincias no aparecían en el texto constitucional de 1867 y en el de 1982 sólo reciben una mención accidental, sin precisar su forma de investidura ni sus funciones.

Al trasladar el poder constituyente ordinario a Canadá se adoptó uno de los más complejos procedimientos de reforma constitucional vigentes en la actualidad.<sup>11</sup> Esto explica que el país tenga una constitución que

<sup>10</sup> Véase Adam Dodek, *The Canadian Constitution*, Toronto, Dundurn, 2013, p. 26 y ss.

<sup>11</sup> Adam Dodek, “Uncovering the Wall Surrounding the Castle of the Constitution: Judicial Interpretation of Part V of the Constitution Act, 1982”, en Emmett Macfarlane (ed.), *Constitutional Amendment in Canada*, Toronto Press, University of Toronto, 2016, p. 42 y ss.

procede del siglo XIX, aunque la estructura actual del poder y de sus relaciones con los gobernados diste mucho de ser hoy como fue entonces.

Luxemburgo presenta un caso de reordenación constitucional análogo al belga y al suizo. El texto original es de 1868, que corresponde al de su cuarta constitución formal. La primera fue una carta otorgada en 1841 por el rey de Países Bajos; la segunda en el orden formal fue en realidad la primera adoptada por una asamblea constituyente propia en 1848 y se acopló a la corriente liberal de la época. En 1856 se produjo una recaída monárquica tradicionalista que fue superada de manera definitiva por el establecimiento de la monarquía constitucional en 1868, con la norma suprema todavía en vigor.<sup>12</sup>

Como en el caso de Bélgica, el texto luxemburgués de entonces y el actual difieren en todo. Fueron abolidos los tratados secretos; se estableció el sufragio directo y se le otorgó este derecho a la mujer; se incorporó el derecho al trabajo, a la seguridad social y a la sindicalización; la educación primaria se volvió obligatoria y gratuita; fue modificada la integración del Parlamento e introducida la representación proporcional; quedó abolida la pena de muerte; se aceptó la autoridad supranacional de los órganos europeos; surgieron la Corte de Cuentas, el Tribunal Constitucional, el Consejo Económico y Social, las cámaras profesional y de comercio; y en materia política se transitó de manera paulatina de la monarquía arcaica reintroducida en 1856, para organizar progresivamente un sistema parlamentario moderno. Al igual que en el caso belga, se ha seguido un camino largo que ha permitido construir una constitución nueva sin generar el rechazo por parte de una sociedad de tendencia conservadora.

Como señalé antes, México cuenta con la octava constitución más antigua del planeta, y con la segunda más longeva de un sistema republicano, precedida sólo por la estadounidense. Al acercarse a su Centenario,<sup>13</sup> ha sido objeto de 227 decretos de reforma que han modificado 697 veces 114 de sus 136 artículos. En otras palabras, sólo 22 de sus preceptos permanecen intocados.

<sup>12</sup> Jean Thill, “The Grand Duchy of Luxemburg”, en Lucas Prakke y Constantijn A. J. M. Kortmann (eds.), *Constitutional Law of 15 EU Member States*, Deventer, Wolters Kluwer, 2004, p. 543 y ss.

<sup>13</sup> Escribo en septiembre de 2016.

Esa circunstancia ha propiciado numerosas opiniones que asocian el número de artículos modificados con lo que tiende a llamarse “parches constitucionales”. Si entendemos por “parche” una cosa sobrepuesta que desdice a la principal, la expresión resulta peyorativa e inexacta. Examinando reforma por reforma es difícil encontrar las que puedan considerarse superfluas. Más todavía, una rápida mirada lleva a advertir que sin las reformas introducidas no habría derecho de voto para la mujer, seguridad social, corte constitucional, representación política proporcional, objetividad electoral, igualdad jurídica de mujeres y hombres, vivienda social, acceso a la información, mar patrimonial, ni se habrían actualizado instituciones como las referidas a los derechos humanos, al juicio de amparo, al sistema universitario autónomo, a la tenencia de la tierra, a la distribución federal de competencias, a la organización municipal y a la supremacía del Estado en relación con las iglesias. Son ejemplos de lo que se ha logrado merced a los cambios constitucionales.

El problema de las reformas en México está en la técnica adoptada para procesarlas, que presenta al menos dos problemas: por un lado se pretende la exhaustividad en la redacción de cada reforma, propiciando así un estilo reglamentario dentro de una norma que debería ser muy general; por otra parte esa forma de escribir la Constitución ocasiona a su vez que cada cambio ulterior implique modificar la redacción de numerosos preceptos. Por ejemplo, la reforma de enero de 2016 acerca del régimen jurídico de la Ciudad de México implicó modificaciones en el texto de 52 artículos constitucionales. Esto significa que pese a consistir en una sola reforma, representó casi el 8 por ciento del total de los artículos modificados en 99 años. La reforma al Poder Judicial del 31 de diciembre de 1994 involucró 27 preceptos; la realizada en materia de responsabilidades oficiales el 28 de diciembre de 1982 afectó 15 artículos. Los casos de este género pueden multiplicarse, pero con éstos se muestra que tan solo tres cambios requirieron modificar 94 artículos constitucionales, lo que corresponde al 14 por ciento del total de los registrados hasta ahora.

En un sentido diferente, hay casos como el del artículo 52, que fijaba la base poblacional requerida para elegir a cada diputado federal. Este precepto tuvo que ser adecuado a los datos censales en seis ocasio-



nes, hasta que en 1977 se determinó un número preciso de trescientos diputados de mayoría para integrar la cámara correspondiente, con independencia de la composición demográfica de los distritos.

La escritura de la Constitución ha variado con el tiempo. Durante la primera etapa del periodo de hegemonía de partido las reformas eran muy puntuales; en la segunda etapa, de transición hacia la democracia, las fuerzas opositoras exigieron un mayor desarrollo en el contenido de la Constitución para no quedar expuestas a que el contenido de los acuerdos fuera matizado o incluso modificado por el partido mayoritario, por sí solo, en la legislación ordinaria; la tercera fase se dio cuando el propio partido hegemónico advirtió que se aproximaba el momento de perder la mayoría en el Congreso y tampoco corrió el riesgo de que fuera la oposición quien aprovechara la generalidad de los preceptos constitucionales para decidir sobre la organización y el funcionamiento del poder a través de la ley ordinaria. La transición de una etapa a otra no puede establecerse con precisión cronológica porque corresponde a la adaptación progresiva de estilos de negociación y concertación de acuerdos entre las fuerzas políticas nacionales.

Esa dinámica deformó el contenido de la Constitución y le imprimió una dinámica hasta ahora irreversible, pues en tanto que la norma suprema se ha saturado de detalles, cada vez que se hace necesario un ajuste, incluso menor, tiene que ser reformada y de nueva cuenta se le siguen incorporando otras particularidades que acentúan la distorsión de su carácter de norma general. Esto tiene mucho que ver con la desconfianza que los agentes políticos se profesan entre sí, y que ha acabado por transmitirse también al cuerpo social.<sup>14</sup> Una característica de los sistemas constitucionales más desarrollados consiste en el alto nivel de confianza que las instituciones inspiran, y esto a su vez guarda

<sup>14</sup> Sobre este aspecto pueden verse: Hugo Concha Cantú, Héctor Fix-Fierro, Julia Flores y Diego Valadés, *Cultura de la Constitución en México*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2004. La segunda encuesta, de 2011, está disponible en línea: <http://historico.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/EncuestaConstitucion/resultados.htm>. Véase también Julia Flores (coord.), *Los mexicanos vistos por sí mismos*, en <http://www.losmexicanos.unam.mx/>



una relación directa con la adhesión espontánea a las constituciones en tanto que son la fuente de esa confianza pública.

Para salir de la dinámica en la que está atrapada la Constitución es necesario un giro radical, si es que se aspira a prolongar su vigencia por un periodo amplio. Es necesario reordenar el texto, pues presenta errores técnicos en cuanto al acomodo de su articulado, agravado con el decurso del tiempo. Sólo por poner un par de ejemplos, un órgano autónomo como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), o una dependencia del Ejecutivo, como la Procuraduría General de la República (PGR), figuran en el capítulo del Poder Judicial. La Fiscalía General, que sustituirá a la Procuraduría, es considerada un órgano constitucional autónomo pero permanece en el capítulo del Poder Judicial.

Además de la reordenación, para colocar su contenido donde corresponde, el texto constitucional requiere de una nueva redacción que facilite su lectura y su reforma ulterior. No debe perderse de vista que las constituciones son normas, no proclamas. Además del rigor normativo, las constituciones requieren un mínimo de permanencia en cuanto a su texto para auspiciar una cultura jurídica que se apoye en el conocimiento de un texto más o menos estable. Esto no implica que se conviertan en normas inamovibles; por el contrario, la fluidez de la vida institucional se facilita por la generalidad de los enunciados constitucionales.

En el caso mexicano la perduración de la Constitución después de su Centenario dependerá de muchos factores, uno de los cuales consistirá en la política y en las estrategias de reforma que se adopten para el futuro. Esto incluye la recomposición de su texto actual,<sup>15</sup> además de los cambios institucionales que hacen falta para que el sistema avance hacia la equidad social y la consolidación de la democracia.

Las ocho constituciones mencionadas aquí, en el orden de su antigüedad, son muy diferentes en la actualidad de como eran al momento

<sup>15</sup> Cfr. Héctor Fix-Fierro y Diego Valadés (coord.), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto reordenado y consolidado*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM/Cámara de Senadores/Cámara de Diputados/Centro de Estudios de Derecho e Investigaciones Parlamentarias/Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional, 2016.

de su adopción. Todas, incluidas la británica y la estadounidense, han evolucionado y seguirán haciéndolo porque regulan procesos políticos, sociales y humanos siempre en movimiento. Las constituciones son parte de la cultura y la cultura no se detiene. La interacción entre la norma y la normalidad exige a las reglas una gran plasticidad adaptativa en tanto que las disposiciones constitucionales están en contacto con un entramado de conocimientos, convicciones, costumbres, prácticas, ideologías, creencias, estilos de vida, prejuicios, percepciones, necesidades y expectativas que se recrean de continuo y regulan una pluralidad de contextos locales, regionales, nacionales, internacionales y globales que fluyen de manera incesante.

Las constituciones más adaptables a su entorno son las menos formales, eso explica la longevidad de la británica y en buena medida la de la estadounidense. En la posición opuesta se encuentran las que pretenden agotar todas las formas de organización del poder y de funcionamiento institucional, que a veces llegan al extremo de incluir disposiciones consideradas intangibles. En medio quedan las que combinan reglas más o menos fijas pero dejan espacios de innovación al legislador ordinario, al juzgador y al propio ciudadano, como intérprete activo del ordenamiento, lo que facilita la adaptación progresiva de las normas.

Las constituciones con aspiraciones de perennidad pasan por alto que las sociedades entienden las reglas como un referente que hace previsible y predecible el ejercicio del poder, pero sin inhibir la dinámica propia de la actividad y de la creatividad social.

Las tensiones entre los agentes del poder entre sí, entre gobernantes y gobernados, y entre los gobernados entre sí, exigen reglas que ofrezcan mínimos de certidumbre para prever la conducta ajena y para ajustar la propia, pero no para cancelar ni para dificultar la libertad de la vida personal y colectiva de los miembros de cada comunidad.

Además, los intereses dominantes en cada momento se proyectan hacia una multiplicidad de direcciones y la experiencia dice que no es posible ofrecer respuestas inmutables para todos ellos, porque esos mismos intereses fluctúan. Una de las lecciones que dejó el fracaso de las constituciones comunistas fue considerar que bastaba con atender los intereses de clase. De todas las formas de organización constitu-

cional ésta ha sido la más efímera de la historia, pero no por el simplismo de atribuir su caída a la hipotética sagacidad de los dirigentes conservadores de Estados Unidos, Gran Bretaña y el Vaticano, ni por la suposición de que había que remplazar el hermetismo político por la apertura de los mercados. El problema tampoco estaba en el tamaño del Estado. Lo que sucedió fue que en los países del bloque comunista se quiso utilizar la constitución, que es un instrumento de la libertad, con la pretensión de edificar un orden inamovible.

Los sistemas constitucionales entran en crisis no por ensanchar el tamaño del Estado sino por estrechar el desarrollo en libertad de la sociedad. Las sociedades son tan proteicas que sus instituciones constitucionales no pueden ser inmutables. Los sistemas constitucionales son muy sensibles al contraste que ofrecen la rutina y la concentración del poder, frente a las expectativas de libertad. Son estas expectativas las que transformaron la organización y el ejercicio del poder mediante instrumentos constitucionales.

En la historia de las instituciones políticas se registran periodos prolongados de ejercicio del poder absoluto pero consecuentes con el discurso utilizado. Ahora las contradicciones se han vuelto explícitas. No es lo mismo sustentar sin ambages una teoría del poder absoluto y ejercerlo así, que pretender justificar un poder concentrado con argumentos de apariencia democrática.

Las constituciones organizan el poder y definen su funcionamiento y su relación con sus destinatarios. Entendida en un sentido tan sencillo como ese, toda estructura de poder, incluso la más primitiva, ha tenido siempre una constitución. Las ideas moderna y contemporánea de constitución le atribuyen otras funciones más complejas, porque también regula procesos más intrincados y se dirige a sujetos más preparados. Hoy se trata de regular sociedades abiertas y esto no se puede conseguir con instituciones y con normas cerradas. La textura de la norma tiende a ser tanto más abierta cuanto más lo sea el ámbito plural que vaya a regular. Para un ordenamiento constitucional esto significa que deben construirse enunciados con la precisión necesaria para dar certidumbre y con la amplitud suficiente para dar libertad. El éxito de las constituciones está en alcanzar un diseño que resuelva de manera satisfactoria la ecuación de seguridad con libertad.

La mexicana se sitúa entre las constituciones cuya perduración obedece a su adaptabilidad, a diferencia de las que han fracasado porque optaron por la absolutidad de sus enunciados al pretender regularlo todo y a detalle. Por eso es oportuno formular un llamado de alerta pues de unas décadas a la fecha la Constitución ha propendido a incluir minucias, por lo que va dejando de ser una norma general para transformarse en un catálogo reglamentario con pretensiones de exhaustividad. La paradoja es que se pretende construir los acuerdos políticos duraderos basados en normas constitucionales volátiles.

La Constitución mexicana de 1917 ha pasado por diferentes etapas en lo que atañe a los intereses atendidos. No es posible delimitar los periodos cronológicos pero sí identificar la dominancia sucesiva de esos intereses. En términos esquemáticos, la Constitución ha ido transitando a través de tiempos históricos en los que prevalecieron la reivindicación social, la hegemonía del poder y el pluralismo político, hasta llegar a la etapa actual, menos clara porque se acoge a un discurso dual: el de los derechos humanos y el de los intereses económicos. Además de estas orientaciones, la Constitución también ha fluctuado en cuanto a su aplicación real. Esto se aprecia por los grados variables de nominalidad y normatividad constitucionales por lo que hace a sus diferentes momentos históricos y a las diversas materias reguladas.

Llamo grado variable de nominalidad y normatividad a la circunstancia de que algunos aspectos de la Constitución se han cumplido o se cumplen y otros no. No todo lo verificado en la realidad en un momento determinado lo ha sido siempre, al igual que no todas las omisiones o incumplimientos han sido constantes. Estas oscilaciones entre lo nominal y lo normativo son comunes en la mayor parte de los sistemas constitucionales, pues ninguno está exento de desviaciones transitorias. Lo distintivo de los sistemas constitucionales considerados normativos es que prevalece en el tiempo la regularidad de su aplicación, sin que esto excluya casos o circunstancias en los que se separen la norma y la normalidad.

Por esa razón es tan relevante examinar en detalle cada uno de los aspectos en los que incide la Constitución, para calibrar sus verdaderos efectos. Por lo mismo, para entender lo que ha ocurrido y lo que sucede en trece áreas medulares de la vida institucional se presenta esta

serie excepcional. Los grandes temas constitucionales son examinados a detalle a través de estudios pormenorizados, elaborados en cada caso por experimentados y reconocidos académicos. Aplaudo la iniciativa de Patricia Galeana y que haya convocado a un elenco de colaboradores tan prestigiado para alcanzar ese ambicioso objetivo

En la serie, de la que forma parte este volumen, están tratados los grandes temas de nuestro sistema constitucional y su desarrollo ilustra la forma como se ha ido construyendo nuestro actual panorama constitucional. Los temas dominantes en 1917 fueron los concernidos con los derechos agrario y laboral. En ambos casos hubo que generar nuevas normas y en torno a ellos surgió una orientadora literatura jurídica. Con el tiempo el interés por el derecho agrario decreció, por lo que celebro que ahora sea rescatado y se le dé la dimensión que le corresponde. Estas dos ramas del derecho siguen siendo fundamentales para la vida social del país y la revisión de cien años de experiencia jurídica servirá para iniciar un nuevo y necesario debate acerca del papel que juegan campesinos y trabajadores en un sistema que los ha puesto en un lugar secundario en cuanto a sus prioridades. El combate eficaz a la pobreza debe incluir la revisión del régimen económico y fiscal, y con ello también la situación jurídica de los asalariados.

Como capítulo complementario se desarrollaron en la Constitución diversos preceptos de contenido económico que se agregaron a lo que en forma escueta enunciaron en 1917 los artículos 27 y 28. Hoy existe un marco normativo que se fue incorporando a la Constitución de forma paulatina, cuya sistematización permite advertir sus profundas implicaciones.

Los derechos humanos figuran en el constitucionalismo nacional desde la luminosa construcción promulgada en Apatzingán. Aun así distan de haber alcanzado la plenitud de sus efectos, y buena prueba de ello son los problemas que motivaron la creación de la CNDH y los señalamientos que ese órgano constitucional hace con frecuencia.

Como capítulo especializado de esos derechos y por la trascendencia que tuvo desde que entró en vigor la Constitución, el derecho de la educación ocupa un lugar central en el constitucionalismo mexicano. Hay que tener presente que la primera reforma constitucional, introdu-

cida en 1921, fue sobre esa materia, y que el debate constitucional más encendido en nuestro tiempo sigue siendo sobre ese gran tema.

El derecho penal, que incluye la vertiente penitenciaria, ha sido objeto de cambios de gran repercusión para la seguridad jurídica, la libertad e incluso la vida de los mexicanos. Los cambios constitucionales en esta materia son una constante en el largo y fructífero trayecto de la Constitución, sin que sea posible decir que ya alcanzamos una situación por completo satisfactoria. La experiencia germinal en materia de juicios orales, por ejemplo, suscita muchas dudas y serán necesarias nuevas respuestas que atiendan los aspectos preteridos y corrijan los errores que vayan siendo advertidos.

El derecho municipal tuvo un desarrollo más pausado, entre otras cosas porque la tarea constructiva del municipio tuvo un periodo de maduración muy amplio. El marco normativo construido en 1917 dejó muchos pendientes que el Congreso de Querétaro no tuvo tiempo de abordar, por lo que fueron necesarias las reformas de 1982-83. Aun así, hay numerosos aspectos todavía sin atender, como el servicio civil municipal y las formas eficaces de resolver los problemas de cooperación intermunicipal.

El tema federal, que viene desde 1824, muestra más carencias que fortalezas, entre otras razones porque se mantienen asimetrías muy relevantes, como es el caso del amparo judicial, por ejemplo, y porque no se han removido los residuos del poder caciquil que sigue siendo un lastre para la democracia en México. Otro aspecto relevante es la afectación del principio de igualdad jurídica que resulta de la existencia de tantos órdenes jurídicos en materias tan sensibles como la penal y la civil, como entidades hay. También es llamativa la vetustez del sistema federal en su conjunto, si se le compara con los desarrollos que esta materia ha tenido en otros ámbitos, como el argentino y el canadiense en América, y el austriaco y el belga en Europa, por sólo mencionar unos ejemplos.

La separación de poderes ha tenido en México una lectura restrictiva, con la propensión secular a regatear la relevancia de los órganos de representación política. La Constitución todavía no construye instrumentos adecuados de control político, indispensables en toda democracia consolidada.

Como un tema vinculado con la organización del poder político, también el derecho administrativo ha tenido una evolución relevante. Ésta es una rama del derecho público muy desarrollada desde el siglo XIX. No obstante, hay nuevas vertientes que reclaman estudios sistemáticos como el que se incluye en esta serie. Tal es el caso de la proliferación de los órganos constitucionales, cuya presencia repercute en el funcionamiento de la separación de poderes. La gama de esos órganos ha crecido sin que la acompañe una idea rectora que les imprima homogeneidad en su diseño constitucional.

Asociado con la cuestión de la separación de poderes conviene tener presente el progresivo avance de la justicia constitucional. También en este caso se trata de una innovación más o menos reciente si se tiene en cuenta que las acciones de inconstitucionalidad y las controversias constitucionales sólo aparecieron entre nosotros en 1995, y que aún nos faltan las cuestiones de constitucionalidad y la acción popular de inconstitucionalidad, para mencionar apenas un par de instituciones por construir.

Entre nosotros los derechos más jóvenes son el electoral y el cultural. El primero comenzó a formularse de manera sistemática a partir de la reforma política de 1977, pero cobró fuerza en la última década del siglo XX al fortalecerse la presencia de los órganos administrativos y jurisdiccionales electorales. Hoy existe ya una sólida escuela mexicana de derecho electoral que es muy apreciada también en el extranjero.

El tema cultural, por su parte, es el de más reciente incorporación al ordenamiento constitucional, de todos los que se abordan en esta serie. Una reforma publicada en 2009 convirtió la cultura en un nuevo derecho que sin duda tendrá un significativo impacto en la vida social del país, igual que en la institucional. Tanto así que en 2016 se produjo la creación de la Secretaría de Cultura en el ámbito del gobierno federal.

La contribución de los distinguidos autores de esta colección la hacen una obra valiosa para conocer el derrotero seguido por nuestro sistema constitucional en áreas medulares para la vida nacional, y también una fuente de consulta necesaria para perfilar el desarrollo previsible de las instituciones públicas.



Como admirador del Constituyente revolucionario de Querétaro, dejo constancia de reconocimiento por lo que en estas monografías aportan los distinguidos académicos César Astudillo, Luis Cacho, José Dávalos Morales, Jorge Fernández Ruiz, Luz Elena Galván Lafarga, Sergio García Ramírez, Jorge Gómez de Silva Cano, Luis Raúl González Pérez, Leonardo Lomelí, Mario Melgar Adalid, José María Serna de la Garza, Armando Soto Flores y Salvador Valencia Carmona. Su valioso trabajo ilustra y abre nuevos horizontes al estudio de la Constitución de 1917.

Querétaro fue el lugar donde culminó la Revolución con la construcción de un sistema social de vanguardia y se convirtió en el punto de partida para otras metas. Muchas se han alcanzado; algunas fueron abandonadas y otras siguen pendientes. La hazaña queretana debe ser valorada en su contexto porque significó el triunfo de una sociedad capaz de hacer una revolución y simbolizó la voluntad de cohesión después de una guerra civil. El lenguaje de los debates fue constructivo y optimista.

En 1857 se configuró el Estado nacional y en 1917 la sociedad soberana. Por eso a lo largo de cien años la Constitución enriqueció sus objetivos y por ende sus contenidos. Sería un error suponer que la Constitución es un libro ya cerrado y que sus cien años denotan vejez. Su texto sigue abierto para dar respuesta a las necesidades de equidad y democracia del país. La experiencia de otros siete sistemas constitucionales muestra que no es necesario prescindir de lo hecho en el pasado para construir lo que se requiere en el futuro.

El dilema de sustituir o renovar nuestra Constitución se puede resolver contestando una pregunta sencilla: ¿hay algo que se quiera y se necesite, que no quepa en la Constitución actual? Por mi parte no tengo duda de que, una vez reordenado, el texto constitucional puede y debe ser actualizado para atender las demandas de equidad y democracia sin exponer a México a un salto al vacío.

Para ahorrarle ese riesgo al país conviene asomarnos a las páginas que siguen porque nuestra historia institucional es más densa e instructiva de lo que a veces se supone. Las vicisitudes de nuestra Constitución son las de un país en busca de soluciones. Demos por buenas las que lo sean y busquemos otras mejores donde las haya, pero no desperdi-



ciemos el trabajo acumulado de tantas generaciones. Por eso al concluir estas páginas pienso en quienes nos precedieron, por lo que nos legaron, y en quienes nos sucedan, por lo que les dejemos. Una cosa es seguir avanzando y otra volver a empezar.

DIEGO VALADÉS

*Miembro del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM,  
de la Academia Mexicana de la Lengua,  
de El Colegio Nacional y de El Colegio de Sinaloa*



## GRANDES TEMAS CONSTITUCIONALES

Como parte de las actividades para conmemorar el Centenario de la Constitución que nos rige, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) tiene la satisfacción de publicar la serie “Grandes Temas Constitucionales”, en coedición con la Secretaría de Gobernación y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Destacados especialistas aportan su interpretación sobre las diversas materias contenidas en la Constitución, tanto en su parte dogmática, sobre los derechos fundamentales, como en su parte orgánica, sobre la distribución de las funciones en el Estado mexicano.

La serie es presidida por el estudio preliminar de Diego Valadés, constitucionalista del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, miembro de El Colegio Nacional y presidente del Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional.

La presente introducción a los primeros volúmenes que integran la serie sigue el orden temático establecido por la propia Constitución. Iniciamos con el volumen dedicado a los derechos humanos, de la autoría de Luis Raúl González Pérez, presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). El ombudsman nacional aborda la tras-

endencia de la reforma de 2011 en la materia, que significa un cambio de paradigma en nuestro sistema jurídico. En ella se exige que todas las autoridades promuevan, respeten y garanticen los derechos humanos, favoreciendo en todo caso el principio *pro persona* y la progresividad de sus derechos.

Sobre el derecho a la educación, Luz Elena Galván Lafarga, investigadora del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), analiza la evolución que ha tenido el tema educativo en nuestro país desde la Independencia hasta el presente. Estudia los esfuerzos realizados para garantizar este derecho fundamental. Su estudio permite comprender por qué los constituyentes de 1917 transitaron de la libertad de enseñanza de 1857 a la educación laica. La especialista hace, asimismo, el análisis de las diferentes reformas educativas de 1917 a 2012.

La obra sobre derecho cultural fue elaborada por Luis Cacho, director general jurídico de la Secretaría de Cultura. El autor expone el desarrollo de esta garantía en México durante la vigencia de la Constitución que nos rige, sus características y los mecanismos para hacerla efectiva. Nos da asimismo los pormenores del establecimiento de la Secretaría de Cultura creada en el año 2015 y su importancia.

El jurista Sergio García Ramírez, investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, investigador emérito del Sistema Nacional de Investigadores y miembro del Seminario de Cultura Mexicana, aborda el entramado del derecho penal a la luz de las últimas reformas constitucionales en la materia. Hace un recorrido por las garantías procesales, la procuración e impartición de justicia, el proceso de reinserción social, las facultades del ministerio público y el desarrollo de sus indagatorias. Destaca los derechos de las víctimas y la reparación del daño, a la vista de la implementación del nuevo sistema penal acusatorio amparado en el principio de presunción de inocencia.

Leonardo Lomelí, exdirector de la Facultad de Economía de la UNAM y actual secretario general de la máxima casa de estudios, es autor del volumen dedicado al derecho económico. Hace el análisis integral de la implementación de políticas de planeación y conducción de la actividad económica nacional, de las finanzas públicas, la distribución del ingreso y la riqueza, a partir de la Constitución de 1917. El

economista incluye las leyes en la materia y las instituciones que de ella han emanado.

Jorge Gómez de Silva Cano, magistrado del Tribunal Unitario Agrario, aborda el derecho agrario, tema central del proceso revolucionario, al que la Constitución dio respuesta. Con la visión desde la práctica de la impartición de justicia en la materia, el especialista nos brinda el panorama de la situación actual del campo en México, y su marco normativo.

José María Serna de la Garza, investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y presidente de la sección mexicana del Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional, hace el análisis del federalismo mexicano desde la conformación de nuestro Estado nacional. Estudia las razones por las que prevaleció el régimen federal sobre el Estado unitario, su evolución en las diferentes constituciones y la vigencia de sus principios en la Ley Fundamental. El constitucionalista expone también la situación actual de la supresión del Distrito Federal y su transición a la hoy Ciudad de México a partir del año 2016.

El título dedicado al derecho electoral fue elaborado por César Astudillo, investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM y ex abogado general de la misma universidad. El constitucionalista nos ofrece un panorama general de la democracia mexicana. Refiere la evolución de los derechos políticos, los ciclos de reformas electorales de 1963 a 2014, la organización y proceso de las elecciones, los delitos y justicia electoral. Estudia también a los partidos políticos, las candidaturas independientes, la democracia participativa y el modelo de comunicación político-electoral. Por último, hace el análisis de los temas pendientes: la propaganda gubernamental, segunda vuelta electoral, revocación de mandato y la urna electrónica.

Mario Melgar Adalid, constitucionalista y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, ex coordinador de Humanidades de la UNAM, estudia la separación de poderes. Aborda el tema desde sus orígenes y sigue su evolución en la historia constitucional de México, como principio fundamental de un régimen democrático, que evita la concentración del poder. Expone la necesaria colaboración que debe existir entre los poderes. Concluye con el análisis de la situación que prevalece actualmente en la designación de ministros de la Suprema

Corte de Justicia de la Nación (SCJN), de consejeros de la Judicatura Federal, de jueces de distrito y magistrados de circuito, así como sobre el fiscal general de la República.

Jorge Fernández Ruiz, publicista coordinador del área de Derecho Administrativo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, integra el volumen dedicado precisamente al derecho administrativo. Estudia la función esencial del Poder Ejecutivo en cuanto a la administración pública y los mecanismos para brindar servicios a la ciudadanía a través de los entes que conforman los organismos públicos centralizados, descentralizados, paraestatales y desconcentrados. Asimismo, expone lo relativo a procedimientos y contratos administrativos, el patrimonio del Estado y el empleo público.

La obra sobre el derecho procesal constitucional fue coordinada por Armando Soto Flores, constitucionalista, jefe de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. En ella se exponen las instituciones que comprenden la justicia constitucional. Entre ellas destaca el juicio de amparo, que constituye el principal medio que tenemos los gobernados para protegernos de cualquier violación a nuestros derechos. Se exponen también los procedimientos que deben seguirse para la solución de las controversias que se suscitan entre particulares, y de particulares con el Estado y entre órganos del Estado.

Salvador Valencia Carmona, constitucionalista, ex rector de la Universidad de Veracruz y actual investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, elaboró el volumen dedicado al municipio libre. Hace el estudio de la célula básica del Estado así como de su organización política y administrativa. Analiza la personalidad jurídica del municipio a partir de 1917, su fortalecimiento como autoridad inmediata y más cercana a la ciudadanía, su autonomía administrativa y financiera.

El derecho laboral es abordado por José Dávalos Morales, laboralista, ex director de la Facultad de Derecho de la UNAM y actual catedrático de la misma. Edificado sobre una de las demandas más sentidas de la población durante la Revolución Mexicana, los derechos de los obreros llevaron a la elaboración del título sobre Trabajo y Previsión Social, que diferenció a la Constitución de 1917 de la de 1857. El artículo 123, junto con el 27 constitucional, respondió a las demandas

del proceso revolucionario y puso a la Constitución mexicana a la vanguardia del mundo en la materia, al incorporar los derechos sociales en el texto constitucional.

El INEHRM se complace en poner a disposición del público lector la serie “Grandes Temas Constitucionales” que forma parte de la colección “Biblioteca Constitucional”, creada en el marco de la conmemoración de la Constitución que nos rige desde 1917. El conocimiento de los temas constitucionales fortalece a nuestra ciudadanía y a la democracia como forma de vida.

Hacemos público nuestro reconocimiento a los autores por su invaluable colaboración. Así como a la Secretaría de Gobernación y al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM por haber hecho posible la publicación.

PATRICIA GALEANA

*Instituto Nacional de Estudios Históricos  
de las Revoluciones de México*



## INTRODUCCIÓN

**E**l derecho a la educación ha sido un anhelo que en México se puede encontrar desde 1821, cuando nuestro país inició su vida independiente de la Corona española. En este libro me propongo mostrar cómo este derecho ha tenido diversos momentos en la historia nacional.

Los movimientos de independencia en América Latina tuvieron un origen ilustrado y dieron gran importancia a la educación. Durante las primeras décadas del México independiente, la enseñanza se encontró ligada a los ideales liberales. Sin embargo, aunque el país contaba con el liberalismo profesado por muchos de los líderes insurgentes, le faltaba el contexto económico, político y social que le había dado origen a dicha ideología.

Unido al problema de la transformación económica, política y social de México, surgió el de educar al pueblo dentro del modelo ideal de sociedad liberal. Se empezaba a hablar del control por parte del Estado como única salida para implantar una educación liberal y obligatoria. Sin embargo, muchos liberales rechazaban el control del Estado por considerarlo como negación de los principios de la doctrina liberal.

Durante la Guerra de Independencia, los liberales habían luchado por liberar al país de su condición colonial y el clero representaba un elemento muy fuerte dentro de la estructura política, ya que controlaba gran parte de la educación y de la vida social de la nación.

Los liberales se preocupaban por crear un nuevo tipo de educación, ya que veían en la multiplicación de los tradicionalistas un gran obstáculo para el progreso del país. Fue por ello que la escuela se convirtió en el medio utilizado, tanto por liberales como por conservadores, para influir en las conciencias de los mexicanos. De hecho, ambos grupos coincidían en que había que educar al pueblo. Sin embargo, este propósito no era algo que hubiera surgido con la Independencia, sino que lo encontramos ya desde el siglo XVIII, cuando se empezó a concebir la educación como la única forma para mejorar a la sociedad.

En sus *Disertaciones*, el jesuita Francisco Javier Clavijero<sup>1</sup> escribía: “Las almas de los mexicanos en nada son inferiores a las de los europeos que son capaces de todas las ciencias aún las más abstractas, y que si seriamente se cuidara de su educación, si los niños se creasen en seminarios bajo de buenos maestros y se protegieran y alentaran con premios, se verían entre los americanos, filósofos, matemáticos y teólogos que pudieran competir con los más famosos de Europa”.

Esta preocupación por educar al pueblo mexicano siguió presente durante todo el siglo XIX. De hecho, se pensaba que sólo por medio de la educación nuestro país podría progresar. Así, la premisa “educación es igual a progreso” se encuentra tanto en los planes de los liberales como en los de los conservadores.



<sup>1</sup> Francisco Javier Clavijero, *Capítulo de historia y disertaciones*, México, Editorial de la Universidad de México, 1944, p. 20.



## LOS PRIMEROS PASOS: 1821-1867

**D**urante la época independiente, esta preocupación por la educación aparece por escrito, por primera vez, el 18 de diciembre de 1822 en el proyecto del Reglamento Provisional Político del Imperio Mexicano, en el que se veía la necesidad de que las escuelas estuvieran de acuerdo con el sistema político.

Posteriormente, en 1823, nos encontramos con la publicación del Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana,<sup>1</sup> el cual decía: “Artículo 6°. La ilustración es el origen de todo bien individual y social. Para difundirla y adelantarla, todos los ciudadanos pueden formar establecimientos particulares de educación”.

El año de 1833 marcó un momento importante dentro de la historia de la educación en nuestro país. Por un lado, se estableció la Escuela Nacional de Ingenieros, en donde se podía estudiar para telegrafista o bien para ingeniero topógrafo, geógrafo, industrial, de caminos y puertos, y de minas, principalmente. También se estableció la Escuela Nacional de Agricultura, con una hacienda-escuela de enseñanza práctica. Se podían cursar las carreras de ingeniero agrónomo, médico veterinario o administrador de fincas, entre otras más.

<sup>1</sup> Felipe Tena Ramírez, *Leyes fundamentales de México, 1808-1957*, México, Porrúa, 1957, p. 150.

Entre las leyes dictadas durante la primera mitad del siglo XIX, una de las más importantes fue la reforma educativa instrumentada por Valentín Gómez Farías, quien era un médico y político que había nacido en 1781. Desempeñó el cargo de vicepresidente durante el gobierno de Antonio López de Santa Anna a partir del 1o. de abril de 1833 y actuaba como Ejecutivo en ausencia del propio presidente. El autor de la reforma fue José María Luis Mora.<sup>2</sup> Sus fines eran: “Sustraer por una parte la enseñanza de las manos del clero, independizándola ideológica y económicamente del elemento conservador. Organizar, coordinar sistemáticamente las funciones educativas del Estado, con arreglo a un vasto plan que abarcara el país entero y pusiera la instrucción al alcance de todas las clases sociales y, especialmente, de las económica y moralmente postergadas”.

En esta ley se veía también la intención de que la educación, por ser un derecho, debía llegar “a todas las clases sociales”, en especial aquellas más desvalidas de nuestro país.

Por medio de esta ley se suprimía la universidad y se creaba la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Esta dirección tenía a su cargo el nombramiento de todos los profesores y la designación de reglamentos y libros elementales de enseñanza, además de que reorganizaría y centralizaría la administración de la educación, desde el nivel primario hasta los colegios de estudios mayores. La nueva ley se dirigía, especialmente, en contra de la universidad, pero más aún en contra de la influencia que ejercía el clero a través de la educación.

La misma naturaleza de la ley hizo que no tuviera mucha vigencia: el presidente Antonio López de Santa Anna la derogó en junio de 1834, lo que dio como resultado que se despidiera a los reformadores. Sólo estuvo vigente durante nueve meses, por lo que fue muy difícil que en ese corto periodo se impulsaran cambios de importancia en el aspecto educativo. El presidente dejó en manos de las juntas departamentales la realización de iniciativas de leyes relativas a la educación y al establecimiento de escuelas de primeras letras.

<sup>2</sup> Secretaría de Educación Pública, *Gómez Farías y la reforma educativa de 1833*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, p. 21.

Pocos años más tarde, el 26 de octubre de 1842, el Congreso dictó otra ley en la que se declaraba a la educación “obligatoria entre los siete y los quince años, gratuita y libre”, si bien los profesores deberían de ser autorizados por la dirección general.<sup>3</sup> También se establecía un plan para fundar una Escuela Normal.

En cuanto a la educación primaria, se dejaba en manos de la Compañía Lancasteriana, institución de origen inglés que debía su nombre a uno de sus fundadores, la cual se convirtió en Dirección General de Instrucción Primaria para toda la República. Más adelante explicaré en qué consistía la educación en el sistema lancasteriano.

Los problemas políticos que enfrentaba la naciente República, aunados a las invasiones de norteamericanos (1847) y de franceses (1862-1867), hicieron que en nuestro país la educación pública fuera impartida por instituciones particulares. Además de la Compañía Lancasteriana se pueden mencionar la Sociedad de Beneficencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida, la Asociación Artística Industrial, la Sociedad Católica Mexicana, entre otras.

La multiplicación de las escuelas no fue la misma en toda la nación, ya que hubo estados, como algunos del sureste de México, en donde se fundaron muy pocos establecimientos educativos. Sin dejar de lado todos estos problemas, poco a poco se logró reunir, bajo una sola dirección, los asuntos educativos del país. Así, en la Memoria de 1844, el ministro Manuel Baranda calculaba que había 1 310 escuelas a las que asistían 59 744 alumnos.<sup>4</sup> Estos números nos indican que, a pesar de todos los esfuerzos realizados por diversos gobiernos, sólo unos cuantos asistían a las escuelas, ya que en ese momento México contaba con siete millones de habitantes.

La inasistencia escolar es un fenómeno que se encuentra de manera constante durante el siglo XIX. Es por esto que los diversos gobernantes no se cansaban de introducir en sus discursos mensajes que hablaban de la necesidad de educar al pueblo, ya que las “luces engrandecen a las

<sup>3</sup> Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, vol. 10, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1910, p. 94.

<sup>4</sup> Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, p. 113.

naciones y las hacen triunfar”, además de que se afirmaba que por medio de la instrucción pública se “removerán de un solo golpe cuantos obstáculos se opongan a nuestra felicidad”.<sup>5</sup>

Los discursos, sin embargo, no solucionaban los grandes problemas que tenía nuestro país. El presidente en turno, de nuevo Antonio López de Santa Anna, se dio cuenta de que nada podía hacer para resolverlos y decidió huir. Lo sustituyó José Joaquín de Herrera, quien el 2 de diciembre de 1845 promulgó un decreto del Congreso por el que le quitaba la Dirección General de Instrucción Primaria a la Compañía Lancasteriana.

Dos años más tarde, el país fue invadido por tropas norteamericanas. De esta forma, en septiembre de 1847, la capital del país fue tomada por los extranjeros. Como consecuencia, se firmó el Tratado Guadalupe-Hidalgo con el que México perdió más de la mitad de su territorio. Ante esta terrible derrota, la nación quedó sumida en una gran frustración. Tal era el panorama que se vivía cuando el presidente Manuel M. Lombardini, deseoso de promover la instrucción pública, promulgó un decreto el 18 de marzo de 1853, en el que se establecían las materias que se deberían enseñar en todos los planteles, so pena de clausura a quien no cumpliera.<sup>6</sup> También se creó la Escuela Práctica de Minas y Veterinaria que junto con la de Agricultura formaron el Colegio Nacional de Agricultura.

Este presidente interino ocupó el poder del 7 de febrero al 20 de abril de 1853, entregándose a Antonio López de Santa Anna. Su gobierno degeneró en una dictadura y se hacía llamar “Alteza Serenísimá”. Por ello, muchos liberales, deseosos de terminar con su dominación, iniciaron en 1854 en Ayutla, Guerrero, un movimiento conocido como la Revolución de Ayutla. Juan Álvarez, quien se encontraba al frente de este levantamiento, al igual que liberales como Benito Juárez, Ponciano Arriaga y Melchor Ocampo, entre otros, pensaba que con el objetivo de que el país progresara, era necesario derrocar a Santa Anna.

<sup>5</sup> José María Puig Casauranc, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1926, p. 5.

<sup>6</sup> M. Dublán y J. M. Lozano, *op. cit.*, pp. 351-355.

Con el triunfo de la Revolución de Ayutla, los liberales volcaron la mirada hacia la instrucción pública. Fue así como el 18 de abril de 1856 se dictó un decreto por el que se establecía el Colegio de Educación Secundaria para Niñas, de donde saldrían las futuras maestras y, poco tiempo después, se fundaba una Escuela de Artes y Oficios. Un año más tarde, en 1857, se organizó un congreso que tenía como fin decretar una Constitución para el país. En ella se trataba a la educación como uno de los puntos principales. Después de diversas discusiones, el artículo quedó redactado de la siguiente manera: “Artículo 3º. La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se debe expedir”.<sup>7</sup>

En noviembre de 1857, el Congreso dio facultades extraordinarias al presidente Comonfort. El vicepresidente era Benito Juárez. El 17 de diciembre de ese año apareció el Plan de Tacubaya de Félix Zuloaga, que abolía la Constitución de 1857 y ratificaba a Comonfort como presidente. Benito Juárez fue llevado a prisión y dos días después Comonfort se adhirió al Plan de Tacubaya, ya que estaba convencido de que no podría gobernar con la Constitución. El 11 de enero de 1858 varias de las guarniciones se pronunciaron en favor de la renuncia de Comonfort y se nombraba a Zuloaga como jefe del movimiento. Ese mismo día Juárez fue puesto en libertad por Comonfort, quien se fortificó en Palacio Nacional. Esta lucha duró diez días. Comonfort se dio cuenta de que era inútil seguir luchando, entregó el mando y salió hacia Veracruz y, posteriormente, se embarcó hacia Estados Unidos. Al día siguiente de haber sido liberado, Juárez partió a Guanajuato, en donde el 19 de enero de 1858 declaró que su gobierno se establecería en dicho estado. Así mismo, publicó un manifiesto por el que se iniciaba la revolución de Reforma.<sup>8</sup>

Juárez tuvo que salir de la capital y estableció su gobierno liberal en Guanajuato, mientras que los conservadores nombraron a Félix María Zuloaga como presidente provisional en la Ciudad de México y, posteriormente, a Miguel Miramón. Por su parte, Estados Unidos reconoció

<sup>7</sup> Felipe Tena Ramírez, *op. cit.*, p. 556.

<sup>8</sup> Lilia Díaz, “El liberalismo militante”, en *Historia General de México*, t. III, México, El Colegio de México, 1976, pp.106-108.

el gobierno de Benito Juárez. Con todo esto se desató la lucha armada que se conoce como Guerra de Reforma.

En julio de 1859, Benito Juárez y sus ministros expidieron en Veracruz el Manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación, que contenía el ideario y programa sustancial de la Reforma. En materia de instrucción pública y, en concreto, en relación con la primaria, establecía: “El Gobierno procurará con el mayor empeño que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y la moralidad que se requieren para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud”.<sup>9</sup>

Después de diversas batallas, Juárez entró victorioso a la capital en enero de 1861 y en junio fue declarado presidente constitucional. Desde enero, Juárez había decretado que todos los “negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional” se realizarían en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el cual se ocuparía del desarrollo de la educación en el Distrito Federal y Territorios (Quintana Roo, Nayarit y Baja California Sur). Esta situación se mantuvo hasta 1905 en que se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. El primer ministro de Justicia e Instrucción Pública fue el licenciado Ignacio Ramírez, quien es una de las figuras más notables en la historia de la educación mexicana.

Cabe señalar que entre 1863 y 1867 se puede hablar de un paréntesis por la Intervención Francesa y la instauración del gobierno del archiduque de Austria, Maximiliano de Habsburgo y su esposa, Carlota, invitados por el grupo de los conservadores mexicanos y apoyados por las tropas francesas. Ante ese suceso, Juárez huyó de nuevo y estableció su gobierno en el Paso del Norte, Chihuahua, desde donde organizó la resistencia para afrontar al ejército de Napoleón III.

De acuerdo con Anne Staples,<sup>10</sup> las ideas educativas de Maximiliano “concordaban con el modelo de escuela francesa ya conocido en

<sup>9</sup> Luis González y González (comp.), *Los presidentes de México ante la nación: informes, documentos y manifiestos de 1821 a 1966*, México, XLVI Legislatura, 1966, p. 465.

<sup>10</sup> Anne Staples, “El entusiasmo por la Independencia”, en Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 174-179.

México”. Este emperador, quien había sido educado dentro de las pedagogías modernas, apreciaba mucho la francesa. Por esto, la puso en marcha a su llegada a nuestro país. El sistema educativo francés contemplaba realizar tareas en casa, así como que a los alumnos se les diera una boleta con sus calificaciones al concluir cada mes y que al finalizar el año escolar tuvieran que presentar exámenes por escrito.

Otra cuestión interesante que también se inició durante el Imperio de Maximiliano fue que se les pidió a los padres de familia que estuvieran más cerca tanto de la educación de sus hijos como de sus profesores.

En cuanto al magisterio, cabe mencionar que Anne Staples<sup>11</sup> destaca que a este grupo se le dio una “preeminencia en la sociedad”, lo cual era algo novedoso. Además de que se declaró “honorable” la carrera magisterial y se fomentó su “buena conducta”, también hubo la iniciativa de prepararlos mejor para que pudieran enseñar e impartir sus materias, con el objetivo de que la infancia aprovechara el tiempo que permanecería en la escuela.

Asimismo, fue durante el Segundo Imperio que, de acuerdo con Anne Staples,<sup>12</sup> se instrumentó que los maestros no impartieran “más de 14 lecciones de una hora por semana, se les pagaría hasta tres pesos [con] cincuenta centavos la hora [al] mes” y a quienes trabajaran en la Ciudad de México, por considerarse un lugar en donde la vida era más cara, ganarían 25 por ciento más que los otros profesores que prestaban sus servicios en otras regiones del país.

Maximiliano también estableció que la instrucción fuera obligatoria, gratuita y que estuviera a cargo de los ayuntamientos. Los encargados de vigilar a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a las escuelas desde los cinco hasta los 15 años eran las autoridades políticas y municipales.<sup>13</sup>

En cuanto a las escuelas públicas, se esperaba que en cada una existiera “una biblioteca y un laboratorio de ciencias”.<sup>14</sup> Sin embargo,

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 175.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 177.

<sup>13</sup> Ernesto Meneses Morales *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, p. 160.

<sup>14</sup> A. Staples, “El entusiasmo por la Independencia”, *op. cit.*, p. 170.

sabemos que esto no se cumplió. En lo que se refiere a la educación superior, “se cerró definitivamente la Universidad y se fundó una politécnica”. Para que una materia pudiera enseñarse tenía que contarse con un texto, el cual debería estar aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública.<sup>15</sup>

Como ya se mencionó, eran los ayuntamientos los que manejaban las escuelas municipales, las cuales eran gratuitas para quienes no pudieran pagar un peso al mes. De hecho, sería el ayuntamiento el que decidiría quiénes eran “pobres de solemnidad”.<sup>16</sup>

Anne Staples<sup>17</sup> sostiene que, a pesar de que las innovaciones de Maximiliano duraron unos cuantos años, al igual que su Imperio, poco a poco “muchas de sus propuestas educativas fueron incorporadas al quehacer nacional, pues llevaban el signo de una modernidad innegable”.

Finalmente, los conservadores fueron derrotados por los liberales y Maximiliano fue fusilado en 1867. Con estos sucesos se puede decir que termina la primera parte de este libro, en donde diversos gobiernos trataron de estructurar la instrucción pública por medio de leyes, reglamentos y decretos. Sin embargo, la situación económica, política y social por la que atravesaba nuestro país en las primeras décadas de su vida independiente no permitió que se formara un sistema educativo.



<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 179.



## HACIA LA FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: 1867-1910

**B**enito Juárez y su grupo de liberales lograron salir victoriosos, por lo que después del fusilamiento del archiduque de Austria en el Cerro de las Campanas, en Querétaro, éste asumió de nuevo la Presidencia de la República Mexicana en septiembre de 1867. A este periodo se le conoce con el nombre de República Restaurada, el cual sentó las bases del sistema educativo en nuestro país.

En el aspecto ideológico, Gabino Barreda pronunció un importante discurso el 16 de septiembre de 1867 en Guanajuato. En él se manifestaba la doctrina positivista, empalmándola con el triunfo de la República y con el ideario que llevó al grupo liberal al poder. En este discurso se plasmaba la filosofía que acompañaría a toda la época y que culminaría en 1911 con el movimiento revolucionario. Con Barreda, la idea de utilizar la enseñanza para transformar los patrones de comportamiento y efectuar una modernización económica y política llegó a ser una característica permanente de la política educativa mexicana.<sup>1</sup>

La premisa de Gabino Barreda era la de “libertad, orden y progreso”. Pensaba en la libertad como un medio, el orden como base y el progreso como fin. El positivismo suponía un énfasis ideológico distinto del liberalismo, que consistía en que la libertad no era lo más

<sup>1</sup> Luz Elena Galván, *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, 2a. ed., prologado por Pablo Latapí, México, CIESAS, 2010, p. 82.

importante, sino el orden. Por esto, Barreda decía: “la libertad sí, pero la libertad propia del orden”.<sup>2</sup> Se trataba de implantar la paz y el orden, con la finalidad de lograr el progreso material del país; la nueva educación se orientaba a ese fin. De esta manera, se introdujo en México el positivismo, no sólo como filosofía, sino también como sistema educativo.

Mencionaba que el caos que existía en la sociedad se debía a que la mente de los mexicanos estaba muy desordenada, por lo que había que ordenarla mediante la educación. Veía la necesidad de que todos los mexicanos partieran de un fondo común de verdades y de que dicho fondo tuviera un carácter enciclopédico.

Consideraba que el camino para establecer ese fondo común de verdades era el método positivo. Para esto, era necesario que todos los mexicanos asistieran a la escuela, con objeto de que fueran “ordenados” en el nuevo esquema propuesto. De aquí que, de nuevo, se propusiera que la instrucción primaria debería de ser obligatoria.<sup>3</sup>

Barreda pensaba en la educación de hombres y mujeres, ya que decía que “todas las razones que existen para justificar la enseñanza de los varones por el Estado, deben ser aplicadas igualmente a la instrucción femenina impartida por el Gobierno”.<sup>4</sup>

En medio de la consolidación del gobierno de Juárez se inició la reforma educativa, cuya ley dictada el 2 de diciembre de 1867 se propuso la reorganización de la instrucción pública, de acuerdo con los principales lineamientos de la doctrina positivista. Esta ley consagró la secularización de la enseñanza, al disponer, en las escuelas elementales oficiales, la supresión de la educación religiosa. En el primer artículo indicaba que “en el Distrito Federal habrá el número de escuelas primarias para niños y niñas que exija su población”.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, INEHRM, 1956, p. 113.

<sup>3</sup> Abelardo Villegas, *Positivismo y porfirismo*, México, SEP, 1972, p. 75.

<sup>4</sup> Francisco Cosmes, *Historia general de México*, México, Ed. Ramón de S. M. Araluca, 1901, p. 268.

<sup>5</sup> Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, vol. 10, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1910, p. 582.

En el artículo 5o. de la ley de 1867 se reglamentaba que la instrucción primaria sería “gratuita para los pobres y obligatoria de acuerdo con el reglamento de la ley”. Se pensaba que por medio de la obligatoriedad, “el Estado defendería los derechos de los hijos contra el egoísmo y la ignorancia de los padres”. También se consideraba la creación de un “profesorado instruido” para que impartiera la enseñanza primaria. Existían, además, tres clases de profesores de instrucción primaria: de primera, segunda y tercera clase; todos tenían que “aprobar los exámenes correspondientes, y lo único que variaba era el número de materias”.<sup>6</sup>

La instrucción obligatoria en México no constituía una novedad, ya que desde la ley de 1842 el Congreso la había declarado obligatoria. Sin embargo, debido a que continuaba el ausentismo escolar, se decidió prescribirla de manera cuidadosa. Se declaraba obligatoria a partir de los cinco años en adelante y más que castigar a los que no asistían, se premiaba de diversas maneras a quienes acudían a la escuela. Por otro lado, se enfatizaba que para conseguir empleo, era necesario probar que los hijos recibían educación. Se mencionaba que “para 1869, casi todos los estados de la República, habían adoptado el sistema de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria”.<sup>7</sup>

Asimismo, el gobierno apoyó a la Compañía Lancasteriana para que continuara con su labor educativa, ya que durante este momento se continuó con el sistema de enseñanza mutuo, aun cuando en la prensa pedagógica ya empezaba a discutirse el sistema de enseñanza objetivo.<sup>8</sup> Para apoyar a esta Compañía y para fundar las nuevas escuelas que se proponía la ley de instrucción pública, se creó un fondo de instrucción pública, formado tanto por capitales procedentes de la nacionalización de los bienes eclesiásticos, como por las contribuciones impuestas a las herencias. Además, el gobierno obligó a la municipali-

<sup>6</sup> F. Cosmes, *op. cit.*, pp. 128 y 129.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 915.

<sup>8</sup> El sistema de la educación objetiva proponía que se enseñaran, al mismo tiempo, tanto los diversos objetos como sus nombres. En México, este método fue introducido por Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz. Véase Ernesto Meneses Morales *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, pp. 568 y 569.

dad a crear escuelas, autorizándola a invertir parte de sus rentas en el fomento de la educación pública.

En cuanto a la organización escolar, ésta era municipal. La existencia de las escuelas municipales se remonta a 1821, cuando se consideró a los ayuntamientos como representantes de una población y, por lo tanto, se dejó en sus manos el velar por las necesidades públicas, entre otras la enseñanza. En 1867, Juárez confirmó esta idea cuando ordenó que los ayuntamientos establecieran y sostuvieran escuelas municipales. Así, el municipio tenía a su cargo varias escuelas primarias en la capital; no obstante, estaban en muy malas condiciones y se decía que se hallaban en “situación deplorable de suciedad y abandono”, además de que cada colegio se dejaba a cargo de un solo maestro o maestra, quienes tenían que encargarse de un gran número de estudiantes.<sup>9</sup> De aquí que, la pobreza en que se encontraban los municipios llevó a que la Compañía Lancasteriana continuara con el apoyo a la educación por medio del funcionamiento de sus escuelas.

El sistema educativo se dividió en dos niveles:

- 1) Instrucción primaria.
- 2) Instrucción secundaria, que también abarcaba a la educación terciaria o superior.

Dentro de la educación secundaria cabe señalar la fundación de la Escuela Secundaria para Señoritas y, dentro de la educación superior, la Escuela Nacional Preparatoria que dirigía Gabino Barreda, centro de la vida intelectual en nuestro país.

De esta forma, el alcance de esta ley llegó hasta la enseñanza superior, al reglamentar las instituciones que se encargaban de formar a los futuros médicos, abogados e ingenieros, como eran: la Escuela de Medicina, la Escuela de Jurisprudencia, y la Escuela de Ingeniería.

A pesar de todos los esfuerzos realizados por Benito Juárez en favor de la instrucción pública, su proyecto no pudo llevarse a cabo en su totalidad, debido al mal estado de la Hacienda pública. Así, no fue sino hasta el gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911) cuando se empezaron a

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 350 y 354.

ver diversos resultados en el sistema educativo. Este presidente tomó las riendas del gobierno durante 30 años. A este periodo se le conoce en la historia como el Porfiriato. Díaz aprovechó todos los esfuerzos que se habían iniciado durante la República Restaurada en favor de la instrucción pública, de aquí que su política educativa se basara en el positivismo.

Poco a poco, la educación pública se fue desarrollando, por lo que en 1882 el avance que había tenido el Ayuntamiento de la Ciudad de México, en cuanto a instrucción pública, era considerable. En ese momento sostenía a 81 escuelas, siendo que en 1869 tan sólo sostenía a 10; también había establecido el sistema de oposiciones para nombrar a sus maestros y una Academia de Profesores, además de que abrió concursos para la elaboración de libros de texto.

En ese mismo año de 1882, el doctor Ildefonso Velasco promovió el Primer Congreso Higiénico Pedagógico que, entre otras cuestiones, trató lo relacionado con la higiene en los edificios, así como su mobiliario, libros, útiles escolares, métodos y distribución de las tareas al interior de los establecimientos de educación primaria. Muchas de las resoluciones tomadas fueron puestas en práctica posteriormente por algunos congresistas. Aun cuando este Congreso no se realizó a nivel nacional, sus ideas llegaron a diversos estados de la República, como a San Luis Potosí, en donde se conocieron por medio del *Diario Oficial* de ese estado.<sup>10</sup>

Sin embargo, estas acciones por lo general sólo se daban a nivel de la capital de la República, ya que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública regía únicamente para el Distrito Federal y los territorios de Quintana Roo, Baja California Sur y Nayarit. Por esto, cada entidad era libre de organizar la instrucción de acuerdo con sus intereses y, en especial, de acuerdo con su situación económica. Así, los estados del norte que tenían una mejor situación económica, invertían más recursos en educación pública, lo cual no sucedía en entidades como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, los cuales presentaban un alarmante atraso en lo que a la educación se refiere.

<sup>10</sup> Para ejemplificar cómo esas ideas llegaron al estado de San Luis Potosí, véase Adriana Mata Puente, *La escuela y la lectura en San Luis Potosí durante la segunda mitad del siglo XIX*, México, Tesis de maestría en historia, Colegio de San Luis, 2003.

Varias fueron las leyes que, en relación con la educación pública, se dictaron durante el Porfiriato. Una de ellas fue la del 28 de mayo de 1888, en donde se consignaba el principio de la instrucción primaria elemental a nivel oficial, la cual sería: obligatoria, gratuita y laica, también se afirmaba que no se aceptarían “personas que pertenecieran a alguna religión”, que habría “maestros ambulantes que recorrerían los lugares en donde no hubiera escuelas”, que la instrucción primaria elemental —es decir, los cuatro primeros años— sería “obligatoria en el Distrito Federal y Territorios, para hombres y mujeres de 6 a 12 años de edad”. Disponía que se multiplicaran los colegios: uno de niños y otro de niñas por cada 400 habitantes. Aun cuando estas escuelas debían estar sostenidas por los municipios, se mencionaba que debido a que estas autoridades eran las “menos ricas y estables”, el gobierno federal les concedería subvenciones.<sup>11</sup>

En esta ley se dividía a la educación primaria en:

- 1) Primaria elemental, que consistía en cursar cuatro años.
- 2) Primaria superior, que consistía en cursar dos años más. En total, serían seis años.

En la ley de 1888 se permitía que se educara a los niños en la casa, pero después se tenían que certificar sus estudios mediante un examen oficial. Asimismo, se refería a otras escuelas sin radicación fija, encomendadas a maestros ambulantes que recorrerían los lugares poco poblados.<sup>12</sup>

El encargado de formular los programas de estudio para las escuelas primarias elementales era el gobierno federal. Se dejaba en manos de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública la dirección intelectual y material de la educación primaria organizada por los municipios, y para vigilar que se cumpliera con lo estipulado, se crearon varios consejos de vigilancia y un cuerpo de inspectores.

En esta ley, por un lado, se encontraban consignados los principios de gratuidad, laicismo y obligatoriedad, y por otro, el Estado avanzaba en el control de la instrucción pública. Se le considera como la “pieza

<sup>11</sup> M. Dublán y J. M. Lozano, *op. cit.*, p. 127.

<sup>12</sup> Ezequiel A. Chávez “La educación nacional”, en Justo Sierra, *México: su evolución social*, México, J. Ballezá, 1902, p. 553.

esencial” de la legislación de la enseñanza primaria, de la cual derivaban otras. Además, aun cuando sólo regía para el Distrito Federal y Territorios, poco a poco se convirtió en un modelo que se replicó en diversos estados de la República.<sup>13</sup>

La ley de 1888 era muy ambiciosa, en ella se resumían los anhelos de los primeros liberales que, como José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías en 1833, y Benito Juárez en 1867, habían luchado por obtener una educación que fuera obligatoria, gratuita y laica. Desafortunadamente estos deseos sólo se cumplieron en la teoría y muy poco en la práctica.

Con el objeto de uniformar la enseñanza en todo el país, el ministro de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a un Congreso de Instrucción Pública en el año de 1889. A él asistieron representantes de cada estado. Bajo la presencia de Justo Sierra, se iniciaron los trabajos a finales de 1889. Muchos fueron los temas que se trataron en dicho Congreso, como: enseñanza primaria, secundaria normal y profesional, programas de estudio, edificios escolares, instrucción de adultos y educación para el campo.

La misma cantidad de temas hizo que no se pudiera concluir, por lo que se convocó a un Segundo Congreso a fines de 1890, el cual finalizó hasta el 28 de febrero de 1891. Al terminar las sesiones de los dos congresos, lo más importante se centraba en materia de instrucción primaria: habían formulado los programas de las escuelas de párvulos y las profesoras quedaban como encargadas de elaborar los de la primaria elemental; bosquejaron los de la primaria superior, y señalaron las principales características de las escuelas rurales, los maestros ambulantes y las escuelas para adultos.<sup>14</sup>

Lo importante es que los integrantes de los congresos estuvieron de acuerdo con que resultaba conveniente contar con un sistema nacional uniforme de “educación popular obligatoria”, por lo que adoptaron el programa escolar oficial. Al terminar estos congresos, varios estados mexicanos promulgaron leyes escolares que reproducían el programa federal.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, SEP/FCE, 1989, pp. 40 y 41.

<sup>14</sup> E. A. Chávez, *op. cit.*, p. 556.

<sup>15</sup> M. K. Vaughan, *op. cit.*, pp. 41-42.



Otra importante ley fue la del 3 de junio de 1896, por medio de la cual se nacionalizaron las escuelas de instrucción primaria que antes pertenecían a los ayuntamientos en el Distrito Federal y Territorios.<sup>16</sup> Fue así como el director general de Instrucción Primaria recibió las 113 escuelas que dependían del Ayuntamiento de la Ciudad de México. Se empezó por organizar los locales, útiles y mobiliario escolar, y poco a poco se fue mejorando el profesorado. Un resultado de esta nacionalización fue que se multiplicaron tanto las escuelas como los maestros, con el fin de poder aumentar la asistencia escolar. Se decía que, a pesar de estos avances, no se podía aumentar de pronto el número de los que sabían leer y escribir, ya que muchos adultos no iban a la escuela, por lo que todavía faltaba mucho por hacer.<sup>17</sup>

En 1904, Porfirio Díaz anunció que había 523 escuelas primarias (de 1o. a 6o. grados) en el Distrito Federal y Territorios, con una población de 65 024 alumnos, lo cual superaba a las 498 que había en 1903.<sup>18</sup> Algo importante durante este periodo fue la creación en 1905 de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual sustituía a la Secretaría de Estado del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Ambas sólo regían para el Distrito Federal y Territorios. Al frente de ella se encontraba Justo Sierra, quien estaba consciente de que todos los esfuerzos materiales que se hicieran no valdrían si no se educaba primero a la nación. Para él era muy importante el proyecto de educación nacional; sin embargo, el ministro de Hacienda, José Ives Limantour, nunca lo comprendió. Por ello, Justo Sierra nunca obtuvo el presupuesto necesario para que el proyecto de instrucción pública tuviera éxito.

Don Justo decía: “Puesto que, en igualdad de circunstancias, de dos individuos o de dos pueblos, aquél que es menos instruido es inferior: puesto que el pueblo mexicano, en su mayoría analfabeto, va a entrar

<sup>16</sup> Se refiere a los territorios de Quintana Roo, Baja California Sur y Nayarit, que eran delimitaciones geográficas y políticas que no tenían la categoría de estado y en algunos casos carecían de gobierno propio, por lo que se regían bajo las leyes del Distrito Federal.

<sup>17</sup> José María Puig Casauranc, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1926, p. 124.

<sup>18</sup> Secretaría de Economía, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910*, México, 1956, p. 239.



en contacto íntimo con el norteamericano, en su mayoría alfabeto, es preciso tratar de suprimir rápidamente el elemento de inferioridad”.<sup>19</sup>

Este miedo a los norteamericanos era justificable, ya que México había sufrido una invasión y una escisión de su territorio; Sierra veía en la educación el camino a seguir para salvar al país de otra invasión extranjera.

Consideraba que el error con respecto a la escuela laica estaba en que la confundían con una escuela atea. Los padres de familia, en su mayoría católicos, tenían miedo de enviar a sus hijos a este tipo de colegios. Sierra decía: “La escuela laica es un soberano organismo de paz; continuadora, coadyuvadora y reforzadora de la familia”.<sup>20</sup>

Las ideas sobre la obligatoriedad de la enseñanza fueron reforzadas por Justo Sierra, quien las proponía para remediar el ausentismo de los niños en la escuela. Comentaba que si el padre no quería cumplir con su deber, entonces surgiría todo el poder del Estado para obligarlo, ya que la ley electoral mandaba que el primer grado en la elección de los funcionarios federales se hiciera por escrito, de aquí que impusiera indirectamente la obligación de escribir al pueblo elector.

Con base en estas ideas, Sierra trabajó en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual, aun cuando no abarcaba a toda la República, controlaba a las sociedades científicas, los museos y las antigüedades nacionales.

Se puede decir que durante el Porfiriato no se logró la asistencia deseada a las escuelas, ni se aumentó el número de personas que sabían leer y escribir: en 1895 se reportaba 14.39 por ciento; en 1900, 16.06 por ciento, y en 1910, 19.74 por ciento, por lo que Díaz dejó su gobierno con 80 de analfabetos.<sup>21</sup>

Se buscaron algunas formas para obligar a los padres a enviar a sus hijos a las escuelas; no obstante, entre los sectores pobres de la ciudad y más aún en el campo, no se comprendía cuál era la razón de enviar a los niños a la escuela, en lugar de que ayudaran a los padres en su trabajo, ya fuera en algún oficio en la ciudad o para trabajar la tierra en el campo. El

<sup>19</sup> L. Zea, *op. cit.*, p. 178.

<sup>20</sup> José Antonio Murillo Reveles, *La escuela mexicana. Su génesis, su doctrina y su sistema*, Zacatecas, s. e., 1904, p. 333.

<sup>21</sup> Secretaría de Economía, *op. cit.*, p. 240.

hijo, de hecho, apoyaba a la economía familiar y por esto no lo enviaban a la escuela, ya que los padres pensaban que ahí sólo iban a “perder el tiempo”, tal como se afirma en diversos documentos revisados. Otros padres temían que sus vástagos se contagiaran de alguna epidemia en los planteles, debido a que en el siglo XIX la mortandad infantil era muy alta por la falta de condiciones higiénicas en diversos lugares públicos, entre otros en las escuelas. De aquí que los maestros se quejaban constantemente por el ausentismo escolar. No fue sino hasta las reformas de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública que contaba con un mayor presupuesto y con José Vasconcelos al frente, que se dio un mayor acceso de la población mexicana al sistema educativo.

Ahora bien, lo interesante de este periodo es que a pesar de todos los problemas de ausentismo escolar y de falta de recursos económicos, el esfuerzo educativo no se detuvo y se continuó con la contratación de profesores para que trabajaran en todo el país. Así, poco a poco, el magisterio se fue convirtiendo en una importante opción de trabajo para las mujeres mexicanas, quienes, como preceptoras en escuelas lancasterianas o municipales, trabajaron en diversos estados de la República Mexicana.

## EL ARTE DE SER MAESTRO

Antes de entrar al tema relacionado con el derecho a la educación durante la Revolución Mexicana, deseo responder a una pregunta: ¿quiénes eran los encargados de hacer cumplir ese derecho?

Para comprender en qué consistía este arte de ser maestro, es necesario introducirse en la Compañía Lancasteriana y sus escuelas normales. Esta Compañía se estableció en la Ciudad de México a principios de 1822. Se trataba de una asociación privada dedicada a implantar el nuevo método de enseñanza mutua de los ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell. Sus escuelas eran fundadas por particulares, además de ser gratuitas.

Este sistema fue introducido en México por Manuel Codorniu, fundador del periódico *El Sol*, quien había llegado a nuestro país con el virrey O'Donoghue en 1821. En este periódico se afirmaba que el objetivo de las escuelas lancasterianas era “formar una raza nueva de

hombres, cuyos sentimientos individuales los identifiquen con la independencia y con la libertad”.<sup>22</sup>

De acuerdo con el sistema mutuo, los alumnos más avanzados llamados “monitores” o “decuriones”, previamente instruidos por el preceptor (es decir, el maestro), enseñaban a grupos de 10 niños. La primera escuela que se fundó fue El Sol (1822) y pocos meses después Filantropía, las cuales tuvieron mucho éxito. En 1833, esta compañía pudo cumplir un anhelo de muchos años: abrir su primera escuela para 160 niñas en Santa María la Redonda, uno de los barrios más pobres y abandonados de la ciudad.<sup>23</sup> Así, las niñas también eran instruidas mediante este sistema. Los alumnos aprendían a escribir, ya no en pizarras como en otras escuelas, sino en cajas de arena, en donde trazaban las letras con palitos.

En el sistema lancasteriano, un alumno, dependiendo de su progreso en cada asignatura, podría estar, por ejemplo, en la segunda clase de escritura, en la tercera de lectura y en la primera de aritmética. El sistema no era graduado y podía haber chicos de distintas edades en diferentes clases, ya que lo que determinaba su asignación era su habilidad y no su edad.

Algo importante en esta escuela siguió siendo la memorización, como había sido en la época colonial, así como la obediencia, el silencio y el orden,<sup>24</sup> y si no obedecían, venían los castigos.

En varios países de América Latina se instrumentó el método de la enseñanza mutua de la escuela lancasteriana. Las aulas de este tipo de instituciones eran diferentes a las de las escuelas tradicionales. Por un lado, el espacio era muy grande. Ahí se colocaban largas bancas y mesas en donde podían sentarse hasta 10 alumnos. Estas bancas se alineaban en filas, una tras otra, frente a la plataforma del maestro. Por otro lado, en las aulas había mesas de arena, “telégrafos” (de donde colgaban diversos letreros) y “semicírculos” (utilizados para la lectura). Durante el desarrollo de la enseñanza, los estudiantes eran más activos que en el sistema anterior, aun cuando seguían predominando el orden y la disciplina. Todos los niños estudiaban en la misma aula, ya

<sup>22</sup> *El Sol*, 27 de junio de 1826.

<sup>23</sup> Dorothy Tanck Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*, 2a. ed., México, Porrúa, 1957, p. 234.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 235.

que no se separaba a los que aprendían a leer de los que aprendían a escribir. Las materias que se impartían eran: lectura, escritura, aritmética y doctrina, a un mismo tiempo y no sucesivamente. Lo que llamaba la atención en este sistema era que el maestro no enseñaba directamente a los 100 o 200 estudiantes, sino que “instruía a los alumnos más avanzados media hora antes de que se iniciara el día escolar y ellos, a su vez, eran los instructores de cada grupo de diez niños”.<sup>25</sup>

La Compañía Lancasteriana estableció corresponsales en las capitales de los estados siempre con el encargo de “fundar escuelas y vigilarlas”. De hecho no logró fundar ni sostener el número de escuelas que deseaba, pero “el avance fue notable”. Las escuelas se multiplicaron por todo el país, por lo que José María Luis Mora, al recordar los primeros años del México Independiente, dijo que “la enseñanza primaria no se perfeccionó gran cosa, pero se difundió asombrosamente por toda la república”.<sup>26</sup> Considero que por medio de este sistema se educaron en las principales asignaturas muchos mexicanos y algunas mexicanas. La Compañía Lancasteriana fue abolida hasta 1890.

En cuanto a las Escuelas Normales de la Compañía Lancasteriana, en 1823 se fundó la primera en la Ciudad de México en el exconvento de Belén. Este sistema tenía la posibilidad de que un solo maestro enseñara a 1 386 alumnos, divididos en tres aulas: de primeras letras; una especie de secundaria con clases de francés, latín, dibujo y matemáticas, y la Escuela Normal, con un cupo para 418 alumnos. Esta Normal abrió sus puertas en la segunda mitad de 1823; desgraciadamente, su vida fue muy corta debido a “la falta de estudiantes”. En febrero de 1824 se decía que la Compañía había advertido con dolor que “no se han presentado hasta ahora sino cinco o seis”. De aquí que exhortara de nuevo a los preceptores para que aprendieran el método en tan sólo seis meses. Las clases fueron impartidas en las noches durante cuatro meses y dos más de práctica en una escuela para adultos.<sup>27</sup>

En los estados también se fundaron escuelas normales lancasterianas, como en Zacatecas, Veracruz y Chihuahua, en 1826, y en Tamau-

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 232.

<sup>26</sup> Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985, p. 104.

<sup>27</sup> D. Tanck Estrada, *op. cit.*, p. 237.

lipas, Jalisco, Michoacán y Chiapas, en 1828. Posteriormente, se fundó la de Nuevo León en 1842. De este modo, la primera institución que surgió en nuestro país para la formación de los futuros preceptores (profesores) para la enseñanza elemental partió de una iniciativa particular; sin embargo, contó con el apoyo económico de los gobiernos de los estados que, además, les facilitaron antiguos ex conventos y otros edificios para establecer dichas escuelas.

Existe un estudio sobre la Normal Lancasteriana de Zacatecas. Su autor comenta que de todas las escuelas fundadas en dicho estado entre 1824 y 1835 —periodo de la primera república federal—, la que tuvo mayor importancia debido a su impacto fue la Normal de la Constitución, la cual se proponía la enseñanza mediante el método lancasteriano y capacitar a preceptores en servicio en toda la entidad para que regresaran a sus lugares de origen, establecieran escuelas y propagaran el nuevo método. En sus primeros años funcionó como una primaria lancasteriana y no fue sino hasta 1831 que se transformó en institución formadora y actualizadora de preceptores en servicio. Tanto las escuelas lancasterianas como la Normal de la Constitución tenían entre sus objetivos preparar a los futuros ciudadanos con el fin de “hacerlos útiles al país y prepararlos a los goces de la vida social”.<sup>28</sup>

La Compañía Lancasteriana cubrió un largo periodo, de 1822 a 1890. A pesar de que en su última etapa ya no fue tan efectiva, es importante reconocer su continuidad en medio de los problemas tanto políticos como económicos que vivió nuestro país durante el siglo XIX. Fue en esas Normales y con el sistema de enseñanza mutua que se formaron varios de los preceptores decimonónicos.

## EN CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

Al iniciarse la década de 1870, una vez concluido el Segundo Imperio y al iniciarse el gobierno del presidente Benito Juárez (1867-1873), el magisterio mexicano llevaba una larga trayectoria. Su formación se

<sup>28</sup> Leonel Contreras Betancourt, *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la primera República Federal, 1823-1835*, México, UPN, 2005, p. 194.

había realizado por medio de las escuelas lancasterianas, o bien, por medio de la práctica con otros maestros. Era como un oficio, como un arte de ser maestro. De aquí la importancia del inicio de la profesionalización del magisterio.

Dominique Julia se hace la siguiente pregunta en relación con la profesionalización de los docentes: ¿cuáles son los saberes y las costumbres requeridos a un futuro enseñante? Es esta inquietud teórica y metodológica la que guiará este apartado.<sup>29</sup>

Durante la República Restaurada y el Porfiriato, el magisterio “se expandió y creció cualitativamente”, además de que “dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado”. Las escuelas normales, entonces, se preocuparon tanto por las “materias pedagógicas” como por la forma de enseñarlas. Este hecho llevó a un cambio en su “identidad profesional”.<sup>30</sup> Así, las normales fundadas en el Porfiriato e incluso algunas de ellas varios años antes, se empeñaron en que uno de los principales saberes debería ser la pedagogía.

Durante el régimen de Díaz y sobre todo después de los Congresos de Instrucción Pública (1889 y 1890), se deseaba que el eje que estructurara los programas de las escuelas normales fuera el de los cursos pedagógicos y, en especial, aquellos de carácter práctico.

En el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890) se inició la discusión sobre el currículum de las escuelas normales; sin embargo, como no hubo tiempo para ponerse de acuerdo sobre su distribución, se propuso “dejar a las escuelas normales la plena libertad de organizarse en consonancia con las necesidades y costumbres de las regiones en que estén llamadas a ejercer su acción fecunda”. De hecho, se consideró que era de “absoluta necesidad la difusión del normalismo”, por lo que se creó, en cada entidad federativa, un centro que tenía la finalidad de propagar el magisterio. Los maestros que fueran a trabajar en las primarias elementales (1o. a 4o. grados) cursarían tres años en la Escuela Normal y los que estudiaran para laborar en la primaria superior (5o.

<sup>29</sup> Dominique Julia, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM, 1995, p. 143.

<sup>30</sup> Alberto Arnaut, *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE, 1996, pp. 130-139.

y 6o. grados) tendrían que permanecer en ella cinco años. Se decidió que, para ingresar a la Normal, no era necesario haber cursado la preparatoria. Además de preocuparse por la preparación del futuro maestro, en este Congreso también se puso el acento en la conveniencia de que contaran con un título.<sup>31</sup> Durante el Porfiriato, comenta González Navarro,<sup>32</sup> el número de Escuelas Normales aumentó de 12 en 1878 a 26 en 1907; tres eran de mujeres y “se cuadruplicaron tres décadas después”. Aclara que no todos los estados contaban con este tipo de escuelas, ya que algunos tenían la carrera del magisterio, pero se cursaba en los institutos o colegios. Se refiere también a otros estados que, como Baja California, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos y Quintana Roo, no dieron en forma alguna esa enseñanza.

De hecho, la fundación de las normales fue muy irregular, ya que cada estado tenía sus propios tiempos y ritmos. De aquí que, en ocasiones, se formara a los docentes por medio de secundarias, escuelas superiores, liceos o academias. Asimismo, era frecuente que las escuelas normales formaran parte de algún instituto literario, o bien, de algún colegio de educación superior.<sup>33</sup> De aquí que todas estas instituciones en donde se formaba el magisterio se inscribieran dentro de este camino hacia la “profesión de estado”.

En el siguiente apartado se darán algunos datos de su fundación, de acuerdo con la información obtenida hasta ahora, lo cual no significa que no existieran en aquellas entidades que no se mencionen.

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA HOMBRES Y MUJERES

### *Secundaria de Niñas en la Ciudad de México*

El hecho de que en la Ciudad de México no hubiera escuelas normales llevó a que se acostumbrara obtener la licencia para ejercer el magiste-

<sup>31</sup> Luz Elena Galván, “Papel del maestro durante el Porfiriato”, en *Simposio sobre el magisterio* nacional, México, CIS-INAH, 1980, pp. 33-44

<sup>32</sup> Moisés González Navarro, “El Porfiriato. La vida social”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, vol. IV, México, Hermes, 1985, p. 667.

<sup>33</sup> Para mayor información sobre este tema consultar, véase L. E. Galván, *Soledad com-partida*, *op. cit.*



rio mediante exámenes presentados ante la Comisión de Instrucción del Ayuntamiento. Poco a poco, la profesión se convirtió en una opción de trabajo para la mujer. De este modo, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se incluía la fundación de una Escuela Secundaria para el Sexo Femenino, que empezó a funcionar en 1869. En 1878, cambió su nombre por el de Escuela Nacional Secundaria de Niñas y su plan de estudios se aumentó a seis años, en lugar de cinco. Protasio Tagle incluyó en este nuevo plan de estudios, cursos de ciencias físicas y naturales, higiene, medicina, economía doméstica, repostería y pedagogía, que impartía el doctor y pedagogo Manuel Flores. En esta secundaria, además de formarse las futuras maestras, también se habían incluido asignaturas que constituían “una especie de carreras terminales independientes y diferentes de la del magisterio”.<sup>34</sup> Entre otras, se encontraba la enseñanza de la telegrafía.<sup>35</sup>

#### *Instituto de Niñas en Durango*

Este Instituto se fundó en 1870. En él se estudiaba para ser profesora de instrucción primaria, también se impartían estudios comerciales y de telegrafista. Las niñas que deseaban llegar a ser profesoras deberían tener una edad mínima de 11 años. Las materias que se cursaban eran las siguientes: tejidos, bordados, flores y música, impartidas por varias maestras, y las de gramática castellana, francés, aritmética y dibujo, impartidas por maestros. Como se puede apreciar en las materias impartidas, hasta ese momento no se estudiaba pedagogía.

En enero de 1876, el gobernador expidió una Ley de Instrucción Pública en donde se establecía que la enseñanza pública en ese estado se dividiría en primaria, secundaria y profesional. También se decía que para la enseñanza profesional se establecerían las siguientes escuelas especiales: Escuela Normal, de Jurisprudencia, de Ingenieros, de Medicina y de Artes. Se especificaba que el objetivo de la Escuela Normal era la “formación de preceptores”. En ella se impartirían cátedras para

<sup>34</sup> M. González Navarro, *op. cit.*, p. 666.

<sup>35</sup> Los telégrafos fueron introducidos en nuestro país por Juan de la Granja, quien en 1850 hizo una prueba enviando un mensaje entre Palacio Nacional y El Colegio de Minería en la calle de Tacuba.



hombres y mujeres. También existían preceptores de primeras letras de primera, segunda y tercera clases, según la instrucción que para cada caso fijara la ley. De aquí que el Instituto de Niñas siguiera funcionando, pero a partir de ese momento se le otorgaba el carácter de Escuela Normal.<sup>36</sup>

Es interesante hacer notar que, cuando al Instituto de Niñas se le dio la categoría de Escuela Normal, cambió su plan de estudios. Aparecieron dos materias importantes que, de hecho, sólo cursaban los maestros de primera y segunda clases: la de conocer los métodos pedagógicos para la enseñanza que se utilizaban en Europa y América y la de la enseñanza objetiva. Se puede decir que éste fue el inicio de las clases de pedagogía, pues no hay que olvidar que el origen de su desarrollo en México es europeo. Así, el conocimiento de estos métodos permitía que el futuro maestro se introdujera en diversas teorías pedagógicas. Una de ellas, que en ese momento estaba de moda en Europa, era la que en Alemania y Francia se conocía con el nombre de lecciones de cosas, y en Inglaterra y Estados Unidos, con el de enseñanza objetiva. Nos encontramos aquí en otro momento importante en la formación del magisterio, en donde los maestros tenían que aprender un método de enseñanza que requería que lo practicaran. De aquí la importancia de las prácticas pedagógicas que realizaban en algún momento de su carrera.<sup>37</sup>

En 1891 se expidió en Durango la Ley Orgánica y Reglamentaria de Instrucción Pública en cuyo artículo 136 se declaraba que los alumnos que desearan obtener el “Título de Profesor(a) de Instrucción Primaria cursarán la clase de Pedagogía y Métodos de Enseñanza” al concluir todos sus estudios o, al ser aprobados en el 4o. año, “practicarán un año en alguna escuela primaria cuando menos 2 horas diarias”.<sup>38</sup>

Al avanzar el Porfiriato, se reforzó la idea de inculcar la pedagogía en los futuros docentes y de que cumplieran sus prácticas.

<sup>36</sup> Noemí Guzmán, *Historia de una escuela*, Durango, Gobierno del Estado, 1987, p. 10.

<sup>37</sup> Ernesto Meneses Morales *et al.*, *op. cit.*, pp. 568 y 250.

<sup>38</sup> N. Guzmán, *op. cit.*, pp. 32-41.

*Liceo de Varones en Colima*

Abrió sus puertas por primera vez en 1874 y tuvo que clausurarse en 1884, después de una epidemia de fiebre amarilla. Este Liceo fue una institución superior secundaria que se había fundado en lugar del Colegio Civil (1859). Aquí se preparaba a los futuros maestros, quienes recibían el título de “preceptores de primero, segundo o tercer orden”, de acuerdo con la “eficiencia de los sustentantes”. Uno de los maestros mexicanos que fueron muy reconocidos durante el siglo XIX, Gregorio Torres Quintero, estudió en este Liceo en donde obtuvo el título de “preceptor de primer orden”.

En 1884, se fundó la Escuela Normal de Señoritas, en donde se preparaba a las preceptoras y también se les asignaba el título de “Preceptora de Primero, Segundo o Tercer Orden”. En 1887, el gobierno del estado suprimió esta Escuela Normal, por lo que las escuelas elementales fueron las encargadas de preparar a las alumnas en el arte de ser maestra, siempre y cuando cumplieran con el programa de estudios que había regido en la Escuela Normal, quienes no se titulaban sólo podían trabajar como maestras en las escuelas rurales, es decir, como maestras de tercer orden.<sup>39</sup>

*Liceo de Niñas en Aguascalientes*

Se fundó en 1878, ya que existía una preocupación por formar a las maestras de la niñez que vivía en dicho estado. Sin embargo, se dice que el principal objetivo era el de “ofrecer educación a las señoritas” de acuerdo con las influencias extranjeras que llegaban de Inglaterra, Alemania, Francia y Estados Unidos. Esta institución estaba inspirada en los ideales de “orden y progreso” e influida por el pensamiento positivista de la época.

Una de sus características era que los maestros no devengaban un salario, ya que su colaboración era gratuita. Su dirección quedó en manos femeninas. Al frente debería estar una “señora de mayor edad, disfrutar de una reputación bien sentada y no tener hijos pequeños”.

<sup>39</sup> Francisco Hernández, *Historia de la educación en el estado de Colima*, México, Gobierno del Estado de Colima, 1961, p. 77.

La directora era nombrada por el gobernador, ante quien la Junta de Instrucción hacía sus propuestas. En 1888, se fundó la cátedra de telegrafía, con el objeto de que las alumnas que no terminaran sus estudios de educación normal tuvieran una preparación que les permitiera conseguir un empleo. Desde su creación, recibió todo el apoyo del gobierno del estado. En 1915 se transformó en la Escuela Normal del Estado, pero siguió formando sólo a mujeres dentro del magisterio. En un principio se le presionó para que dejara de ser católica; no obstante, pronto se distanció de la ideología revolucionaria para regresar a la conservadora.<sup>40</sup>

#### *Academias en la Ciudad de México*

Las academias jugaron un papel muy importante tanto en la formación del magisterio como, posteriormente, en su profesionalización, sobre todo en aquellas regiones en donde no se habían creado Escuelas Normales.

Desde los primeros años del México Independiente existieron esta clase de academias en la capital de la República Mexicana. En 1827, se formó una Academia de Primera Enseñanza organizada por Ignacio y Juan Espinosa de los Monteros (padre e hijo), quienes se proponían “uniformar la enseñanza de la primera edad”. A su inauguración asistió el presidente Guadalupe Victoria. Posteriormente, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública acordó, en septiembre de 1879, la creación de las academias de instrucción primaria, en las cuales se actualizaría el magisterio. Por medio de ellas se trataba de uniformar a los profesores en métodos modernos de enseñanza, a través de clases de pedagogía e intercambio de experiencias. Para esto, se reunirían dos veces al mes.

En 1882, la Comisión de Instrucción Pública estableció la Academia de Pedagogía, formada por los docentes de las escuelas municipales mixtas, la cual se ocuparía del “estudio del sistema objetivo y oportunamente, de los demás ramos que comprende”. Las sesiones se llevaban a cabo todas las tardes durante una hora y se alternaban un

<sup>40</sup> José Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla, *Las instituciones de educación normal en Aguascalientes*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1993, pp.15-17.

día las profesoras y, otro, los profesores; su asistencia era obligatoria. Su presidente fue el pedagogo Luis E. Ruiz. Su método consistía en designar a un profesor o profesora para que disertara y pusiera a debate algún tema relacionado con la enseñanza objetiva. Con esto se proponían combatir la memorización y la enseñanza de la lectura y la escritura con base en el deletreo, así como actualizar a los docentes, quienes, por falta de una Escuela Normal, carecían de una formación pedagógica.<sup>41</sup>

#### *Academia Normal de Veracruz*

En 1885, se fundó la Academia Normal, la cual se estableció en la llamada Escuela Modelo, de Orizaba, Veracruz. El profesor Enrique Laubscher tuvo a su cargo la dirección práctica, además de que impartía las clases de aritmética y geometría. Por su parte, el profesor Enrique C. Rébsamen tuvo a su cargo la dirección científica y teórica, además de que enseñaba pedagogía, inglés y francés. De los 18 cantones, llegaron 22 estudiantes que eran “maestros empíricos ameritados”. El curso duró seis meses y, después, regresaron a sus lugares de origen para dirigir las escuelas cantonales.<sup>42</sup>

#### *Academia de Toluca*

En 1893, se estableció la Academia Pedagógica de la Municipalidad de Toluca, en el Estado de México, con el objeto de “facilitar la comunicación de las ideas y principios pedagógicos entre los profesores de las escuelas primarias”, también se proponían discutir los “procedimientos metodológicos” y uniformar los “métodos de enseñanza de las escuelas primarias”. En 1897, la Ley de Instrucción Primaria estableció que en cada municipalidad debería existir una Academia Pedagógica, integrada por todos los docentes, que sesionaría los sábados.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> E. Meneses Morales *et al.*, *op. cit.*, p. 320.

<sup>42</sup> José Jerónimo Reyes Rosales, *Historia de la educación en Veracruz*, México, Museo Veracruzano de Pedagogía, 1959, pp. 88-100.

<sup>43</sup> Margarita García Luna, *La escuela normal de profesores de Toluca*, México, Gobierno del Estado de México, 1994, p. 37.

*Academias Adjuntas de Varones y Señoritas  
y la Escuela Normal de Preceptores en Sinaloa*

A manera de antecedente, se puede mencionar la fundación, en 1874, de las Academias Adjuntas de Varones y Señoritas, cuyo plan de estudios contenía las mismas asignaturas que la instrucción primaria de segunda clase. Posteriormente, en 1881, estas academias se transformaron en la Escuela Normal de Preceptores al interior del Colegio Rosales. La carrera duraba dos años y para estudiarla no se necesitaba haber cursado la preparatoria. Entre las materias que impartían se menciona el curso de pedagogía.<sup>44</sup>

*Instituto Literario de Toluca y la Escuela Normal para Profesores*

En el Estado de México, la Escuela Normal para Profesores se fundó, provisionalmente, en el Instituto Literario de Toluca en el año de 1882. Ahí se formaron los preceptores que prestaban sus servicios en las escuelas de primera, segunda y tercera clases. Esta Normal continuó anexa al Instituto hasta febrero de 1903 en que, por decreto, se emancipó de él y se le otorgó toda la “parte antigua del Instituto Literario”, con una organización independiente. La Normal tuvo su edificio propio hasta septiembre de 1910, el cual se construyó de acuerdo con los conceptos de la “moderna pedagogía”.<sup>45</sup>

*Instituto Literario de Chihuahua*

En junio de 1885 se declaró “oficialmente establecida por el Gobierno la Cátedra de Pedagogía en el Instituto Literario”. En 1886, la enseñanza objetiva que había impulsado Rébsamen se convirtió en la nueva metodología que los maestros tenían que aprender y practicar. De aquí que, a partir de este año, a los maestros se les exigiera su asistencia a la clase de pedagogía.

<sup>44</sup> José Luis Sánchez Gastélum, *Educación y sociedad en Sinaloa. El Colegio Rosales, 1874-1918*, tesis doctoral en educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998, pp. 108-111.

<sup>45</sup> M. García Luna, *op. cit.*, p. 37.

Hacia 1894, la Normal ya estaba integrada al Instituto Científico y Literario y así funcionó hasta su separación en 1937. En 1905, se reglamentó la creación de la Escuela Normal Mixta, mediante la Ley de Enseñanza Normal del Estado y se expidió el Reglamento de Conferencias Pedagógicas. En 1906, cuando abrió sus puertas esta Escuela Normal, en Chihuahua había “45 maestros normalistas titulados, 30 con estudios terminados, pero sin título, y 310 sin estudios de normal”. Esta escuela inició sus trabajos como parte del Instituto Científico y Literario y, por lo tanto, en el mismo edificio que ocupaba dicho Instituto.<sup>46</sup>

*Instituto Científico y Literario de Tlaxcala*

Como antecedentes en la formación del magisterio se puede mencionar el establecimiento del Colegio Normal del Estado, en 1882. En él se preparaban, por un lado, los maestros que prestaban sus servicios en escuelas urbanas, a quienes se les ofrecía “la pedagogía didáctica en toda su extensión”, y por otro, acudían maestros rurales que se encontraban en servicio y que ahí podrían ampliar “los ramos de la primaria”, además de que obtendrían “elementos de pedagogía” y de solfeo. Hacia 1893, el gobernador ordenó que todos los directores de escuelas fueran a dicho Colegio con la finalidad de que cursaran “materias pedagógicas” por un “tiempo conveniente”.

Posteriormente, el Instituto Científico y Literario fue el encargado de formar a los futuros maestros. En cuanto a las maestras, se formaban en la Escuela Superior de Niñas. Ambas instituciones se fundaron en 1897 y contaban con un programa de becas para sostener los estudios de primaria superior. Quienes no pudieran continuar un año más los estudios “pedagógicos” prestaban sus servicios en las primarias elementales de la región. De hecho, al igual que el Colegio Normal, lo que se ofrecía era un año posprimario de pedagogía, influencia que había recibido de la Escuela Normal de Jalapa, en Veracruz.

<sup>46</sup> Guillermo Hernández Orozco, *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua, 1850-1900*, México, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1999, pp. 161-173.

La Ley de Educación Popular de 1917 ofrecía a los profesores en servicio un “curso de Normal” con derecho a obtener un título después de tres años de estudios. Este título tendría la “fuerza de un título de normalista”. Sin embargo, pocos eran los docentes que ejercían con título, como lo demuestra una encuesta realizada a 214 maestros en 1918, de los cuales sólo 29 tenían título de normalista.<sup>47</sup>

*Escuelas normales en San Luis Potosí*

La primera Escuela Normal para Varones se fundó en 1848 y estuvo a cargo del señor Vallejo, quien era el director de la escuela lancasteriana y además tenía permiso para la enseñanza particular en su casa. Posteriormente, el gobernador lo apoyó para la creación de Escuela Normal. Los primeros alumnos normalistas potosinos fueron cuatro jóvenes que vivían en la ciudad de San Luis Potosí y 10 que habían llegado de los pueblos vecinos.

En el reglamento de la Escuela Normal se establecía el compromiso de los alumnos de corresponder a lo que el gobierno había invertido en su educación. Por esto, deberían trabajar en las escuelas públicas del estado durante cinco años, por lo menos. En cuanto a la creación de la Escuela Normal para Señoritas, ésta se anunció al mismo tiempo que la de Varones; sin embargo, no se fundó sino hasta el año de 1868.

Entre los requisitos se solicitaba que los hombres tuvieran entre 17 y 25 años y las mujeres entre 12 y 16. Al ingresar a la Escuela Normal, las mujeres no cursaban gramática avanzada, geometría ni dibujo lineal, materias que sí se impartían a los varones. En cambio, cursaban economía doméstica, bordado y corte de ropa interior. Tanto hombres como mujeres podían optar por ser maestros de primero, segundo o tercer orden. Posteriormente, en la Ley de Instrucción Primaria de 1885, se decía que la carrera en ambas Escuelas Normales debería realizarse en seis años y, desde el primero, la pedagogía formaba parte de las materias que estudiaban.<sup>48</sup>

<sup>47</sup> Elsie Rockwell, *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*, tesis doctoral en investigación educativa, México, DIE-Cinvestav, 1996, pp. 120-121.

<sup>48</sup> Manuel Muro, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, México, Imprenta

*Escuelas normales en Guanajuato*

En 1869 se decretó oficialmente la creación de dos escuelas normales: una para señoritas y otra para varones, las cuales abrieron sus puertas en 1871. A partir de esa fecha, la formación del magisterio duraba dos años, en 1873 los estudios se ampliaron a tres y para 1878 se deberían cursar cinco años. Además del número de materias, también se aumentó un año más de prácticas. Los cursos eran teórico-prácticos.

Entre algunos se pueden mencionar los de ortología, caligrafía, aritmética, gramática, derechos y deberes civiles, lecciones de moral, urbanización, sistema de enseñanza mutua y construcción de útiles escolares. En la Normal para Señoritas, además, se enseñaba economía doméstica, corte de ropa blanca interior, corte de vestidos para niños y señoras, y bordados.<sup>49</sup>

Para ocupar la dirección era necesario ganar un concurso de oposición. Una de sus directoras, la profesora Angelina Castelazo, quien había egresado de dicha institución, afirmaba que aun cuando las materias eran pocas, éstas se estudiaban a conciencia. Sus prácticas las realizaban en las escuelas municipales.<sup>50</sup>

Ambas normales contaron con becas para alumnos pobres. De aquí que en la documentación existan constancias en donde se acreditaba la “buena conducta y suma pobreza” de quienes aspiraban a obtener una beca para poder continuar con sus estudios. En las cartas también se decía que se trataba de jóvenes que vivían en las áreas rurales.<sup>51</sup>

Con el tiempo, desapareció la Escuela Normal para Varones. Por esta razón, la formación de maestros se impartía en el Colegio del Estado. En 1885, durante el régimen de Porfirio Díaz se fundó una Normal Mixta.

M. Esquivel y Cía., 1899, pp. 99-105.

<sup>49</sup> Archivo Histórico de la Alhóndiga de Granaditas, “Enseñanza de economía doméstica en la Escuela Normal para Señoritas”, caja 180-A.

<sup>50</sup> Archivo Histórico de la Alhóndiga de Granaditas, “Concursos de oposición en la Escuela Normal de Guanajuato”, 1875/05/20.

<sup>51</sup> Archivo Municipal de Guanajuato, “Becas para alumnas y alumnos pobres en la Escuela Normal de Guanajuato”, 1875/06/21.



*Puebla y sus escuelas normales*

En esta entidad, el Congreso aprobó la fundación de la Escuela Normal para Señoritas, el 15 de septiembre de 1879. Su primera directora fue la maestra y poetisa Paz Montaña, a quien el Ayuntamiento de la Ciudad de México le había expedido su título de profesora. En cuanto a la Escuela Normal para Varones, ésta se fundó el 4 de enero de 1880 y su primer director fue un distinguido intelectual mexicano: Guillermo Prieto.

Estas dos normales se unieron el 16 de marzo de 1906 con el nombre de Instituto Normal del Estado. Entre una de las materias que se ofrecían se encontraba la de pedagogía didáctica.<sup>52</sup>

*Escuela Normal de Artes y Oficios  
para Señoritas en el Estado de México*

Esta escuela se fundó en 1891 como resultado del Asilo de Niñas y de la escuela José Vicente Villada. Tenía varias secciones: párvulos, primaria, secundaria, maestra de artes y oficios y profesora. Las alumnas que quisieran obtener el título de profesoras de instrucción primaria de primera clase deberían estudiar durante cinco años. Llevaban cursos de pedagogía teórico-práctica, metodología y legislación de instrucción primaria en el estado y, en el cuarto año, realizaban sus prácticas pedagógicas en la sección primaria. A las profesoras de instrucción primaria de segunda clase sólo se les exigía tres años de estudios. Posteriormente, se dictó una disposición con el objeto de que cada distrito enviara a una alumna indígena para que estudiara durante dos años y recibiera el título de profesora de instrucción primaria de tercera clase. Uno de los requisitos era el que las alumnas regresaran a sus lugares de origen para ejercer el magisterio. Durante estos dos años también recibían cursos de pedagogía y realizaban sus prácticas pedagógicas.

Otras escuelas normales que también se fundaron en el país entre 1880 y 1900 fueron las de Oaxaca, Querétaro, Tamaulipas, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Colima, Coahuila y Nuevo León, entre otras.

<sup>52</sup> Juan Sánchez, “Don Gustavo P. Hahr en la historia de la educación y la pedagogía, *SURSUM. Revista mensual*, núms. 17 y 18, 1954, pp. 14 y 15.

Muchas de ellas iniciaron como academias para niñas, o bien, para maestras o maestros y, poco a poco, se fueron transformando en las Escuelas Normales de la entidad. Sin embargo, la Escuela Normal que sirvió de ejemplo para la formación del magisterio en todo el país fue la de Jalapa, en Veracruz.

*Escuela Normal para Profesores en Jalapa, Veracruz*

Esta Normal se fundó en 1886. Sus cursos duraban tres años para los profesores de instrucción primaria elemental y cinco, para los de instrucción primaria superior. El Ejecutivo pensionaba a siete alumnos que estudiaban para profesor de primaria superior. Se podían inscribir todos aquellos estudiantes que cumplieran con los requisitos que marcaba su reglamento. Sin embargo, se insistía en que “en igualdad de aptitudes entre dos o más aspirantes, se preferirá siempre el más pobre, y si en ellos concurren las mismas circunstancias de aptitud, dedicación y pobreza, la suerte designará al agraciado”.<sup>53</sup>

Para poder ingresar se tomaba en cuenta la edad de 15 años en adelante; el que tuviera “buenas costumbres y moralidad reconocida”, lo cual se demostraba con un certificado del alcalde municipal del lugar de su residencia; que contara con la instrucción primaria elemental, para lo cual presentaba un examen ante el director de la Escuela Normal; que tuviera “buena salud y estuviera vacunado”, por lo que debía presentar un certificado de un médico titulado, y “comprobar legalmente que no tenía defectos orgánicos que dificultaran el desempeño del magisterio”.<sup>54</sup>

Entre las materias que se impartían durante los tres primeros años se puede mencionar la de pedagogía, la cual comprendía didáctica, metodología, disciplina y legislación escolar. Los profesores de instrucción primaria superior deberían de estudiar, entre muchas otras materias, la de pedagogía e historia de la pedagogía. Además, en todos los años de ambos cursos se realizaban ejercicios prácticos en la escuela primaria anexa a la Normal, y los alumnos de tercero a quinto visitaban otras

<sup>53</sup> Juan Zilli, *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, México, Editorial Citlaltépetl, 1996, p. 25.

<sup>54</sup> J. J. Reyes Rosales, *op. cit.*, pp. 88-90.

escuelas primarias del estado. González Navarro comenta que desde “los ochenta se establecieron cátedras de pedagogía en los colegios preparatorios y en las escuelas primarias superiores veracruzanas”.<sup>55</sup>

Cabe mencionar que esta Escuela Normal de Profesores de Jalapa, Veracruz, tuvo mucha importancia en la historia de las escuelas normales durante el siglo XIX, ya que su director, Enrique Rébsamen, influyó, con sus ideas sobre las asignaturas de pedagogía y metodología y su aplicación en la escuela práctica anexa, en la organización de las escuelas normales de Oaxaca, Guanajuato, Jalisco y en la estructuración de la Escuela Normal de la Ciudad de México. También intervino en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1890). Por otro lado, algunos de sus alumnos dirigieron escuelas, tanto en Veracruz, como en varios estados, difundiendo así las principales ideas de la pedagogía moderna.

#### *Escuelas normales en la Ciudad de México*

La fundación de la Escuela Normal para Profesores en la capital de la República fue tardía. De hecho, se habían realizado varios intentos por formar escuelas de este tipo, pero ninguno de ellos había dado resultado.

De este modo, no fue sino hacia 1884 cuando se elaboró un proyecto para la creación de la Escuela Normal en la Ciudad de México, el cual se distinguía por su gratuidad y por su carácter nacional, ya que no se limitó a recibir alumnos del Distrito Federal, sino también de los estados. Éste fue un rasgo que se arraigó en la concepción de dicha Normal que abrió sus puertas el 24 de febrero de 1887 bajo la dirección del profesor Miguel Serrano, en el ex convento de Santa Teresa. Contaba con dos escuelas anexas: una de párvulos y otra de primaria.<sup>56</sup>

El plan de estudios, ya reformado, comprendía cuatro años estructurados con base en ocho grandes áreas, de las cuales la más importante se centraba en la formación profesional teórica y práctica de los alumnos, quienes, durante los cuatro años, cursaban historia de la pedagogía, sistema Fröebel y pedagogía, además de la práctica empírica de los métodos

<sup>55</sup> M. González Navarro, *op. cit.*, p. 670.

<sup>56</sup> L. E. Galván, *Soledad compartida, op. cit.*, p. 192.

de enseñanza en las escuelas anexas. El plan de estudios muestra una institución en donde el acento estaba puesto en la teoría pedagógica y en su práctica, principalmente. Se trataba de formar al maestro moderno, a aquel que no sólo conociera de teoría, sino que también supiera cómo aplicarla frente a un salón de clases. Éste será un principio importante dentro de la formación del magisterio en nuestro país.

En 1888, se expidió el decreto que disponía la transformación de la Escuela Secundaria de Niñas en Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria. Esta institución abrió sus puertas el 10. de febrero de 1890, bajo la dirección de la profesora Rafaela Suárez, en el mismo edificio que ocupaba la Secundaria de Niñas (ex convento de la Encarnación) y, junto a ella, se encontraba una primaria y una escuela de párvulos. Durante el discurso de inauguración, el profesor Miguel Serrano decía que esperaba que “así como el siglo XVIII dio al hombre la libertad por medio de la educación, el XIX diera a la mujer la igualdad por medio de ella”. El currículum de esta Normal era el mismo que en 1878, sólo que ahora la carrera se cursaría en cuatro años, en lugar de seis, y las materias que en la Secundaria de Niñas se cursaban para algunas “carreras terminales” se eliminaron, quedando en su lugar un “curso opcional de conocimientos útiles”.<sup>57</sup>

Este breve recorrido a través de algunas de las instituciones que formaron al magisterio durante el siglo XIX en la mayoría de los estados de la República Mexicana nos muestra el interés que durante dicho siglo existía por formar a un profesorado que cada vez se preparara con una mayor calidad, para que cumpliera con el ideal de que la infancia mexicana gozara del derecho a la educación.



<sup>57</sup> Concepción Jiménez Alarcón, *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*, México, SEP, 1979, p. 120.

## HACIA LA CONSTITUCIÓN DE 1917

### EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

**A**l estallar la Revolución de 1910, muchas fueron las carencias que se manifestaron, entre otras, la necesidad de una educación pública que llegara a todos los estratos sociales, ya que tenían derecho a ella.

El 10. de junio de 1911, cuando Porfirio Díaz había salido ya del país y quedaba como presidente interino León de la Barra, se promulgó una ley para la creación de “escuelas rudimentarias” que eran independientes de las primarias y tenían por objeto “enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”.<sup>1</sup>

Esta ley no tuvo el alcance deseado. Alberto J. Pani explicaba que “La Ley del 1º de junio de 1911, fue elaborada y promulgada con prisa desesperada, por el agonizante gobierno porfiriano” y que el mal funcionamiento de las escuelas rudimentarias se debía a las “condiciones especiales de nuestro pueblo y a la extremada limitación de nuestros

<sup>1</sup> Lisandro Calderón, *Las escuelas rudimentarias de indígenas*, Chiapas, 1912, p. 14.

cursos y de la propia ley en cuyo seno se mueve el germen mismo del fracaso”.<sup>2</sup>

De acuerdo con el censo de 1910, en la población total de la República Mexicana había:

Número de habitantes que saben leer y escribir:	4 394 311
Número de habitantes que saben leer:	364 129
Número de habitantes que no saben ni leer ni escribir:	10 324 484
Se ignora si saben leer y escribir:	56 931
Total: 15 139 855 <sup>3</sup>	

Alberto Pani pensaba que las escuelas rudimentarias debían tener un fin utilitario; esto era “la posibilidad de mejoramiento económico del pueblo por la aplicación práctica de los conocimientos que adquiriera en dichas escuelas”.<sup>4</sup>

Desgraciadamente estos planteles no mejoraron la situación en cuanto al analfabetismo; sin embargo, su importancia radicaba en que, por primera vez, se pensó en la problemática del campo, y en que, también por primera vez, se legisló para todo el territorio nacional y no únicamente para el Distrito Federal y Territorios

(Quintana Roo, Nayarit y Baja California Sur), como se había hecho hasta entonces.

Estas escuelas fallaron debido a que, una vez más, se trató de combatir el analfabetismo por medio de leyes en lugar de acciones y, además, porque dicha ley se promulgó cuando el régimen estaba ya por caer y venía de nuevo la guerra civil.

Ahora bien, entre los problemas que existían para instruir a los indígenas en las Memorias de educación de los estados se mencionaba el idioma, la distancia y la oposición de los padres para enviar a sus hijos a las escuelas, además de la falta de fondos para la creación de escuelas rurales.

<sup>2</sup> Alberto J. Pani, *Una encuesta sobre educación popular*, México, Departamento de Aprovechamientos Generales, 1918, p. 11.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 29.

## PROGRAMAS Y MANIFIESTOS RELACIONADOS CON LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La ideología educativa de la Revolución tuvo sus antecedentes en los manifiestos escritos por la nueva generación liberal que, al iniciarse el siglo XX, se preocupó por los problemas sociales del país.

Surgió entonces un nuevo grupo de hombres que, como decía Juan Sarabia, “creen en la fuerza irresistible del progreso universal y en el constante e ilimitado, pero lento avance de la Humanidad. En lugar de una tarea de revolución, es una larga tarea de educación”.<sup>5</sup>

Dicha idea se encuentra también en otros precursores revolucionarios, como Ricardo y Jesús Flores Magón. Estos hermanos, en su Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano, se referían a la necesidad de instruir a la infancia para lograr el engrandecimiento de nuestro pueblo, lo cual sólo se lograría por medio del aumento de las escuelas primarias. Al referirse al magisterio, comentaban que era importante que tuvieran una buena remuneración y, de esa forma, vivirían decentemente. Enfatizaban que había que terminar con el desprecio a las Escuelas de Artes y Oficios. Afirmaban que había que “formar trabajadores de producción efectiva y útil, mejor que señores de pluma y bufete”.<sup>6</sup>

No sólo los hermanos Flores Magón se preocuparon por la situación en que se encontraba la educación. Desde 1903 había surgido el Manifiesto del Club Liberal Ponciano Arriaga, el cual era el centro director de la Confederación de Clubes Liberales de toda la República. Entre otras cuestiones, solicitaban que la instrucción pública se mejorara, ya que se había descuidado mucho.<sup>7</sup>

El Manifiesto del Partido Democrático apareció en 1909. Este grupo consideraba a la educación como la única forma de mejorar al gobierno, al renovarlo con hombres más aptos. Otro más fue el Plan Político Social que se proclamó el 18 de marzo de 1911 en la Sierra

<sup>5</sup> Sarabia *apud* James Cockcroft, *Intellectual Precursors of the Mexican Revolution, 1900-1910*, p. 193.

<sup>6</sup> Ricardo y Jesús Flores Magón, *Batalla a la dictadura*, México, Empresas Editoriales, 1948, p. 127.

<sup>7</sup> Manuel González Ramírez, *Planes políticos y otros documentos*, México, FCE, 1954, p. 105.

de Guerrero, firmado por los estados de Michoacán, Tlaxcala, Campeche, Puebla, Guerrero y el Distrito Federal. En este plan se declaraba: “Queda abolida la centralización de la enseñanza, estableciendo en su lugar, la federalización de la misma”.<sup>8</sup> Era así cómo empezaba a surgir la idea de la federalización de la enseñanza.

Todos estos manifiestos indican la ansiedad que existía en el país por tener una educación que lo llevara hacia el progreso y que lo sacara de la mala situación en que se encontraba. Las ideas que en ellos se expresan fueron utilizadas por los revolucionarios, quienes consideraban a la instrucción pública como parte importante de sus programas políticos.

Por su parte, Francisco I. Madero pensaba que para cambiar la mala situación en que se encontraba el país eran necesarias dos cosas: 1) elecciones honestas y 2) la instrucción del pueblo. Consideraba a la educación como el medio para que un pueblo llegara a ser fuerte y como la base para el progreso y engrandecimiento del país. Esta última es una idea liberal que aparece desde el siglo XIX. Madero afirmaba que la “civilización no se lleva en la punta de las bayonetas, sino en los libros de enseñanza”.<sup>9</sup>

Una vez en la presidencia, Madero anunció que se habían hecho esfuerzos para que los niños asistieran a la escuela, tales como los comedores escolares, el impulso que se había dado a las instituciones de educación superior y universidades, y que se había puesto en práctica el decreto para crear escuelas de instrucción rudimentaria en todo el país. Sin embargo, debido a la reducción del presupuesto, no se fundaron todas las escuelas que Madero había propuesto.

Al revisar todas estas ideas es factible darse cuenta de que los hombres de la Revolución veían en la educación la panacea para los problemas del país y cómo trataban de mejorarla por todos los medios.

Como se dijo con anterioridad, estas ideas sobre el derecho a la educación no son algo que surgió en el periodo revolucionario, sino que los liberales, desde el siglo XIX, ya las habían mencionado. Sin em-

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>9</sup> Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Era, 1973, p. 112.



bargo, la Revolución apenas comenzaba y aún faltaban muchos cambios que afectarían a la política educativa del país.

Con el Cuartelazo de la Ciudadela, Victoriano Huerta tomó el poder y nombró como ministro de Instrucción Pública a José María Lozano. El 10. de abril de 1913 anunció que el gobierno había resuelto aumentar el número de escuelas de enseñanza rudimentaria a las que consideraba como el único medio para salvar al país y asegurar nuestra nacionalidad.

Asimismo, el 12 de enero de 1914, decretó el Reglamento para la Inspección Moral del Personal de los Establecimientos de Educación Pública, por el cual se delegaba a los padres de familia la responsabilidad de vigilar la conducta del personal que trabajaba en las escuelas. Este documento revela el estado en que se encontraba la educación, ya que si un presidente ordenaba a los padres una inspección de esta clase, era porque la situación se presentaba muy difícil y no era posible controlarla. Sin embargo, la situación no sólo estaba difícil en el campo educativo, sino en todos los ramos de la administración pública, por lo que, finalmente, Huerta tuvo que salir del país.

La Revolución que desencadenó el Cuartelazo de Huerta cundió, sobre todo, en el norte del país, en donde Plutarco Elías Calles lanzó un manifiesto: “Tierra y Libros para Todos”. Este documento fue su programa de gobierno en Sonora y en él le dio mucha importancia a la instrucción pública, a la que consideraba como la “base más firme de la verdadera democracia”. Proponía que en todos los lugares en donde hubiera “500 habitantes, de 50 familias y en cualquiera agrupación que se cuente siquiera con 20 niños de ambos sexos, se establezcan escuelas”. También se refería a las compañías mineras e industriales, las cuales tendrían la obligación de establecer escuelas con la finalidad de que la “instrucción obligatoria fuera efectiva”. Mencionaba que en todas las localidades en donde hubiera “escuelas de niños de segunda clase” se abrirían “establecimientos de educación para adultos de ambos sexos”. Otra idea interesante era la de fundar una “Escuela Normal para profesores y otra para profesoras en la capital del estado”, en donde se instalarían “internados y becas” para quienes se distinguieran por su “talento y laboriosidad”. Asimismo, se refería a la apertura de una “biblioteca pública o por lo menos de un gabinete de lectura” en cada

cabecera de municipio. Sobre el maestro, comentaba que había que “dignificarlo, mejorándole en su situación”, ya que había sido “postergado y no se le ha dado el lugar que le corresponde”; agregaba que había que darle mayores “consideraciones dada la noble y elevada misión que desempeña”. Finalmente, afirmaba que el Ejecutivo iba a nombrar a “conferencistas” para que por todo el estado dieran “conferencias sobre civismo y amor patrio”.<sup>10</sup> Era así como Plutarco Elías Calles se proponía impulsar la instrucción pública en todo el estado de Sonora.

En 1915, la Convención de Aguascalientes, dentro de las modificaciones hechas al Plan de Ayala, hablaba de la necesidad de establecer escuelas regionales de agricultura, con lo que se proponían mejorar los métodos de cultivo y beneficiar a los campesinos. Del mismo modo, la Soberana Convención Revolucionaria, en 1916, veía la necesidad de establecer escuelas rudimentarias y escuelas normales en cada estado, además de remunerar de un modo justo al profesorado y darle mayor importancia a la “enseñanza de las artes manuales y aplicaciones industriales de la ciencia”.<sup>11</sup>

Todos estos revolucionarios, desde Madero hasta los miembros de la Soberana Convención, de uno u otro modo, se preocuparon por mejorar la educación y, casi todos, hablaron de la importancia de las escuelas rudimentarias. Esto se debía al gran porcentaje de analfabetismo que existía en el campo, fue esta escuela la “pesadilla” de todos aquellos que tuvieron que ver con la instrucción pública ya que, por un lado, se reconocía el derecho que tenían todos los niños a que se les educara y, por otro, tenían que luchar en contra de los padres de familia, quienes no comprendían el beneficio que traería para sus hijos la instrucción pública.

Los anhelos de muchos revolucionarios que participaron en este movimiento quedaron plasmados en la Constitución de 1917. Sin embargo, estos anhelos no eran algo nuevo, sino sólo el resumen de toda una trayectoria que se había iniciado con la Independencia de México, como se ha expuesto hasta ahora.

<sup>10</sup> Plutarco Elías Calles, *Programa de gobierno*, Agua Prieta, Sonora, agosto 4 de 1915, aft, fondo pec, “Decretos y circulares”, t. I, pp. 4 y 5.

<sup>11</sup> M. González Ramírez, *op. cit.*, p. 68.

## CONGRESOS NACIONALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA REALIZADOS ENTRE 1911 Y 1913, Y CONGRESOS PEDAGÓGICOS REALIZADOS ENTRE 1915 Y 1916

Cabe mencionar que el magisterio continuó con sus actividades a pesar del movimiento revolucionario. Muchos eran los temas que los inquietaban, como ya se mostró en el punto anterior, por lo que se organizaron para la realización de diversos congresos.

Así, en la Segunda Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, realizada en la Ciudad de México entre septiembre y octubre de 1911, se tocaron los siguientes temas:

- 1) ¿Debe federalizarse la educación primaria en la República?
- 2) ¿Qué medios deben emplearse para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país?
- 3) ¿Qué intervención debe tener el Estado en las escuelas primarias no oficiales?<sup>12</sup>

Todos los estados, a excepción de los de San Luis Potosí, Sonora, Tabasco y Tlaxcala, enviaron a sus delegados. En el primer punto, la Comisión que discutía el tema de la federalización primero definió el sentido de dicha medida y después la rechazó. El segundo punto, sobre la obligatoriedad de la enseñanza, también fue muy debatido y tampoco se llegó a algún acuerdo. La discusión versó sobre leyes, construcción de escuelas con muebles, alimento para los alumnos, así como reglamentar para que no trabajaran y hacer más flexibles los horarios, organizar la inspección escolar, el fomento de congresos pedagógicos locales, el mejoramiento del salario del magisterio, sus jubilaciones, y la creación de bibliotecas escolares, ya fuera fijas o ambulantes, entre otros temas. Finalmente, sobre la intervención del Estado en las escuelas primarias no oficiales, se llegó a la conclusión de que éste debía informarse acerca de la organización y marcha de dichas escuelas, así como conocer las

<sup>12</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE, 1986, p. 93.

materias que se impartían y exigir el envío de la asistencia escolar y de los datos estadísticos de esos establecimientos.<sup>13</sup>

Gran parte de lo que se había planteado no se pudo realizar debido a la zozobra por la lucha armada y al pillaje que existía en gran parte del país. No obstante, se perfilaron y discutieron temas importantes que tocaban problemáticas que existían en todo el país. Se decidió que el siguiente congreso se realizaría en la ciudad de Jalapa, Veracruz.

Bajo el gobierno de Francisco I. Madero se inauguró, el 15 de octubre de 1912, en la mencionada ciudad veracruzana, la Tercera Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria. Los temas que se discutieron fueron:

- 1) Si eran buenas las escuelas mixtas o sólo tolerables.
- 2) Si se debía expedir un programa único para las escuelas primarias en general o si convenía uno para las urbanas y otro para las rurales.
- 3) Si convenía que la enseñanza fuera uniforme en todo el país y en qué debía consistir esa uniformidad.<sup>14</sup>

En esta ocasión todos los estados, excepto Coahuila y Zacatecas, enviaron delegados. Algo interesante es que, a diferencia de los delegados que participaron en la reunión anterior, dos estados enviaron a maestras. De esta forma, San Luis Potosí envió a Ana María Berlanga y Tamaulipas, a Estefanía Castañeda, una de las fundadoras de las escuelas de párvulos. De esta forma empezaba a perfilarse la presencia femenina en la educación.

Sobre el punto relacionado con las escuelas mixtas, se resolvió que éstas no eran recomendables, por lo que las existentes se transformarían en unisexuales y sólo se tolerarían en el caso de que éstas no pudieran establecerse y únicamente para niños menores de 10 años. En el segundo punto se resolvió que habría dos programas: uno para las escuelas rurales y otro para las urbanas. En el último punto, acerca de la uniformidad de la enseñanza, se resolvió que sería uniforme en

<sup>13</sup> *Ibidem*, pp. 96-99.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 108.

cuanto a que en todas las escuelas se deberían formar los “rasgos del alma nacional”.<sup>15</sup>

La Cuarta Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria tuvo lugar en San Luis Potosí, en octubre de 1913. Los temas que se discutieron fueron:

- 1) De qué medios debe valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia mexicana.
- 2) La inamovilidad del profesorado.
- 3) Los fines, programas y organización de la escuela rudimentaria.<sup>16</sup>

De nuevo en este congreso nos encontramos con la presencia de algunas maestras. Así, por el Distrito Federal estaba Genoveva Cortés y por San Luis Potosí, Mercedes Vargas y Ángela Martínez. De hecho, la presencia femenina en el magisterio la encontramos desde fines del siglo XIX, de aquí que poco a poco su voz se escuchara en algunos congresos nacionales.

Sobre el primer punto, en donde se enfatizaban los medios de los que debería valerse la escuela para estrechar los lazos de la familia mexicana, se mencionaron diversas alternativas como: la unidad lingüística de la nación, la modificación de la enseñanza de la historia patria para que tuviera una orientación moral y práctica, la necesidad de darle a la instrucción cívica una mayor importancia en los programas, uniéndola con la historia patria, y que la enseñanza de la geografía llevara al conocimiento del país y sus habitantes.

En cuanto al segundo punto, relacionado con la inamovilidad del profesorado de primaria, se enfatizó en que no se aceptaba dicha inamovilidad y se solicitaba que los estados promovieran ante sus congresos la forma legislativa necesaria para que ninguna profesora o profesor fuera destituido de su cargo sin causa justificada.

El tercer punto, acerca de los fines, los programas y la organización de la escuela rudimentaria, causó una amplia discusión. Entre las resoluciones a las que se llegó se puede mencionar que su objetivo era el de

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 110-112.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 135.

difundir los rudimentos de la educación elemental en todas las regiones del país en donde no hubiera esta enseñanza.

En cuanto al programa, éste incluía: lengua nacional, las cuatro operaciones de la aritmética, el conocimiento de los héroes nacionales, las obligaciones para con la familia y las autoridades, nociones elementales de dibujo y ejercicios físicos, principalmente.

En lo que se refería a su organización destacaba: su desarrollo se proponía en tres años, con un año escolar de 10 meses, y su ubicación en zonas indígenas. También se referían a la fundación de escuelas nocturnas para adultos y a que los gobiernos de los estados la consideraran como obligatoria.<sup>17</sup>

En 1914, se canceló la Quinta Reunión del Congreso Nacional de Educación. A partir de esta fecha, los constitucionalistas convocaron a congresos pedagógicos estatales en varias entidades, los cuales se desarrollaron entre 1915 y 1916.

En 1915, se organizaron varios congresos pedagógicos. Uno de ellos tuvo lugar en Jalapa, Veracruz, en donde se discutió la necesidad de vincular la enseñanza primaria superior con la preparatoria. Del mismo modo, se tocó el tema del laicismo. Uno de sus resultados fue la Ley de Educación Popular de 1915, antecedente de lo plasmado en la Constitución local de 1916 en cuanto a educación.

También en Mérida, Yucatán, en ese año se organizó un Congreso Pedagógico, en el cual se discutió acerca de la escuela racionalista, la Ley General de Educación Pública, así como la Ley de Enseñanza Rural, entre otros temas que inquietaban a dicho estado.

En el Congreso Pedagógico en Coahuila, realizado también en 1915, se llegó a conclusiones relacionadas con la forma de obtener los mejores resultados educativos de la educación obligatoria, así como la conveniencia de que dicha educación dependiera directamente del estado.

Al finalizar 1915, en diciembre, se realizó un Congreso Pedagógico en Guanajuato, en donde se discutió la necesidad de contar con libros de texto reglamentados para la enseñanza de la lectura, la arit-

<sup>17</sup> *Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí*, 28 de octubre de 1913, pp. 4-6

mética, la lengua nacional, la geografía, la historia, las ciencias físicas y naturales, al igual que la geometría.

Otros fueron los congresos pedagógicos de Sonora e Hidalgo, ambos realizados en 1916. En el primero, de nuevo su objetivo se centró en la forma de mejorar la educación primaria. En cuanto al segundo, su principal preocupación fue la necesidad de fundar una Escuela Normal para maestros rurales.<sup>18</sup>

#### CARTAS DEL MAGISTERIO EN LAS QUE SE MENCIONAN LOS PROBLEMAS POR LOS QUE PASABAN E INFORMES SOBRE LA SITUACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Las cartas de los docentes que prestaron sus servicios durante el movimiento revolucionario se encuentran dispersas en los archivos estatales y municipales. Así, no fue sino hasta después de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, con la federalización de la enseñanza, que en el Archivo Histórico de dicha Secretaría se empezaron a conservar los materiales relacionados con la vida cotidiana del magisterio en toda la República Mexicana, entre 1921 y 1940. No obstante, me he encontrado con algunas fechadas entre 1919 y 1920 que a continuación menciono.

En una carta fechada en diciembre de 1919, un inspector reportaba lo siguiente:

Nuestro pueblo es pobre, es pavorosamente pobre, hay lugares donde la gente se alimenta de nopal, chile, tortillas y pulque. Aquí en Querétaro, no comen carne, ya que no tienen medios para adquirirla, tampoco beben leche y el pan no se conoce en muchos pueblos de la sierra. A estos pueblos es a donde llegan maestras y maestros rurales poco preparados, pobres, sin elementos. Ellos y ellas han buscado en la escuela rural un medio de vida que no habían encontrado en otras actividades. Todos se presentan completamente desarmados, a pueblos azotados por la miseria, por la guerra, por el

<sup>18</sup> E. Meneses Morales, *op. cit.*, pp. 150-168.

desabasto, por la ignorancia, por el fanatismo...<sup>19</sup>

Este reporte nos da una idea de las difíciles condiciones en que se encontraban las comunidades y sus habitantes. Era ahí en donde el magisterio prestaba sus servicios.

Las escuelas estaban retiradas y en ocasiones era difícil su acceso, por lo que los docentes llegaban montando a caballo. En Querétaro, muchos planteles estaban situados en “lugares apartados de los centros de población”. Otras escuelas, además de estar alejadas, tenían un clima muy malo. Tal era el caso de la escuela ubicada en Concá, en la Sierra Gorda de Querétaro, que no funcionaba debido a que ningún maestro y menos aún las maestras querían ir ahí, ya que el “clima era mortífero”. A la lejanía en donde se encontraban las escuelas se sumaba el hecho de que la mayoría de ellas carecía de útiles escolares, pizarrones y gises.

Las maestras se quejaban porque se enfermaban a causa de las malas condiciones en que trabajaban; además, no contaban con medicamentos ni con los servicios de un hospital, por lo que muchas de ellas morían.

Otros problemas a los que se enfrentaban las maestras rurales era la falta de nombramientos y, en consecuencia, el retraso en sus pagos, así como el ausentismo escolar y el no contar con los materiales para impartir sus clases. Una de las maestras comentaba: “Los niños están muy pobres, no puedo pedirles que hagan ejercicios físicos porque se están desmayando de hambre, vienen a la escuela con un mísero taco y a veces vienen con una o dos tortillas para su comida, ya que no pueden regresar a comer a sus casas porque viven lejos y tienen que caminar durante más de una hora”. Otra más decía: “No tenemos agua para beber, el agua que tomamos apesta a azufre, otra es agua estancada que no la quieren ni los animales; no tengo mesa-bancos, los niños no tienen dónde escribir”.<sup>20</sup>

Un municipio que guarda cartas del magisterio durante el movimiento revolucionario es San Juan del Río, en Querétaro. De aquí que

<sup>19</sup> Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Reportes de Inspectores en Querétaro”, caja 35, expediente 18, 1919.

<sup>20</sup> Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Cartas de maestras rurales en Querétaro”, caja 38, expedientes 12-14, 1919.



para este artículo voy a tomarlo como ejemplo de lo que sucedía en la mayoría de los municipios en diversas entidades del país.

Uno de los problemas que se detectan es el del mal estado de los edificios escolares. De hecho, al igual que durante el Porfiriato, todavía no hay espacios físicos adecuados para albergar a los alumnos durante las horas de clase. A continuación menciono algunos ejemplos relacionados con este problema.

El director de la escuela de niños en San Juan del Río escribía una carta en la que decía que el edificio escolar se encontraba en “muy malas condiciones”. Faltaba una puerta en uno de los salones, había goteras, la tubería de agua estaba rota desde hacía más de un mes y faltaban vidrios en algunas ventanas, además de chapas en las puertas. Estaba alarmado porque se había “desplomado una columna debido al deplorable estado en que se encontraba la madera”. Agregaba que los dos locales en donde recibían clase los alumnos de 1o. y 2o. años eran “muy pequeños, con techo de tejamanil y teja, además estaban muy húmedos por las goteras en tiempo de lluvias”. Explicaba que el local contiguo, en donde se daban las clases de dibujo, era mejor. Ahí vivía el jefe de la policía y se podría comunicar con la escuela si se abría una puerta. Comentaba que este local tenía “patio propicio para los ejercicios gimnásticos, tan importantes hoy en día”. Por ello, solicitaba que le proporcionaran el otro local.<sup>21</sup>

Otro de los problemas que se presentaban en las escuelas era la falta de agua. En ocasiones se debía a que la “tubería estaba rota” y no se había reparado, pero en la mayoría de los casos el problema era que no existía agua corriente en la comunidad y, por lo tanto, tampoco la había en la escuela. De aquí que algunos niños fueran los “encargados de ir por el agua al río”, lo que dificultaba que la “higiene escolar se llevara a cabo”.<sup>22</sup> En otras investigaciones que he realizado sobre el Porfiriato he encontrado que los docentes se quejaban porque los niños llegaban sucios y sin peinarse a la escuela por la falta de agua en las comunidades.<sup>23</sup>

<sup>21</sup> Archivo Municipal San Juan del Río, Querétaro, Presidencia. Documentos relacionados con el estado que guardan los edificios escolares en el municipio, 1911-1913.

<sup>22</sup> Archivo Municipal San Juan del Río, Querétaro, Presidencia. Documentos relacionados con la falta de agua en las comunidades y escuelas, 1915.

<sup>23</sup> Para contar con mayor información sobre los temas de las cartas del magisterio a fines

En cuanto a los útiles escolares, éstos llegaban a Querétaro por medio de los Ferrocarriles Nacionales, por lo que los maestros le escribían al prefecto de San Juan del Río para que enviara por ellos y los repartiera en las escuelas, proceso que llevaba varias semanas, por lo que no siempre se contaba con lo necesario al inicio del ciclo escolar. Esta práctica se pudo continuar mientras los ferrocarriles no fueron tomados por los revolucionarios. Cuando esto ocurrió, el envío de útiles escolares se dificultó mucho en ese estado.

Entre los útiles escolares, además de pizarra, pizarrines, porta plumas y tinteros, también solicitaban planos de América, México y Querétaro, además de los de Asia, Europa y África; planos de geografía física; una esfera terrestre; tratados de agricultura; tratados de escritura-lectura, y libros sobre nociones de historia patria.<sup>24</sup> Esto nos indica, por un lado, la importancia que en las escuelas rurales se le daba a la geografía y, por otro, a la agricultura, práctica que en los años veinte y treinta nucleó la vida de las escuelas rurales.

El panorama que aquí se describe forma parte de la vida cotidiana de muchas de las escuelas rurales en todo el país. De hecho, aun cuando encontramos escuelas rurales desde el Porfiriato, hubo un esfuerzo por parte de los diversos gobiernos de los estados por ampliar esta educación. Incluso en varias entidades se puso en práctica la educación rudimentaria.

En lo que se refiere a los informes, presentaré el resumen del que realizó el profesor Gregorio Torres Quintero. Así, a pesar de que en estas cartas sólo se describe el mal estado de la instrucción pública en Querétaro y en el municipio de San Juan del Río, también nos encontramos con malas condiciones en la Ciudad de México. A continuación describiré el informe que presentó Torres Quintero sobre las escuelas municipales en la capital de la República Mexicana, el 31 de agosto de 1921.<sup>25</sup>

del Porfiriato se puede consultar mi libro *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*, 2a. ed., pról. Pablo Latapí, México, CIESAS, 2010.

<sup>24</sup> Archivo Municipal San Juan del Río, Querétaro, Presidencia. Documentos relacionados con: “Útiles escolares en diversas comunidades”, años de 1913 a 1915.

<sup>25</sup> Archivo Histórico del Distrito Federal, Instrucción Pública en general, V. 2671, “Las escuelas municipales de la ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento. Informe presentado al presidente municipal por el profesor Gregorio Torres Quintero”, 31 de agosto de 1921.

Este profesor había visitado 24 escuelas primarias, 12 de niños y 12 de niñas, además de dos escuelas de párvulos o kindergartens que se encontraban en diversos puntos de la Ciudad de México. Reportaba que en la mayoría de estas escuelas sólo se contaba con cuatro años de instrucción y no con seis, como era de esperarse. Por lo general, el primer año no contaba con maestro, por lo que el director lo atendía, descuidando sus obligaciones. También reportaba que muchos alumnos no tenían mesa-bancos y escribían sentados en el suelo, colocando los cuadernos sobre sus piernas. Dicho problema llevaba a que, en algunas escuelas, los estudiantes tuvieran que amontonarse en los pocos pupitres que había, lo cual dificultaba la escritura y el dibujo, principalmente. Denunciaba la aglomeración de alumnos en pequeños espacios, salones oscuros, sin luz ni ventilación, con los vidrios de las ventanas rotos, además de que los patios para el recreo eran muy pequeños. Mencionaba una escuela en Santa María la Ribera en donde los niños se sentaban sobre el bracerío y los salones eran tan oscuros que parecían calabozos, además de que no contaban con lavabos ni mingitorios y era necesario colocar dos excusados y abrir tragaluces. Para el cultivo de la hortaliza, que era una de las materias que se encontraban en el currículum de estas escuelas, la mayoría lo hacían en cajones de madera o en pequeñas macetas debido a que carecían del espacio para su realización. Los maestros, comentaba, se quejaban por sus bajos salarios y por la carga de trabajo, ya que a su labor cotidiana al interior del aula se sumaba que tuvieran que presentar sus “diarios pedagógicos”, en los que anotaban los temas que se trataban cada día de la semana. Concluía que existía una “insuficiencia del servicio de educación primaria en la capital de la República”, lo cual se debía en parte a que el municipio de la ciudad era pobre porque el “Gobierno de la Ciudad de México, se queda con la mayoría de los ingresos”.<sup>26</sup>

Es así que el resumen de este informe da cuenta de que la mala situación de la instrucción pública no era privativa de las áreas rurales, sino que incluso en la capital de nuestra nación la enseñanza se encontraba en muy malas condiciones.

<sup>26</sup> *Idem.*

En este punto se mostró cómo muchos maestros, a pesar del movimiento revolucionario, continuaban trabajando al frente de sus escuelas, las cuales tenían muchas carencias, como se puede leer en sus cartas e informes. Sin embargo, otros más tomaron las armas y se unieron a los revolucionarios como se verá en el siguiente apartado.

#### PARTICIPACIÓN DEL MAGISTERIO DURANTE EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

Muchos de los maestros que participaron en este movimiento eran los de tercer orden, que eran quienes no habían obtenido un trabajo en la ciudad, por no haber concluido sus estudios en las escuelas normales, y tenían que emigrar al campo. Algunos se encontraban con problemas al llegar a las comunidades, pero muchos otros eran muy bien aceptados, ya que poseían el arte de leer y escribir. Al estallar el movimiento revolucionario, varios de estos maestros tomaron las armas y tuvieron una participación muy activa. Las maestras, por su parte, colaboraron como enfermeras, o bien, como enlace y correo entre los revolucionarios.

En cuanto a los estados, en el norte encontramos varios maestros de Coahuila que se unieron a Carranza, como David Berlanga, Gabriel Cervera e Ignacio Cortinas. En cuanto a las maestras, se puede mencionar a Julia, Francisca y Carolina Blackaller, quienes, junto con Esther Colunga, se unieron al ejército de Carranza como enfermeras. Asimismo, Hermila Galindo fue la secretaria particular del Primer Jefe Constitucionalista.

Me detengo un momento para mencionar el caso de Francisca Blackaller, originaria de Monclova, Coahuila, a quien en 1982 tuve la oportunidad de entrevistar en su casa en la Ciudad de México. Ella me comentaba que, al concluir su primaria, se fue a estudiar a la Escuela Normal de Saltillo. Estaba pensionada por el gobierno del estado de Coahuila y recibía mensualmente 12 pesos. En 1910, terminó sus estudios en la Normal y, como había estallado el movimiento de Madero, se regresó a Monclova, en donde trabajó en una primaria debido a que, como ella decía, “todavía no llegaba la bola a ese lugar”.

Al levantarse Carranza en contra de Huerta, la maestra me comentó que se le unió y se fue con él como enfermera, junto con sus

hermanas y primas. Primero se fueron a Piedras Negras, de ahí pasaron en ferrocarril a Eagle Pass, Texas, en donde les pusieron tiendas de campaña para que atendieran a los heridos. Hacia 1914, se fueron a Monterrey con Pablo González. Al llegar Carranza a la presidencia, ella regresó a Monclova, en donde ejerció de nuevo como maestra de primaria. Finalmente, se vino al Distrito Federal en busca de una “mejor vida”.<sup>27</sup>

En Chihuahua, Braulio Hernández se unió a Orozco y redactó el Plan de Santa Rosa. Por su parte, Mariana Gómez Gutiérrez, quien era maestra de una escuela primaria en Ojinaga, había establecido contacto con los magonistas desde 1906, ayudándolos a distribuir el periódico *Regeneración*.<sup>28</sup> Sin embargo, fue hacia 1912 cuando se unió a Madero y después a Villa. Con él luchó en contra de los orozquistas en diciembre de 1913.

En Morelos destaca Otilio Montañón, quien redactó el Plan de Aya-la para Zapata. Asimismo, nos encontramos con la maestra Guadalupe Romero, viuda de González, quien trabajaba en una escuela primaria superior en ese estado. Durante el movimiento revolucionario se unió a los zapatistas, con quienes llevó a cabo labores de enlace y correo.<sup>29</sup>

Varios fueron los maestros de Nuevo León que se unieron a Carranza, como Francisco García, Leonardo Garza y Moisés Sáenz, quien posteriormente se convirtió en el ideólogo y promotor principal de la educación pública en la época en que Plutarco Elías Calles ocupó la presidencia. Fue él quien consideraba a la escuela rural como la “proyección de la comunidad y un agente socializador”.<sup>30</sup>

En Oaxaca, Abraham Castellanos se levantó en contra de Huerta, por lo que fue encarcelado y murió en 1918.

En Puebla, destaca la participación de varias maestras como Guadalupe Narváez, Paulina Miravar, Aurelia Báez, Carlota Ramírez y las

<sup>27</sup> Entrevista realizada por Luz Elena Galván a la maestra Francisca Blackaller el 12 de marzo de 1982.

<sup>28</sup> Archivo Personal E.D. Turner, “Blas Lara Césares: Historia de un retrato: Profesora Mariana Gómez Gutiérrez”, 1955.

<sup>29</sup> Ángeles Mendieta Alarcón, *La mujer en la Revolución Mexicana*, México, INEHRM, 1961, p. 109.

<sup>30</sup> E. Meneses Morales, *op. cit.*, p. 686.

hermanas Pinto (Herlinda, Enriqueta, Natalia y Hortensia). Ellas se dedicaron a difundir las ideas revolucionarias en sus escuelas, también atendieron hospitales de campaña, consiguieron auxilio para la población civil, ejecutaron labores de enlace y correo, y en ocasiones, participaron como combatientes.<sup>31</sup>

Librado Rivera, en San Luis Potosí, fue la mano derecha de Ricardo Flores Magón durante su exilio. Además, en esa entidad federativa se encuentran: Luis Toro, quien publicaba un periódico contra Díaz, que fue aprehendido y murió en prisión; el maestro rural Graciano Sánchez, quien se unió al movimiento revolucionario desde el inicio y entre 1938 y 1939 fue nombrado primer jefe del Departamento de Asuntos Indígenas; así como Filomeno Mata, profesor y periodista, quien escribía contra el régimen de Díaz y para 1893 llevaba 45 ingresos a la cárcel de Belén, al estallar la Revolución se unió a Madero y murió en Veracruz en 1911.

En Sonora está el caso de Plutarco Elías Calles, oriundo de Guaymas, maestro de primaria, quien desde los inicios del constitucionalismo abrazó la causa revolucionaria.

También en Tamaulipas encontramos a varios maestros: Andrés Osuna y Juan Rincón, quienes se unieron a Carranza; Alberto Carrera Torres, quien actuó como consejero revolucionario; al igual que Lauro Aguirre, quien desde 1902 escribía en contra de Díaz en el periódico *Evolución social*, en el Paso, Texas.

A maestros veracruzanos como Roberto Medellín, Filiberto Vargas, Manuel Chao y Gildardo Avilés, los encontramos colaborando tanto con Francisco I. Madero como con Venustiano Carranza; asimismo, María Josefa Álvarez, profesora de instrucción primaria en su estado, difundió en su escuela las ideas revolucionarias. Más tarde fue una de las enfermeras en el ejército de Carranza.<sup>32</sup>

Otra maestra oriunda de Progreso, Yucatán, Rosa Torres, participó al lado de los revolucionarios yucatecos. También en este estado nos encontramos con María Josefa García, quien en 1913 se recibió de la Escuela Normal de Mérida, Yucatán, su estado natal. Sin embargo,

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 55-58.

<sup>32</sup> Artemisa Sáenz Royo, *Semblanzas. Mujeres mexicanas. Revolucionarias ideológicas*, México, Imprenta M. León Sánchez, 1960, p. 39.

ya desde 1910 había conocido a Madero y a José María Pino Suárez, con quienes sostuvo correspondencia, ya que la consideraban como “militante política”. En 1915, se afilió al Partido Socialista del Sureste y distribuyó proclamas y decretos. Junto con su esposo, se relacionó con Carrillo Puerto y, en la clandestinidad, efectuó actividades partidistas. Durante cuatro años desplegó una intensa actividad política en Yucatán. Fue entonces cuando el voto femenino adquirió vida en ese estado. Finalmente, se sabe que participó en el Congreso Pedagógico auspiciado por el general Alvarado en 1915 y en el Congreso Obrero de Motul en 1918.<sup>33</sup>

En el estado de Zacatecas nos encontramos con Eulalia Guzmán, quien a la muerte de Francisco I. Madero formó, junto con otras maestras, el Club Lealtad. También de esta entidad es José Valenzuela, quien se unió a los carrancistas.<sup>34</sup>

Sin embargo, no sólo en el campo, sino también en la ciudad, varios alumnos de la Escuela Normal se unieron a Francisco I. Madero desde 1909. Al ser asesinado, empezaron a repartir propaganda en contra de Huerta. Algunos murieron en el campo de batalla. Hacia 1914, otros normalistas se unieron al ejército de Álvaro Obregón como Adolfo Cienfuegos, Gabriel Leyva y Gerardo Martínez. En 1915, encontramos en el Ejército del Noroeste a varios alumnos de la Normal de la Ciudad de México: Julio S. Hernández, José Ángel Ceniceros y Daniel Báez. Estos normalistas se rebelaron cuando Victoriano Huerta implantó en su escuela el régimen militar.<sup>35</sup>

También la Escuela Normal de Profesoras participó en el movimiento de 1910. Varias maestras, de diferentes maneras, colaboraron con Venustiano Carranza en contra de Victoriano Huerta. Entre algunas de ellas se pueden mencionar a Margarita Robles de Mendoza, María Luisa Ross, Elisa Acuña, María Teresa Rodríguez, Rosaura Prado, Julia Nava, Blanca y María Luisa Otero, Luz Vera y Rosaura Zapata,

<sup>33</sup> *Excelsior*, 20 de julio de 1984, p. 18.

<sup>34</sup> Luz Elena Galván, *Los maestros de ayer. (Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887: 1940)*, pp. 29-49

<sup>35</sup> Cinosura Constantino Blancas, *Presencia de la Escuela Nacional de Maestros en la historia de México*, México, Taller de Artes Gráficas de la Escuela Nacional de Maestros, 1971, p. 100.



quien en 1908 realizó varios viajes a Estados Unidos y Europa con el objeto de perfeccionarse en la enseñanza de párvulos o preescolar.

Entre las alumnas de la Escuela Normal que se unieron a la Revolución encontramos a Adriana García Corral, Carlota Jasso y María Vignati. Ellas colaboraron, junto con Eulalia Guzmán y María Arias Bernal, en el Club Lealtad de la Ciudad de México.<sup>36</sup>

#### PARTICIPACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA SOCIEDAD DE AUTORES DIDÁCTICOS MEXICANOS

Además de la participación del magisterio durante la Revolución, también tuvo una importante participación en diversas sociedades. Una de las más importantes fue la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos.

En 1918, el profesor Gildardo Avilés, junto con otros docentes, inició una campaña en “pro del libro mexicano”. Lo anterior se debía a que en febrero de dicho año, en varios diarios de la Ciudad de México, se dio a conocer la “lista de textos que la Comisión Técnica de la Dirección General de Educación Primaria había aprobado para los niños de escuelas primarias elementales y superiores”, para el ciclo escolar 1919-1920. La mayoría de esos libros habían sido editados por Appleton y Compañía en Nueva York y, en segundo término, se enlistaban los libros de “autores mexicanos”. Sin embargo, por ser estos libros “suplementarios”, los alumnos no tenían la obligación de comprarlos y ya que el gobierno no proveía a las escuelas de las “obras principales”, Avilés comentaba que menos aún se preocuparía por enviarles las “suplementarias” que estaban escritas por el magisterio mexicano. Este maestro concluía que la intención de la Comisión Técnica fue que en las escuela sólo hubiera “libros de Appleton” y no de autores mexicanos.<sup>37</sup>

Por esto, el profesor Gildardo Avilés, junto con la señorita profesora María Luisa Ross, y el señor profesor Longinos Cadena, convocaron a todos los autores mexicanos de libros escolares. Convocatoria a la que muchos docentes respondieron, ya que no sólo se lesionaban los

<sup>36</sup> L. E. Galván, *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*, México, CIESAS, p. 32.

<sup>37</sup> Gildardo F. Avilés, *En pro del libro mexicano*, México, Imprenta Francesa, 1918, p. 10.



“intereses de los autores y editores, sino también los de la educación de los niños”. Finalmente, decidieron constituir la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, quedando como presidenta María Luisa Ross y como secretario Gildardo Avilés.<sup>38</sup>

Cabe señalar que tanto la maestra Ross, oriunda del estado de Hidalgo, quien se había formado en la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México, como el profesor Gildardo F. Avilés, oriundo del estado de Veracruz, quien se había formado con Enrique Rébsamen en la Escuela Normal Veracruzana, escribieron varios libros de texto para la infancia mexicana que asistió a la escuela en las primeras décadas del siglo XX.<sup>39</sup>

En esta Sociedad se propusieron, entre otros puntos, realizar una “crítica a los libros yanquis” que se había “pretendido declarar de texto para las escuelas primarias”. Además de la profesora María Luisa Ross, también firmaron las siguientes maestras: Delfina C. Rodríguez, Dolores Correa Zapata, Elisa Núñez, Elvira Nozari y Paz Montaña. Entre los profesores, además de Gildardo F. Avilés, se pueden mencionar a Daniel Delgadillo, Ezequiel A. Chávez, Genaro García, Longinos Cadena, Julio S. Hernández, Teodomiro Manzano y Gregorio Torres Quintero, principalmente, siendo este último quien redactó el “memorial”.<sup>40</sup>

Finalmente, el maestro Gildardo F. Avilés comentaba que la campaña había tenido mucho éxito, ya que por un lado había renunciado el director de Educación Primaria y, por orden del presidente de la República, se había declarado “insubsistente” la lista de textos, nombrándose a otra Comisión Técnica para que designara los nuevos libros escolares.<sup>41</sup> Fue así como esta Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos logró su cometido.

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> Algunos de los libros de texto escritos por la maestra María Luisa Ross y por el maestro Gildardo F. Avilés se mencionan en las fuentes consultadas de este libro.

<sup>40</sup> Gildardo F. Avilés, *op. cit.*, pp. 9-11

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 11.

## REFORMA AL ARTÍCULO 30. CONSTITUCIONAL Y LA SUPRESIÓN DE LA SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Al iniciarse el Congreso Constituyente de 1916-1917, Carranza había propuesto el siguiente: “Art. 30.— Habrá plena libertad de enseñanza pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental, que se imparta en los mismos establecimientos”.<sup>42</sup>

Ante este artículo volvieron a definirse las dos posiciones que se habían planteado desde el principio: una radical y otra moderada. A los primeros se les conoce con el nombre de jacobinos y a los segundos como clásicos. Los jacobinos pugnaban por la reforma de dicho artículo debido a que decían que la Iglesia ya le había causado demasiados daños al país y temían que el artículo presentado por Venustiano Carranza diera lugar a que la instrucción religiosa siguiera adelante.

Los jacobinos, como Múgica, Celestino Pérez y Alonso Rivero, consideraban al clero como el más “funesto y el más perverso enemigo de la Patria”. Pensaban que si se dejaba la educación en sus manos, acabarían por existir dos partidos que dividirían a la nación. Éste era un pensamiento que ya desde José María Luis Mora se venía formando. Otra idea que tenían era que la instrucción religiosa se oponía “al desarrollo moral de la sociedad” y “contribuía a contrariar el desarrollo psicológico natural del niño”.<sup>43</sup>

Finalmente, en la Constitución de 1917 el artículo 30. quedaba reformado del modo siguiente:

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

<sup>42</sup> Cámara de Diputados, *México a través de sus constituciones*, t. III: *Derechos del pueblo mexicano*, México, XLVI Legislatura, 1967, p. 93.

<sup>43</sup> *Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, facsímil, t. 1, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM/INEHRM (Biblioteca Constitucional), 2014, pp. 542 y 697.

instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.<sup>44</sup>

Por *enseñanza laica* la Comisión entendía a aquélla ajena a toda creencia religiosa, la que trasmite la verdad y desengaña del error, inspirándose en un criterio rigurosamente científico. Esta idea de transmitir la verdad la encontramos ya desde el Manifiesto del Partido Liberal Mexicano, lanzado por los Flores Magón en el año de 1906.

Dentro del grupo clásico se encontraban hombres como Félix Fulgencio Palavicini, Cravioto, Pedro Chapa, Alberto Román y Monzón, quienes buscaban la libertad y decían que si se quería combatir a las escuelas del clero, debería hacerse de un modo coherente, debido a que 90 por ciento de la población era católica. Afirmaban que la nacionalidad estaba formada por la raza, la lengua y la religión, y que por esto no era tan sencillo destruir a la religión católica, ya que formaba parte de la nacionalidad mexicana.

Consideraban que el Estado debía exigir un mínimo de instrucción al pueblo para que de este modo se pudiera llevar a cabo la obra colectiva de progreso del país. Proponían que para que realmente fuera efectivo el combate contra la escuela religiosa, se multiplicaran las escuelas oficiales.

También sugerían que se cambiara el vocablo de escuela *laica* por el de *racional*, con el objetivo de “expresar el espíritu de enseñanza en el presente siglo”.<sup>45</sup>

Pensaban que la escuela racional podría terminar con el error que se encontraba, principalmente, en los asuntos religiosos. Decían que la escuela del siglo XVIII enseñaba el error, la del siglo XIX lo toleraba y, debido a esto, pedían que la del siglo XX lo combatiera.<sup>46</sup>

A partir de 1917, tomó las riendas del gobierno Venustiano Carranza, quien ya desde el 3 de octubre de 1914 había lanzado un manifiesto por el que pedía “que los municipios, en negociaciones de

<sup>44</sup> *Diario Oficial: Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana*, 4a. época, t. V, núm. 30, 5 de febrero de 1917.

<sup>45</sup> *Diario de los debates, op. cit.*, pp. 543.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 220.

más de 500 habitantes, expropian terrenos para escuelas, mercados y casas de justicia”.<sup>47</sup>

Una vez nombrado presidente, Venustiano Carranza anunció ante el Congreso la próxima desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y la creación del Departamento Administrativo de la Dirección General de Educación Pública, de la Dirección General de Bellas Artes, de la Dirección General de la Enseñanza Técnica y de la Universidad Nacional.

La Dirección General de Educación Pública estaba destinada a promover la reforma y difundir la educación popular en el Distrito Federal. En cuanto a la Dirección General de la Enseñanza Técnica, ésta se creó para dar especial atención a las escuelas obreras.

Carranza pensaba que la escuela primaria y preparatoria debía “preparar debidamente al niño y al joven para ocupar el lugar que les corresponde en la sociedad”. Decía que la enseñanza debería ser “laica, demostrable y práctica”. Consideraba que el objeto supremo de la educación era “la formación del carácter en el que había de figurar como factor importante el dominio propio y la conciencia íntima del cumplimiento del deber”.<sup>48</sup>

Con la finalidad de impartir instrucción militar a los niños, en 1914 nos encontramos con un nuevo plan de estudios para la Primaria Superior. Así, tanto en el primero como en el segundo año escolar, se ofrecía a los niños “Ejercicios físicos y militares”, entre otras materias.

Posteriormente, en 1919, durante el gobierno de Carranza, Palavicini, quien estaba a cargo del despacho de Instrucción Pública, publicó un nuevo plan de estudios para profesores de educación primaria elemental, en donde se encontraba la materia de “Ejercicios físicos y militares” durante los tres años de la carrera. Del mismo modo, los planes de estudio para profesores de educación primaria superior incluían los “Ejercicios físicos y militares”, tanto en cuarto como en quinto año.<sup>49</sup>

Finalmente, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, fundada por Porfirio Díaz en 1905, fue suprimida por Venustiano Ca-

<sup>47</sup> A. Córdova, *op. cit.*, p. 199.

<sup>48</sup> L. González y González (comp.), *op. cit.*, p. 171.

<sup>49</sup> Ernesto Meneses Morales *et. al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 195, 196, 199-202.

ranza en 1917. Quien estuvo a cargo de la supresión fue el ingeniero Félix F. Palavicini.

En el *Diario Oficial* se decía: “Desaparece la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y aparece el Departamento Universitario y de Bellas Artes. [...] Los Estados tienen también amplísimas facultades para organizar la instrucción pública dentro de sus respectivos territorios, y por lo tanto la influencia de la referida Secretaría es verdaderamente nula”.<sup>50</sup>

De la antigua Secretaría sólo quedó en pie la Dirección General de Educación Pública. Como se dijo líneas antes, su objetivo consistía en “promover la reforma y difusión de la educación en el Distrito Federal”.<sup>51</sup>

Palavicini comentaba que la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se debió a la deficiente inspección técnica de las escuelas en los territorios federales, a la mala vigilancia administrativa y a las dificultades que propiciaba la distancia y las malas comunicaciones. Por esto, Venustiano Carranza acordó que:

La vigilancia administrativa y técnica de los establecimientos escolares que existían en Quintana Roo, Nayarit y Baja California sur, quedaran bajo la dependencia de las autoridades políticas correspondientes a esos Territorios, y que desde el primero de junio próximo los gastos de esas escuelas los consideraran los mencionados Territorios en sus particulares presupuestos.<sup>52</sup>

Jorge Vera Estañol comentaba que la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes era algo absurdo, debido a que “la soberanía de los Estados no puede ni debe interpretarse como soberanía de la incultura y de la ignorancia”. Añadía que “la didactofobia del Primer Jefe puede sintetizarse en la supresión de esta Secretaría”.<sup>53</sup>

Dicha supresión terminó con gran parte de la obra educativa que hasta entonces se había realizado, debido a que las condiciones econó-

<sup>50</sup> *Diario Oficial: Órgano del Gobierno Constitucionalista de los Estados Unidos Mexicanos*, 5a. época, vol. V, 29 de septiembre de 1917.

<sup>51</sup> L. González y González (comp.), *op. cit.*, pp. 183-184.

<sup>52</sup> *Boletín de Educación*, t. 1, núm. 4, agosto de 1916, México, Imprenta Franco Mexicana.

<sup>53</sup> Jorge Vera Estañol, *Historia de la Revolución Mexicana. Orígenes y resultados*, 1967, pp. 613 y 528.

micas de los ayuntamientos no les permitieron seguir adelante con la instrucción pública.

Así, en 1917, el magisterio de la Ciudad de México se enfrentó a un grave problema al quedar la educación en manos de los ayuntamientos. Esta medida en nada ayudó al mejoramiento de la instrucción pública y menos aún al de los maestros.

Para 1919 había ya dos mil maestros de la capital declarados en huelga, debido a que no se les había pagado durante meses. Grupos de obreros y estudiantes se solidarizaron con ellos. Sin embargo, nada de esto sirvió y, finalmente, los docentes fueron cesados en masa.

El fracaso de la educación en manos de los ayuntamientos fue tan grande que, a la caída de Venustiano Carranza, Adolfo de la Huerta dispuso que el Departamento Universitario se constituyera en un organismo destinado a la orientación y vigilancia de la educación en todo el país y que tuviera a su cargo las escuelas del Distrito Federal.

En septiembre de 1920, el presidente Adolfo de la Huerta anunció ante el Congreso que se había terminado ya el proyecto para llevar a cabo la federalización de la enseñanza y que se había progresado mucho en la campaña contra el analfabetismo, la cual había quedado a cargo de José Vasconcelos, rector de la Universidad desde el 9 de junio de 1920.

José Vasconcelos afirmaba que en cuatro meses había conseguido que un cuerpo de más de dos mil profesores honorarios enseñara el alfabeto a 10 mil personas. Comentaba que se habían comprado libros para formar bibliotecas populares y se habían fundado escuelas para obreros en Guadalajara, Jalisco, y en Matehuala, San Luis Potosí.

Muchos problemas que habían surgido después del movimiento revolucionario, tanto en la educación pública como con el magisterio, indicaban la necesidad de que existiera una Secretaría de Educación Pública a nivel nacional, la cual finalmente se creó en septiembre de 1921 y como secretario se nombró a José Vasconcelos, lo que marca otro momento dentro del derecho a la educación pública en nuestro país.



## CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**E**l nacimiento de esta Secretaría está unido al pensamiento de José Vasconcelos, quien había formado parte del Ateneo de la Juventud, donde había empezado a elaborar las bases de su futura filosofía.

En los orígenes de la Revolución se asoció con Francisco I. Madero y, posteriormente, bajo el gobierno de Eulalio Gutiérrez, fue ministro de Instrucción Pública. Nunca simpatizó con el Primer Jefe, de aquí que saliera del país y no volviera sino a la caída del gobierno carrancista.

Al subir Adolfo de la Huerta a la Presidencia, Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad y, posteriormente, en 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, ocupó el cargo de ministro de Educación Pública. En el Ministerio duró dos años y ocho meses debido a que renunció para presentar su candidatura a gobernador en su estado natal, Oaxaca.

Durante su vida, José Vasconcelos desarrolló muchas actividades, ya que fue literato, historiador, político y educador. Esta última faceta será en la que me enfocaré en este libro: Vasconcelos educador.

Su obra educativa se inicia desde que Adolfo de la Huerta lo nombró rector de la Universidad. Con ese motivo, el 9 de junio de 1920, pronunció un discurso en donde se esbozaban algunas de sus ideas sobre la enseñanza.

Entre otras cuestiones, mencionaba que los principales problemas del país eran la pobreza y la ignorancia, por lo que pensaba que a él, como rector de la Universidad y colaborador del gobierno revolucionario, le tocaba resolver el segundo problema.

Pedía a la Universidad que trabajara para el pueblo, con el fin de que no existiera el contraste entre “un absoluto desamparo y una sabiduría intensa, ya que esto sólo llevaría a que un Estado fuera injusto, cruel y rematadamente bárbaro”.<sup>1</sup>

Veía la necesidad de iniciar una “cruzada de educación pública y de inspirar un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista”.<sup>2</sup> Fue este pensamiento el que marcó la pauta para la creación de las Misiones Culturales.

También la campaña contra el analfabetismo tuvo su origen en este discurso, al decir que se necesitaba una “enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben”. Y propuso que se organizara al “ejército de constructores que substituyera al de destructores”.<sup>3</sup>

Vasconcelos afirmaba que el deber más elemental de una civilización era el de alimentar y educar a los niños. De esta forma, se apuntaba una idea que lo llevaría a instituir de nuevo los desayunos escolares, los cuales no eran una novedad en nuestro país, ya que tanto Justo Sierra como Francisco I. Madero lo habían llevado a la práctica, aunque sólo por un corto tiempo. En 1921, estos desayunos ya eran una realidad y consistían en “una taza de café con leche, dos tortillas y una ración de frijoles”.<sup>4</sup>

El sistema filosófico de José Vasconcelos es el monismo estético, el cual se basa en tres postulados:

<sup>1</sup> *Boletín de la Universidad*, IV época, t. I, núm. 1, agosto de 1920, México, Departamento Universitario, p. 8.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 11

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 12 y 13.

<sup>4</sup> *Boletín de la Universidad*, IV época, t. II, núm. 6, julio de 1921, p. 79. No hay que olvidar que una leguminosa (frijol) junto con un cereal (maíz) brinda a quien lo ingiere una “proteína inteligente” como dicen actualmente los nutriólogos. Eso era, precisamente, lo que Vasconcelos se proponía con estos desayunos escolares.



- 1) La belleza es una forma de energía.
- 2) La manera apropiada para comprender la naturaleza de las cosas es por medio de la emoción estética.
- 3) El universo no sólo se está agotando, sino que también se está fortaleciendo, se hace más y más bello.<sup>5</sup>

José Vasconcelos colocaba a la estética como síntesis y término unificador de su sistema. Explicaba que lo estético consistía en “una orientación del movimiento de nuestra alma hacia el estado de divinidad en que se realiza lo absoluto”. Y el camino ascendente hacia la divinidad, en la estética, es el arte.<sup>6</sup>

Este pensador trataba de abarcar a todo el hombre, no sólo su inteligencia, sino también su sensibilidad, su emotividad y su unión mística con el absoluto. En su libro *La raza cósmica* decía: “Nos hemos educado bajo una filosofía humillante de nuestros enemigos”. Por esto, afirmaba: “Ahora que se inicia una nueva fase de la Historia, se hace necesario reconstituir nuestra ideología y organizar de acuerdo a una nueva doctrina étnica toda nuestra vida continental”.<sup>7</sup>

Las ideas educativas de Vasconcelos están contenidas en su obra *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructuralista*. En este libro indica la amenaza que representa la adopción de valores anglosajones a expensas de la cultura y tradición latinas.

Para este pensador, el niño no era el eje, sino el fin y objeto de la enseñanza. El educador debería dirigir el desarrollo del niño y no únicamente observarlo. De aquí que pensara que la función del maestro “consistía en orientar y organizar la estructura mental y moral de las generaciones”. Afirmaba que cada docente debía de sentirse “padre más allá de la carne y por la simpatía del espíritu. Padre que por estar desligado del afecto según la materia, podría juzgar mejor las necesidades del espíritu y de la ciencia”.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Patrick Romanell, *La formación de la mentalidad mexicana. Panorama actual de la filosofía en México*, trad. de Edmundo O’Gorman, pres. de José Gaos, México, El Colegio de México, 1954, p. 128.

<sup>6</sup> Luis Villa, *Vasconcelos, pensador y educador mexicano*, México, CCE, 1968, p. 9.

<sup>7</sup> José Vasconcelos, *La raza cósmica*, México, Libreros Mexicanos Unidos, S. de R. L. de C. V., 1958, p. 935.

<sup>8</sup> J. Vasconcelos, *De Robinsón a Odiseo*, México, Libreros Mexicanos Unidos, S. de R. L. de C. V., 1958, p. 1535.

Varios fueron los elementos que ayudaron a la fundación de la SEP: tanto económicos como políticos. Entre los económicos se puede mencionar la producción del petróleo, que fue muy elevada durante la segunda década del siglo XX, debido al influjo de la Primera Guerra Mundial. Esto dio por resultado que la economía del país se mejorara, aun cuando posteriormente, durante la revolución delahuertista, en diciembre de 1923, se desbalanceara de nuevo.

En el aspecto político, ya Adolfo de la Huerta había logrado la pacificación de los revolucionarios, es por esto que cuando Álvaro Obregón ocupó la Presidencia, la situación estaba ya controlada y fue más fácil gobernar al país.

De esta forma, la SEP nació como un organismo fuerte y dinámico que contaba con el apoyo de altos funcionarios, además de la Liga de Profesores de la Ciudad de México. Fue así como José Vasconcelos tomó posesión de su cargo como ministro el 12 de octubre de 1921.

Entre otras finalidades, esta Secretaría de Educación se proponía terminar con el analfabetismo, ya que Vasconcelos estaba convencido de que “con falanges de analfabetos, no se va a ninguna parte”. Obregón había señalado como uno de los propósitos de su administración, el de aumentar escuelas y disminuir soldados.<sup>9</sup>

José Vasconcelos contó con el apoyo del profesor Francisco Figueroa como subsecretario y de Jaime Torres Bodet como su secretario particular. Asimismo, Roberto Medellín colaboró como jefe del Departamento Escolar y Vicente Lombardo Toledano como jefe del Departamento de Bibliotecas, entre otros.

## UNA LARGA CAMPAÑA CONTRA EL ANALFABETISMO

Una de las primeras acciones de la SEP fue esta campaña. Vasconcelos infundió un gran entusiasmo entre todos los mexicanos para que realizaran dicha labor. El Departamento de Desanalfabetización funcionó durante más de dos años con reglamento y presupuesto propios. Se

<sup>9</sup> *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. 1, núm. 222, México, Talleres Gráficos de la Nación, octubre de 1922, p. 71.

dividía en: Ejército Infantil y Maestros Honorarios. Al frente se encontraba la profesora Eulalia Guzmán. En 1924, este Departamento se subordinó al Escolar.

Los alumnos que eran parte del Ejército Infantil y que habían enseñado a por lo menos cinco analfabetos a leer y escribir, quienes habían presentado sus exámenes y habían pasado, obtenían un diploma que los acreditaba como buenos mexicanos y se les daba preferencia para desempeñar algún empleo oficial o para entrar en alguna escuela secundaria que dependiera de la SEP.

En cuanto a los maestros, aquellos que comprobaran que por lo menos 20 de sus alumnos habían tenido éxito en dicha campaña tenían también derecho a un diploma y se tenía en cuenta esa labor como parte de su buena hoja de servicios.

En cuanto a los resultados de la campaña, Vasconcelos, en su obra *El desastre*, explica cómo las amas de casa reunían a sus sirvientas y a las de sus vecinos para enseñarles a leer. Comenta que en las plazas públicas se reunía la gente en la noche y los maestros, ayudados de un pizarrón, daban las lecciones que eran necesarias para contribuir con esta causa.

Por otro lado, el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, desde su creación en 1921, se propuso fundar escuelas en las áreas rurales del país, también con la finalidad de alfabetizar al mayor número posible de niños y jóvenes. Se iniciaba por jerarquizar los núcleos indígenas de población más densa y nivel cultural más atrasado.

Desde un principio, la idea de Vasconcelos era que en las escuelas rurales, además de enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, se realizara un programa integral que penetrara en los poblados. Era así como se deseaba una transformación radical consistente en “mejorar hogares, mejorar métodos de trabajo y mejorar la salubridad y el ambiente espiritual”. El fin era crear en todas las aldeas sentimientos e intereses comunes para poder formar una “verdadera nacionalidad”.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> José Antonio Murillo Reveles, *La escuela mexicana. Su génesis, su doctrina y su sistema*, Zacatecas, e. e., 1941, p. 1.

En 1925, se expidió un plan de trabajo para las escuelas rurales, el cual tenía como fin guiar a los maestros en su labor educativa. Querían que la escuela reflejara la vida diaria, que no hubiera lecciones orales, horarios rígidos ni reglamentos estrictos. Pensaban que la base de la enseñanza eran las relaciones del niño y del hombre con la tierra. En este tipo de escuelas no habría castigos ni premios, sino que se dejaría al niño en libertad para que fuera espontáneo. Se formarían comités de deportes, juegos, talleres, etcétera, integrados por los mismos alumnos para crear, dentro del colegio, una verdadera democracia.

Para poder desarrollar este plan de trabajo se necesitaba maestros que tuvieran determinadas características: que conocieran el medio en el que iban a trabajar y que se sintieran ligados con el campesino. Fue así como empezaron a crearse diferentes escuelas normales rurales. La primera se fundó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán. Sin embargo, empezó a funcionar sin programas adecuados y sus alumnos recibían cursos universitarios, por lo que no se logró el propósito principal. En 1925, se creó la Normal de Molango, Hidalgo, pero tampoco tenía una orientación definida ni programas adecuados.

De este modo, no fue sino hasta mediados de 1925, con la Normal de San Antonio de la Cal, en Oaxaca, que se creó un plan de trabajo definido y estudiado. Sus bases fueron dictadas por el entonces secretario de Educación, Puig Casauranc. Aquí se prepararía a los maestros que trabajarían en las escuelas rurales. Se recibían alumnos mayores de 15 años y alumnas mayores de 14. Al ingresar, deberían saber leer, escribir y calcular. La carrera duraría cuatro semestres y al finalizar se les daría un diploma. Poco a poco este tipo de escuelas se empezaron a fundar todo el país.<sup>11</sup>

No obstante, la mayoría de los maestros rurales no había asistido a estas Escuelas Normales y muchos ni siquiera habían concluido el 6o. año de primaria, de aquí que, para darles una mejor capacitación, se utilizaron las Misiones Culturales.

<sup>11</sup> Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México, La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, presentado al H. Congreso de la Unión por el doctor J. M. Puig Casauranc, México, SEP, s.f., p. 8.

## DIRECCIÓN DE MISIONES CULTURALES

Nacieron por la necesidad de orientar profesionalmente a los maestros que trabajaban en las escuelas rurales. Al mismo tiempo, se pensó en un programa para mejorar a la comunidad en el que se coordinarían los esfuerzos de las secretarías de Agricultura y Fomento, Industria y Comercio, Educación y el Departamento de Salubridad.<sup>12</sup>

Entre algunos de sus objetivos se puede mencionar: preparar a los jóvenes para el magisterio, despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes, enseñarles nuestro pasado glorioso, explicarles sus deberes cívicos, impartir pláticas de higiene, combatir los vicios dominantes del pueblo y mejorar las industrias existentes. Para poder comprender los objetivos de las Misiones, es necesario señalar que el término *industria* se refiere a las artesanías y a los oficios, más que a las industrias pesadas. Así, se proponían “promover el progreso económico de las comunidades, gracias a la divulgación de la enseñanza agrícola y de las pequeñas industrias”.<sup>13</sup>

Al principio la actividad de los misioneros se concretó al entrenamiento de maestros y campesinos, pero posteriormente extendió su acción a toda la comunidad. Se construyeron locales para escuelas, teatros al aire libre, jardines públicos, salones de lectura y casas modelo para el campesino.

Todo este esfuerzo fue aprovechado posteriormente por Lázaro Cárdenas, quien utilizó el campo fecundado por las misiones para construir sobre él su socialismo. Los misioneros dejaron en los maestros nuevas ideas e inquietudes, tales como las de nuevas técnicas pedagógicas, formas de integrarse a la comunidad y de relacionarse entre ellos mismos.

## EDUCACIÓN SOCIALISTA

Los éxitos del Primer Plan Quinquenal de la Unión Soviética influyeron para que en México se adoptara un plan con una tendencia socialis-

<sup>12</sup> Ernesto de la Torre Villar *et al.*, *Historia documental de México*, México, UNAM, 1964, p. 622.

<sup>13</sup> Archivo de la Secretaría de Educación Pública. Documentos relacionados con: “Misiones Culturales”, caja 395, expedientes 12-9-1, año de 1925.

ta que reforzaba algunos de los aspectos avanzados de la Constitución de 1917. Se trataba del plan sexenal de Lázaro Cárdenas, que equilibraba las fuerzas del capital y el trabajo.

En el aspecto educativo, por medio de este plan se determinó:

- 1) La educación se encauzaba a las clases trabajadoras.
- 2) El estado controlaba la enseñanza primaria.
- 3) La educación socialista suplantaba a la laica.<sup>14</sup>

Por medio de dicho plan se creó el Consejo de Educación Rural, cuyo objetivo era el de atender a este tipo de educación. Asimismo, se promovió la Escuela Regional Campesina, la cual combinaba las funciones de las “antiguas escuelas agrícolas, normales rurales y misiones culturales”. Esta escuela recordaba las obligaciones sociales del educador y “el espíritu de solidaridad”.<sup>15</sup>

En cuanto al maestro, su papel cambió. Ya no era el revolucionario ni el misionero creado por Vasconcelos, sino que ahora se encontraba comprometido con la comunidad, ayudaba en la organización de cooperativas y en la reforma agraria. Por esto, David Raby afirmaba que “el maestro se convirtió en un agitador político”.<sup>16</sup>

Sin embargo, su situación económica se volvía cada vez más crítica y, por eso, el magisterio recurrió, por un lado, a las huelgas para lograr un aumento de salarios y, por otro, a la federalización de la educación que pondría fin a los pagos irregulares. El descontento hizo crisis en 1937, cuando estallaron las huelgas de maestros en Querétaro, Coahuila, Campeche, Yucatán, Quintana Roo y Tamaulipas.<sup>17</sup>

De aquí que se fundaran diversas asociaciones, cada una pugnaba para obtener mejores condiciones económicas y sociales en general. En el Archivo de la SEP encontré 22 asociaciones de maestros entre 1937 y 1938.<sup>18</sup>

<sup>14</sup> Ernesto Meneses Morales *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, CEE/Universidad Iberoamericana, 1988, p. 68.

<sup>15</sup> Partido Revolucionario Institucional, *Historia documental del Partido de la Revolución 1929-1932*, México, PRI, 1982, pp. 361-366.

<sup>16</sup> David Raby, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974, p. 240.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>18</sup> Archivo de la Secretaría de Educación Pública, “Asociaciones de maestros”, caja 95, expedientes 1-22, años de 1937 y 1938.

A todos estos problemas del periodo cardenista se aumentaba la expropiación petrolera llevada a cabo en 1938. Ese año marcó una serie de cambios dentro de la política socialista del país que también afectó a la educación. Apareció, entonces, la idea de unidad nacional que perduró durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946).

Al docente se le pidió que se alejara de toda clase de política, que ya no fuera un líder social y que se dedicara solamente a la enseñanza en el aula. El secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, informaba que los maestros, “llevados por un celo desmedido se habían excedido en tratar de destruir el fanatismo y los prejuicios religiosos”. Lo anterior había hecho peligrar los “programas de acción social y suscitado dificultades para los mismos maestros”.<sup>19</sup> Debido a esto, se les pedía a los profesores que fueran un elemento que uniera y no que dividiera. La exigencia de unidad nacional fue adquiriendo cada vez mayor importancia.

#### EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL PERIODO DE LA UNIDAD NACIONAL

Al finalizar el gobierno de Lázaro Cárdenas, la amenaza de la segunda guerra mundial era cada vez más real, de aquí que éste empezara a moderar su política y la educación socialista fuera perdiendo importancia. Por ello, en el gobierno de Manuel Ávila Camacho fue sustituida por la llamada escuela del amor y de la unidad nacional. Se trata de una escuela que perduró durante varios sexenios con algunas modificaciones, pero centrada en el amor a la nación y como eje principal tenía el de la unidad entre todos los mexicanos.

El contexto político en el que Ávila Camacho tomaba posesión de la Presidencia, en diciembre de 1940, lo obligaba a ser cauteloso. De aquí que no hablara de una ruptura con el pasado, sino de una “renovación de ideales”, lo cual se lograría por medio de la “consolidación material y espiritual de las conquistas sociales”.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre 1937-agosto 1938, presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo, licenciado Gonzalo Vázquez Vela*, México, SEP, 1938, pp. 178-179.

<sup>20</sup> Cecilia Greaves, “La búsqueda de la modernidad”, en *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2011, p. 284.



Durante este sexenio nos encontramos con tres secretarios de educación: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez y, finalmente, Jaime Torres Bodet, quien desde que tomó posesión declaró que no era un político y que no iba a la Secretaría de Educación a “servir a ninguna secta”. En su primer discurso se refirió a la escuela como: “democrática, mexicana y hondamente social”,<sup>21</sup> lo cual coincidía con lo planteado por Ávila Camacho.

Jaime Torres Bodet, quien había trabajado muy de cerca con José Vasconcelos por haber sido su secretario particular en 1921, inició una intensa campaña pro alfabetismo, ya que cerca de 55 por ciento de la población era analfabeta. Se proponía que cada mexicano alfabetizado enseñara a uno no alfabetizado. A fines de 1950, el porcentaje de analfabetos era de 44 por ciento.<sup>22</sup>

Durante su gestión vio la necesidad de mejorar las normales rurales, por lo que cambió el plan de estudios de cuatro años por uno de seis, como en las normales urbanas. Del mismo modo, se restableció la red de Misiones Culturales que había sido suprimida por Cárdenas en 1938 y se les asignó la finalidad de elevar el nivel cultural de la población rural. Finalmente, se puede afirmar que este secretario de Educación no sólo fijó su objetivo en el campo, sino también en las ciudades, desde la educación preescolar hasta las escuelas normales.

Manuel Ulloa<sup>23</sup> comenta que la reforma del 30 de diciembre de 1946 hizo extensiva la obligatoriedad de la educación “a toda la educación impartida por el Estado”.

Durante el gobierno de Miguel Alemán, encontramos que se logró involucrar tanto a la iniciativa privada como a los estados y municipios en la construcción de más de cuatro mil planteles escolares. A lo anterior se sumaron las aportaciones del gobierno federal.<sup>24</sup> Por otro lado,

<sup>21</sup> Jaime Torres Bodet, *Memorias: años contra el tiempo (1943-1964)*, México, Porrúa, 1969, p. 29.

<sup>22</sup> Marie Vandenberg, *Jaime Torres Bodet. Mexican education and existentialism*, 1975, p. 217.

<sup>23</sup> Manuel Ulloa, “El ejercicio del derecho a la educación en México: de la segunda etapa del Plan de Once Años a los programas y metas del sector educativo”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Legado, huellas y cambios*, vol. III, México, SEP/FCE, 2011, p. 65.

<sup>24</sup> C. Greaves, *op. cit.*, p. 291.



fue durante este sexenio que se construyó la Ciudad Universitaria al sur de la Ciudad de México.

Miguel Alemán de nuevo puso el énfasis en el nacionalismo, así como en sus héroes y los símbolos de la patria. La mexicanidad fue el centro de su discurso. El secretario de Educación era Manuel Gual Vidal y su proyecto fue el de la escuela unificada, el cual había sido adaptado de la Europa de los cincuenta. La presencia de la Iglesia y del sector privado fue en aumento, por lo que la actitud del gobierno tuvo que ser de tolerancia.

En cuanto a José Ángel Ceniceros, quien fungió como secretario de Educación en el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, se enfrentó al problema de la explosión demográfica. En el régimen anterior se le había dado prioridad a la educación media y superior, y ahora 92 por ciento de la matrícula escolar se concentraba en la primaria. De acuerdo con lo que plantea Cecilia Greaves, para 1958, más de 50 por ciento de los niños hijos de campesinos no asistían a la escuela.<sup>25</sup> Estos niños también reclamaban su derecho a la educación.

Con un mayor presupuesto económico fue recibido el nuevo presidente, Adolfo López Mateos, y su secretario de Educación, de nuevo Jaime Torres Bodet. Ambos se encontraron con el gran problema de la inasistencia escolar debido, principalmente, a la falta de aulas y de maestros. Otro problema muy grande era el de la deserción. En diciembre de 1959, el presidente anunciaba el Plan de Once Años que incluía, entre otras cuestiones, la edificación de “3 000 nuevas aulas para 1960, y la creación de 4 000 plazas docentes”. Asimismo, se fortalecería la capacitación del magisterio por medio de las Escuelas Normales y de los Centros Regionales de Enseñanza Normal, además del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.<sup>26</sup>

Dentro del Plan de Once Años, algo muy importante fue la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, la cual estaba presidida por Martín Luis Guzmán. Esta Comisión nació con el objetivo de “fijar con apego a la metodología y a los programas respec-

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 303-304.

<sup>26</sup> J. Torres Bodet, *La tierra prometida*, México, Porrúa, 1972, p. 234.

tivos, las características de los libros de texto gratuitos destinados a la educación primaria y proceder a su edición y distribución”.<sup>27</sup>

En el momento en que se anunció que estos libros serían obligatorios para todos los niños que cursaran la primaria, se iniciaron las protestas de autores, editores y, en especial, de la Unión Nacional de Padres de Familia. No hay que olvidar que entre estos autores se encontraban varios docentes, quienes desde fines del siglo XIX y principios del XX habían luchado por el derecho que tenían a escribirlos y a que se distribuyeran en las aulas a la infancia mexicana. Esta Comisión marcaba ya el control que tendría el Estado sobre los libros de texto para el nivel de educación primaria: su redacción, edición y distribución.

Sin embargo, ante todo, se esgrimió el derecho que tenían todos los niños a la educación y a tener libros de texto, ya que en las escuelas no siempre se contaba con este importante apoyo para el maestro. También se moderó la postura del gobierno al afirmar que estos libros, a pesar de ser obligatorios, no serían los únicos que existirían en el aula. Poco a poco la polémica se fue olvidando, ya que en muchos hogares mexicanos sólo se cuenta con estos libros en sus incipientes bibliotecas. De aquí la importancia de mejorarlos y de cuidar tanto su calidad en los contenidos como en su edición.

#### EL DERECHO A LA EDUCACIÓN MANIFESTADO A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 1968

Los conflictos sociales acumulados durante varias décadas recibieron al gobierno de Gustavo Díaz Ordaz en 1964. Aunado a lo anterior, los conflictos de los estudiantes tanto en Europa como en Estados Unidos se vieron reflejados también en México. Entre otras cuestiones, protestaban por la falta de “democracia, por los derechos civiles y por las libertades individuales”.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Susana Quintanilla y Elizer Ixba Alejos, “Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Temas de nuestro tiempo*, vol. II, México, SEP/FCE, 2011, p. 148.

<sup>28</sup> C. Greaves, “La búsqueda de la modernidad”, en *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2011, p. 310.

Durante su campaña, Díaz Ordaz había aludido en varias ocasiones a la educación. Como titular de la SEP nombró a Agustín Yáñez, un distinguido literato. En este sexenio se continuó con la campaña contra el analfabetismo, con la promoción de la educación rural y se introdujo la telesecundaria. En 1968, el presidente reiteraba la “urgencia de realizar una reforma educativa”. Afirmaba que nos habíamos preocupado por “instruir y habíamos descuidado el enseñar”. Sin embargo, esta reforma se concebía como un “ejercicio técnico, ajeno a toda actividad política”, por lo cual no funcionó.<sup>29</sup>

El autoritarismo del presidente no ayudaba a disipar el movimiento estudiantil, por lo que en el verano de 1968 la participación en las manifestaciones era ya muy grande. Ante la proximidad de los Juegos Olímpicos en el mes de octubre, el gobierno dio la orden al ejército de que reprimiera una manifestación que se estaba realizando en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, con el pretexto de que se trataba de un “movimiento comunista” que quería dar un golpe de Estado. Se acusó a los estudiantes de haber iniciado el fuego. Fue así como el Movimiento Estudiantil del 68 terminó en la Plaza de las Tres Culturas, en Tlatelolco, la noche del 2 de octubre.

Este movimiento demostró, a un costo muy alto, que ya no era posible seguir gobernando como antes y que se requerían cambios importantes en el gobierno. En medio de este ambiente tomaba posesión como presidente Luis Echeverría Álvarez, secretario de Gobernación en el anterior sexenio. Su secretario de Educación fue el ingeniero Víctor Bravo Ahúja.

En 1972, se inició la reforma para la educación primaria y secundaria. En lugar de tener materias aisladas, como había sido de forma tradicional, ahora la propuesta era la conformación de “cuatro áreas de estudio: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales con innovaciones pedagógicas como la teoría de conjuntos en matemáticas y la lingüística estructural en español”.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, CEE/Universidad Iberoamericana, 1991, pp. 16, 25.

<sup>30</sup> Carlos Ornelas, “El sistema educativo mexicano. La experiencia del siglo xx”, en *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*, México, México Desconocido/Seguros Comercial América, 2000, p. 79.

Durante este gobierno se promulgó la Ley Federal de Educación, en 1973, y la Ley de Educación para Adultos, en 1974. También se fundó el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana, ambas en 1974.

Bravo Ahúja inició una reforma de la educación técnica y de la enseñanza normal, así como de la educación primaria. Se trató de introducir un nuevo método didáctico en los libros de texto, pero éste no funcionó, tal como lo revela un estudio realizado por el Centro de Estudios Educativos.<sup>31</sup>

Además, este régimen se vio obligado a realizar una reforma educativa, la cual englobaba tanto la creación de nuevas instituciones como las nuevas leyes que se dictaron. La educación, entonces, se concebía como un proceso cuyos objetivos eran los de “transformar la economía, las artes y la cultura, mediante la modernización de las mentalidades”. También se proponía “instaurar un orden social más justo al igualar oportunidades”,<sup>32</sup> tal como lo mencionaba Echeverría en su primer informe de gobierno, en 1971.

En esta reforma se pueden distinguir tres puntos importantes:

- 1) El pedagógico: se introdujeron nuevos planes, programas y métodos, así como libros de texto. Se actualizó al magisterio y se elaboró una filosofía educativa.
- 2) El relativo a la administración educativa: se reformó la infraestructura educativa, se promulgó una nueva legislación, se reorganizó la SEP y se impulsó la investigación educativa.
- 3) El político: se establecieron grandes orientaciones para el desarrollo social, ya que este régimen se proponía establecer un proyecto de nación.<sup>33</sup>

Esta reforma abarcaba muchos temas, por lo que fue difícil cumplir con todos de forma satisfactoria. Al terminar este régimen, subió al po-

<sup>31</sup> Centro de Estudios Educativos, *Programa de estudios conjuntos para la integración económica latinoamericana*, México, CEE, 1978.

<sup>32</sup> SEP, *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, vol. II, México, SEP, 1976.

<sup>33</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, p. 173.

der José López Portillo. Durante su sexenio nos encontramos con dos secretarios de Educación: Porfirio Muñoz Ledo, quien pensaba que los principales problemas de la educación eran el presupuesto y los medios de comunicación, y Fernando Solana. El primero presentó un amplio Plan Nacional de Educación que no pudo poner en práctica porque tuvo que renunciar. Con su renuncia, en diciembre de 1977, su sucesor, Solana, rescató algunos de los principales puntos del Plan Nacional de Educación, como:

- 1) Ofrecer educación básica a todos los mexicanos y en especial a los niños.
- 2) Vincular la educación con el sistema de producción de bienes y servicios.
- 3) Elevar la calidad de la educación.
- 4) Elevar la eficiencia administrativa del sistema.<sup>34</sup>

En una entrevista que le hizo Pablo Latapí Sarre a Fernando Solana, éste comentaba que la principal preocupación de López Portillo era que “no hubiera conflictos en el sector educativo o, por lo menos, que no los hubiera mayores, ni con el sindicato de maestros ni con los estudiantes”. Solana comparaba la visión de López Portillo sobre la educación con la que habían tenido tanto Álvaro Obregón con José Vasconcelos en la SEP, como Adolfo López Mateos con Jaime Torres Bodet cuando éste ocupó dicha Secretaría.<sup>35</sup>

Aseguraba que los presidentes, a excepción de los tres que acababa de mencionar, no habían tenido una “visión de la educación como instrumento fundamental para construir una sociedad y un país más abierto, más consciente de sí mismo, menos desigual”.<sup>36</sup>

Se continuó con la campaña contra el analfabetismo ahora con el lema “Educación para todos”. En el medio rural se desarrolló el programa para los más pequeños que tenían entre cero y cinco años de

<sup>34</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, México, CEE/Universidad Iberoamericana, 1997, p. 20.

<sup>35</sup> Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004, p. 65.

<sup>36</sup> *Idem.*

edad, el cual tenía como objetivo orientar a los padres de familia en la educación de sus hijos más pequeños. Éste era el programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el cual perduró durante otros sexenios.

Por otro lado, las Misiones Culturales, introducidas entre 1923 y 1938, interrumpidas durante cuatro años y reiniciadas en 1942, continuaron funcionando durante este sexenio. Tenían como principal objetivo el de contribuir al mejoramiento académico del magisterio rural, así como promover el progreso de las comunidades por medio de su colaboración en las campañas de alfabetización. Entre otras cuestiones, se proponían dar servicio a bibliotecas, asesoría a círculos de lectura, cooperar en el programa de alfabetización y organizar talleres para capacitar en “ramas específicas”.<sup>37</sup>

Pablo Latapí, en la revista *Proceso*,<sup>38</sup> comentaba que el periodo en que Fernando Solana había estado al frente de la SEP había sido de logros muy notables. Entre otros, mencionaba la expansión de la educación básica, el énfasis en medidas compensatorias para disminuir las desigualdades y un fuerte impulso a la calidad. Lo importante fue su pragmatismo, por medio de prioridades y programas muy concretos.

En cuanto a la enseñanza normal, Solana se encontró con Escuelas Normales y Centros Regionales de Educación Normal que contaban con tierras de cultivo, pero que estaban ociosas, por lo que los campesinos las reclamaban. En muchas normales ya no operaban los planes de estudios debido a la “deficiente preparación didáctica del profesor”, quien carecía de la formación pedagógica necesaria para enseñar. A lo anterior se sumaba la presión que existía en todo el país por el ingreso de un mayor número de estudiantes y la falta de capacitación y actualización de los maestros en servicio, lo cual “dificultaba elevar la calidad de la enseñanza”.<sup>39</sup>

Para resolver algunos de estos problemas, Fernando Solana estableció, en 1977, convenios de coordinación entre la SEP y los estados.

<sup>37</sup> E. Meneses Morales *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, pp. 23-31.

<sup>38</sup> Pablo Latapí Sarre, “El regreso de Solana”, *Proceso*, núm. 892, 4 de diciembre de 1993.

<sup>39</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, p. 85.

Con el objetivo de escoger a los alumnos idóneos para el magisterio, se controló y evaluó el proceso de selección de candidatos. Además, se cuidaron los programas de construcción y mantenimiento de los edificios que albergaban a las escuelas normales. Así, durante este sexenio, “se logró atender la demanda de profesores de preescolar, primaria, media básica y especialización”. También es importante mencionar que en 1978 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se daría al magisterio la posibilidad de obtener la licenciatura, maestría y doctorado, tal como sucedía con los estudiantes que se inscribían a las universidades.<sup>40</sup>

El sexenio de José López Portillo también se relaciona con la desconcentración de la SEP. En la *Memoria*<sup>41</sup> correspondiente se mencionaba que los objetivos de esa reforma eran:

- 1) Acelerar de manera eficiente y efectiva el desarrollo educativo en los estados.
- 2) Solucionar los problemas y planear la educación desde sus lugares de origen, estableciendo una relación con el centro.
- 3) Aumentar la eficiencia y la eficacia de los recursos para la educación.
- 4) Favorecer una mayor participación de la comunidad en la labor educativa en cada estado.

Para lograr estos objetivos se establecieron 31 delegaciones a modo de órganos centrales que iban a regir a la educación. De acuerdo con Fernando Solana, la trascendencia de esta reforma consistía en que, por un lado, promovería la calidad de la educación y, por otro, implicaría un modo diferente de administración. Por ser una reforma tan compleja se realizó en cuatro etapas: 1) coordinación, 2) desconcentración de los principales niveles educativos, 3) desconcentración de otros servicios, y 4) consolidación.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 86 y 97.

<sup>41</sup> SEP, *Memoria 1976-1982. Política educativa*, vol. 2, México, SEP, 1982, p. VII.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. VIII-IX.



El derecho a la educación durante este sexenio implicó una “orientación humanista: el hombre es el elemento más importante de un pueblo”. De esta forma, se concibió al hombre como un ser que consta de “espíritu y materia, es neutro y activo” y su desarrollo depende de la educación.<sup>43</sup> Fernando Solana<sup>44</sup> concebía esta orientación de la siguiente forma: “Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación”.

Con estas palabras del secretario de Educación cerramos lo relacionado con el periodo de López Portillo para iniciar el de Miguel de la Madrid Hurtado. Durante su gobierno, además de que se sufrió una de las más agudas crisis de devaluación del peso, se sumaron diversas calamidades: por un lado, la explosión en San Juan Ixhuantepec (San Juanico) el 19 de noviembre de 1984 y, por otro, el violento terremoto que se sintió en el Distrito Federal, con una intensidad de 8.1 en la escala de Richter, que ocasionó miles de pérdidas humanas y derrumbes de casas y edificios.

El primer secretario de Educación fue Jesús Reyes Heróles, a quien sorprendió la muerte durante su gestión, por lo que el presidente nombró a Miguel González Avelar. A decir de Enrique Krauze,<sup>45</sup> Reyes Heróles “parecía tan sabio como era”. Debido a que era un funcionario creativo, no asentía a todo lo que ordenara el presidente. Siempre quería mejorar las cosas. La identidad y la continuidad las descubrió en la ideología del liberalismo. Para él, esta ideología vinculaba la Independencia, la Reforma y la Revolución.

Como secretario de Educación Pública, puso todo su esfuerzo en elevar el nivel de la educación que existía en nuestro país. Para lo-

<sup>43</sup> Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, México, Porrúa, 1997, p. 235.

<sup>44</sup> Fernando Solana, *Tan lejos como llegue la educación*, México, FCE, 1982, pp. 25-26.

<sup>45</sup> Enrique Krauze, *Por una democracia sin adjetivos*, México, Editorial Joaquín Moritz-Planeta, 1986, p. 177.



grarlo, promovió el proceso de descentralización educativa. También se interesó en la formación integral de los docentes, convirtiendo en licenciatura a la educación normal. Estaba convencido de que era en la educación en donde se encontraba el destino de México. En 1985, lo sorprendió la muerte.<sup>46</sup>

En el Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988,<sup>47</sup> propuso para el sector educativo tres propósitos fundamentales:

- 1) Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- 2) Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- 3) Mejorar la prestación de los servicios en estas áreas.

Los objetivos eran los siguientes:

- 1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos.
- 2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos y, en especial, a los grupos desfavorecidos.
- 3) Introducir nuevos modelos de educación superior vinculados con los requisitos del sistema productivo.
- 4) Regionalizar y descentralizar la educación básica y la educación normal.
- 5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deportes y recreación.

En este sexenio se fue más allá de una reforma educativa al cambiar el término por el de *revolución* educativa. Al respecto, Reyes Heróles comentaba que no se pondrían sólo “algunos parches, sino que se procuraría poner de acuerdo la educación legal con la real”. Más que una “calidad educativa”, se buscaba “descentralizar, formar al personal do-

<sup>46</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, p. 240.

<sup>47</sup> Miguel de la Madrid Hurtado, *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983.

cente y ensanchar la pirámide educativa”, principalmente. Con la descentralización se buscaba “volver al federalismo”, lo cual era muy común en otros países en donde se descentralizaba la educación para lograr una mayor participación de los padres de familia en las escuelas. Se concebía así a la descentralización como parte clave de la revolución educativa.<sup>48</sup>

Otro punto importante era el de las Normales Rurales, las cuales requerían ser reestructuradas. De hecho, en los últimos años habían retrocedido. Se encontraban en una crisis debido a su marginación y atraso. Era necesaria elevarlas de rango y llevarlas al nivel de la educación superior. Deberían responder a los nuevos objetivos de: docencia, investigación y difusión de la cultura.<sup>49</sup>

De acuerdo con Ernesto Meneses,<sup>50</sup> esta iniciativa resultó “desastrosa” debido, por un lado, a que permanecieron los mismos maestros cuyo nivel de conocimientos no se había modificado y, por otro, por haber desalentado la demanda, ya que ahora era necesario el bachillerato para ingresar a cualquier Escuela Normal, ya fuera urbana o rural. De esta forma, quienes terminaban el bachillerato preferían estudiar una licenciatura que estuviera mejor remunerada que la del magisterio.

## Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN CONTINÚA VIGENTE

El siguiente sexenio que también se preocupó por el derecho a la educación fue el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con Manuel Bartlett al frente de la SEP.

A decir de Carlos Ornelas,<sup>51</sup> antes de que se elaborara el llamado Programa de Modernización Educativa: 1989-1994, el presidente ya había dado las principales directrices en un discurso el 16 de enero de 1989 al referirse a:

<sup>48</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, pp. 251 y 255.

<sup>49</sup> Archivo General de la Nación, Miguel de la Madrid Hurtado-Secretaría de Educación Pública, Escuelas Normales rurales. Crónica Presidencial, 11.05.04. Caja 14, exp. 11.

<sup>50</sup> E. Meneses *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, p. 264.

<sup>51</sup> C. Ornelas, *op. cit.*, p. 82.

- 1) Elevar la calidad de la educación.
- 2) Que la educación que se impartiera correspondiese a las necesidades de los educandos en el presente y en el porvenir, especialmente en la primaria.
- 3) Tener un sistema más equitativo y dar más a los que menos tienen.
- 4) Descentralizar el sistema.

Fueron estos cuatro puntos los que dirigieron la política educativa durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Este presidente esperaba que el nuevo titular de la SEP, Manuel Bartlett, iniciara una “profunda transformación de la educación que fuese coherente con las ambiciosas metas de ‘modernización’ en las demás esferas del gobierno”. Sin embargo, se encontró con problemas tanto con la maestra Elba Esther Gordillo, presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como con el propio SNTE, el cual promovió movilizaciones en 1990 y 1991, retrasando el trabajo realizado para lograr dicha modernización. Su principal fracaso, a decir de Pablo Latapí, fue su “incapacidad de negociar con el Sindicato la descentralización de la educación básica”. Por ello, Salinas lo destituyó y puso en su lugar a Ernesto Zedillo Ponce de León a partir del 7 de enero de 1992.<sup>52</sup>

Este nuevo secretario de Educación tuvo que realizar una negociación con el SNTE con el objetivo de lograr la descentralización, por lo que la presentó como un proyecto educativo en donde era importante que el SNTE participara, lo cual fue bien recibido por la maestra Elba Esther Gordillo. Fue en estas negociaciones que surgió el término *federalización* en lugar de *descentralización*, con lo cual se permitía la participación de las autoridades locales. Asimismo, este secretario pudo negociar la edición de nuevos libros de texto, entre otros puntos.<sup>53</sup>

En este sexenio se instrumentó una política de evaluación educativa en donde se realizaban pruebas nacionales a alumnos de 4o. de primaria a 3o. de secundaria; exámenes de ingreso a la enseñanza

<sup>52</sup> P. Latapí Sarre, *op. cit.*, p. 54.

<sup>53</sup> *Ibidem*, pp. 56-57.

media; pruebas a los docentes de primaria y secundaria, y evaluaciones periódicas a profesores de universidades e institutos tecnológicos, principalmente. Parte del magisterio se opuso, no obstante, los estímulos económicos que ofrece la carrera magisterial terminaron con dicha oposición. En mayo de 1992 se puso en marcha un “modelo mesurado de descentralización educativa” y también se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre el secretario de Educación Pública, los 31 gobernadores y la dirigente del SNTE, Elba Esther Gordillo.<sup>54</sup>

Como presidente de la República, Ernesto Zedillo (1994-2000) contó con dos secretarios de Educación Pública: José Ángel Pescador y Miguel Limón. El 10. de marzo de 1995, lanzó su Plan Nacional de Desarrollo que abarcaba de 1995 al año 2000. Los puntos principales eran:

- 1) Extender la cobertura.
- 2) Elevar la calidad.
- 3) Asegurar la equidad.
- 4) Avanzar en la descentralización.<sup>55</sup>

Sobre un punto importante que es el de elevar la calidad de la educación, Roberto Rodríguez comenta que aun cuando

es difícil establecer un juicio de valor sobre la calidad de la educación básica, debido a la escasa difusión de las evaluaciones realizadas por la SEP, puede calificarse positivamente el esfuerzo de las autoridades educativas en el sentido de apoyar una mejor formación de los maestros, de establecer mecanismos de compensación para abatir el rezago, de cuidar la edición y distribución de los libros de texto gratuitos, y de introducir nuevas tecnologías para hacer llegar la educación básica a la mayor cantidad posible de niños, jóvenes y adultos. Sin lugar a dudas en todos los aspectos se dieron avances significativos.<sup>56</sup>

<sup>54</sup> C. Ornelas, *op. cit.*, pp. 83-85.

<sup>55</sup> Roberto Rodríguez Gómez, “Clarosuro de la educación en México. Política educativa en el periodo 1995-2000”, en *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*, México, México Desconocido/Seguros Comercial América, 2000, p. 118.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 131.

El siglo XXI trajo para México cambios importantes, ya que tomaba posesión del gobierno un hombre que no venía del Partido Revolucionario Institucional (PRI), sino del Partido Acción Nacional (PAN): Vicente Fox (2000-2006). Durante este gobierno el titular de la SEP fue Reyes Tamez Guerra.

Durante este sexenio también se elaboró un Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, dentro del cual se encontraba la llamada revolución educativa, la cual tenía como objetivo hacer de la educación un gran proyecto nacional. Uno de los puntos importantes fue que en 2002 se reformó el artículo 3o. constitucional, estableciéndose la obligatoriedad de la educación preescolar.

Otro punto importante fue el establecimiento del Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar. Este programa fue evaluado por un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Los resultados se reportaron en diversos informes y en una pequeña publicación: *Voces e historias de vida*.<sup>57</sup>

En esta evaluación se realizó tanto un análisis documental como trabajo de campo. Las becas se otorgaban con base en dos variables: alto rendimiento escolar y bajos recursos económicos. Estas dos variables eran las que lo distinguían de otros programas que han ofrecido becas a través de nuestra historia. De hecho, un alumno comentaba que la Beca de Excelencia Académica había subido su autoestima, ya que no se la habían dado “por ser pobre”, sino por sus “muy buenas calificaciones”. Fue un programa que, desgraciadamente, se difundió muy poco, ya que se le dio mayor importancia al de Oportunidades y al de Pronabes.

Durante ese sexenio, el programa apoyó al nivel medio superior y superior. Lo anterior nos indica que estos estudiantes, a pesar de sus carencias económicas, lograron rebasar la expectativa de que en promedio a los 11 años de edad se abandonaba la escuela, de acuerdo con lo que reportaba la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) en el año

<sup>57</sup> Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Voces e historias de vida. Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar*, México, DGAIR-SEP, 2006.

2000 para nuestro país, en contraste con lo que sucedía en otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, cuyos estudiantes abandonaban la escuela a la edad de 15 o 16 años. En el mismo informe de la UNESCO se mencionaba que a los 11 años los niños mexicanos se retiraban debido a que habían completado el ciclo de la educación primaria y se insertaban en el mercado de trabajo, y muchos otros lo hacían incluso antes de concluir dicha educación.<sup>58</sup>

Por su parte, Fernando Solana,<sup>59</sup> en 2005, se refería a ocho años de escolaridad, frente a los cinco o seis que mencionaba la UNESCO en 2000. Sin embargo, todavía estamos lejos de llegar a una escolaridad de 14 o 15 años, como existe en otros países. Ocho años significaba, en el mejor de los casos, que el estudiante había logrado llegar hasta el primero o el segundo años de secundaria, dependiendo si se tomaba en cuenta o no el año de preescolar.

De aquí que ni en la estadística de la UNESCO, ni en la que mencionaba posteriormente Fernando Solana, se encontraba a la población de educación media superior y mucho menos a la de educación superior, poblaciones a las que iba dirigido el Programa Nacional de Becas.

Al recopilar, en *Voces e historias de vida*,<sup>60</sup> algunos testimonios de los padres de familia y maestros, se encontró con que ambos reconocían los beneficios del programa. Los primeros mencionaban cómo las becas habían contribuido a mejorar la comunicación en la familia, al existir menos presiones económicas en los hogares. En cuanto al ambiente escolar, se afirmaba que éstas habían influido de manera positiva en el grupo y habían incidido en la disminución de la deserción escolar.

Asimismo, se puede resaltar cómo estas becas eran un medio para la movilidad social. Tanto a través de las voces como de las historias de vida que se presentan en este libro, el trabajo de campo reportaba que había padres de familia que eran agricultores, panaderos, vendedores ya fuera de periódicos o en los mercados, choferes, comerciantes en la vía pública, albañiles, obreros, carpinteros, carteros y pescadores, entre

<sup>58</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, publicado por la ONU, 2000, pp.137-140.

<sup>59</sup> F. Solana (comp.), *Educación y desigualdad*, México, Siglo XXI/Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, 2005, p. 14.

<sup>60</sup> Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *op. cit.*, p. 86.

otros, cuyos hijos asistían al bachillerato y realizaban planes a futuro. Algunos querían estudiar las carreras de contabilidad, administración de empresas, psicología, derecho, ingeniería o arte, y otros más ya las estaban cursando.

También se encontró a madres solteras, divorciadas o viudas, cuya escolaridad era nula o muy baja, por lo que trabajaban como empleadas domésticas, obreras o vendedoras, y deseaban un mejor futuro para sus hijos, por lo que se esforzaban para que estudiaran el bachillerato. Algunos de estos jóvenes tenían becas de excelencia académica ya que eran brillantes, otros ya estaban estudiando una licenciatura en alguno de los tecnológicos de la SEP, los cuales también contaban con estas becas. Una de las becarias soñaba con llegar a ser médica y un becario que era invidente ya estaba estudiando la carrera de derecho. Este programa reveló importantes logros en cuanto a la movilidad social de los becarios con respecto a la escolaridad de sus padres.

De aquí la importancia que tuvo el Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar, instrumentado tanto por el presidente Vicente Fox, como por el secretario de Educación, Reyes Tamez Guerra, en donde se puede apreciar un claro ejemplo de lo que significa el derecho a la educación, aun en condiciones de muy bajos recursos.

Durante el siguiente sexenio, de nuevo en manos del PAN con el presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la SEP tuvo los siguientes titulares: Josefina Eugenia Vázquez Mota (del 1o. de diciembre de 2006 al 4 de abril de 2009), Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal (del 4 de abril de 2009 al 18 de marzo de 2012) y José Ángel Córdova Villalobos (del 18 de marzo al 30 de noviembre del 2012). Los tres militantes del PAN.

En ese sexenio también se realizó un Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, cuyos ejes principales eran la cobertura, calidad y equidad en todos los niveles educativos. Varios índices se cumplieron, como en el caso de la cobertura educativa; también se entregaron becas, pero sin tomar en cuenta las variables anteriores. De hecho, se empezó como en todos los sexenios, como si en el anterior no se hubiera realizado nada al respecto. La finalidad de estas becas era “frenar la deserción y reprobación y así mejorar la eficiencia terminal”. Sin embargo, también



hubo acuerdos inconclusos, como “el de la Alianza por la Calidad de la Educación o la falta de profundidad en los esquemas de descentralización educativa”. Asimismo, se menciona que la cobertura en educación superior tuvo un incremento considerable, pero “sigue siendo insuficiente”. Carlos Reyes afirma que “3 de cada 10 jóvenes se encuentra en las aulas universitarias, pero esa diferencia sigue sin encontrar cabida” en dicho nivel educativo.<sup>61</sup>

Ahora bien, en 2008 tuve la oportunidad de evaluar el programa El impacto de la educación inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños,<sup>62</sup> impulsado por el Conafe.

En este programa es interesante hacer notar que la educación tiene un valor en sí misma, ya que no se da dinero ni comida a cambio de que las madres de familia asistan una vez por semana, de forma voluntaria, a recibir asesoría sobre educación, higiene y alimentación para sus hijos. Está dirigido tanto a madres que están esperando a sus bebés como aquellas cuyos hijos tienen cuatro años de edad. Es un programa que apoya a las madres antes de que sus hijos ingresen a preescolar.

Su enfoque pedagógico es el de competencias, considerado por sus directivos como la mejor práctica para impulsar este tipo de educación inicial en México. No obstante, se trata de prácticas que nos llegan de naciones extranjeras que, al instrumentarse en un país como el nuestro en donde existe una gran riqueza cultural entre sus habitantes, resulta una herramienta que no ha dado el mismo resultado en todo el país.

Por esto, el trabajo de campo se realizó en ocho estados que son diversos en cuanto a su ubicación geográfica y a sus componentes étnicos, los cuales, a su vez, se integraron en cuatro grandes regiones:

- 1) Noreste: Coahuila y San Luis Potosí.
- 2) Centro-este: Querétaro y Veracruz.
- 3) Centro-occidente: Estado de México y Michoacán.
- 4) Sur-oeste: Oaxaca y Chiapas.

<sup>61</sup> Carlos Reyes, “El sistema educativo, 2006-2012, entre logros y metas aplazadas”, *Campus Milenio*, 13 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012-09-17>. [Consultado el 27 de octubre de 2016.]

<sup>62</sup> L. E. Galván Lafarga (coord.), *Evaluación del Impacto de Educación Inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños*, t. I-III, versión multimedia, México, Conafe/CIESAS, 2009.



En las cuatro regiones se realizó el trabajo de campo con familias de muy escasos recursos que viven en lugares rurales e, incluso, en zonas indígenas. El número total de entrevistas aplicadas fue de 9 510.

A manera de antecedentes hay que recordar que en México, al igual que en otros países, el ingreso de la mujer a la educación superior, su maternidad e incorporación al mercado de trabajo han desarrollado una cultura diferente en el sentido de crear una infraestructura que la apoye. Surgió, así, el concepto de las guarderías que han cambiado las concepciones de los niños como seres humanos, sujetos de derechos. Es en este contexto que encontramos el surgimiento de la educación inicial o estimulación temprana, términos enfocados a la crianza del niño y a las prácticas de su cuidado.

Desde la SEP, a partir de 1980, se empezó a concebir a la educación inicial como un proceso que se llevaba a cabo en los Centros de Desarrollo Infantil. Aquí se proporcionaba a los hijos de madres trabajadoras, asistencia completa y educación para infantes desde los 45 días de nacidos hasta los seis años.

En la década de los noventa, como resultado de la modernización educativa, se reorientó la educación infantil formal e informal de niños de cero a cuatro años de edad. Se crearon contenidos educativos adecuados al contexto social local. A partir de 1996, el servicio de educación inicial no escolarizada se transfirió al Conafe.

Los resultados que arrojó el trabajo de campo realizado por el CIESAS en 2008 me permitieron analizar cómo el Conafe ha instrumentado una política de cuidado y protección de la infancia con base en el enfoque pedagógico de las competencias, como ya se mencionó. Los ejes metodológicos que guiaron la evaluación fueron: aciertos, observaciones y recomendaciones al programa.

Para este libro me centraré en los resultados que obtuvimos en la región sur-oeste: Oaxaca y Chiapas, en donde se aplicaron 2 181 entrevistas a 400 familias en 75 comunidades. Se trata de dos entidades que históricamente han estado marginadas debido a su aislamiento por la falta de caminos, la cual limita el acceso a los servicios médicos, de agua, de comida y de educación; éstas son las “condiciones desfavora-

bles donde el Programa ha buscado tener impacto”.<sup>63</sup> De nuevo nos enfrentamos al reto del derecho a la educación que tiene la población que ha quedado marginada en nuestro país.

Asimismo, el coordinador de esta región comentaba que, en varios casos, el programa había tenido impacto y participación en las familias de alta marginalidad, mientras en las familias de menor marginalidad existe un “menor interés en lo que el Programa ofrece”.<sup>64</sup> Considero que esto quizá se deba a la esperanza que ponen en la educación las clases de extracción más humilde en nuestro país.

También nos encontramos con que los niños que recibieron este tipo de enseñanza tenían una mejor disposición para ir a la escuela; adquirieron de manera más rápida las herramientas para el estudio y para la lectura; estaban más seguros, y pudieron socializar con otros niños mucho mejor que aquellos que no habían asistido.

Los becarios que realizaron el trabajo de campo tanto en Oaxaca como en Chiapas coincidieron en que las familias beneficiadas por el programa se distinguían por la forma de hablar, por los hábitos de higiene y alimentación. Afirmaban que había mejoras en la forma del cuidado de los niños, a quienes los mantenían limpios, así como a sus viviendas, estableciendo un ambiente familiar agradable; hasta donde pudieron observar, no existía maltrato familiar ni discriminación en el hogar.

El impacto del programa ha sido mayor en las madres que en los padres, ya que ha sido una motivación para ellas haber aprendido nuevos valores y habilidades, así como pautas para el cuidado infantil que les eran desconocidas hasta entonces. Varias madres comentaron que uno de sus aprendizajes había sido el de saber negociar cuando había conflictos, así como rechazar el uso de la violencia. Otras más mencionaron que gracias a las sesiones con las promotoras han podido introducir nuevos alimentos en la dieta familiar, variándolos en la medida de sus posibilidades económicas.

<sup>63</sup> Rodrigo de la Torre (coord.), *Informe final del Programa Conafe en la región sur-oeste: Oaxaca y Chiapas*, México, CIESAS/Conafe, noviembre de 2008.

<sup>64</sup> *Idem*.

En cuanto a los padres, en muchos hogares no están presentes debido a la migración, o bien, a que se trata de madres solteras, viudas o divorciadas. Los pocos padres que quedan en la comunidad son agricultores y en otros casos obreros, por lo que no pueden asistir a las sesiones semanales que imparte el programa.

Las promotoras son las encargadas de transmitir los nuevos saberes, valores, conocimientos y habilidades. Ellas son la principal riqueza de este programa. La comunidad las conoce, aprecia y tiene una buena relación con ellas. Además tienen buen dominio de los temas que imparten, muchos de los cuales se desarrollan con base en las necesidades que se observan en las comunidades. En muchas ocasiones, incluso, se trata de sesiones temáticas que se pactan con la promotora. Su labor es casi voluntaria, ya que su salario es muy bajo. Sin embargo, debido a esta baja remuneración económica, muchas de ellas han tenido que abandonar el programa en busca de un trabajo mejor pagado.

La investigación directa en estas comunidades nos mostró que si la promotora hacía bien su trabajo, el programa caminaba y tenía buenos resultados, pero si no cumplía con las expectativas de la comunidad, el programa desaparecía. De aquí la importancia de prepararlas mucho mejor y remunerarlas bien para que no renuncien, ya que ellas son el pilar del programa.

Un problema que encontramos en esta región es la confrontación entre culturas. En lugar de que el programa rescate la diversidad cultural que existe en Oaxaca y Chiapas, como la lengua y las creencias, se enfrenta a ella. De aquí que hayamos propuesto un diálogo en una relación horizontal entre el conocimiento de la comunidad y el especializado. Consideramos que es necesario que el programa respete las tradiciones culturales del lugar en donde ofrece sus servicios, en un trabajo conjunto y no como un programa que se impone desde afuera y desde arriba.

También es importante que amplíe su cobertura y que cuente con un mayor apoyo económico para que pueda continuar llegando hasta comunidades que están muy aisladas en todo nuestro país, ya que representa un gran apoyo para las familias de escasos recursos. De nuevo, forma parte de este derecho a la educación al que es necesario que se integren muchas otras comunidades en México.

El nuevo sexenio, que es en el que ahora nos encontramos, se inició en diciembre del 2012 por lo que, para una historiadora, como es mi caso, resulta muy difícil su evaluación. Estamos en un momento de ensayos, ajustes y reformas, los cuales considero tendrán que ser evaluados posteriormente a la luz de los resultados finales, cuando termine el sexenio en 2018. De aquí que la historia que me propuse escribir en este libro termine en diciembre del 2012.



## CONCLUSIONES

**E**n un artículo muy interesante, Pablo Latapí Sarre se plantea precisamente el término del derecho a la educación, o bien, del derecho de la educación. Comenta cómo en un principio pensaba que se trataba de un tema “especializado del que debían ocuparse los juristas para mejorar las disposiciones legales”. Explica que, después de su estancia en la UNESCO (2005-2006), comprendió que en el “escenario internacional este derecho se ha constituido en un referente esencial para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los estados miembros respecto a la educación”.<sup>1</sup>

En el momento en que escribió este artículo, a Pablo Latapí le llamaba la atención el que no hubiera “denuncias de carácter jurídico” en Oaxaca por violaciones al derecho que tienen los niños de educarse, ya que las clases en los “últimos tres años se han suspendido por meses enteros”, de este modo se ha violado el derecho de más de ochocientos mil alumnos, sin que “nadie lo reclame”. Continúa diciendo que algo semejante ha ocurrido en “Quintana Roo y en Morelos”.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pablo Latapí Sarre, “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Temas de nuestro tiempo*, vol. II, México, SEP/FCE, 2011, p. 3.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 4.

Es por esto que Pablo Latapí hace un llamado a los investigadores de la educación para que vean la importancia de este término por la gran “trascendencia y actualidad” que tiene el centrarse en la investigación del derecho a la educación o de la educación que debería de existir en nuestro país.<sup>3</sup>

Ahora bien, en este libro he realizado un breve recorrido a través de nuestra historia para poder comprender por qué los constituyentes en 1917 se centraron en este derecho a la educación por medio del artículo 3o. constitucional. Lo interesante de este artículo es que, como se ha presentado en esta obra, resume los anhelos que sobre este derecho se fueron gestando desde que nacimos como un país independiente.

Es importante comprender cómo liberales y conservadores coincidieron en que por medio de la educación nuestro país progresaría. De aquí la necesidad no sólo de planear un sistema educativo con infraestructura en cuanto a escuelas, mobiliario escolar y textos, sino también en lo que a la formación del magisterio se refería y al convencimiento de los padres de familia de la importancia que tenía el que enviaran a sus hijos a los planteles escolares.

En este libro realicé un breve recorrido sobre la formación de los docentes de ayer que nos demuestra que en México se puede hablar de una importante tradición magisterial. Asimismo, se puede afirmar que existen muchas líneas de investigación en derredor de esta temática.

Una de estas líneas es el estudio de las ciudades como generadoras de espacios educativos, entre otros las Escuelas Normales. Las ciudades brindaron oportunidades de trabajo a hombres y mujeres, y no sólo a quienes habitaban en ellas, sino también a quienes llegaban de las áreas rurales. Al fundarse las Escuelas Normales, éstas atraerón a estudiantes que vivían en el campo. Un ejemplo lo tenemos en la ciudad de San Luis Potosí en donde, desde la fundación de la Escuela Normal en 1848, la mayoría de sus alumnos procedían del medio rural. Posteriormente, la Normal de la Ciudad de México se fundó con carácter nacional, con la idea de que a sus aulas pudieran llegar alumnos de otras regiones, tanto urbanas como del campo. Por ello, esta ciudad empezó a controlar la formación del magisterio en el ámbito nacional.

<sup>3</sup> *Idem.*

Hombres y mujeres llenaron las aulas de las nuevas Escuelas Normales fundadas en diversas ciudades de la República Mexicana. Se les ofrecía un empleo remunerado al terminar sus estudios. Algunos se quedaban en las mismas ciudades, pero otros más se iban a las áreas rurales, con lo que las ciudades empezaron a dar muestras de su poder en la definición de la educación, no sólo en el ámbito regional, sino incluso nacional.

Los hombres llevaban ya un largo tiempo en las aulas, sin embargo, para las mujeres fue una oportunidad de trabajo. En ocasiones, estas mujeres salieron de sus hogares rurales y emprendieron la aventura hacia las ciudades, en donde estudiaron la carrera del magisterio. Para ellas, fue una gran oportunidad, no sólo porque dejaban el hogar paterno, sino porque llegaban a la “gran ciudad”.

Por lo general, ellas se trasladaban muy jóvenes, ya que tenían entre 12 y 13 años. Al llegar a las ciudades, las Escuelas Normales las protegían por medio de internados y becas para que pudieran continuar con sus estudios, lo que de nuevo nos muestra que la idea del derecho a la educación estuvo presente durante todo el siglo XIX.

Al egresar, se les ofrecía un trabajo remunerado en una época en donde todavía no existía la igualdad entre hombres y mujeres. En el magisterio su labor empezó a ser aceptada, principalmente en las ciudades, en donde existía una mayor apertura ideológica. Así, fue en las ciudades y no en las áreas rurales en donde surgieron las primeras Escuelas Normales para mujeres, las cuales siempre tuvieron una gran demanda, como sucedió en la Escuela Normal para Señoritas de la Ciudad de México.

Otra línea que se perfila a través de este estudio es la que se relaciona con la recuperación de la historia regional y la necesidad de contar con nuevas fuentes que permitan ampliar el panorama de la formación de los docentes en varios estados de la República. Para lograrlo, es necesaria la formación de equipos de trabajo, los cuales, desde sus propias regiones, se preocupen por el cuidado de sus acervos, tanto archivos como bibliotecas, y por la publicación de investigaciones que permitan avanzar en el conocimiento de este importante tema.

En este libro se presentó un breve panorama de cómo el magisterio ha transitado del arte ser maestro a su profesionalización. Se trata de

un camino largo en donde diversos hombres y mujeres empeñaron sus esfuerzos para cumplir, finalmente, con sus expectativas.

Para llegar a la profesionalización se necesitaban determinados saberes y costumbres, como apunta Dominique Julia.<sup>4</sup> En México, los saberes se centraron en el conocimiento de la nueva pedagogía, de aquélla en donde la enseñanza objetiva desplazaba a la memorización.

En lo que se refiere a las costumbres, en el Segundo Congreso de Instrucción Pública se dejaba en libertad para que cada estado organizara sus Escuelas Normales de acuerdo a sus necesidades y costumbres. De aquí que no exista una homogeneidad sino que, más bien, se trate de una heterogeneidad que es la que caracteriza este proceso.

De hecho, los espacios geográficos que se revisaron tienen diferentes tiempos y ritmos que, en ocasiones, se cruzan. Se puede afirmar que este proceso fue muy irregular, ya que existieron diversas modalidades de instituciones que respondieron a las costumbres de cada estado, como por ejemplo: institutos de niñas, liceos, academias, e institutos literarios, entre otras más. Se trata de una serie de instituciones que, en ocasiones, sirvieron como base para la creación de las Escuelas Normales. Sin embargo, no siempre se siguió el mismo camino.

De aquí que la escritura de una historia de las escuelas normales no sea una tarea fácil. De hecho, se puede equiparar a la realización de un gran rompecabezas, en donde hay que juntar diversas piezas. A través de las páginas de este libro se hace un llamado para que esta historia se continúe escribiendo desde las diversas regiones de nuestro país, ya que es parte muy importante de este derecho a la educación que tiene la infancia mexicana.

En cuanto al siglo xx y en especial durante el periodo revolucionario, mostré algunos de los problemas sociales relacionados con la educación. Mi principal fuente fueron las voces que los maestros dejaron plasmadas en programas y manifiestos, congresos, cartas e informes, entre otros medios.

<sup>4</sup> Julia Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM, 1995, pp. 131-134.



Algo que estaba presente en todos estos documentos era la necesidad de mejorar la educación pública y, en particular, la que se impartía en el campo. No hay que olvidar que un poco antes de que Porfirio Díaz dejara el poder se dictó la Ley de Instrucción Rudimentaria, el 11 de mayo de 1911.<sup>5</sup> De hecho, esta ley respondía a una de las demandas que había lanzado el Partido Liberal Mexicano en cuanto a la necesidad de proporcionar educación al pueblo. Posteriormente, otros grupos vieron la necesidad de extender este tipo de educación a los indígenas.

Los manifiestos políticos coincidían en la idea de que en lugar de desgastarse en una revolución, se debería de lanzar una campaña de educación. Se creía que la educación de la infancia llevaría al progreso de la patria y se insistía en una buena remuneración para el magisterio, además de la creación de Escuelas de Artes y Oficios, con la finalidad de que la instrucción fuera más práctica que teórica. Otra idea interesante es que ya desde 1909 varias voces se levantaban en favor de la federalización de la educación, lo cual fue atendido hasta septiembre de 1921, con la creación de la SEP.

Una voz importante fue la de Francisco I. Madero, quien pensaba que por medio de la educación se lograría el progreso del país, era un derecho del cual tenían que gozar todos los mexicanos. De hecho, ésta era una idea que nos encontramos desde que México había surgido como una nación libre en 1821. Este presidente siempre dijo que la civilización no se llevaba en la “punta de las bayonetas, sino en los libros de enseñanza”, idea que demostraba por dónde hubiera caminado la educación pública si hubiera contado con tiempo para ello. Asimismo, fue durante su gobierno que se puso en marcha el decreto para fundar escuelas de instrucción rudimentaria en todo el país, pero el problema fue la falta de presupuesto para lograr este objetivo. Huerta también se lo propuso en 1913, pero por razones obvias tampoco lo logró.

Todos estos revolucionarios, desde Madero hasta algunos gobernadores como Plutarco Elías Calles y los miembros que componían la Soberana Convención, de uno u otro modo se preocuparon por mejo-

<sup>5</sup> *Diario Oficial*, “Ley de Instrucción Rudimentaria del 11 de mayo de 1911”, junio 6 de 1911.

rar la educación y casi todos hablaron de la importancia de las escuelas rudimentarias. Debido al gran porcentaje de analfabetismo en el campo, fue esta escuela la pesadilla de todos aquellos que tuvieron que ver con la instrucción pública.

Cabe mencionar que en los Congresos tanto de Instrucción Pública como los Pedagógicos, no sólo participaron los maestros, sino que también nos empezamos a encontrar con las voces de algunas maestras. Desde aquellas que ya destacaban por su participación durante el Porfiriato, como Ana María Berlanga, Estefanía Castañeda y Genoveva Cortés, como otras menos conocidas, como Mercedes Vargas y Ángela Martínez. Sin embargo, ellas, junto con muchas otras más, fueron quienes impulsaron desde fines del siglo XIX la feminización del magisterio.

Algo importante que deseo destacar es que en la cuarta reunión del Congreso de Educación Primaria que se llevó a cabo en 1913 se propuso el establecimiento de correspondencia epistolar entre niños que llevaran los mismos cursos escolares y cuyas escuelas se encontraran en diferentes entidades. Considero que esta última recomendación fue muy importante, ya que el escribir cartas era una forma de comunicación en ese momento, además de que apoyaba la redacción, caligrafía y ortografía de los alumnos. Esto, hoy día, desgraciadamente se ha perdido.

Otros dos puntos interesantes que también se plantearon en dicha reunión fueron los correspondientes a establecer un día para que en toda la República se rindiera culto a la bandera, lo cual se relacionaba con la construcción de la nación mexicana. El segundo punto era fomentar en los niños el respeto mutuo, sin importar sus ideas y defectos. Si este segundo punto se hubiera considerado como parte importante de la educación, tal vez hoy día no tendríamos las situaciones de maltrato que se dan entre los escolares.

En lo que se refiere a las cartas que escribía el magisterio, aun cuando en este libro tan sólo incluí algunas de ellas, deseo enfatizar que se trata de un material documental muy importante que todavía no ha sido analizado en su totalidad por los historiadores de la educación. De

hecho, si a algún lector le interesa conocer más al respecto, puede revisar mi libro *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*.<sup>6</sup>

Es interesante hacer notar que una de las preocupaciones que se nota en estas cartas es la relativa a que el espacio para la enseñanza era muy pequeño, lo que indicaba un hacinamiento de alumnos, así como la necesidad de contar con un patio para la realización de la gimnasia. Todas estas ideas nos indican la importancia que se le empezaba a dar al cuerpo y, aun cuando encontramos el discurso sobre las bondades de los ejercicios físicos desde 1870, éstos eran una práctica que todavía no estaba difundida en todos los planteles.

Un actor que empezó a destacar desde el Porfiriato y se consolidó durante el movimiento revolucionario fue el magisterio. Su participación fue muy importante tanto por lo que dejaron escrito en sus manifiestos, como por sus propuestas durante los congresos y sus denuncias a través de cartas e informes. Muchos destacaron también durante el movimiento revolucionario, así como en la Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, en donde quedó demostrada la posibilidad de que el magisterio mexicano escribiera libros de texto, lo cual hoy día es difícil encontrar.

Bien sabemos que el periodo posrevolucionario trajo consigo muchos cambios y muchas sorpresas para el sistema educativo mexicano. Entre algunas se pueden mencionar: la creación de la SEP, que cerró un largo proceso de intentos para que la instrucción llegara a todo el pueblo mexicano y que, a su vez, unificó la educación; la labor de José Vasconcelos de llevar la educación al campo, y la de Lázaro Cárdenas por hacer de la educación socialista un ideal para que se cumpliera con el derecho a la educación. Cabe mencionar la escuela del “amor y de la unidad nacional” en el afán por unir a un país fragmentado por una guerra. Tampoco se pueden olvidar las ideas de Jaime Torres Bodet, quien impulsó nuevos proyectos educativos con la finalidad de que todos los mexicanos tuvieran acceso a la alfabetización. Otro hombre que sobresalió en el siglo XX fue Fernando Solana, quien vio en el derecho a la educación el arma para hacer de México un país menos desigual.

<sup>6</sup> Cfr. Luz Elena Galván Lafarga, *Voces e historias de vida. Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar*, México, DGAIR-SEP, 2006.

Una idea que atraviesa a todo el periodo posrevolucionario es la del nacionalismo, el cual, junto con los héroes, la bandera y la patria, formaba parte de la “mexicanidad”, que fue esencial en muchos discursos de las primeras décadas del siglo xx. Era necesario unir a un pueblo que había sido dividido por una cruel Revolución. México se rehacía y reconstruía de nuevo y, para ello, era necesaria la colaboración de todos los mexicanos.

Algo novedoso fue el Plan de Once Años dentro del cual se ubica la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, institución que, a pesar de todos los obstáculos que ha tenido, ha hecho llegar estos libros a todos los rincones de la República Mexicana, incluso en burro.<sup>7</sup>

Entre los problemas que se detectan tanto en el siglo xx como en el xxi se encuentra que la política educativa ha sido sexenal, aun cuando los presidentes formen parte del mismo partido político. Esto ha traído una falta de continuidad en las reformas, en los planes de estudio y en el sistema educativo en general. En cada gobierno se parte de cero, como si en el sexenio anterior no se hubiera hecho nada en educación. No se recuperan las políticas positivas y que tuvieron éxito en algún momento. De aquí que en ocasiones, en lugar de avanzar, se retroceda.

A fines del siglo xix y en las primeras décadas del siglo xx nos encontramos con pensadores y filósofos de la educación que, como Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Jesús Reyes Heróles, Agustín Yáñez, Fernando Solana, o bien, Ernesto Meneses Morales y Pablo Latapí Sarre, entre otros, apoyaron al sistema educativo mexicano con sus ideas y acciones. Por esto me pregunto, ¿en dónde están los grandes pensadores y filósofos de la educación del siglo xxi? Es necesario encontrarlos para que junto con maestros, padres de familia y la sociedad civil en general, pongan en marcha las ideas que permitirán que junto con una continuidad en la política sexenal, el sistema educativo avance como sucedió en décadas pasadas.

Finalmente, sólo me queda decir que los principios de libertad, laicidad y obligatoriedad que se refrendaron en el artículo 3o. de la

<sup>7</sup> Cfr. L. E. Galván Lafarga, “Libros de texto de aritmética femenil y de geografía. Aportaciones de un Veracruzano: Gilberto F. Avilés”, en L. E. Galván y G. Galindo, *Historia de la educación en Veracruz*, Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana, 2014, pp. 450-451.

Constitución de 1917 han sido un importante referente en la construcción del sistema educativo en nuestro país. De aquí que ahora que conmemoramos los cien años del Constituyente, no podamos abandonar todo lo que en educación se ha realizado y unamos nuestras fuerzas para que México cuente con un sistema educativo fuerte que vigile el derecho a la educación.

Ciudad de México, a 16 de septiembre de 2016.



## FUENTES CONSULTADAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión: Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, CIDE, 1996.
- AVILÉS, Gildardo F., *Aritmética femenil. Libro de texto para niñas del cuarto año de instrucción primaria elemental*, París-México, Librería de la Viuda de Charles Bouret, 1904.
- , *Curso elemental de geografía*, México, Librería de la Viuda de Bouret, 1908.
- , *En pro del libro mexicano*, México, Imprenta Francesa, 1918.
- BARBA, José Bonifacio y Margarita Zorrilla, *Las instituciones de educación normal en Aguascalientes*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1993.
- CALDERÓN, Lisandro, *Las escuelas rudimentarias de indígenas*, (s.p.i), Chiapas, 1912.
- CLAVIJERO, Francisco Javier, *Capítulo de historia y disertaciones*, México, Editorial de la Universidad de México, 1944.
- CÁMARA DE DIPUTADOS, *México a través de sus Constituciones*, t. III: *Derechos del pueblo mexicano*, México, XLVI Legislatura, 1967.
- Centro de Estudios Educativos, *Programa de estudios conjuntos para la integración económica latinoamericana*, México, CEE, 1978.
- CHÁVEZ, Ezequiel A., “La educación nacional”, en Justo Sierra, *México: su evolución social*, México, J. Ballezá, 1902.

- COCKROFT, James, *Intellectual Precursors of the Mexican Revolution, 1900-1910*, Estados Unidos, University of Texas Press, 1968.
- CONTRERAS BETANCOURT, Leonel, *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal, 1823-1835*, México, UPN, 2005.
- CONSTANTINO BLANCAS, Cinosura, *Presencia de la Escuela Nacional de Maestros en la historia de México*, México, Taller de Artes Gráficas de la Escuela Nacional de Maestros, 1971.
- CÓRDOVA, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Era, 1973.
- COSMES, Francisco, *Historia general de México*, México, Ed. Ramón de S. M. Araluca, 1901.
- Diario de los debates del Congreso Constituyente 1916-1917*, facsímil, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM/INEHRM (Biblioteca Constitucional), 2014, 2 tomos.
- DUBLÁN, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*, vol. 10, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1910.
- FLORES MAGÓN, Ricardo y Jesús, *Batalla a la dictadura*, México, Empresas Editoriales, 1948.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena, “Papel del maestro durante el Porfiriato”, en *Simposio sobre el magisterio nacional*, México, CIS/INAH, 1980.
- , *Los maestros de ayer. (Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887: 1940)*, México, CIESAS, 1981.
- , *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*, México, CIESAS, 1985.
- , *Soledad compartida; una historia de maestros, 1908-1910*, 2a. ed., prol. de Pablo Latapí, México, CIESAS, 2010.
- (coord.), *Voces e historias de vida. Programa Nacional de Becas a la Excelencia Académica y al Aprovechamiento Escolar*, México, DGAIR-SEP, 2006.
- (coord.), *Evaluación del Impacto de Educación Inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños*, versión multimedia, México, Conafe/CIESAS, 2009, t. I-III.
- , “Libros de texto de aritmética femenil y de geografía. Aportaciones de un Veracruzano: Gilberto F. Avilés”, en L. E. Galván y G. Galindo, *Historia de la educación en Veracruz*, Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana, 2014, pp. 429-451.

- GARCÍA LUNA, Margarita, *La Escuela Normal de Profesores de Toluca*, México, Gobierno del Estado de México, 1994.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis (comp.), *Los presidentes de México ante la nación: informes, documentos y manifiestos de 1821 a 1966*, México, XLVI Legislatura, 1966.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, “El Porfiriato. La vida social”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, vol. IV, México, Hermes, 1985.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Manuel, *Planes políticos y otros documentos*, México, FCE, 1954.
- GREAVES, Cecilia, “La búsqueda de la modernidad”, en *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2011, pp. 283-329.
- GUZMÁN, Noemí, *Historia de una escuela*, Durango, Gobierno del Estado, 1987.
- HERNÁNDEZ, Francisco, *Historia de la educación en el estado de Colima*, México, Gobierno del Estado de Colima, 1961.
- HERNÁNDEZ OROZCO, Guillermo, *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua, 1850-1900*, México, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1999.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción, *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*, México, SEP, 1979.
- JULIA, Dominique, “La cultura escolar como objeto histórico”, en Margarita Menegus, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM, 1995, pp. 131-153.
- KRAUZE, Enrique, *Por una democracia sin adjetivos*, México, Editorial Joaquín Mortiz-Planeta, 1986.
- LATAPÍ SARRE, Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004.
- , “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Temas de nuestro tiempo*, vol. II, México, SEP/FCE, 2011, pp. 3-36.
- MADRID HURTADO, Miguel de la, *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988*, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983.
- MATA PUENTE, Adriana, *La escuela y la lectura en San Luis Potosí durante la segunda mitad del siglo XIX*, México, tesis de maestría en historia, Colegio de San Luis, 2003.



- Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre 1937-agosto 1938, presentada al H. Congreso de la Unión por el secretario del ramo, licenciado Gonzalo Vázquez Vela*, México, SEP, 1938.
- MENDIETA ALARCÓN, Ángeles, *La mujer en la Revolución Mexicana*, México, INEHRM, 1961.
- MENESES MORALES, Ernesto *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, CEE/ Universidad Iberoamericana, 1988.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, CEE/ Universidad Iberoamericana, 1991.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1976-1988*, México, CEE/ Universidad Iberoamericana, 1997.
- MURILLO REVELES, José Antonio, *La escuela mexicana. Su génesis, su doctrina y su sistema*, Zacatecas, s.e., 1941.
- MURO, Manuel, *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*, México, Imprenta M. Esquivel y Cía., 1899.
- ORNELAS, Carlos, “El sistema educativo mexicano. La experiencia del siglo XX”, en *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*, México, México Desconocido/Seguros Comercial América, 2000, pp. 57-90.
- PANI, Alberto J., *Una encuesta sobre educación popular*, México, Departamento de Aprovechamientos Generales, 1918.
- Partido Revolucionario Institucional, *Historia documental del Partido de la Revolución 1929-1932*, México, PRI, 1982.
- PUIG CASAUANC, José María, *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1926.
- QUINTANILLA, Susana y Elizer Ixba Alejos, “Martín Luis Guzmán y los primeros libros de texto gratuitos en México”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Temas de nuestro tiempo*, vol. II, México, SEP/ FCE, 2011, pp.143-168.
- RABY, David, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974.
- REYES ROSALES, José Jerónimo, *Historia de la educación en Veracruz*, México, Museo Veracruzano de Pedagogía, 1959.
- ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*, tesis doctoral en investigación educativa, México, DIE-Cinvestav, 1996.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto, “Claroscuro de la educación en México. Política educativa en el periodo 1995-2000”, en *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*, México, México Desconocido/Seguros Comercial América, 2000, pp.117-142.
- ROMANELL, Patrick, *La formación de la mentalidad mexicana. Panorama actual de la filosofía en México*, trad. de Edmundo O’Gorman, pres. de José Gaos, México, El Colegio de México,1954.
- ROSAS CARRASCO, Lesvia, “La formación de los maestros y la calidad de la educación”, en *La Educación en México. Historia, realidad y desafíos*, México, México Desconocido/Seguros Comercial América, 2000, pp. 235-248.
- ROSS, María Luisa, *Memorias de una niña. Libro de lectura para las alumnas de tercer año de las escuelas elementales*, México, Sociedad de Edición y de Librería Franco Americana, 1924.
- , *El mundo de los niños. Libro de lectura para para los alumnos de tercer año*, México, Sociedad de Edición y de Librería Franco Americana, 1925.
- SÁENZ ROYO, Artemisa, *Semblanzas. Mujeres mexicanas. Revolucionarias ideológicas*, México, Imprenta M. León Sánchez, 1960.
- SÁNCHEZ GASTÉLUM, José Luis, *Educación y sociedad en Sinaloa. El Colegio Rosales, 1874-1918*, tesis doctoral en educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.
- Secretaría de Economía, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910*, México, 1956.
- Secretaría de Educación Pública, *Recopilación de leyes y decretos. Expedidos en el año de 1916*, México, SEP, 1922.
- , *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, presentado al H. Congreso de la Unión por el doctor J. M. Puig Casauranc, México, SEP, s.f.
- , *Gómez Farías y la reforma educativa de 1833*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.
- , *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, México, SEP, 1976.
- , *Memoria 1976-1982. Política educativa*, 2 vols., México, SEP, 1982.
- SIERRA, Justo, *La educación nacional. Artículos, actuaciones y documentos*, obra editada y anotada por Agustín Yáñez, México, UNAM, 1948 (Obras Completas del Maestro Justo Sierra, vol. 8).
- SOLANA, Fernando, *Tan lejos como llegue la educación*, México, FCE, 1982.

- (comp.), *Educación y desigualdad*, México, Siglo XXI/Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, 2005.
- STAPLES, Anne, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1985.
- , “El entusiasmo por la Independencia”, en Dorothy Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2010.
- TANCK ESTRADA, Dorothy, *La educación ilustrada, 1786-1836*, 2a. ed., México, El Colegio de México, 1984.
- TENA RAMÍREZ, Felipe, *Leyes fundamentales de México, 1808-1957*, México, Porrúa, 1957.
- TORRE, Rodrigo de la (coord.), *Informe final del Programa Conafe en la región sur-oeste: Oaxaca y Chiapas*, México, CIESAS/Conafe, noviembre de 2008.
- TORRE VILLAR, Ernesto de la *et al.*, *Historia documental de México*, México, UNAM, 1964.
- TORRES BODET, Jaime, *Memorias: años contra el tiempo (1943-1964)*, México, Porrúa, 1969.
- , *La tierra prometida*, México, Porrúa, 1972.
- ULLOA, Manuel, “El ejercicio del derecho a la educación en México: de la segunda etapa del Plan de Once Años a los programas y metas del sector educativo”, en *La educación pública: patrimonio social de México. Legado, huellas y cambios*, vol. III, México, SEP/FCE, 2011, pp. 65-108.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, publicado por la ONU, 2000.
- VANDENBERG, Marie, *Jaime Torres Bodet. Mexican education and existentialism*, tesis doctoral, Ann Arbor, Michigan, Southern Illinois University, Microfilms, 1975.
- VASCONCELOS, José, *De Robinsón a Odiseo*, México, Libreros Mexicanos Unidos, S. de R.L. de C.V., 1958 (Obras completas. Colección Laurel).
- , *La raza cósmica*, México, Libreros Mexicanos Unidos, S. de R.L. de C.V., 1958 (Obras completas. Colección Laurel).
- VAUGHAN, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, SEP/FCE, 1989.
- VERA ESTAÑOL, Jorge, *Historia de la Revolución Mexicana. Orígenes y resultados*, 2a. ed., México, Porrúa, 1967.

- VILLA, Luis, *Vasconcelos, pensador y educador mexicano*, México, CCE, 1968 (Folleto de divulgación del CCE, núm.1).
- VILLEGAS, Abelardo, *Positivismo y porfirismo*, México, SEP, 1972.
- ZEA, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, INEHRM, 1956.
- ZILLI, Juan, *Historia de la Escuela Normal veracruzana*, México, Editorial Citlatepetl, 1996.

## HEMEROGRÁFICAS

- Boletín de Educación*, México, Imprenta Franco Mexicana, t. 1, núm. 4, agosto de 1916.
- Boletín de la Universidad*, México, Departamento Universitario, IV época, t. I, núm.1 agosto de 1920.
- Boletín de la Universidad*, México, Departamento Universitario, 1921, IV época, t. II, núm. 6, julio de 1921.
- Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, t. 1, núm. 222, octubre de 1922.
- Diario Oficial: Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana*, 4a. época, t. V, núm. 30, 5 de febrero 1917.
- Diario Oficial: Órgano del Gobierno Constitucionalista de Estados Unidos Mexicanos*, 5a. época, vol. V, 29 de septiembre de 1917.
- Excelsior*, 20 de julio de 1984.
- “Ley de Instrucción Rudimentaria del 11 de mayo de 1911”, *Diario Oficial*, 6 de junio de 1911.
- LATAPÍ SARRE, Pablo, “El regreso de Solana”, *Proceso*, núm. 892, 4 de diciembre de 1993.
- Periódico Oficial del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí*, 28 de octubre de 1913.
- SÁNCHEZ, Juan, “Don Gustavo P. Hahr en la historia de la educación y la pedagogía”, *SURSUM*, revista mensual, números 17 y 18, 1954.
- El Sol*, México, 27 de junio de 1826.

## ELECTRÓNICAS

- REYES, Carlos, “El sistema educativo, 2006-2012, entre logros y metas aplazadas”, *Campus Milenio*, 13 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012-09-17>. [Consultado el 27 de octubre de 2016.]

## ARCHIVOS

- Archivo Histórico de la Alhóndiga de Granaditas, “Concursos de oposición en la Escuela Normal de Guanajuato”, 1875/05/20.
- Archivo Histórico de la Alhóndiga de Granaditas, “Enseñanza de economía doméstica en la Escuela Normal para Señoritas”, caja 180-A.
- Archivo Histórico de la Alhóndiga de Granaditas, caja 180-A. *Reglamento de las Escuelas Normales del Estado de Guanajuato en 1873*, México, Impreso por A. Chagoyán, 1873.
- Archivo Municipal de Guanajuato, “Becas para alumnas y alumnos pobres en la Escuela Normal de Guanajuato”, 1875/06/21.
- Archivo Municipal de Guanajuato, 1875/05/20 y *Memoria del Centenario de la Escuela Normal de Guanajuato*, 1971, pp. 9-12.
- Archivo Municipal de Guanajuato 1878/01/16, expedientes 835 y 836.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Documentos relacionados con: “Reportes de inspectores en Querétaro”, caja 35, expediente 18, año de 1919.
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Documentos relacionados con: “Cartas de maestras rurales en Querétaro”, caja 38, expedientes 12-14, año de 1919.
- Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública. Documentos relacionados con: “Misiones Culturales”, caja 395, expedientes 12-9-1, año de 1925.
- Archivo Histórico de la Secretaria de Educación Pública, “Asociaciones de maestros”, caja 95, expedientes 1-22, años de 1937 y 1938.
- Archivo Histórico del Distrito Federal, Instrucción Pública en general, V. 2671.
- Documento relacionado con: “Las escuelas municipales de la ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento. Informe presentado al presidente municipal por el profesor Gregorio Torres Quintero”, agosto 31 de 1921.
- Archivo personal E. D. Turner. Documento: “Blas Lara Césares: Historia de un retrato: Profesora Mariana Gómez Gutiérrez”, año de 1955.
- Archivo Municipal de San Juan del Río, Querétaro, Presidencia. Documentos relacionados con el estado que guardan los edificios escolares en el municipio, años de 1911 a 1913.
- Archivo Municipal de San Juan del Río, Querétaro. Presidencia. Documentos relacionados con la falta de agua en las comunidades y escuelas, año de 1915.

Archivo Municipal de San Juan del Río, Querétaro, Presidencia. Documentos relacionados con: “Útiles escolares en diversas comunidades”, años de 1913 a 1915.

Archivo General de la Nación, Miguel de la Madrid Hurtado-Secretaría de Educación Pública, Escuelas Normales rurales. Crónica Presidencial, 11.05.04. Caja 14, expediente 11.

Fideicomiso Archivo Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca. Decretos y circulares, t. 1, p. 1. Documento relacionado con el *Programa de gobierno de Plutarco Elías Calles*, Agua Prieta, Sonora, 4 de agosto de 1915.



DERECHO  
A LA EDUCACIÓN

Fue editado por el INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS  
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO, LA SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN,  
Y EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS-UNAM.

Se terminó de imprimir en 2016 en Talleres  
Gráficos de México, Av. Canal del Norte,  
núm. 80, Col. Felipe Pescador,  
Del. Cuauhtémoc, C.P. 06280,  
Ciudad de México.

Su tiraje consta de 1 000 ejemplares  
encuadernados en cartón y 100 en tela.

Como parte de las actividades para conmemorar el Centenario de la Constitución que nos rige, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) tiene la satisfacción de publicar la serie “Grandes Temas Constitucionales”, en coedición con la Secretaría de Gobernación y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

En ella destacados especialistas aportan su interpretación sobre las diversas materias contenidas en la Constitución, tanto en su parte dogmática, sobre los derechos fundamentales, como en su parte orgánica, sobre la distribución de las funciones en el Estado mexicano.

El INEHRM se complace en poner a disposición del público lector la serie “Grandes Temas Constitucionales” que forma parte de la colección “Biblioteca Constitucional”, creada en el marco de la conmemoración de la Constitución que nos rige desde 1917. El conocimiento de los temas constitucionales fortalece a nuestra ciudadanía y a la democracia como forma de vida.