

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“POLÍTICA EDUCATIVA Y TENDENCIAS
PEDAGÓGICAS. YUCATÁN 1910-1924”***

Tesis que para obtener el grado de

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta

FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA

Tutor:

VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ CHÁVEZ

México, D.F.

MAYO, 2006

INDICE

INTRODUCCIÓN.

P. 1

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO REFERENCIAL.

P. 8

A. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ANÁLISIS HISTÓRICO.

1.1. Concepto general de las políticas públicas.

P. 8

1.2 La política educativa, parte constitutiva de las políticas públicas.

P. 13

1.3 Problematización del objeto de estudio: la disputa por la política educativa en Yucatán.

P. 16

1.3.1 Síntesis del contexto histórico: hegemonía oligárquica y revolución en Yucatán.

1.3.2 Hipótesis trabajo.

1.3.3 Aspectos estudiados, interrogantes, ejes de análisis, actores.

1.4 Proceso general de las políticas públicas.

P. 20

1.4.1 Proceso de formulación y adopción de las políticas.

1.4.2 Proceso de implementación de las políticas.

1.5 Políticas públicas y análisis histórico

P. 24

B. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA HISTORIA Y APORTES DE LA HISTORIOGRAFÍA REGIONAL.

1.6 Conceptos, haceres y usos de la Historia.

P. 28

1.7 Nuevas perspectivas teórico- metodológicas: el pluralismo epistemológico en el quehacer historiográfico.

P. 31

1.8 El análisis histórico del discurso político.

P. 35

1.9 Los aportes de la historiografía regional al estudio de la Revolución Mexicana.

P. 36

1.10 Historiografía de la educación mexicana y de la educación yucateca.

P. 44

NOTAS DEL CAPÍTULO

P. 47

CAPÍTULO II: POLÍTICA EDUCATIVA Y REVOLUCIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL.

P. 51

2.1 Tendencias educativas a principios del siglo XX.

P. 51

2.2 La herencia educativa del porfiriato.

P. 54

2.3 Vicisitudes de la educación nacional en la lucha revolucionaria.

P. 64

2.4 El debate sobre el Artículo Tercero en el Constituyente de Querétaro.

P. 67

2.5 La etapa constructiva de la política educativa: Carranza y Obregón.

P. 71

NOTAS DEL CAPÍTULO

P. 82

CAPÍTULO III: POLÍTICA EDUCATIVA Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. YUCATÁN 1900-1915.

P. 86

3.1 El bloque oligárquico en el Yucatán prerrevolucionario.

P. 86

3.2 Las principales corrientes ideológicas.

P. 90

3.3 El Gobierno de Olegario Molina Solís y su obra material (1902-1906).

P. 98

3.4 Política educativa y renovación pedagógica en las postrimerías del porfiriato.

P. 103

3.5 Los vientos de la Revolución: aspectos generales de la política educativa de 1910 a 1915.

P. 117

NOTAS DEL CAPÍTULO

P. 142

CAPÍTULO IV : LA DISPUTA POR LA POLÍTICA EDUCATIVA EN YUCATÁN (I): GOBIERNO DE SALVADOR ALVARADO (1915-1918).

P. 145

4.1 Llegada del constitucionalismo: crisis política y caída del bloque oligárquico.

P. 145

4.2 Carácter general de las reformas alvaradistas.

P. 151

4.3 Los procesos y conflictos en la definición e implementación de la política educativa en el periodo de Salvador Alvarado.

P. 156

4.3.1 Impulsos iniciales y naturaleza política del régimen alvaradista.

4.3.2 El curso de las acciones. Principales características de la legislación educativa. La educación por el trabajo.

4.3.3 El uso de la compulsión en la implementación de la política educativa: poder e influencia de los comandantes militares.

4.3.4 Multas, sanciones, detenciones y otros tipos de coacción.

4.3.5 El enfrentamiento Gobierno-Iglesia por la ocupación de los edificios del culto religioso. Conflictos y reclamos comunitarios.

4.3.6 Otras medidas coactivas y persuasivas. La incautación de predios particulares y la llamada campaña de desfanatización.

4.3.7 Debates pedagógicos y avance de la Escuela Racionalista.

4.3.8 La Escuela por el Trabajo y la Escuela Racionalista.

NOTAS DEL CAPÍTULO

P. 228

CAPÍTULO V: LA DISPUTA POR LA POLÍTICA EDUCATIVA EN YUCATÁN (II): GOBIERNO DE FELIPE CARRILLO PUERTO (1922-1924).

P. 238

5.1 Papel protagónico del Partido Socialista del Sureste, el llamado “interregno” (1918-1922) y el ascenso de Felipe Carrillo Puerto.

P. 238

5.2 Naturaleza y orientación general del gobierno de Felipe Carrillo Puerto.

P. 244

5.3 Proceso de formulación e implementación de la política educativa: el triunfo de la Escuela Racionalista.

P. 247

5.3.1 Debates educativos en los congresos obreros. Otros espacios de divulgación de la Escuela Racionalista.

5.3.2. Avance irreversible e implantación de la Escuela Racionalista.

5.3.3 Posicionamiento de los principales actores.

5.3.4 Despliegue del enfrentamiento político-ideológico.

5.3.5 Influencia y ocaso prematuro de la Escuela Racionalista

5.4 Epílogo.

P. 277

NOTAS DEL CAPÍTULO

P. 281

CAPITULO VI: CONCLUSIONES.

P. 283

ANEXOS.

P. 295

REFERENCIAS Y FUENTES GENERALES.

P. 308

INTRODUCCIÓN

Este trabajo estudia las principales características que tuvieron los procesos de adopción e implementación de la política educativa en el estado de Yucatán durante el periodo 1910-1924, así como las tendencias pedagógicas que se abrieron paso en dicho estado desde las postrimerías del porfiriato. En este lapso Yucatán se convierte en un laboratorio en el que se dirimieron encontrados proyectos políticos, económicos, sociales y educativos. En estos procesos emergieron con intensidad importantes escenarios de conflicto y confrontación política-ideológica en torno a la orientación y el control de la política educativa.

La aplicación del instrumental teórico-conceptual de las políticas públicas al análisis histórico de los procesos abordados, la asunción del pluralismo epistemológico y la ponderación de las principales aportaciones de la historiografía regional de la Revolución Mexicana, constituyen la principal apuesta heurística hecha en esta investigación. La política educativa es estudiada como parte integrante del conjunto mayor de políticas públicas que diseña, adopta e implementa el Estado a través del ejercicio del poder, las cuales se establecen en medio de complejos procesos políticos en los que intervienen diversos actores y variadas fuerzas sociales.

A partir de este ejercicio de extrapolación en la aplicación de las ciencias de las políticas públicas al análisis histórico, el trabajo intentó plantear una interpretación persuasiva que permitiera comprender algunas de las formas y mecanismos mediante los cuales se diseñó e implementó la política educativa en Yucatán, reconstruyendo los escenarios de conflicto e identificando a sus actores hegemónicos y subalternos. Para lograr este objetivo, se han explicitado las posibilidades reales que tiene la aplicación del bagaje de las políticas públicas en el análisis histórico, destacando qué aspectos de este instrumental fueron utilizados con resultados fecundos en el abordaje del objeto de estudio y qué premisas de este instrumental no fueron considerados en este ejercicio debido a que no se

corresponden con las características singulares que tenía el periodo histórico en que se analizan los procesos de la política educativa.

Junto con el marco de las políticas públicas, también se ha acudido a los nuevos enfoques epistemológicos que alientan el trabajo historiográfico. Se ha hecho el deslinde con respecto a las posturas neopositivistas y se han asumido las posibilidades que ofrece el pluralismo epistemológico para las ciencias sociales. Parta fundamentar y justificar el objeto de estudio, ha sido fundamental apoyarse en las principales contribuciones que ha hecho la historiografía regional con relación al curso que siguió la Revolución en Yucatán, así como ponderar el estado general de la historiografía de la educación en los contextos nacional y local.

Como antecedente fundamental de los procesos de la política educativa y de las tendencias pedagógicas que se abrieron paso en Yucatán –los cuales constituyen el objeto de estudio- se ha resumido y resaltado, desde el contexto histórico nacional, la vigorosa herencia educativa y pedagógica recibida del porfiriato, entendiéndola como un puente esencial para comprender las continuidades y rupturas que se produjeron en los periodos subsiguientes al término de la dictadura. Igualmente, se rescataron los rasgos generales de las vicisitudes por las que atravesó la educación nacional en el periodo de la lucha revolucionaria y los signos iniciales que distinguieron a la etapa constructiva de la Revolución en el ramo educativo, dado el impacto que tuvieron en Yucatán.

En el nivel estatal, se abordaron las condiciones socioeconómicas del estado, las características generales del régimen oligárquico y las principales corrientes ideológicas que permearon la educación estatal. Se ubicó a Yucatán en el proceso revolucionario, en sus grandes trazos, dadas las singularidades que caracterizaron su tardía e inducida incorporación a dicho proceso. Por la influencia que ejercieron en el curso de la política educativa, se hizo referencia a los procesos políticos desplegados en las postrimerías del porfiriato y a la crisis política que condujo al resquebrajamiento del bloque oligárquico y a su desplazamiento final del poder.

El trabajo puso al descubierto que la herencia educativa y pedagógica del porfiriato en Yucatán se compone de dos grandes vertientes: a) la consolidación de las bases fundamentales de la educación pública de carácter nacional, laica y gratuita, con planes y programas que tendían a la uniformidad, y b) la existencia de un importante movimiento de renovación pedagógica, expresado tanto en las profundas discusiones que se produjeron en torno a las nuevas tendencias educativas, que habían llegado del centro del país y de diferentes partes del mundo, como en las elaboraciones y disertaciones que acometieron los pedagogos y pensadores yucatecos. Este valioso legado del porfiriato es una veta fundamental que alimentó con creces los proyectos educativos que se prefiguraron en Yucatán con la llegada de la Revolución, y constituye también el puente histórico para comprender el amplio y efervescente movimiento educacional que se desplegó en la etapa más intensa del periodo estudiado: 1915-1924.

Además de la herencia educativa del porfiriato, conforman el núcleo de este trabajo los procesos seguidos por la política educativa en las administraciones estatales de Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, por distinguirse en ellos proyectos educativos claramente perfilados y disputados. Se ha enfatizado el papel determinante que jugó el grupo hegemónico liderado por Salvador Alvarado, dado que éste implantó en Yucatán un régimen caudillista militar en virtud de los poderes absolutos de que fue investido por el Primer Jefe de la Revolución Constitucionalista. Esta concentración de poder no tenía ningún contrapeso político, pues ni siquiera existía el Poder Legislativo en el periodo en que Alvarado actuó como gobernador y comandante militar de Yucatán.

Este trabajo asigna singular peso al estudio del proceso de adopción e implementación de la política educativa durante el gobierno de Alvarado, tomando en cuenta el papel central que jugó como estrategia político- militar al servicio del constitucionalismo. Una de las tareas principales de su gobierno consistió en impulsar las reformas que –de acuerdo con los objetivos estratégicos de esta facción hegemónica- se juzgaban necesarias en el estado de Yucatán para incorporarlo al

proceso de construcción de un Estado moderno políticamente centralizado. Fue precisamente la naturaleza caudillista, militar, corporativista y cuasi dictatorial de este gobierno lo que permitió que las políticas públicas sobre los más importantes rubros del desarrollo y la transformación del estado se adoptaran e implementaran con gran celeridad y sin recorrer todas las fases que estos procesos implican en la época contemporánea. Los procesos referidos a la política educativa no pudieron ser la excepción, aunque tuvieron sus singularidades en cuanto a los espacios que se abrieron para alentar la discusión de los principales actores que intervinieron en este rubro.

Los procesos que se desplegaron en las postrimerías del porfiriato y, sobre todo, los cambios que se produjeron en la efervescencia revolucionaria del periodo 1910-1924, constituyen expresiones de las tensiones derivadas tanto de la dinámica interna de la sociedad yucateca y como de los vínculos de la entidad con el poder central. Una importante vertiente de estas tensiones lo constituye la pugna por influir decisivamente en la orientación de la política educativa y por asumir el control de la educación pública. En aquel periodo se aprecia la emergencia de un amplio y sostenido debate sobre la cuestión educativa en Yucatán, cuyos antecedentes más fecundos se hayan en la renovación pedagógica que se produjo en el Yucatán porfiriano de principios del siglo XX, derivada de las influencias recibidas desde el centro del país y de naciones como Estados Unidos, Cuba, Francia, España e Italia. La llamada Escuela por el Trabajo o por la Acción cobra presencia significativa en esta entidad desde aquél tiempo, aunque su influencia y posicionamiento se incrementaron notablemente en el gobierno de Alvarado.

Sin embargo, desde antes de la llegada de los primeros emisarios del constitucionalismo un influyente grupo de promotores de la Escuela Racionalista comenzó a desplegar una incansable campaña por difundir sus postulados, y logró ejercer un peso político significativo en los gobiernos de referencia. De esta manera, la Escuela por el Trabajo o por la Acción, que empezaba a ganar importantes espacios en la educación yucateca, comenzó a ser permeada por las orientaciones

centrales de la Escuela Racionalista y por las tendencias políticas e ideológicas de la facción radical-jacobina de la Revolución. No obstante esto último, las indagaciones confirman que a finales del régimen alvaradista la corriente de la Escuela por el Trabajo es la que se encontraba firmemente posicionada en los principales componentes de la política educativa. En el deslinde teórico-práctico entre esta tendencia y la Escuela Racionalista influyó de manera señalada Gregorio Torres Quintero, quien fungió como responsable de la conducción de la educación pública en un buen tramo del gobierno de Alvarado.

En la etapa de radicalización del proyecto socialista yucateco (1922-1924), los partidarios de la Escuela Racionalista lograron ejercer una influencia determinante en la política educativa, derivada de su posicionamiento político privilegiado en la estructura gubernamental, del dominio que mantuvieron sobre el Congreso del Estado y de la fuerza que les daba su ascendencia y su absoluto control sobre el Partido Socialista del Sureste y sus Ligas de Resistencia. Finalmente el grupo impulsor de dicha escuela alcanzó imponer los postulados y principios filosóficos, políticos, sociales, éticos y pedagógicos en la legislación estatal, definiendo la adopción e implementación de un modelo de política educativa cuyas influencias sobre el devenir posterior de la educación yucateca y sobre la política educativa nacional han sido advertidas, aunque insuficientemente indagadas por el trabajo historiográfico.

La pugna por instaurar y desarrollar en la práctica la educación bajo la orientación del racionalismo cobra fuerza desde 1915 y culmina con su implantación como política educativa en el gobierno de Felipe Carrillo Puerto (1922-1924). El proceso de implementación detonó un agudo conflicto político e ideológico entre el gobierno del estado y sus férreos adversarios. Amenazada su sobrevivencia después del derrocamiento y muerte de Carrillo Puerto, la influencia de la Escuela Racionalista logró extenderse a varios estados de la república, se prolongó tenuemente en los regímenes subsiguientes, entró en franca declinación cuando se delineó la educación socialista a mediados de los años 30 y comenzó a languidecer a

finales de esta misma década debido a los fenómenos que comenzaron a caracterizar a la nueva situación del país: consolidación del Estado nacional, despliegue de la escuela de la Unidad Nacional, consolidación de la Secretaría de Educación Pública como instancia federal de unificación del sistema educativo, consolidación del partido oficial como Partido de Estado, la absorción del Partido Socialista del Sureste por parte de éste y la fundación del SNTE, entre otros factores relevantes.

En esta tesis los principales actores que cobran voz son: los gobernadores Alvarado y Carrillo Puerto; el Partido Socialista del Sureste y sus Ligas de Resistencia; los Comandantes Militares; los Agentes de Propaganda Revolucionaria; los directivos de la educación pública; los miembros de las comunidades; los profesores e inspectores escolares; la jerarquía católica; la prensa; los pedagogos e ideólogos y, en menor medida, los diputados locales.

Se ha querido dar voz en el discurso histórico a algunos actores tradicionalmente silenciados en el trabajo historiográfico, los cuales llevaron a cabo diversas acciones de resistencia e inconformidad con algunas medidas, métodos y estrategias que aplicaron los gobiernos de referencia al implementar sus reformas educativas. Por estas razones, se dio particular énfasis a la identificación y explicitación de las distintas formas de coacción, compulsión y persuasión aplicadas por los gobiernos alvaradista y carrillista, así como a las reacciones de algunos actores subalternos y privilegiados que se oponían a tales medidas, las cuales dieron lugar a escenarios de conflicto y a intensos enfrentamientos político-ideológicos que también se intentaron recrear con la información encontrada en las fuentes primarias disponibles.

El esclarecimiento de la aplicación, los alcances y las implicaciones que tuvieron estas medidas compulsivas-coercitivas, las acciones de persuasión que se desplegaron de manera planeada desde los aparatos propagandísticos controlados por los gobiernos estatales y las diversas reacciones adoptadas por varios actores

afectados, constituyen aspectos de los procesos sociohistóricos que no se encuentran abordados ni recreados en la producción historiográfica regional, dados los estereotipos ideológicos y mitificadores que aún la caracterizan en buena medida.

Al abordar dichos aspectos es posible tener un mejor acercamiento y una visión crítica sobre los procesos de transformación que experimentó la sociedad yucateca en el periodo estudiado, así como rescatar del olvido y del silencio la participación que tuvieron en estos procesos otros actores que injustificadamente han sido marginados en el quehacer historiográfico.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO REFERENCIAL

A. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ANÁLISIS HISTÓRICO

1.1 Concepto general de las políticas públicas.

Desde hace mucho tiempo la educación ha constituido un ámbito de interés fundamental para la sociedad y el Estado. Por ello, su atención recurrente, sistemática e institucionalizada ha requerido de la definición, adopción, implementación y evaluación de líneas centrales que le han dado contenido y orientación.

En la época actual, junto con otros rubros del desarrollo social, la política educativa se moldea y se lleva a cabo a través de complejos procesos de diseño e implementación de políticas públicas.

Canto Sáenz (1998) ha señalado que el concepto de políticas públicas hace referencia en sentido amplio a:

Las políticas que diseña e implementa el Estado, lo mismo si se trata de una política de abajo hacia arriba que si se trata de una política fuertemente redistributiva que vulnere intereses dominantes en la sociedad y, por lo mismo, no haya sido sometida a un amplio debate entre las personas y los grupos interesados. (p. 33)

En sentido jurídico, cabe entender las políticas públicas como aquellas que diseña e implementa la autoridad pública, la cual “ejerce funciones de gobierno sobre ciudadanos y territorios definidos, como depositaria de la legitimidad estatal y dotada de potestades legales” (Canto Sáenz: 36).

La idea y el valor de lo público ha sido central en las sociedades donde la cultura de libertades civiles y políticas individuales acompañó el proceso de formación del estado nacional; Aguilar V. (1996a) señala que:

La distinción entre lo privado y lo público ha sido fundamental para entender el sentido de la política y la naturaleza, función, ámbito y responsabilidad del estado nacional. En esta perspectiva, el estado se hace cargo sólo de lo público. (pp. 27-28).

Existen tres sentidos para comprender el concepto de lo público: el primero implica la proyección que hacen los particulares, a través de canales individuales o colectivos, de asuntos considerados de interés general; el segundo hace referencia a la transparencia y a la apertura en que dichos asuntos han de ser ventilados como públicos, y el tercero se refiere al involucramiento de recursos obtenidos por la vía de las recaudaciones fiscales (Aguilar V.: 33-35). En resumen, lo público tiene que ver con necesidades, intereses y proyectos de alcance general.

Con base en esta noción general, una política pública tiene los siguientes componentes: institucional, en cuanto es elaborada o decidida por una autoridad legalmente constituida; decisorio, porque constituye una secuencia definida de decisiones; comportamental, porque implica la acción o la inacción sobre un asunto de interés general, y causal, porque los productos de las acciones tienen efectos en el sistema sociopolítico y en los ciudadanos en particular (Aguilar V., 1992: 23-24).

Las políticas públicas deben ser vistas desde varias dimensiones. El proceso de diseño, adopción e implementación de las políticas está estrechamente ligado a la forma en que están configuradas las relaciones de poder en el interior de las sociedades; por tal razón dichas políticas se van definiendo en función del peso efectivo que los diferentes grupos de interés han acumulado en una sociedad concreta y en un momento determinado. Puede afirmarse que, en esencia, la política real se juega alrededor de las políticas públicas, ya que la lucha por el poder y por alcanzar las posiciones de gobierno tiene por objetivo central influir decisivamente en las regulaciones y en las asignaciones de los recursos que toda política implica. Por ello, se considera que el interés por delinear las políticas constituye el incentivo determinante de la contienda política (Aguilar V., 1992: 30).

En consecuencia, cabe entender que las políticas públicas no constituyen un espacio jurídico/administrativo tranquilo o neutro, sino que más bien constituyen arenas en las que convergen, se enfrentan, luchan y conciertan las fuerzas políticas. Estas arenas o ámbitos son los espacios e instancias en los que discurre o se expresa una acción, una disputa o un conflicto. Cada arena tiende a desarrollar su propia estructura política, su proceso político, sus élites y sus relaciones de grupo. Se concluye que si las políticas son arenas, entonces es necesario identificarlas y formular hipótesis sobre su composición, dinámica y desempeño: “La política real, en tanto lucha por el poder en función de intereses y ventajas, se expresa y efectúa en el proceso de elaboración de las políticas” (Aguilar V.: 31).

Las políticas públicas se definen a partir de procesos políticos, en los que es importante distinguir las motivaciones e intereses que mueven a los grupos de presión y a los actores y protagonistas. Los grupos de presión representan los intereses de los distintos sectores en que se divide la sociedad, los cuales se multiplican y especializan conforme ésta se desarrolla, progresa y se hace más compleja. La función primordial de los grupos de presión en los diversos sistemas sociopolíticos es encauzar la corriente de influencia entre gobernantes y gobernados. Su característica fundamental es el lugar que ocupan en la sociedad, ya que los intereses que representan vinculan a sus miembros con los valores de la comunidad (Ehrman, 1979: 240-241).

El proceso político comprende las actividades que los individuos realizan a través de diferentes grupos que luchan por el poder para hacer uso de él con el fin de lograr propósitos personales y grupales. Gross (1979) destaca que:

Sus formas más estudiadas han sido los esfuerzos llevados a cabo por partidos políticos, facciones, camarillas y líderes en conflicto para obtener posiciones formales de autoridad legítima en los órganos de gobierno... El proceso político opera también en los interminables conflictos entre naciones y bloques internacionales. Está presente igualmente en la gestión interna de compañías, organismos gubernamentales, sindicatos, iglesias y universidades. (p. 507)

En el análisis conceptual del proceso político se distinguen los siguientes elementos: a) el enfoque de la política como un proceso; b) los actores del proceso político; c) los propósitos de estos actores; d) los métodos de utilización del poder; e) la relación arte-ciencia en el proceso político. El papel de los actores del proceso político es diferenciado; la mayoría es pasiva y la minoría, constituida por las elites, los líderes y los gobernantes, es la que juega los papeles principales y ejerce mayor poder para influir sobre los acontecimientos (Gross: 508-509). Este autor enfatiza que:

Los papeles sociales de los actores más importantes son siempre complejos, En parte, están determinados formalmente por constituciones, leyes, reglamentos y costumbres. Pero son, también en parte, el producto de arreglos y entendimientos informales...En algunos aspectos, es el papel el que determina los movimientos más importantes de los actores. En otros, el texto les deja en libertad de improvisar o de preparar sus propias intervenciones. En definitiva, han de hacer frente a exigencias conflictivas y parcialmente irreconciliables. Estos conflictos derivados de los papeles se amplifican cuando una persona desempeña diversos papeles en diversas organizaciones... Todos los actores del proceso político se ven envueltos en conflictos con grupos e individuos contendientes. (pp. 509-510)

Los actores protagónicos utilizan variados métodos en los diferentes momentos de los procesos políticos; pueden aplicar de manera recurrente una combinación de distintas formas de persuasión y de presión. La persuasión utiliza primordialmente la propaganda más inmediata, mediante la cual se despliegan poderosos símbolos que se dirigen al público para impulsar las emociones y los sentimientos. En el caso de las presiones, éstas pueden revestir la forma de fuerza, mandato o negociación, siendo la fuerza la forma más extrema del ejercicio del poder, ya que su aplicación implica el encarcelamiento, la tortura o la destrucción de la vida y de los recursos del destinatario (Gross, 1979: 511).

La importancia de la persuasión en el debate público mediante el cual se analizan las políticas reside en que constituye un poderoso recurso para expresar argumentos, evidencias y razones utilizando los recursos de la retórica, de tal manera que estas expresiones puedan ser tomadas en cuenta con seriedad en los distintos foros de deliberación (Majone, 2000: 41-42). Majone señala que:

En el debate libre la persuasión es un intercambio bilateral, un método de aprendizaje mutuo mediante el discurso. El verdadero debate no sólo permite que los participantes defiendan sus intereses y opiniones, sino que también, como consecuencia del proceso, los alienta a ajustar su visión de la realidad y aun a cambiar sus valores. (p. 42)

Esgrimir y defender argumentos justificativos para la elaboración de las políticas públicas reviste una enorme importancia. Después de la decisión inicial que se haya adoptado en torno a la necesidad de formular política pública sobre una cuestión de interés general, necesariamente deviene la demostración y la deliberación públicas, que implica un amplio proceso de justificación, explicación y persuasión (Majone: 67).

El proceso de delineamiento de las políticas comienza a partir de las ideas que los ciudadanos se forman en torno a las acciones que desean que el gobierno emprenda sobre determinados problemas que les afectan de manera común. Estas ideas se producen dentro de los procesos de gobierno, dando como resultado un conjunto de acciones o inacciones gubernamentales que tienen un efecto directo en la vida de la gente. Un mapa general del trazado de políticas permite apreciar un conjunto de estadios que comienza con las propuestas y concluye con las acciones gubernamentales que terminan por afectar la vida de las personas, a saber: a) las ideas políticas, que son la materia prima del proceso, y que constituyen propuestas de cambios en la acción gubernamental; b) la elección política, que se da cuando el gobierno asume un compromiso con determinada propuesta, utilizando la autoridad para cohesionar legítimamente a los ciudadanos a fin de contribuir a la realización de lo adoptado; c) la producción, que consiste en la aplicación de las políticas que han sido decididas; corre a cargo de los organismos gubernamentales que moldean y especifican las ideas políticas que se han adoptado; d) las acciones gubernamentales finales, que son las que el ciudadano experimenta directamente y e) los resultados obtenidos en el mundo real, que es lo que ocurre en la vida concreta de los ciudadanos (Kelman, 1992: 15-18).

De acuerdo con Kelman, existe un espacio problemático entre la aplicación de las políticas y el conjunto de resultados concretos en el mundo real de los ciudadanos; esta conexión siempre constituye una hipótesis para los encargados de trazar políticas, ya que:

Es mucho lo que ocurre entre el desarrollo de una idea política y los resultados del compromiso (o no compromiso) gubernamental en la vida de la gente. En la medida en que rastreamos el desarrollo de las ideas políticas hasta las acciones finales del gobierno, las políticas desarrollan rasgos más específicos de los que tenían cuando aparecieron por primera vez. Cuando seguimos el avance de las acciones finales del gobierno hasta sus resultados en el mundo real, aun otros factores aparecen. (pp. 17-18)

Se concluye que, en los regímenes democráticos, las decisiones sobre las políticas deben resultar de diálogos, argumentos, polémicas y transacciones en los cuales los ciudadanos realizan sus libertades públicas; se trata de un estilo de decidir que implica democracia representativa, una opinión pública vigilante, el uso de la razón, la rendición de cuentas a la sociedad, la aplicación invariable de leyes y la intervención de arbitrajes verdaderamente imparciales (Aguilar V., 1996a: 35).

1.2 La política educativa, parte constitutiva de las políticas públicas.

Con base en las nociones generales que abordan la problemática conceptual y metodológica del estudio de las políticas públicas, es posible entender la política educativa como parte integrante del conjunto mayor de las políticas que implementa el Estado para atender cuestiones de interés general para la sociedad. La política educativa puede definirse como “el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones”. (Latapí, 1987: 45)

Latapí distingue las siguientes dimensiones de la política educativa: en el plano filosófico-ideológico, la política educativa forma parte de un proyecto de sociedad y supone la definición de conceptos básicos, la afirmación de determinados valores humanos y el establecimiento de los grandes objetivos del Estado con respecto a la

sociedad que gobierna; en la dimensión social, la política educativa puede concebirse como un diseño de ingeniería social que establece las relaciones fundamentales entre los procesos educativos y otros procesos sociales, estableciéndose así las consecuencias sociales que se esperan de las decisiones sobre el sistema educativo; desde el ángulo organizativo-administrativo, la política educativa consiste en el funcionamiento eficiente del sistema educativo como una parte especializada de la administración pública; en el plano pedagógico, la política educativa comprende el conjunto de características y definiciones teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el plano de la negociación de intereses, la política educativa se mueve en el campo de las presiones, demandas y apoyos de los diversos grupos sociales. (pp. 45-46)

Entre las condicionantes que permean la política educativa cabe destacar: el proyecto político del Estado del cual forma parte; los grupos de presión que demandan beneficios, acciones, favores o privilegios; la disponibilidad de recursos; las urgencias inmediatas; las inercias de la tradición, la corrupción y la burocracia; las coyunturas que obligan a la adopción de decisiones totalmente independientes de la voluntad de los funcionarios (Latapí: 46-47).

En otra acepción, la política educativa constituye “el conjunto de disposiciones gubernamentales que, con base en la legislación en vigor, forman una doctrina coherente y utilizan determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados por el Estado en materia de educación” (Gallo M., 1987: 49). Por ello, la educación necesita fijarse de antemano finalidades, metas y propósitos; el poder público no puede ser ajeno a los problemas educativos, porque no es ajeno a los intereses de las clases sociales; al dirigir la educación, el Estado le señala metas, contenidos y métodos acordes con los ideales de la clase o clases que representa (Betancourt, 1974: 40-41).

El caso de México ilustra claramente cómo la educación constituye un ámbito de disputa política, ya que las clases y grupos sociales en pugna han influido en su orientación y control, debido a la dimensión política que el proceso educativo tiene. En consecuencia, éste siempre ha sido valorado como arma ideológica dirigida hacia propuestas dominantes (Oria R., 1989: 16).

En este trabajo se asume la siguiente noción amplia de política educativa:

1. Constituye el conjunto de orientaciones y postulados fundamentales –de carácter legal, institucional y programático- que guían la acción educativa en un determinado periodo, tanto a nivel nacional como en su expresión estatal. La política educativa se expresa fundamentalmente en los fines declarados del Estado, en el discurso de sus dirigentes, en las leyes, edictos, reglamentaciones, planes, programas y materiales para la enseñanza.
2. Forma parte del conjunto mayor de políticas públicas, las cuales son adoptadas e implementadas desde el ejercicio del poder y a partir de procesos políticos en los que los actores participan de manera diferenciada, en función de sus posibilidades de movilización e influencia políticas.
3. El contexto histórico y sociocultural, los intereses de las clases hegemónicas y subalternas, la acción de otros grupos de presión, junto con las motivaciones ideológicas y políticas del Estado, son factores condicionantes para la definición y aplicación de la política educativa en sus diferentes niveles.
4. La política educativa comprende elementos fundamentales referidos al fenómeno sociopolítico educativo, como son la filosofía de la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos curriculares, los materiales didácticos, los métodos de enseñanza, la evaluación, la administración y gestión escolar, las concepciones sobre el papel del Estado, el niño, el educador, la familia, la sociedad, los medios de comunicación, etc.
5. La aplicación concreta de la política educativa se encuentra fuertemente permeada por la actuación de los distintos agentes involucrados en el quehacer educativo, cada cual en el ámbito de sus responsabilidades y competencias. En el proceso de aplicación de esta política pública, históricamente se va conformando una cultura educativa y pedagógica cuyos aspectos y contradicciones deben ser objeto de estudio concreto.

1.3 Problematicación del objeto de estudio: la disputa por la política educativa en Yucatán.

1.3.1 Síntesis del contexto histórico: hegemonía oligárquica y Revolución en Yucatán.

En este trabajo se analiza la disputa por la política educativa en Yucatán en el periodo 1910-1924, así como las principales tendencias pedagógicas que se abrieron paso desde las postrimerías del porfiriato. En el lapso 1915-1924 se aplicó en lo conducente el marco teórico-conceptual de las políticas públicas para examinar algunas facetas de los procesos de formulación e implementación de la política educativa.

El escenario estatal de las políticas que se adoptaron e implementaron en materia educativa está conformado por una situación revolucionaria¹, que implicó el desplazamiento del poder de la élite oligárquica porfirista² aliada al capital monopolista norteamericano, por un nuevo bloque hegemónico multclasista³ encabezado por el general Salvador Alvarado, cuya actuación política, militar e ideológica estaría dirigida a impulsar un modelo de desarrollo capitalista alterno y endógeno, enmarcado en los grandes objetivos que se tenía trazado la facción constitucionalista.

Con la caída del dictador Díaz, se agudizaron las pugnas entre los sectores políticos y la oligarquía yucateca detentadora del poder; se produjeron graves situaciones de inestabilidad e incluso una revuelta militar con ciertos signos autonómicos. La situación vivida en Yucatán configuró una situación de crisis orgánica del bloque histórico oligárquico que dominaba la vida económica, política y social de Yucatán. Esta crisis orgánica, consistente en la ruptura del vínculo entre la estructura socioeconómica y la superestructura –que define la articulación del bloque- fue el “resultado del agravamiento de las contradicciones como consecuencia de la evolución de la estructura y de la ausencia de una evolución de la superestructura” (Portelli, 1979: 95).

Esta situación de ingobernabilidad llamó la atención de la Jefatura Suprema Constitucionalista, la cual destacó a Yucatán, de manera fallida, a dos primeros emisarios, para posicionar finalmente a Salvador Alvarado, quien actuó decisivamente para impulsar los fines vitales del carrancismo. Con el derrumbamiento del régimen oligárquico en Yucatán al fragor del proceso revolucionario, la sociedad se enfrentaba a la necesidad de crear un nuevo bloque histórico, es decir, conformar un nuevo sistema hegemónico, el cual logra articular el grupo alvaradista con su ascenso al poder mediante la construcción de sus alianzas y la aplicación de un amplio programa de transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas.

Alvarado impulsa las reformas y cambios a las situaciones que obstaculizaban el desarrollo capitalista, como el peonaje, el manejo oligárquico de la producción henequenera, el control de los trusts norteamericanos sobre la economía, el avasallamiento de la sociedad por parte de las élites, las reglamentaciones anquilosadas, el gran atraso educativo, etc. Si bien las profundas reformas implementadas por el régimen alvaradista y las medidas radicales adoptadas por Felipe Carrillo Puerto en su efímero gobierno socialista de 1922-1924 forman parte del proceso general de modernización de la formación social mexicana⁴, es plausible el hecho de que ambos gobiernos aplicaron de una manera más consecuente el programa de transformaciones contempladas por la Revolución mexicana. Por las características que adoptaron estos gobiernos se reconoce en la historiografía regional que ambos casos constituyeron experiencias sui géneris que, adicionalmente, aportaron importantes elementos para la conformación ulterior del Estado mexicano.

En Yucatán, el movimiento revolucionario no logró alcanzar niveles de intensidad y dinamismo como producto de sus fuerzas internas, sino que en buena medida fue un proceso inducido desde afuera y desde arriba (Joseph, 1992). Sin embargo, los procesos de cambio que por esta vía se detonaron adquirieron una singular relevancia en el mosaico de acontecimientos que dibujan a la Revolución mexicana como un mosaico de expresiones en todas las regiones y entidades del país.

1.3.2 Hipótesis de trabajo.

1. El gobierno de Salvador Alvarado representaba los intereses fundamentales del constitucionalismo, cuyos objetivos estratégicos consistían en unificar al país y construir un Estado moderno políticamente centralizado. Por esta razón, al repliegue político y militar de los ejércitos rivales enclavados en determinadas regiones del país siguió el envío a dichas entidades de caudillos militares comprometidos con los fines del carrancismo, lo anterior con el fin de lograr la pacificación del país e impulsar la centralización del poder político.⁵

2. Las características del proceso de las políticas públicas que se adoptaron e implementaron en materia educativa en el periodo investigado fueron determinadas por la naturaleza política de los regímenes que sucedieron al gobierno porfirista oligárquico de Yucatán. Dada su naturaleza caudillista y militar, con una concentración casi absoluta del poder y sin ningún contra peso que le limitara en sus objetivos, fines, estrategias y métodos, el gobierno del estado en manos de Salvador Alvarado utilizó todos los recursos de que disponía para imponer las orientaciones generales de las políticas públicas en general y de la política educativa en particular. En la etapa de radicalización del movimiento revolucionario en Yucatán, la facción de Felipe Carrillo Puerto logró imponer las principales orientaciones en la educación por el control que ejerció, durante muy breve periodo, sobre el gobierno del estado, el Congreso local y el Partido Socialista del Sureste, propiciándose una intensa confrontación ideológica y política de su régimen con los otros actores sociales.

3. La disputa por la orientación de la educación tuvo entre sus principales actores a un sector de intelectuales, educadores y políticos radicalizados que ejercieron una enorme influencia ideológica y programática sobre los gobiernos de Alvarado y Carrillo Puerto.⁶ Este sector vehiculizaba un discurso educativo claramente orientado a luchar contra los dogmas religiosos, la sobreexplotación de los trabajadores del campo, la discriminación étnica y de género, la ausencia de libertad y democracia; igualmente enfatizaba la necesidad de acabar con los privilegios y de desplegar las potencialidades integrales de los individuos. La contraparte de este sector estaba conformada por las instituciones conservadoras como la Iglesia Católica, la Liga de

Acción Social, los intelectuales tradicionales y un importante e influyente segmento de la prensa.

4. Los gobiernos de Alvarado y Carrillo Puerto, debido a los recursos y al amplio poder de que disponían, utilizaron diversos mecanismos e instrumentos de persuasión, de propaganda y de coacción para la definición e implementación de la política educativa. Entre las medidas compulsivas extremas aplicadas destacaron la acción penal, la incautación de predios y el uso de la fuerza policial y militar. Estas medidas y métodos se encontraron con diversas expresiones de resistencia por parte de los actores subalternos, como fue el caso de los directores de escuela, inspectores escolares y de los propios habitantes de las comunidades.

1.3.3 Aspectos estudiados, interrogantes, ejes de análisis, actores.

La investigación se centró en el ámbito de la educación pública, en el nivel de la enseñanza primaria, comprendiendo los siguientes aspectos: a) legislación: leyes, decretos, reglamentos y otras disposiciones que fueron emitidos para garantizar la aplicación de la política educativa; b) el discurso ideológico-político de los dirigentes del Estado y los intelectuales de la época; c) los planes y programas de estudio oficiales; d) aspectos relevantes del proceso de la política educativa; e) las tendencias pedagógicas que se abrieron paso en la época estudiada.

La investigación intentó responder a las siguientes interrogantes: ¿ Qué carácter general tuvieron las reformas alvaradistas? ¿Qué características tuvieron las principales corrientes ideológicas y filosóficas que participaron en la disputa por la política educativa?. ¿ Qué recursos, mecanismos, métodos e instrumentos utilizaron los regímenes alvaradista y carrillista en la definición e implementación de la política educativa? ¿ Cómo sortearon los defensores de la Escuela Racionalista las diversas reacciones en contra de su proyecto, toda vez que ésta fue instaurada en la entidad como la orientación predominante de la política educativa? ¿ Cuáles fueron los contenidos más relevantes de las leyes, reglamentos, planes y programas de estudio que se adoptaron para la enseñanza primaria? ¿ Qué escenarios de conflicto relevantes se produjeron en el proceso de la política educativa, y cuáles fueron la naturaleza y el sentido de la participación de los actores dominantes y subalternos?

¿ Cuáles fueron las tendencias pedagógicas que se abrieron paso en el Estado a finales del porfiriato y en el periodo revolucionario?

Los ejes centrales de análisis que guiaron la búsqueda fueron:

1. La naturaleza política de los regímenes de Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, así como el carácter general de las reformas que impulsaron, a fin de comprender y explicar sus principales preocupaciones y propuestas en materia educativa.
2. La influencia de los procesos políticos que se desarrollaron en el periodo que se investiga sobre el rubro de la política educativa.
3. Las instancias y los espacios en que se debatieron, aprobaron e implementaron las principales orientaciones y disposiciones en materia educativa, así como los principales actores que participaron en este proceso.
4. Los escenarios de conflicto que se produjeron en el proceso de adopción e implementación de la política educativa.

Los principales actores de la disputa sobre los que se puso atención fueron: el Ejecutivo del Estado y su núcleo central de colaboradores; los comandantes militares; los agentes de propaganda; los intelectuales; un sector de la prensa; los directivos escolares; los miembros de las comunidades.

1.4 Proceso general de las políticas públicas.

1.4.1 Proceso de formulación y adopción de las políticas.

De acuerdo con el corpus teórico de las políticas públicas, en el proceso de formación de la agenda de gobierno las relaciones cotidianas entre la sociedad y el Estado toman forma de problemas y soluciones, demandas y ofertas, ya que “el

Estado es concebido en su origen y función como el encargado de resolver los problemas que las relaciones entre los privados ocasionan o que son incapaces de resolver.” (Aguilar V., 1996b: 23). Aguilar destaca que:

El proceso de elaboración de la agenda es el momento en que el gobierno decide si decidirá o no sobre un determinado asunto, en el que delibera y decide intervenir o bien decide no intervenir, aplazar su intervención. Se trata entonces de la decisión que compromete o no a actuar al gobierno y, en consecuencia, a poner en marcha toda su maquinaria de información, análisis, concertación, legislación, movilización, operación. Es la crucial decisión de decisiones. (pp. 27-28)

Las decisiones políticas tienen lugar en escenarios institucionales; estas decisiones se adoptan mediante procesos políticos en los que participan instituciones, grupos y personas, los cuales tienen clases y grados de poder ampliamente variados. Estos procesos políticos abarcan tanto a instituciones como a las personas que participan en ellos, las cuales afectan los resultados sustanciales de las decisiones que se han adoptado, debido a que tienen diferentes puntos de vista acerca de lo que el gobierno debería hacer, a que disponen de diferentes recursos de poder para intentar afectar las decisiones y a que emplean distintas estrategias para aumentar sus posibilidades de obtener decisiones favorables (Kelman, 1992: 23, 32). Tener poder político significa disponer de capacidad para determinar tanto el contenido como el curso de las decisiones gubernamentales; los recursos que sirven como fuente de poder son: la autoridad formal de tomar decisiones, los alicientes contingentes para influir en otros participantes, el poder de persuasión y el dominio de habilidades estratégicas (Kelman: 38-39).

Por otro aspecto, la argumentación y la persuasión revisten una singular importancia en todo el proceso de formulación de las políticas, si se toma en cuenta que la discusión pública es uno de los rasgos distintivos de un sistema democrático. Por tanto, cuando se institucionaliza esta discusión, se movilizan el conocimiento, la experiencia y el interés de muchas personas que centran su atención en un núcleo determinado de problemas. Esta institucionalización se hace necesaria porque la discusión requiere de reglas y procedimientos apropiados para ser regulada, a fin de asegurar que se exponga el mayor número posible de opiniones (Majone, 2000: 35-37).

Debido a que la discusión sobre los problemas que motivan la adopción de políticas involucra a muchos actores, se hace necesario mejorar los métodos y las condiciones del debate crítico e institucionalizar éste a todos los niveles de la elaboración de las políticas. En esta perspectiva, la tarea de los analistas de políticas consiste en la producción de evidencias y argumentos para el debate público, los cuales deben tener una gran fuerza persuasiva en los foros y espacios de deliberación. El argumento podría entenderse como una mezcla compleja de afirmaciones, deducciones, inferencias (estadísticas, empíricas y analógicas), referencias a opiniones de expertos, estimaciones de beneficios-costos y aclaraciones de diversas clases (Majone: 40, 45).

1.4.2 Proceso de implementación de las políticas.

La implementación de las políticas comprende aquellas acciones llevadas a cabo por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos. Es importante distinguir entre implementación de la política, su ejecución y su impacto. Estas acciones comprenden tanto los esfuerzos para traducir las decisiones adoptadas en propuestas operativas como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, sean grandes o pequeños. La implementación no comienza sino hasta después de que se han establecido los objetivos y las metas, de que la legislación ha sido promulgada y de que los presupuestos han sido asignados (Van Meter y Van Horn, 1996: 97-105).

La distancia que media entre la implementación de la política y su impacto real puede comprender distorsiones significativas, ya que aquélla puede ser puesta en práctica eficientemente sin que se logre un impacto sustancial sobre los destinatarios, situación que se puede explicar admitiendo que la política fue concebida erróneamente o que en la implementación actuaron circunstancias o factores imprevistos. En consecuencia, un buen desempeño del programa adoptado constituye una condición necesaria pero no suficiente para la obtención de los resultados esperados (Van Meter y Van Horn: 100-101).

Si el proceso de implementación es el cumplimiento de una decisión política básica -la cual se plasma en estatutos, órdenes ejecutivas o edictos de los tribunales- la función central de su análisis consiste en identificar y caracterizar los factores que condicionan el logro de los objetivos normativos a lo largo de dicho proceso (Sabatier y Mazmanian, 1996: 329). Estos autores dividen aquellos factores condicionantes de la implementación en tres categorías: la tratabilidad del problema; la capacidad del estatuto emitido para estructurar apropiadamente la implementación y el efecto de las variables políticas sobre los objetivos adoptados. La primera categoría hace referencia a los diferentes problemas sobre los que se adoptan políticas, y cuya naturaleza o alcance implican tratamientos diferenciados y distintos grados de dificultad en su implementación. La segunda se refiere a la capacidad que debe tener la ley adoptada para estructurar todo el proceso de implementación, a partir de la selección de las instituciones responsables, a través de la influencia que puede ejercer sobre la orientación política de los funcionarios de las dependencias y mediante las oportunidades de participación que otorgue a actores ajenos a las agencias gubernamentales. (pp. 329, 31-345)

En la tercera categoría, que comprende las variables no normativas que condicionan la implementación, Sabatier y Mazmanian destacan dos factores: a) el apoyo político que recibe el proceso, el cual sufre de vaivenes a través del tiempo, ya que su fuerza varía en función de las distintas presiones que se puedan recibir de la opinión pública; b) las transformaciones en las condiciones sociales y económicas, las cuales pueden afectar la realización de los objetivos establecidos; este factor produce cambios en la percepción de la importancia relativa que se da al problema que se está atendiendo con la política adoptada. Es evidente que si con el tiempo aparecen otros problemas sociales más importantes, irá disminuyendo tanto el apoyo político como la asignación de los recursos inicialmente contemplados para implementar dicha política. (pp. 346-348)

El proceso de implementación de las políticas requiere de un régimen que regule las actividades que le son inherentes. Este régimen es un ordenamiento político y organizativo que institucionaliza valores importantes para la toma de decisiones públicas. En consecuencia, un régimen de implementación puede ser considerado como un acuerdo entre los participantes en la implementación, el cual

identifica valores que deben acatarse. En el plano organizativo, el régimen de implementación comprende un sistema de reglas, normas y procedimientos que gobierna la interacción de los participantes en el proceso, a fin de dar cumplimiento a alguna decisión colectiva (Stoker, 1996: 375-376). Si bien la tarea esencial de la implementación consiste en crear un contexto que haga posible que los participantes cooperen para conseguir los objetivos de la política, en los hechos la naturaleza concreta de las actividades de implementación lleva a los responsables a reconsiderar y resolver costos y contradicciones que fueron soslayados durante la formulación de la política. Cuando no se logra la cooperación plena ni se produce la adaptación entre los que participan en el proceso de implementación, la iniciativa corre el riesgo de sufrir desviaciones en el logro de sus objetivos principales. En estos casos la implementación se convierte en una arena política y en una fuente legítima de poder político para quienes participan en el proceso (Stoker: 384-385).

1.5 Políticas públicas y análisis histórico.

El instrumental teórico, conceptual y metodológico de las políticas públicas surgió a partir de la segunda mitad del siglo XX y se ha desarrollado vertiginosamente en las últimas décadas.⁷ ¿Qué tan pertinente e innovador puede resultar su utilización en el análisis histórico de un problema que discurre en una época en la que dicho arsenal prácticamente no existía? ¿Qué aspectos, premisas o postulados esenciales de dicho marco conceptual pueden extrapolarse al periodo histórico de referencia, sin restarle valor heurístico a los resultados que se esperan de este ejercicio académico e intelectual? ¿Qué limitaciones objetivas tiene el marco de las políticas públicas en su vínculo con el análisis histórico?

En respuesta a estas interrogantes, puede afirmarse que las posibilidades de un encuentro fecundo entre las políticas públicas y el análisis histórico están determinadas y limitadas por las siguientes razones: a) la riqueza misma que tiene el bagaje teórico-conceptual de las políticas públicas ofrece posibilidades reales, ya que en él se sedimentan y sistematizan con rigor científico múltiples aspectos relacionados con los problemas de interés general para la sociedad, es decir, con lo que se ha dado en llamar lo público; b) muchos de estos problemas o fenómenos

sociopolíticos, entre los que destaca la educación, ya eran objeto de atención significativa por parte de los Estados nacionales desde antes del surgimiento y desarrollo de las ciencias de las políticas; c) es necesario reconocer explícitamente cuáles premisas y principios de dicho bagaje no son susceptibles de aplicarse en este ejercicio de extrapolación, precisamente por las características singulares que distinguían al periodo histórico en que está inserto el objeto de estudio y por la naturaleza de los regímenes políticos en los que se formula e implementa la política pública en materia educativa.

Las siguientes premisas y elementos del corpus teórico de las políticas públicas pudieron extrapolarse con altas posibilidades eurísticas al objeto de estudio, debido a que los procesos sociohistóricos reales indagados respondieron a las bases conceptuales que aquellos postulan:

1. El concepto de lo público, en cuanto hace referencia a asuntos de interés general que motiva la atención de la sociedad y del Estado.
2. Los procesos políticos que implican la adopción de políticas en torno a la educación.
3. La existencia de actores hegemónicos y subalternos movilizados intensamente para influir en las orientaciones de la educación.
4. La participación de los grupos de presión, en cuanto representan los intereses de los distintos sectores sociales, y que pueden ser intereses de carácter económico, político, ideológico, religioso, cultural, etc.
5. La educación siempre constituyó un componente central de los proyectos sociopolíticos que se abrieron paso en las distintas etapas de la formación social mexicana cuando ésta quedó inmersa en el proceso general de modernización.
6. La utilización de los instrumentos de propaganda como medio de persuasión en torno a las políticas públicas.

7. La intervención de instituciones en la adopción e implementación de la política educativa.
8. La emisión de decretos, edictos y demás ordenamientos, como momento central en la adopción e implementación de la política educativa.
9. La canalización de recursos del erario para la implementación de la política educativa.
10. La conformación de escenarios de conflicto en las distintas etapas del proceso de la política educativa.

También existen limitaciones objetivas para la aplicación de este instrumental al análisis histórico. El arsenal de la moderna teoría de las políticas públicas presupone que en los regímenes democráticos las decisiones que se toman sobre su diseño e implementación deben ser producto de diálogos, de la exposición del mayor número posible de argumentos y de un amplio debate público. También implica como premisas básicas la existencia de una opinión pública vigilante, la rendición de cuentas a la sociedad y la observancia del Estado de Derecho.

Sin embargo, para el objeto de estudio aquí abordado es evidente que tales condiciones no podían darse en el proceso de las políticas, ya que en el periodo histórico que se analiza la sociedad yucateca apenas comenzaba a salir de un régimen oligárquico y dictatorial, caracterizado por el predominio de formas arcaicas y anquilosadas para regular las esferas de la vida económica, social, política y cultural. Por otro aspecto, el régimen que sustituyó a los grupos políticos que detentaban el gobierno del estado tampoco tenía un origen popular ni democrático, ya que se trataba de un gobierno caracterizado por el caudillismo⁸ y el militarismo⁹, impuesto a los yucatecos por la facción constitucionalista¹⁰ de la Revolución, que se había erigido en el grupo hegemónico a nivel nacional.

En tales circunstancias, si bien en muchas ocasiones se concitó la participación de la sociedad sobre algunos temas centrales de la agenda del gobernante militar y se abrieron algunos espacios para el debate, en realidad las decisiones

fundamentales eran adoptadas por aquél y su núcleo central de colaboradores. Igualmente, existen evidencias sobre la participación de intelectuales de primera línea como asesores claves en la formulación de las amplias reformas que impulsó Salvador Alvarado. Sin embargo, a pesar de todo esto en modo alguno puede hablarse de la existencia de una cultura democrática en el lapso que se estudia.

Durante el periodo del gobierno preconstitucional de Salvador Alvarado no existió el Congreso del Estado, pues a la llegada de los primeros emisarios carrancistas a la entidad todos los poderes fueron desconocidos. La situación jurídico-política y la legalidad formal en cuanto a la restauración de los tres poderes públicos se vino a normalizar después de la promulgación de la Constitución de 1917 y la salida de Alvarado del estado en 1918. La discusión pública estaba avasallada por el aparato del gobierno y su principal instrumento de propaganda, el periódico *La Voz de la Revolución*. Tampoco existía libertad de prensa. Por añadidura, el gobierno militar impulsó la creación de un organismo que iba a ser su brazo político e ideológico, el Partido Socialista Obrero, el cual cambió de denominaciones y funcionó durante varios años en clara simbiosis con el gobierno del Estado.¹¹

Los regímenes subsiguientes al gobierno alvaradista surgieron de procesos electorales que sólo en apariencia fueron democráticos, pues las diversas facciones políticas que participaron en ellos acudían a variadas prácticas perniciosas o de plano al fraude electoral. En el régimen de Carrillo Puerto, de apenas dos años de duración, el grupo político hegemónico controló el gobierno estatal, el Congreso local y el Partido Socialista del Sureste. Tuvo asimismo sus órganos propagandísticos de prensa, aunque disminuyó sensiblemente el control total que sobre esta instancia había ejercido el régimen alvaradista. En consecuencia, tampoco las condiciones prevalecientes en este periodo permiten aventurar que existiera un régimen democrático.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que el vínculo entre el esquema de las políticas públicas y el análisis histórico constituye una posibilidad más entre los distintos enfoques que se vienen abriendo paso en el quehacer historiográfico, el cual acude cada vez más al auxilio de otras disciplinas sociales. Mediante la aplicación de este esquema, se trató de realizar una aportación persuasiva en la interpretación

histórica de los acontecimientos que se analizan, explorando las posibilidades heurísticas del enfoque de las políticas públicas en combinación con las propuestas teórico-metodológicas de la historiografía en general y de la historiografía regional en particular.

B. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA HISTORIA Y APORTES DE LA HISTORIOGRAFÍA REGIONAL

1.6 Conceptos, haceres y usos de la historia.

La historia, entendida en una primera acepción como el discurrir ininterrumpido de hechos y fenómenos en los que intervienen los individuos y los grupos sociales con sus intereses, fines y motivaciones, es un proceso eminentemente social. Concebida como una acción indagatoria del hombre, es decir, en cuanto actividad intelectual, la historia es el estudio científicamente elaborado de las distintas actividades y de las diversas creaciones de los hombres y mujeres de otros tiempos (Febvre, 1983: 39-40). Desde esta posición neopositivista, Febvre postula que:

Los hombres son el objeto único de la historia...una historia que no se interesa por cualquier tipo de hombre abstracto, eterno, inmutable en su fondo y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino por hombres comprendidos en el marco de las sociedades de que son miembros. La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos vida. (pp. 40-41)

Desde este mismo enfoque, la historia puede asumirse como el conocimiento del pasado, sin prejuiciarse sobre los hechos ocurridos, entre los que cabe destacar las acciones, pensamientos, sentimientos y las creaciones materiales y espirituales del hombre y sus sociedades (Marrou, 1968: 28-29).

La única forma que el historiador tiene para conocer el pasado consiste en llevar a cabo un proceso de recreación de los sucesos pretéritos en su mente. Esta recreación consiste en la representación que el historiador tiene que hacerse de las situaciones que examina a través de sus fuentes. Sólo puede haber conocimiento histórico sobre lo que ha sido la experiencia humana (Collingwood, 1993: 272-273); el conocimiento histórico tiene como su objeto al propio pensamiento:

Toda historia es historia del pensamiento y cuando un historiador dice que un hombre está en una determinada situación esto equivale a decir que piensa que está en esta situación. Si la razón por la que le es difícil a un hombre cruzar las montañas es que tiene miedo de los diablos que la habitan, es una tontería de parte del historiador que, por encima del abismo de los siglos, le amoneste y le diga. 'Eso es pura superstición. No hay diablos...' Pero el temeroso de los diablos dice que la presencia de los diablos es un hecho, porque ésa es la manera como a él se le ha enseñado a pensar. El historiador piensa que es una manera errónea, pero las maneras erróneas de pensar son hechos tan históricos como las justas, y no menos que éstas determinan la situación (Collingwood: 303-304).

La materia propia de la historia es la sociedad, el Estado, la vida práctica y la mente objetivada de los individuos. Ambitos como la política, el arte, la actividad económica, la moralidad, la religión, la filosofía y la actividad científica son sujetos propios del estudio histórico, dado que no puede haber historia de lo que no es experiencia humana (Collingwood: 292-301).

Las principales corrientes teórico-metodológicas del siglo XX, firmemente ancladas en el neopositivismo, coinciden en señalar que todo trabajo historiográfico implica los siguientes elementos:

- a) El planteamiento de problemas y la formulación de hipótesis.¹²
- b) La búsqueda de relaciones inteligibles en el conjunto complejo de relaciones que existen entre los acontecimientos que conforman la trama del objeto de estudio.¹³
- c) La formulación de explicaciones.¹⁴
- d) El uso no dogmático de conceptos.¹⁵

Otro aspecto importante de la investigación histórica se refiere a la relación objeto/sujeto. Se ha reiterado que toda historiografía es subjetiva, pues inicia con la libre elección del objeto de estudio; el historiador también puede elegir libremente el itinerario que ha de seguir para alcanzar sus descubrimientos y todos los itinerarios escogidos son legítimos (Veyne, 1984: 34). En realidad son los intereses del historiador los que deciden la pertinencia o no de un hecho, alcanzando éste su significado histórico en el relato que habrá de construir (Lozano, 1987: 62).

También se ha advertido sobre los riesgos naturales de subjetividad que conlleva el trabajo del historiador, ya que éste acomete su labor a partir de propósitos que surgen de concepciones humanas, de valores e intereses, de tal manera que toda explicación de un pasado lleva la marca de la arbitrariedad y la subjetividad (Nagel, 1989: 518). Refiriéndose a esta compleja relación objeto-sujeto, Marrou (1968) señala:

En nuestro caso, lo real, la única realidad, antes de ser designada alguna vez por el lenguaje, es la toma de conciencia del pasado humano, lograda en la mente del historiador y gracias al propio esfuerzo de éste: no se sitúa ni en uno ni en el otro de los polos, sino que consiste en la relación, en la síntesis que establece, entre presente y pasado, la intervención activa, la iniciativa del sujeto cognoscente. (p. 33)

Marrou ha abordado la utilidad y los usos de la historia, expresando que ésta constituye una de las mejores vías para lograr un conocimiento más profundo del hombre porque permite rebasar con creces la vida concreta de los individuos particulares del presente; así:

Descubriendo a los hombres, hallando a otros hombres es como aprendo yo a conocer mejor lo que es el hombre, el hombre que soy yo, con todas sus virtualidades, espléndidas unas, afrentosas otras...¿ Quién osaría decir que es inútil que hayamos encontrado a esos hombres, que hayamos tratado de conocerles, de comprenderles, de amarles? La historia, que es también encuentro del Otro, nos revela infinitamente más aspectos, sobre todo del ser de la vida humana, que los que nosotros solos podríamos descubrir en nuestra vida única. (p. 197)

1.7 Nuevas perspectivas teórico- metodológicas: el pluralismo epistemológico en el quehacer historiográfico.

Recientemente se vienen apreciando importantes cambios en los enfoques generales y en los métodos que se aplican en el trabajo historiográfico. Se considera ahora que el historiador ya no es el agente neutral del conocimiento, encargado de la simple recolección y riguroso ordenado de documentación. Se ha experimentado una especie de transición del viejo empirismo propio del positivismo, atento a los hechos consignados en los documentos, para dar paso a una historia más razonada. En la historiografía contemporánea cobra cada vez mayor fuerza la diversificación de campos, en tanto que la historia general va perdiendo terreno. Como consecuencia, se ha hecho palpable la multiplicidad de los objetos de estudio de los historiadores. Ante esta circunstancia, se han producido acercamientos y contactos de la historia con otras ciencias sociales, contribuyendo esta situación a que métodos y conceptos de otras disciplinas, como la geografía, la economía, la sociología, la antropología, etc., se vuelvan familiares para los historiadores (De Gortari, 1999: 26-29).

Ante este fenómeno de especialización presente en la historiografía actual, las posibilidades en cuanto a uso de métodos son muy diversas. Los métodos cuantitativos, el análisis prosográfico, las biografías colectivas de familias o grupos económicos, el método comparativo, la microhistoria, las biografías de los hombres comunes, son caminos que han cobrado marcado interés y señalada fecundidad (De Gortari: 37-40).

Ha sido significativo el cuestionamiento perspicaz que se hace al paradigma dominante del llamado monismo epistemológico, el cual plantea una sólo respuesta a todas las preguntas sobre el conocimiento: el racionalismo en cuanto procedimiento cognoscitivo válido y una pretensión de uniformidad o universalismo en cuanto a los resultados del aquél (Teodoro R., 1999: 126-127). Este cuestionamiento remite a reconocer la diferencia fundamental que existe entre el conocimiento científico y el conocimiento histórico, entre las ciencias y las humanidades. Berlin (1992) ha ofrecido una amplia y persuasiva argumentación para demostrar las diferencias sustanciales que existen entre las bases epistemológicas de las ciencias naturales y

las de las ciencias sociales y humanidades, ejemplificando con el caso del quehacer historiográfico.¹⁶

En este debate se hace una firme crítica a la creencia sostenida por el cientificismo moderno, en el sentido de que es posible y necesario utilizar los métodos, supuestos y procedimientos del conocimiento científico al campo de lo social-humano, a fin de alcanzar un conocimiento preciso, exacto, explicativo y predictivo, similar al que ofrecen las ciencias naturales (Teodoro R., 1999: 130). La propuesta alterna contenida en el pluralismo epistemológico reivindica la especificidad cognoscitiva de las ciencias humanas. En esta perspectiva, se plantea que la tarea del historiador no consiste en relatar hechos y datos, sino en tratar de aprehender y comprender las intenciones humanas que se esconden detrás de ellos: valores, ideas y formas de vivir y sentir de los actores de las otras épocas (Teodoro R.: 131). Bajo este enfoque, para Berlin (1992) la explicación histórica implica:

El ordenamiento de los hechos descubiertos en configuraciones que nos satisfacen porque coinciden con la vida -con la variedad de la experiencia y la actividad humanas- como la conocemos y podemos imaginarla. Esta es la diferencia que distingue a los estudios humanísticos...de los naturales. (pp. 221-222)

Con base en estas premisas, el historiador necesita tener capacidad para comprender los hábitos de pensamiento y de acción encarnados en las actitudes y en los comportamientos humanos, en lo que Berlin (1992) llama el conocimiento de la vida o el sentido de la realidad. Esta capacidad de comprensión se funda en el hecho plausible de que el historiador puede comprender lo que es un ser humano en lo esencial, y que todas las formas de acción de los seres humanos del pasado son plenamente inteligibles para él. (p. 215- 216); por tanto, Berlin señala que se debe considerar a los seres humanos:

Como seres activos que persiguen fines, que dan forma a sus propias vidas y a las de los demás, que sienten, reflexionan, imaginan, crean, mantienen interacción constante y se comunican con otros seres humanos; en pocas palabras, que están entregados a todas las formas de experiencia que entendemos porque participamos en ellas, y no las vemos sólo como observadores externos. (p. 23)

A este sentido de la realidad ya se había referido Engels (1974), cuando señalaba que los agentes de la historia son hombres dotados de conciencia que actúan movidos por la reflexión y la pasión, persiguiendo determinadas intenciones y fines; que la historia era la resultante de estas numerosas voluntades, proyectadas en diversas direcciones, y de su múltiple influencia sobre el mundo exterior (pp. 202-204). Engels postulaba que:

La voluntad está movida por la pasión o por la reflexión. Pero los resortes que, a su vez, mueven directamente a éstas, son muy diversos. Unas veces, son objetos exteriores; otras veces, motivos ideales: ambición, "pasión por la verdad y la justicia", odio personal y también manías individuales de todo género... Por otra parte, hay que preguntarse qué fuerzas propulsoras actúan, a su vez, detrás de estos móviles, qué causas históricas son las que en las cabezas de los hombres se transforman en estos móviles. (p. 204)

Al hacer la diferenciación entre el trabajo del investigador de las ciencias naturales y el trabajo del historiador, Berlin (1992) señala que éste no es un observador externo sino que él mismo es un actor capaz de comprender a otros seres humanos, y que sabe lo que es tener motivos, sentimientos y reglas, porque él mismo es un ser humano (p. 218). En otro trabajo (2000: 162-163), Berlin también advierte sobre las tentaciones de los historiadores de caer en el dogmatismo moral y en las clasificaciones mecanicistas, que inducen a juzgar, calificar y hacer justicia, separando lo bueno de lo malo con arreglo a sus propios criterios personales:

¿Qué derecho tenemos nosotros a juzgar a nuestros semejantes, cuyas normas morales son el producto de su circunstancia histórica específica, de la misma manera que nuestras normas lo son de la nuestra? ¿No será mejor analizar, describir, presentar los acontecimientos y retirarse después dejando a éstos 'hablar por sí mismos'? (pp. 162-163)

Ubicándose en esta corriente pluralista, Savarino (1996) señala que la historia en general ha superado el paradigma neopositivista que enfatizaba la idea de que "los hechos hablan por sí mismos". Ahora se trata de ofrecer una interpretación de los hechos, ya que:

La verdadera Historia es finalmente eso: interpretación, valoración y propuesta de lectura; y las conclusiones de toda investigación histórica, lejos de pertenecer al mundo diáfano de lo fantástico, adquieren relevancia en la medida en que promuevan una nueva forma de ver esa misma realidad que las anteriores interpretaciones habían materializado y convertido en certidumbres. Historia como re-interpretación, conversión de lo cierto en lo dudoso y viceversa, y aún historia como desacralización y desmitificación. (p. 10)

Las diferentes corrientes fundadas en las premisas básicas de la hermenéutica también han rechazado la posibilidad de aplicar a las ciencias de la sociedad los mismos principios e instrumentos cognoscitivos de las ciencias de la naturaleza. Al considerar que el hombre es un ser que obra en función de fines y valores, y que utiliza unos medios para llevar a cabo sus acciones, la historia no puede ser explicada mediante el principio de causalidad ni por la acción de determinadas leyes. A la idea positivista de la “explicación” la hermenéutica le ha opuesto la idea de la comprensión de las acciones humanas. La hermenéutica misma sería entendida como la base de la búsqueda del sentido de las acciones humanas y de la creación de lo histórico (Aróstegui, 2001: 290-291).

Los hermeneutas contemporáneos han propuesto un sugerente modelo integrado de explicación histórica que intenta ser una superación dialéctica de las limitaciones tanto de la llamada “*explicación positivista*” derivada de las ciencias naturales, como de las propuestas surgidas de la literatura, por ejemplo las narrativas en cuanto formas del conocimientos histórico.¹⁷ Los hermeneutas actuales plantean que un discurso historiográfico como representativo del conocimiento histórico tiene que estar fundado en la argumentación, ya que ésta es el intento de prueba de la verdad de un aserto; por tanto, la explicación de un determinado proceso se expone a través de un discurso compuesto de enlaces de argumentos (Aróstegui: 318). El modelo integral de la explicación histórica propuesto, y que se concreta en la formulación de un discurso historiográfico asertivo¹⁸, comprende descripciones, argumentaciones, generalizaciones y explicaciones.

1.8 El análisis histórico del discurso político.

En el trabajo historiográfico es fundamental saber acometer el análisis del discurso político, entendido como aquél que pronuncia un intelectual colectivo en busca de su hegemonía, ya que no puede existir hegemonía sin un discurso que articule los valores e ideologías de aquél. Una colectividad impone a otros un frente proposicional siempre mediante el discurso, obligándolos a aceptar o rechazar tal forma de dominación (Marcellesi, 1980: 92). En la etiqueta de '*discurso político*' se engloban no sólo la producción textual, escrita o transcrita, sino también los referentes de dicha producción, esto es, la organización y el funcionamiento de la instancia jurídico-política de cada formación social y de las ideologías que corresponden a ellas. Todo discurso político siempre está inscrito dentro de una coyuntura histórica que se caracteriza por determinados eventos y relaciones de fuerza, esto es, por un determinado estado de la lucha de clases (Plon, 1980: 212).

Un discurso político determinado es interpretado de diferentes maneras, en los diferentes momentos de la historia, y no solo en el momento en que es lanzado al juego político. Por lo tanto, el análisis del discurso se convierte en un análisis histórico; obtener el significado político del discurso es objeto de la ciencia histórica y de la política; cuando el intérprete analiza el discurso produce otro discurso igualmente político sobre el discurso político que está interpretando, aunque es evidente que la producción de un discurso político se efectúa a través de ciertos procesos políticos y del uso de ciertos instrumentos conceptuales (Olmedo, 1980: 238-239).

La sociología del discurso político ayuda a investigar cómo se dan las relaciones entre el discurso y la acción. Algunos de sus criterios sugieren que en el centro del análisis de las ideologías y del discurso político se encuentra la noción de conflicto, por lo que resulta fecundo interpretar las prácticas discursivas como una de las modalidades de los conflictos y como una respuesta creadora para los conflictos sociales. Asimismo, las luchas ideológicas se articulan con los conflictos políticos y participan en su desarrollo; en condiciones de enfrentamiento, contradicción y conflicto se produce una creatividad ideológica excepcional (Ansart, 1980: 12-16).

Jiménez (1989) ha ofrecido una caracterización del discurso político, partiendo de la relación indisoluble que existe entre el universo social (condiciones extra-textuales) y el universo discursivo propiamente dicho, con las características lexicográficas, retóricas y semánticas que le son inherentes: “El discurso político en sentido estricto es el discurso producido dentro de la escena política, es decir, dentro de los aparatos donde se desarrolla explícitamente el juego del poder.” (pp.146-148)

El autor sugiere un método de análisis que privilegia la argumentación y el contexto en que se da la lucha por el poder y su eventual ejercicio, por encima de los elementos propiamente lingüísticos que dicho discurso utiliza para ser comunicado a la sociedad. Al reiterar la premisa de la inseparabilidad entre el discurso político-jurídico y las condiciones histórico-sociales en que éste se produce, Jiménez sugiere tres niveles de análisis: a) la reconstrucción histórica y el análisis del sistema de aparatos ideológicos que delimitan la escena política en la que se inscribe el discurso; b) la reconstrucción histórica y el análisis de la coyuntura política que determina el discurso y en la que a su vez se inscribe éste; c) el análisis de la dimensión formal del discurso (en el plano lingüístico, semiótico y argumentativo), en cuanto producto y síntoma de las condiciones extra-textuales de aquél. (p. 157)

1.9 Los aportes de la historiografía regional al estudio de la Revolución Mexicana.

En los últimos treinta años cobró vigor el debate teórico-metodológico respecto a los estudios históricos de carácter regional y a la participación de los actores subalternos en los procesos de construcción de los Estados nacionales. La aplicación de los enfoques de la historiografía regional ha sido particularmente fecunda en el caso del estudio del curso que siguió la Revolución mexicana en las distintas regiones y entidades del país.

Paoli y Montalvo (1977) fueron pioneros al advertir sobre la importancia de acometer los estudios regionales o locales, pero sin desligarlos de contextos nacionales e internacionales. Los autores cuestionaron la interpretación histórica consistente en considerar los acontecimientos del sur del país como algo marginal,

complementario, secundario y políticamente irrelevante. Ambos señalaron que la emergencia de los estudios regionales revelaba que “las explicaciones profundas de los hechos sociales son híbridas y no unilaterales”, y enfatizaron la importancia de rescatar los significados de los movimientos sociales y políticos del sur a fin de entender la formación capitalista mexicana y las características de su Estado nacional. (pp. 32, 34)

Estudiar con profundidad los procesos históricos regionales ha permitido comprender con mayor claridad y riqueza los orígenes de los Estados nacionales modernos, ya que en no pocos casos algunos de los elementos distintivos que surgieron en dichas regiones han contribuido a prefigurar de manera plausible ciertos rasgos generales de aquéllos (Paoli, 2001: 15-22).

Frente a visiones oficiales fuertemente ideologizadas o versiones lineales y estereotipadas de la historia de los Estados nacionales¹⁹ han surgido en los últimos años nuevos enfoques tendientes a dar voz a los protagonistas pertenecientes a los grupos subalternos, casi siempre olvidados en el quehacer historiográfico debido al predominio de los enfoques que privilegian el papel de las élites, dirigentes y caudillos.

A este respecto Joseph (1992) ha señalado que:

Los historiadores regionales están buscando una nueva conceptualización de las fronteras físicas del espacio histórico...En el proceso se han reformulado las periodizaciones convencionales, se han recreado las experiencias de las élites y el pueblo común, se ha sustanciado y debatido el complejo papel del Estado, y se ha refinado nuestro entendimiento comparado de la expansión mundial del capitalismo. (p. 17)

En su defensa de la microhistoria, González (1997) ha señalado que ésta “se interesa por el hombre en toda su redondez y por la cultura en todas sus facetas”, y que casi siempre los actores o personajes abordados por ella “son iletrados y no generan escritos probatorios de su vida y virtudes. A veces su pensamiento y su conducta sólo son recuperables por lo que se acuerda la gente y por la tradición oral.” (pp. 38-41). González (1991) también indicaba que el microhistoriador necesita

comprender por simpatía a hombres de otras épocas; que la microhistoria, más que al saber, aspira al conocer, y que el relato microhistórico buscaba la comprensión de los actores:

En un nivel microscópico de hacer historia, cuentan sobre todo los seres humanos y sus intenciones...El saber microhistórico apunta hacia el hombre de carne y hueso. Su curiosidad se dirige al descubrimiento de los antepasados propios, de la gente de casa y sus maneras de pensar y vivir. (p. 130)

Si bien se han logrado avances importantes en la reinterpretación de los procesos de la Revolución Mexicana a partir de los niveles regionales y locales, se advierte igualmente que todavía no se tiene mucho éxito en la comprensión de las experiencias, mentalidades, ideología y cultura de las clases populares; por ello, “es posible que el desafío principal...sea la incorporación de las perspectivas de los propios participantes: poner de nuevo a los mexicanos ordinarios dentro de la Revolución Mexicana” (Joseph, 1992: 19).

Los estudios regionales muestran que mediante una visión ampliada del norte y el sur es posible reconocer mejor las perspectivas del país en su proceso de desarrollo histórico (Martínez A., 1993: 5), y que dichos estudios, además de permitir una comprensión más enriquecedora de los procesos sociohistóricos nacionales, han ayudado a resolver las tensiones teóricas entre la generalización y la particularización y a conciliar la perspectiva microscópica con la macroscópica, aunque es evidente que el análisis regional no debe hacerse en forma aislada, desconectado de las dinámicas del conjunto nacional y del sistema mundial (Pérez H., 1991: 8-9). En esta tesitura, se ha señalado la necesidad de lograr:

Una comprensión más profunda de las interrelaciones entre los factores endógenos y exógenos regionales, evitando así caer tanto en los defectos de las historias “localistas”, como en las generalizaciones de las historias homogéneas nacionales...No todo se puede explicar por el exterior; tampoco por las dinámicas internas únicamente. Una mezcla de ambos impulsos parece lo más acertado (Pérez H.: 10).

En el análisis de las tensiones centro-región, se admite la existencia de una relación entre las partes y el todo definida por mecanismos de subordinación y de poder, por lo que una forma efectiva de definir la regionalización es a partir de considerar la existencia de núcleos de poder localizados y relativamente capaces de tomar decisiones independientemente del centro, disminuyendo esta regionalización política cuando el Estado nacional centraliza el control del poder de manera efectiva (De la Peña, 1991: 158). El estudio del conflicto en el enfoque regional permite conocer el sentido de las relaciones sociales, expresadas en la formación de los grupos políticos y en las divergencias que sostienen los diversos actores en un espacio social determinado, considerando su identidad y oposición frente a otros grupos o frente al Estado central (Martínez A., 1990: 12-13).

El problema regional puede ser replanteado metodológicamente, considerando: a) la conceptualización de la región, lo regional y el regionalismo; b) indagar principalmente sobre los antagonismos, tensiones y conflictos de las fuerzas sociales y políticas con intereses locales y regionales; c) buscar la relación con el Estado y todas las conexiones que se establecen entre el poder central hegemónico y las instancias de poder en el nivel central hegemónico y las instancias de poder en el nivel local o regional (Martínez A.: 14).

Sobre esta misma idea, Pansters (1992: 4-25) destaca la aparición de estudios regionales del periodo revolucionario que se concentran en el surgimiento y caída de grupos regionales de poder, los cuales señalan que la decadencia de éstos se produce como consecuencia de la creciente centralización política del país y de la institucionalización del régimen posrevolucionario. En esta perspectiva, cobra singular relevancia el análisis de los sistemas políticos regionales, ya que el país constituye un todo heterogéneo compuesto por diversas zonas geográficas con diferentes niveles de desarrollo económico, étnico, histórico y cultural (Valencia y Flores, 1987: 152).²⁰

En otros estudios recientes se ha planteado la necesidad de dar voz a los grupos subalternos. Mallon (1996: 563) insiste en demostrar que las clases subalternas fueron protagonistas de la historia política nacional decimonónica en América Latina. En apoyo a las contribuciones de Mallon, Tutino (1996) advierte que la construcción de las naciones y la creación de sus culturas “ya no pueden ser vistas

como asuntos de élites gobernantes cuyos únicos competidores eran ellas mismas” (p. 531), puesto que las historias nacionales “son el resultado de complejas interacciones -conflictos, negociaciones y conversaciones- entre distintas élites y fuerzas populares” (p. 532); por lo tanto, una historia efectiva debe incorporar a todos los interactuantes y contrincantes, “desde las más poderosas elites hasta los más humildes campesinos.” (p. 535)

El cuestionamiento general a la historia tradicional que enfatiza el papel de las elites políticas, económicas, culturales y religiosas, revela la existencia de una especie de revolución copernicana que afecta hoy día la escritura de la historia, ya que:

A partir del centro resulta imposible abarcar de una mirada una sociedad entera ni escribir su historia de otra manera que reproduciendo los discursos unanimistas de quienes detentan el poder. La comprensión brota de la diferencia: para ello hace falta que se entrecrucen múltiples puntos de vista, que revelen del objeto...los tantos rostros diferentes que se esconden entre sí (Claude Schmitt, 1996: 255-256).

En el estudio de la Revolución mexicana con las perspectivas de la historiografía regional, son relevantes las aportaciones del llamado revisionismo crítico, corriente que comenzó a cuestionar con rigor las caracterizaciones clásicas que se habían venido haciendo de este amplio fenómeno histórico. Se concluye que “el problema de la investigación histórica no está en las fuentes, en su riqueza, escasez o aparente inexistencia, sino en las preguntas que el historiador le hace al pasado, en las maneras de pensar y revisar la historia” (Florescano, 1999: 77). Por ello, los historiadores del revisionismo crítico se propusieron analizar y reinterpretar la Revolución mexicana acercándose a los acontecimientos con nuevas preguntas, descubriendo por esa vía nuevos testimonios, nuevas técnicas de análisis y nuevas maneras de explicar el pasado. Un rasgo general de estos historiadores fue su rechazo a las caracterizaciones que de ella hicieron sus primeros historiadores y panegiristas (Florescano: 77-152).

Falcón (1985) sostiene que la imagen tradicional que se tenía sobre la Revolución mexicana ha quedado rota en mil pedazos, ya que:

Ahora aparece como si la observáramos a través de un caleidoscopio...Como se han encargado de poner en claro numerosos estudios monográficos sobre lo que fue el movimiento de 1910 en los diversos estados y regiones de la república, así como en determinadas haciendas, fábricas y minas, la realidad fue mucho más compleja y contrastante que la idea original. En la actualidad nadie habla ya de una revolución general, sino de múltiples revoluciones, cada una con sus diferentes raíces, protagonistas, ideales, alcances y enemigos. (p. 363)

El intenso desarrollo de la historiografía regional ha implicado desechar la historia de “bronce”, de los héroes y grandes sucesos, y se ha enfocado a aspectos tales como la vida cotidiana, formas de trabajo, participación política, cultura e ideología de los grupos mayoritarios y populares (Falcón, 1990: 71). Las aportaciones de la historia regional constituyen un auténtico parteaguas historiográfico, pues han contribuido de manera decisiva a reformular las interpretaciones de la Revolución mexicana. El interés por el quehacer historiográfico regional representó una opción lógica ante la imposibilidad de continuar formulando ideas generales sobre aquella y ante la falta de un conocimiento preciso de su acontecer a lo largo y ancho del territorio nacional (Falcón: 69, 75).

Esta nueva tendencia historiográfica, además de haber permitido conocer las diferentes experiencias revolucionarias que se vivieron en los estados, ha podido mostrar las complejas relaciones que se dieron entre los poderes estatales, relativamente autónomos en algunos casos, y el gobierno federal. Lo anterior equivale a decir que gracias a esta producción historiográfica regional se ha podido apreciar y comprender mejor la reconstrucción del Estado nacional desde la óptica de las diversas entidades y regiones del país (Falcón: 78).

Algunos estudios regionales también han permitido recoger ciertas experiencias pioneras o sui géneris en los estados, algunas de las cuales impactaron en el devenir ulterior de la formación sociopolítica mexicana. Para el caso del sureste se ha reconocido la configuración de un modelo pedagógico fundado en la Escuela Racionalista, el cual fue implementado por breve lapso en Yucatán, Campeche,

Tabasco, Veracruz y Tamaulipas. Esta singular experiencia regional se constituyó en una alternativa educativa frente la propuesta hecha por el centralismo hegemónico de Carranza y Obregón. En su momento, dicho modelo enfrentaría la oposición de los dirigentes de la política educativa a nivel nacional (Martínez A., 1994: 501-502).

Se han encontrado elementos relevantes para demostrar que en Yucatán se tuvieron adelantos y contribuciones importantes para lo que llegaría a ser el Estado nacional, por ejemplo en los rubros político, económico, administrativo, agrario, laboral y educativo. A este respecto, Paoli (2001) señala que:

Al estudiar el periodo gubernamental del general Alvarado en Yucatán se encuentra...un número considerables de elementos y formas de organización política que habría de adoptar el Estado mexicano en años y décadas posteriores...se trata de verdaderas experiencias que se institucionalizan y se desarrollan en la práctica política de Yucatán entre 1915 y principios de 1918...Las experiencias son transmitidas a los proyectos carrancistas que se incorporan a la Constitución de 1917...No puede dejar de advertirse una prefiguración del Estado nacional en la experiencia del periodo de Salvador Alvarado en Yucatán. (p. 21)

Otros trabajos académicos han hecho un recuento de las aportaciones de la historiografía regional sobre la Revolución mexicana, en los que se destaca la aparición de diversos problemas, como el análisis de las numerosas fuerzas centrífugas que se desataron en el proceso revolucionario, y que dieron pie a un mosaico de pequeños territorios gobernados de manera casi autónoma. El fortalecimiento de los cacicazgos regionales, las disputas entre las facciones, la dispersión del poder y la práctica inexistencia de un gobierno federal, sobre todo en el periodo 1914-1915, son procesos que se han erigido en objetos de estudio de la corriente historiográfica regional (Falcón, 1988: 106-110). Uno de sus temas principales ha sido la lucha por la hegemonía entre un gobierno nacional emergente y los líderes y facciones políticas de nivel estatal (Wasserman, 1996: 11).²¹ Nuevas formulaciones refieren las distintas formas en que el movimiento maderista de 1910-1913 se expresó en las diferentes entidades, así como la forma en que éstas se convirtieron en verdaderos laboratorios del nuevo Estado mexicano que se fue fraguando en el periodo 1920-1929 (LaFrance, 1996: 31-63; 109-135).

Savarino (1996) también se inscribe en estas nuevas corrientes de interpretación de la Revolución mexicana. A partir de un análisis que pretende romper con la dicotomía “moderno-tradicional” en los procesos de conformación de los Estados nacionales, el autor propone examinar a los diferentes actores que han contribuido a los procesos de modernización, sin excluir a las periferias y a los sectores “bajos”, “populares”, “tradicionales” y “rurales” que deben integrarse como coprotagonistas activos de dichos procesos (p. 14). Savarino asume a los pueblos rurales de Yucatán como interlocutores y mediadores necesarios entre la sociedad, el estado y la nación, por lo que deben ser considerados como puntos de referencia obligatoria al analizar los proyectos de construcción del orden político moderno. (p. 15)

La propuesta teórico-metodológica de Savarino adquiere relevancia para el trabajo historiográfico, cuando señala:

Si tuviera que indicar una categoría que incluyera a todos los sectores que participaron, desde abajo, en la transformación del orden político y social, me remitiría al concepto de “sectores populares” o “subalternos”, contrapuestos a los “sectores dominantes”, que incluyen a las “élites” y la “clase política”. Mi objetivo es precisamente buscar el modo en que se articularon esos sujetos, los “de arriba” y los “de abajo”, produciendo la dinámica que dio impulso al proceso de modernización. (p. 28)

Con base en este enfoque, Savarino plantea que el propósito de su investigación “no es estudiar Yucatán para conocer más de *su* historia, sino conocer la historia de México, de América Latina, y una historia sin más, a través de Yucatán.” (p. 20)

En su contribución al debate conceptual y metodológico sobre la historiografía regional, Joseph (1991) ha insistido en la posibilidad real de que los estudios locales que contienen datos extraordinariamente ricos y diversos “arrojen luz sobre los mayores problemas históricos, examinando los juicios convencionales e impulsando con frecuencia su revisión, [ya que] sin una buena historia local y regional no puede haber una buena historia nacional.” (pp. 5-6)

Finalmente, Sierra V. (1988) sostiene que Yucatán ha vivido intensamente el proceso que fraguó nuestra nacionalidad, y que los acontecimientos en los que se han definido los destinos del país han tenido repercusiones profundas en el Estado, “donde se han manifestado con ritmo y modalidades muy propios, con marcadas diferencias a lo que sucedía en otras regiones del país”. (p. 9)

1.10 Historiografía de la educación mexicana y de la educación yucateca.

El desarrollo y las vicisitudes seguidas por la educación nacional en general y por la educación en las entidades federativas, en particular, han ocupado un lugar significativo en el trabajo historiográfico de nuestro país.

Con relación a los periodos históricos a que se hace referencia en este trabajo, podemos encontrar el recuento analítico hecho por Galván y de la Peña (1983), en el que se da cuenta de los estudios con que se cuenta para comprender aspectos tales como la educación y la influencia positivista en el porfiriato, la orientación de los programas educativos y cuestiones de carácter pedagógico que destacaron en este periodo (p. 45-56). Asimismo, se refieren los trabajos que estudian el desarrollo educativo desde la revolución hasta la década de los veinte, abarcando temas como el pensamiento educativo de los revolucionarios, situación en los estados, la educación en la constitución de 1917, el papel de Vasconcelos en la creación de la Secretaría de Educación Pública, la educación rural, el movimiento normalista y tendencias pedagógicas. (pp. 58-85)

En otro compendio analítico sobre la historiografía de la educación, Galván et al. (2003) han hecho un recuento sobre la producción generada en los últimos años a este respecto, abarcando el periodo colonial y los siglos XIX y XX. Esta revisión comprende una amplia variedad de ensayos en los que se estudian diversos tópicos como la educación elemental, magisterio, educación preescolar, escuelas particulares y la educación técnica. (pp. 27-177)

Para el periodo del siglo XX se hace el recuento de la producción académica generada en torno a temas o problemas como la educación superior, el magisterio, la educación y los indígenas, y la educación rural. (pp. 205-15).

Galván señala cómo han ido evolucionando las formas de concebir y escribir la historia, destacando la ruptura con las “grandes historias”, el regreso a las historias locales y la búsqueda de temas y grupos sin historia como objetos de estudio. Asimismo, señala que se ha producido un acercamiento a grupos, personas y lenguajes que han estado ocultos en el quehacer historiográfico. (pp. 86-87)

Galván también consigna que actualmente va cobrando presencia la historia de los marginados, de los mudos, de los excluidos, en lugar de la historia de las elites. Refiere que el interés de los historiadores se ha orientado a la gente común, a las masas, a pesar de que los registros son difíciles de encontrar. (p. 89)

La autora ha advertido que la historia de la educación ha renunciado a cualquier paradigma teórico dominante y ha preferido orientarse por los modelos de investigación interdisciplinarios, en los cuales se combinan métodos de disciplinas como la antropología, la sociología histórica, la historia de la ciencia y de la cultura, la economía y la ciencia política, entre otras. (pp. 88)

Finalmente, Galván reconoce que la revisión de la producción historiográfica consignada en la obra de referencia muestra una señalada concentración de aquella en el CIESAS, en El Colegio de México, el Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM) y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (IPN). A nivel de los estados, destaca los trabajos que se realizan en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la de San Nicolás de Hidalgo, la Autónoma de Puebla, la Autónoma del Estado de México, la de Guadalajara, la Iberoamericana, la Pedagógica Nacional-Ajusco, entre otras. (pp. 169-170)

Con respecto al estado que guarda el conocimiento sobre la historia regional de la educación, Galván destaca los logros que se han alcanzado en los estados de México y Jalisco, principalmente, observándose que sobre esta materia la península de Yucatán es una gran ausente y que la producción historiográfica sobre sus procesos educativos no ha sido relevante en los últimos años.

Con relación a la historia de la educación en Yucatán, son de destacarse las obras que ofrecen una descripción general de la misma: Cantón R. (1943), Bolio O. (1977), Urzáiz R. (1977) y Rosado (1987).

Para apreciar la obra material de las postrimerías del porfiriato (1900-1910) y algunos otros aspectos relevantes del estado de la educación en Yucatán, es fundamental la obra de Menéndez de la Peña (1911), la cual, entre otras cosas, comprende número de escuelas, población escolar, organización general, financiamiento, etc. Versiones sintéticas de la historia general de la educación yucateca son ofrecidas en Echeverría V. (1993) y Quintal y Aguilar (1998).

Sobre el desenvolvimiento del rubro educativo en el periodo de Salvador Alvarado, son pioneros los trabajos de tesis de Lizama T. (1988) y Canto A. (1995), en los cuales se abordan los procesos de implementación de la política educativa, sus tendencias predominantes y algunos conflictos que los permearon. También destacan las aportaciones de Savarino (1996), Menéndez R. (1995), Joseph (1992) y, más recientemente, las tesis de Durán (2005) y Giustinianovic (2005)..

Con base en lo anteriormente señalado, el estudio sobre los procesos de la política educativa que se impulsaron en Yucatán en el periodo revolucionario reclama examinar con mayor profundidad sus tendencias, escenarios, actores y conflictos, de tal manera que esta tesis pretende hacer una contribución relevante ante la escasez de investigaciones recientes sobre el tema.

NOTAS DEL CAPÍTULO

¹ De manera general se asume aquí el concepto de *revolución* en cuanto tentativa, acompañada del uso de la violencia, de derribar a la autoridad política existente y de sustituirla con el objeto de realizar cambios profundos en las relaciones políticas, en la arquitectura jurídico-política y en la esfera socioeconómica (Pasquino, 1988: 1459-1460).

² Paoli y Montalvo (1977) han señalado que los sistemas oligárquicos tradicionales dominaron en América Latina durante todo el siglo XIX y principios del XX, periodo en el que entran en crisis con la emergencia de movimientos revolucionarios, partidos y gobiernos de carácter populista, advirtiendo que "a medida que el sistema capitalista se desarrolla en nuestros países y que las clases sociales se forman y expresan con mayor claridad, la hora de los gobiernos oligárquicos toca a su fin." (p. 16)

Los autores, siguiendo a Octavio Ianni, señalan que entre las características que distinguen a los *estados oligárquicos* destacan: a) la combinación de postulados ideológicos y jurídicos de inspiración liberal-democrática, que en la realidad se traducían en prácticas patrimonialistas tradicionales en las que los caciques, patrones o caudillos ejercían el control; b) el poder es ejercido por un gran líder o cacique que se encontraba en la cúspide de una red de pequeños cacicazgos; c) el Estado oligárquico se inscribe en el proyecto capitalista en que se conjugan la "racionalidad" económica con los elementos del patrimonialismo tradicional. Concluyen que el final de los regímenes oligárquicos está marcado por la intensificación de la urbanización, el inicio de la industrialización, la expansión del sector terciario, las grandes crisis de la economía internacional y la primera guerra mundial. (pp. 17-18)

El concepto de *élite* sirve para describir algunos rasgos de la vida social organizada, y hace referencia a las minorías que ejercen el mayor peso social, económico, político o ideológico en la sociedad. Al ejercer un papel dirigente de la sociedad, las elites actúan como motores y modelos para ésta. Las llamadas elites estratégicas son las que tienen asignadas funciones e influencia sobre el conjunto de la sociedad, en contraste con las elites fragmentarias, que ejercen sus funciones en subsectores de la sociedad (Kéller, 1979: 180-182).

³ Se asume aquí la noción gramsciana de "*bloque histórico*" en cuanto unidad de fuerzas políticas y sociales diferentes, cuyo eje aglutinador es la hegemonía. En palabras de Gramsci, "la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como dominación y como dirección intelectual y moral" (Gruppi, 1978: 106-107).

Gramsci señala que el aspecto esencial de la hegemonía de la clase dirigente reside en su monopolio intelectual, o sea, en la atracción que sus propios representantes suscitan entre otras capas de intelectuales, creando esta atracción un bloque ideológico e intelectual (Portelli, 1979: 70-71).

La hegemonía, en la perspectiva gramsciana, es entendida como la capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que no es homogéneo, sino que está marcado por hondas contradicciones de clase, enfatizándose que "una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica y cultural logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder" (Portelli: 95).

⁴ El concepto de *modernización* hace referencia al conjunto diferenciado de cambios que se han producido en los ámbitos político, económico y social en los últimos dos siglos en la mayor parte de los países del mundo. Se trata de un fenómeno complejo, de largo aliento y multidimensional, que se despliega con diferentes ritmos en todos los ámbitos del sistema social (Pasquino, 1988: 1038-1049).

Germani (1971) asimila la noción de sociedad moderna a los diferentes tipos de sociedades industriales, destacando como requisitos mínimos para la existencia de estas sociedades la secularización del conocimiento científico, la tecnología y la economía. En el surgimiento y expansión de las sociedades modernas, Germani destaca tres procesos componentes de la transición global: el

desarrollo económico, la modernización social y la modernización política, considerados como procesos de cambio estructurales. (pp. 15-17)

⁵ Si se admite que la modernización política constituye el conjunto de cambios culturales, institucionales y estructurales que se dan en los sistemas políticos de las sociedades en proceso de modernización general (Coleman, 1979: 177-180), puede entenderse que la centralización del poder político era uno de los grandes objetivos contemplados en el amplio programa enarbolado por la facción constitucionalista, y puede considerársele como un paso fundamental en el proceso de modernización política del país, cuyas vicisitudes de largo aliento alcanzan hasta la época actual.

⁶ En el periodo que se analiza se conformó un corpus ideológico sustentado por los regímenes políticos investigados. Como conjunto integrado por las teorías, reivindicaciones y propósitos que constituyen un programa sociopolítico, la ideología constituye un modelo de creencias y conceptos que se propone explicar los complejos fenómenos sociales, con claros fines de dirección y hegemonía. (Jonson, 1979: 607). En las sociedades capitalistas coexisten junto al aparato represor del Estado (gobierno, ejército, policía, tribunales, prisiones) los llamados “aparatos ideológicos del Estado,” cuya función última es asegurar la reproducción de las relaciones capitalistas de producción. El sistema escolar ha sido colocado en posición de aparato ideológico dominante como resultado de una intensa lucha contra el antiguo aparato ideológico dominante que fue la Iglesia (Althusser, 1990: 40-43).

Para los fines ideológicos y políticos del constitucionalismo, fue singular la relevancia que tuvo el control del aparato escolar por parte de los regímenes alvaradista y carrillista. Ello se explica por el enorme peso económico, político e ideológico que ejerció la Iglesia en el periodo porfirista en Yucatán, sobre todo en la etapa molinista.

⁷ Para una amplia exposición del nacimiento y desarrollo de las ciencias de las políticas públicas, puede verse: Aguilar V., 1996a, con un estudio introductorio del compilador.

⁸ La palabra caudillo significa “líder”, y en su sentido político más corrompido, “cabecilla”. Desde un punto de vista político más amplio, el término caudillismo hace alusión “a cualquier régimen personalista y cuasimilitar, cuyos mecanismos partidistas, procedimientos administrativos y funciones legislativas están sometidos al control inmediato y directo de un líder carismático y a su cohorte de funcionarios mediadores”. La evaluación del desempeño de un caudillo puede basarse en su condición social, civil militar, en su adhesión a la ideología liberal o conservadora y en su habilidad para sobrevivir durante mucho tiempo. El caudillismo es considerado como producto político de la descomposición social, y sólo puede reaparecer en el caso de una grave desorganización institucional y de regresión política (Silvert, 1979: 223-225).

⁹ El militarismo es la doctrina o sistema que pondera positivamente la guerra y atribuye a las fuerzas armadas primacía en el Estado y la sociedad.”El grado de poder político que posean las fuerzas armadas está determinado... por las demandas efectivas de liderazgo militar...(que) pueden ser originadas por los acontecimientos internos...En una sociedad que se ha desorganizado hasta el grado de la anarquía, las fuerzas armadas parecen esenciales para la restauración del orden público, especialmente en el nivel local” (Radway, 1979: 115-118).

¹⁰ En su acepción común, el concepto de “constitucionalismo” hace referencia al régimen político aparecido en el siglo XIX, y que tiene por característica la sumisión y respeto a unas superleyes que están escritas formalmente con la denominación de constituciones. Es una forma de vida política en la que los gobernados tienen derechos inalienables garantizados por la constitución y mantienen obediencia a un estado de Derecho, incluyendo al propio Estado en esta sumisión. Asimismo, el constitucionalismo constituye una revolución política que en lo político, económico y social tiene por cuna el liberalismo, con su sistema de garantías para la libertad individual y ciudadana a través del sistema político de la división de poderes (Unesco, 1987: 526-527).

Aquí la noción “constitucionalista” se utiliza para denominar tanto a la facción político-militar encabezada por V. Carranza que se levantó contra la usurpación de V. Huerta, como al vasto programa de transformaciones económicas, políticas y sociales que su núcleo dirigente formuló e impulsó a nivel central y en las entidades federativas donde desplegó su hegemonía tras imponerse en la llamada “guerra entre las facciones revolucionarias”.

¹¹ Fundado el 2 de junio de 1916, a un año de la llegada de Alvarado a Yucatán, se integró básicamente con los sindicatos obreros y campesinos afiliados a la Casa del Obrero Mundial. En marzo de 1917 se reorganizó y adoptó el nombre de Partido Socialista de Yucatán y eligió una nueva mesa directiva encabezada por Felipe Carrillo Puerto, quien lo presidió hasta su muerte. Después del histórico Congreso de Motul, celebrado en marzo de 1918, el PSY entra a una fase de gran expansión política, llegando a aglutinar a más de 70 mil afiliados en 1924, año en que fue asesinado el gobernador Felipe Carrillo Puerto. En 1921 cambió su denominación a Partido Socialista del Sureste, ya que su influencia se había extendido a toda la Península (INEHRM, 1992: 743-748).

¹² Febvre (1983) señala que “plantear un problema es...el comienzo y el final de toda historia. Sin problemas no hay historia...si el historiador no se plantea problemas, o planteándoselos no formula hipótesis para resolverlos, está atrasado con respecto al último de nuestros campesinos”. (pp. 42, 44)

Nagel y Cohen (1979) han señalado la importancia que tiene la formulación de hipótesis relevantes, pues aducen que “no es posible avanzar un solo paso en una investigación si no se comienza por sugerir una explicación o solución de la dificultad que la originó. Tales explicaciones tentativas nos son sugeridas por los elementos del objeto de estudio y nuestro conocimiento anterior”. (pp, 17-19)

¹³ Marrou (1968) considera que la historia sólo alcanza inteligibilidad cuando es capaz de establecer y descubrir las relaciones que unen cada etapa del devenir humano. (p.131)

La noción de trama es planteada por Veyne (1984) para referirse al tejido de la historia, a esa mezcla muy humana y poco ‘científica’ de azar de causas materiales y de fines:”la trama es un fragmento de la vida real que el historiador desgaja a su antojo y en el que los hechos mantienen relaciones objetivas.” (p.34). Según Veyne, la explicación histórica es la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible, y enfatiza que “explicar, para un historiador, quiere decir ‘mostrar el desarrollo de la trama, hacer que se comprenda’ “. (pp. 67-68)

¹⁴ Para Marrou (1968) lo esencial en la explicación histórica consiste en el descubrimiento, la aprehensión y el análisis de los múltiples vínculos que unen entre sí variadas facetas de la realidad humana. (p. 135)

¹⁵ Marrou admite la necesidad de utilizar en el trabajo un sistema de conceptos como única forma de sustituir ‘el dato bruto’, de suyo inaprehensible. La historia acude a conceptos de ambición propiamente universal, es decir, susceptibles de ser aplicados al hombre de cualquier época o ambiente. Sin embargo, el autor advierte sobre el carácter temporal e histórico de tales conceptos. (p.109-112)

También Veyne (1984: 86-96) ha advertido sobre el uso de los conceptos. Señala que si bien la historiografía sigue progresando gracias a los instrumentos conceptuales que permiten concebir las cosas, su uso puede suscitar en nuestra mente falsas esencias y poblar la historia de universales inexistentes.

¹⁶ Véase especialmente el Cap. VI, pp. 179-236

¹⁷ Esta propuesta se funda en los siguientes supuestos: a) La historia no queda explicada si no refleja los resultados de la acción humana como proceso temporal. Las causas, las razones, intenciones y modalidades de la acción humana son una parte de la historia, pero esta misma en su totalidad es la sucesión temporal de situaciones y estados sociales, de estructuras cambiantes, como reflejo de la acción social; b) La explicación histórica debe basarse en las circunstancias reales en que los hombres ejecutan sus acciones, individual o colectivamente; c) La peor disposición del historiador es pretender emitir un juicio sobre lo sucedido porque lo ve “en perspectiva”, porque conoce el transcurrir posterior de la historia; d) La explicación del proceso social-histórico concierne a situaciones y procesos; e) Explicar la historia es argumentar porqué un estado social se transforma en otro; f) Nunca puede asegurarse plenamente la suficiencia y exhaustividad de la explicación de una realidad, pero sí cabe pretender que una situación histórica sea inteligible como un todo; g) La explicación histórica sistémica implica que el investigador tiene que establecer cómo esos estados sociales son modificados de forma global o no lo son, a lo largo de un lapso temporal; h) La explicación histórica se centra en la comparación de dos estados. En esta explicación se implican: 1) la naturaleza de la

estructura existente; 2) el origen de una acción social, y 3) la naturaleza de una nueva estructura emergente (Aróstegui, 2001: 298-301).

¹⁸ De acuerdo con Aróstegui, un discurso historiográfico asertivo tiene las siguientes características: 1) es el análisis de un proceso bien delimitado, con unos límites de sentido y espacios de inteligibilidad claros. Es un discurso analítico. 2) Este discurso analítico comprende tanto descripciones y narraciones, como hipótesis y argumentaciones explicativas. 3) El discurso da cuenta de los resultados de las acciones de los actores; es por tanto un conjunto de proposiciones demostrables. Esta demostración se materializa mediante una cadena de argumentos. 4) No puede existir una verdadera exposición de la historia que no sea un discurso de asertos cuya verdad pueda ser sometida a demostración. (pp 321-322)

¹⁹ Matute (2002) se ha referido al proceso de invención de la Revolución mexicana, señalando que el Estado y sus ideólogos oficiales la han dotado de sentido; mediante esta invención, “el Estado se identifica a sí mismo como el supremo sacerdote de la Revolución”. (pp. 18-19)

²⁰ Las autoras formulan preguntas torales como: “¿En qué forma se constituye y manifiesta la organización política mexicana a nivel regional? ¿ Qué tipo de relación se establece entre las diversas regiones y la organización política? ¿ Es posible hablar de la existencia de grados de autonomía relativa de las expresiones regionales de poder frente a la organización política mexicana? ¿Cuáles son las formas de relación e influencia mutuas que se establecen entre el quehacer político regional y la política nacional?”. (p. 152)

La autora refiere que México tendió a dividirse en una multitud de regiones donde las diversas funciones del Estado, como el control militar, la tarea legislativa, las funciones judiciales, las tareas administrativas, se determinaban por razones locales y estaban indiferenciadas y confundidas entre sí.

²¹ El autor, citando a Knight, refiere que si bien “el logro último de la Revolución es la creación de un Estado poderoso, tan comprometido con el desarrollo y la centralización como su predecesor”, su lógica implica “la ausencia de un patrón *a priori*, de un gran diseño hegeliano; sugiere más bien un amplio complejo de crisis, acontecimientos, opciones y oportunidades que enfrentaron a los participantes.” (pp. 14, 18)

CAPÍTULO II

POLITICA EDUCATIVA Y REVOLUCIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL

2.1 Tendencias educativas a principios del siglo XX.

Se ha considerado que los sistemas educativos nacionales y las grandes legislaciones que les dieron sustento proceden del siglo XIX, tanto en Europa como en los países americanos. Fue en este siglo cuando se propugnó por difundir la escuela primaria, haciéndola universal, gratuita, obligatoria y, en muchos casos, laica. Estos sistemas nacionales educativos surgieron en función de las condiciones históricas de los diversos países. Data de este siglo el establecimiento de la escuela pública, incluyendo la creación de las escuelas de párvulos y de las escuelas normales para la formación de los profesores. Un rasgo distintivo común que tenía la educación que propugnaban estos sistemas era su carácter general, con lo cual se afirmaba su aspecto nacional y se respondía a la consolidación de los Estados-nación a fines del siglo XIX (Luzuriaga, 1979:181-182).

Las tendencias educativas dominantes en el siglo XIX tenían por característica común el establecimiento de los programas y contenidos curriculares que los educandos debían aprender. Los métodos de enseñanza postulaban la información, la repetición y la evaluación. El educando era visto más como objeto que como sujeto; puesto que estas tendencias estaban esencialmente centradas en el maestro, se hacía caso omiso de las individualidades de los escolares (Meneses, 1998: 1). Adicionalmente, la escuela era vista como un ente aislado de la vida social, ofreciendo a los niños dos mundos divorciados: la escuela y la vida. Por añadidura, la educación era libresca, verbalista, memorística y autoritaria.

A finales del siglo XIX y principios del XX en Estados Unidos y Europa se gestaron y se abrieron paso nuevas tendencias educativas provenientes, en buena medida, de la escuela iniciada por J.J. Rousseau a finales del siglo XVIII. La herencia

pedagógica roussoniana fue ampliamente desarrollada con las formulaciones y experiencias de Pestalozzi, primero, y de Montessori después, en los albores del siglo XX. Estos postulados tuvieron una enorme influencia en muchas partes del mundo, incluyendo nuestro país.¹ En el marco de estas corrientes innovadoras, John Dewey fundó en 1896 la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago, y formuló un sistema pedagógico cuyas bases estaban constituidas por el interés y la experiencia (Abbagnano y Visalberghi, 1980: 635). También en la vieja Rusia zarista Tolstoi hizo surgir la llamada escuela-finca, haciendo de la libertad de los estudiantes el eje de su pedagogía. Junto con Ferrière en Ginebra y otros pedagogos como Claparede, se fueron perfilando las características fundamentales de la llamada Escuela Nueva o Activa.²

El rasgo principal de esta Escuela era el traslado del centro de gravedad del quehacer educativo, que antes ocupaban el maestro y la uniformidad de programas y métodos. La Escuela Nueva implicó una especie de revolución copernicana en la educación, cuando el niño es colocado en el centro de gravedad hacia el cual se vuelcan todas las consideraciones y de cuya naturaleza deben partir todas las técnicas y los principios para educarlo (Meneses, 1988: 3). Con el surgimiento de la psicología del desarrollo infantil, que se formulara a comienzos del siglo XX, los llamados nuevos pedagogos impulsaron un verdadero cambio paradigmático en educación, logrando una rápida generalización del movimiento y el despliegue de numerosos trabajos y experiencias por toda Europa y Estados Unidos (Palacios, 1979: 25).

La Escuela Nueva o Activa postula como orientación general una absoluta confianza en la naturaleza del niño, a la que se ha liberado ya del lastre del pecado original (Palacios: 29):

Frente al magistrocentrismo precedente, la vida que en la escuela se introduce, la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de ese “rey de la escuela” en que el niño se convierte.

En resumen, la corriente pedagógica de la Escuela Activa se basa en la premisa fundamental de considerar las capacidades e intereses de los alumnos, su desarrollo natural y automotivado, así como la no intervención del adulto más que en los casos estrictamente necesarios. Por medio de la educación activa y en un medio propicio, el interés del niño le permite asimilar los conocimientos que le son necesarios para su desarrollo armónico; el niño aprende de su entorno todo cuanto es capaz de asimilar, de acuerdo a su nivel de maduración, a sus intereses y sus capacidades. Una periodización general del desarrollo de la Escuela Activa debe tomar en cuenta que este proceso ha implicado la eclosión de ideas, planteamientos y métodos con diferentes grados de consistencia, algunos de los cuales desaparecieron y otros continuaron vigentes hasta la actualidad (García S., 1998: 9-13).

Algunos de los postulados centrales de estas corrientes influyeron en el debate pedagógico de las postrimerías del porfiriato y en las dos primeras décadas del siglo XX en México. En los últimos años de la dictadura porfiriana se aprecia un fortalecimiento del pensamiento pedagógico moderno, cuyas bases habían comenzado a producirse en el país con la llegada del humanismo educativo, fundado en las ideas roussonianas y pestalozzianas, a finales del siglo XIX (Moreno, 2004: 40-78).

Los procesos de reorganización administrativa y académica de las principales instancias oficiales de la educación que se llevaron a cabo en la primera década del siglo XX conllevó al fortalecimiento del pensamiento pedagógico moderno que, abrevando lo mejor de la enseñanza objetiva o intuitiva, abrió paso a la expansión de nuevas metodologías de enseñanza. El desarrollo de la pedagogía como ciencia y los avances significativos de la psicología infantil y experimental, tuvieron un impacto determinante en este proceso de fortalecimiento (Moreno: 110-132).

2.2 La herencia educativa del porfiriato.

Las principales tendencias, procesos y hechos que caracterizaron al porfiriato en materia educativa han sido reexaminados y revalorados críticamente en la abundante producción historiográfica que se ha generado sobre este periodo en los últimos treinta años. Son fundamentales las obras de Meneses (1983,1998), Bazant (1985,1993), Solana (1997), Loyo (1999), Arnaut (1998), Barbosa (1972), Castillo (1965), Larroyo (1962) y Monroy (1985), P. Latapí (1998), entre otros

Las preocupaciones por la educación pública eran expresadas por el presidente Díaz en sus diferentes informes y mensajes que dirigía al Congreso en la primera década del siglo XX. La educación era reconocida por Díaz como una “indiscutible tarea administrativa” que debía recibir una atención especial bajo “el impulso del actual avance científico”. Díaz refería las tareas de reorganización que se impulsaba en la instrucción pública, que abarcaban desde los programas hasta las modificaciones y adopciones de leyes y planes educativos, señalando que las legislaciones que se ponían en vigor habían precisado los fines de la enseñanza, la cual debía estar destinada “no solamente a ampliar los conocimientos de la primaria elemental, sino a preparar para la vida práctica a los alumnos que, por variedad de motivos, no lleguen a proseguir las más altas investigaciones del saber humano” (SEP, 1926: 117-119).

La preocupación por la difusión de la enseñanza primaria era fundamental, por lo que se sostenía que el esfuerzo principal se debía concentrar en ella, pues era la solución del problema educativo de la República. Díaz enfatizaba la responsabilidad ineludible del Estado con la educación, señalando que (SEP: 123-124):

El Ejecutivo no ha perdonado sacrificio ni desdeñado medida que haya tenido por objeto la difusión de la enseñanza primaria, puesto que estima que entre el regazo de la madre y el futuro ciudadano existe una etapa intermedia que toca enseñar a recorrer a la autoridad indiscutible del Estado.

En 1908 Díaz informaba que con la expedición de la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y Territorios Federales se daba a la educación, por primera vez en la historia de la enseñanza, el papel predominante que debía tener, reduciéndose la instrucción a ser considerada sólo como un medio para obtener la educación (SEP: 151). Díaz era impulsor directo de los encuentros y congresos nacionales de Educación Primaria, a la que asistían delegados de todas las entidades federativas del país e incluso invitados de los Estados Unidos. A su decir, estos encuentros tenían por fin “estrechar relaciones entre los maestros de la República, y de que todos se den cuenta del estado en que se encuentre la educación obligatoria, así como de los adelantos que haya en materia de programas y métodos” (SEP: 161).

En las postrimerías del porfiriato predominaba en la educación la orientación positivista que había sido introducida a México por Gabino Barreda. El régimen porfirista se sustentó en un conjunto de ideas claves, como son paz, orden, progreso, seguridad, prosperidad y estabilidad (Córdoba, 1991: 46). Para implementar este cuerpo ideológico, el porfiriato contó con una intelectualidad formada por hombres de dotados de una gran cultura, con disciplina en el estudio y el trabajo, entre los que destacaron Barreda, Justo Sierra, José Yves Limantour y Emilio Rabasa.

Con una ideología positivista importada de Europa e inteligentemente adaptada a México³, los intelectuales mexicanos:

Se empeñaron en demostrar que la historia de México había sido un caos del que surgía la exigencia del orden social; que el motor de la vida social era la evolución indefectible hacia el progreso, y que en un pueblo atrasado como el nuestro no había otra salida para procurar el progreso que la institución de un gobierno fuerte; de tal manera el porfirismo se presentaba como el punto culminante de la historia de México, como una necesidad dictada por la naturaleza misma de las cosas. Ellos prepararon ideológicamente el advenimiento de la dictadura (Córdoba: 45).

Al considerar el progreso como una idea rectora, los ideólogos del porfirismo veían en ésta la realización necesaria de un nuevo espíritu, el positivo; a través de la educación basada en los principios de la ciencia, se llegaría a un orden social en el que

las mentes estarían plenamente unificadas e uniformadas. Barreda y sus discípulos veían precisamente en la educación el medio para establecer un poder capaz de organizar una especie de sociedad ideal – la sociedad positiva- en la que el acuerdo de las opiniones se fundara en su comprobación científica (Córdoba: 53).

Con respecto a la adopción de la filosofía positivista en el sistema de ideas políticas y sociales en nuestro país, y en el ámbito educativo en particular, Zea (1968:83) advierte que:

Fue menester una muy larga guerra civil y el triunfo contra la invasión francesa, para que los hombres positivos triunfaran plenamente, realizando el ideal de Mora. Fueron estos hombres los que al triunfar elaboraron un sistema educativo en el que se hicieron patentes los ideales de la burguesía mexicana. Este sistema fue creado por Gabino Barreda.

Ya en 1870 Gabino Barreda había expuesto a Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México, que había reorganizado académicamente la Escuela Nacional Preparatoria, institución en la que propuso la planificación educativa, un currículum que abarcara todas las ciencias de carácter positivo: matemáticas, cosmografía, física, geografía, química, botánica y zoología. El plan también comprendía el estudio de los idiomas vivos como el francés, el inglés y el alemán. Para el caso de la lógica, se le dejaba para el final de los estudios preparatorios, ya que Barreda se opone a su enseñanza, en abstracto, antes de su aplicación positiva. Es decir, su estudio debe ser sobre la práctica que el estudiante haya tomado en el manejo de las ciencias positivas (Zea: 122-123).

Barreda sostenía que una educación completa, que abarque todo conocimiento, es la única vía para destruir los prejuicios que tiene todo hombre y para ordenar la conciencia de los mexicanos la educación, pero que este objetivo no podía tener éxito si se limitaba únicamente a la Escuela Nacional Preparatoria; era necesario iniciar esta educación desde la escuela primaria a fin de que todos los mexicanos sin excepción recibiesen una misma educación. En 1875 propone que la educación primaria sea obligatoria para todos los mexicanos. Barreda postulaba que la escuela tenía por

misión ofrecer a los mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando todo tipo de ideas fantasiosas y escépticas. Estas nuevas creencias debían tener por base la demostración científica (Zea: 126-129).

Barreda, discípulo de Comte, cambia la divisa de Amor, Orden y Progreso por la de Libertad, Orden y Progreso: libertad para vencer el retroceso; Progreso entendido en su sentido material, a imagen y semejanza del confort que habían alcanzado países como Inglaterra y los Estados Unidos de Norteamérica. La libertad hacía también referencia a la libre competencia de capacidades para construir la felicidad. El positivismo se revela así como la ideología de la burguesía que se ha instaurado como clase dominante del sistema capitalista, y que necesita justificarse acudiendo a la idea de libertad (Zea, 1956: 83-85).

La influencia positivista en la educación se reflejó tanto en el plano curricular como en los métodos de enseñanza que se preconizaban. Estos métodos privilegiaban la observación como base del conocimiento, por oposición al dogmatismo y la memorización, propios de la escolástica. Esto fue posible debido al proceso de separación del Estado y la Iglesia desplegado a lo largo del siglo XIX, y cuya consolidación tuvo como consecuencia la conformación de estados liberales que impulsaban una educación de carácter fundamentalmente laico. Sobre esta base se abrieron paso diversas teorías, que, en esencia, planteaban el cuestionamiento del mundo exterior e incitaban a la investigación y a la reflexión. El método objetivo, propuesto y practicado por Pestalozzi y Montessori, consistía en partir de la observación directa de los objetos materiales para llegar a conocer en los mismos, mediante el método analítico, la calidad, la cantidad y las relaciones entre ellos. A través de la observación se ejercitaban y educaban los sentidos y se despertaba la iniciativa del niño al expresar sus ideas (Bazant, 1993: 67-68). A través de la observación se ejercitaban y educaban los sentidos y se despertaba la iniciativa del niño al expresar sus ideas. Bazant refiere que:

La observación de los objetos, los animales y las plantas debía hacerse no sólo desde el punto de vista educativo, sino también práctico, adaptando la enseñanza a las necesidades y los elementos de cada localidad. Los alumnos debían plantar cebollas, frijoles, legumbres, y advertir el proceso de germinación y crecimiento...se harían excursiones al campo para recolectar frutas y plantas...y a los museos de historia natural...También se estudiaba al cuerpo humano y sus funciones... (p.69)

En esta época del porfiriato destacó la preocupación por impulsar la obra educativa como una necesidad para apuntalar el progreso material del país, orientado a un desarrollo capitalista disforme y dependiente promovido por la dictadura. Asimismo, se dieron los pasos fundamentales en el proceso de construcción de una educación de carácter nacional, laica y obligatoria, magna obra que sólo iba a poder impulsar y consolidar la Revolución en su etapa constructiva.

A pesar de que la política educativa y las acciones concretas se enfrentaban en los hechos a una situación en la que prevalecía una población heterogénea desde el punto de vista étnico, geográfico y cultural, en plena dictadura se abrieron espacios de intensa discusión y profundos análisis en los que se marcaron los grandes lineamientos y las políticas que debían seguirse en las entidades y territorios de la República (Bazant, 1985: 9-10). En estos espacios los prominentes pedagogos, filósofos y dirigentes educativos del país pudieron intercambiar ideas e inquietudes y propiciar cambios profundos en la educación, todo lo cual dejó plausibles huellas en los periodos posteriores.⁴

No obstante lo anterior, esta ingente tarea enfrentaba el obstáculo mayúsculo del aislamiento físico y cultural, que afectaba a la mayor parte de la población del medio rural. Esta situación condujo a relegar el problema de la cobertura, aunque sí hubo una gran preocupación por mejorar la legislación, la organización general, los programas de estudio y los métodos de enseñanza (Loyo, 1999: 3-4). Sin embargo, es en el porfiriato donde se sientan las bases sólidas para la construcción de un verdadero sistema educativo nacional. Sus características centrales -el laicismo, la uniformidad

de planes, la igualdad, etc.,- fueron elementos que ya tenían una presencia significativa en la política educativa del porfiriato, sobre todo en sus últimas etapas.

Otro importante impulso al proceso de conformación de la educación nacional que se dio en las postrimerías del porfiriato lo representa la obra educativa de Justo Sierra, entre la que destaca la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria para el Distrito Federal y Territorios del 15 de agosto de 1908. La personalidad de Justo Sierra ha sido definida por Larroyo (1962: 298) como “poliédrica, devota y apasionada del eterno progreso.” Sierra, quien participó ampliamente en las discusiones del I y II Congresos de Instrucción Pública⁵, se consideraba a sí mismo un gran innovador, abierto al cambio:

Yo soy de este temperamento...nací innovador, y como no sea la reforma de mí mismo, que bien la necesitaría, y para la cual me confieso impotente, todas las novedades me tientan, toda innovación tiene para mí un recóndito e irresistible prestigio, todo progreso canta para mí el canto de la sirena (citado por Larroyo, 1962: 298).

En el campo de la educación Sierra se orientaba por construir una pedagogía social, liderada por el Estado, pues consideraba que la educación es un proceso social que invade todos los aspectos de la vida (Larroyo: 299).⁶ La visión amplia y profunda de Sierra lo impulsaba a imprimirle a la educación un sentido nacional, abarcando prácticamente todos los niveles, desde la educación infantil hasta la Universidad, cuyo establecimiento logró, después de una larga lucha, en 1910 (Castillo, 1965:135).

La obra de Sierra abarcó todos los niveles del quehacer educativo y los más variados aspectos de la cultura y del desarrollo social y político; era historiador, maestro, tribuno, filósofo y poeta, por lo que cubría prácticamente todos los campos. Sin embargo, su mejor contribución fue haber concebido “una educación al servicio del pueblo, aunque el pueblo que él avizó no pasó de ser la clase media, urbana y semiurbana.” El Estado educador fue la tesis fundamental del pensamiento de Sierra. (Alvarez B., 1997: 95-99).

En la Ley de Instrucción Primaria del 15 de agosto de 1908 se plasmaron las características fundamentales de la educación nacional, que, junto con la Ley de Escuelas Rudimentarias de 1911, marcan la culminación de la política centralizadora del porfiriato, ya que abrieron la puerta para la intervención del ejecutivo federal en el ámbito educativo nacional. Esta última ley es considerada como un parteaguas y un puente entre el porfiriato y la Revolución, periodos en los que se aprecian más continuidades que rupturas educativas (Loyo, 1999: XV). En esta Ley se enfatiza el carácter nacional de la educación⁷, para lo cual se establece la introducción de la historia patria, la geografía elemental de México y el civismo. Igualmente, se señala la obligatoriedad y se explica que el laicismo escolar consiste en que la escuela no profesa ni combate ninguna religión, a fin de no violentar la conciencia de los fieles de otras religiones (Alvarez B., 1997: 98-100).

Al comentar esta Ley Alberto Correa hace referencia a la introducción de elementos modernos en la educación, señalando que en el Plan de Estudios las asignaturas:

Constituían la representación de todas las cuestiones científicas elementales, capaces de interesar el espíritu del niño...la ciencia es una: todos sus fundamentos están íntimamente ligados...ninguna de sus manifestaciones debe quedar sustraída a las observaciones que el niño hace respecto de todas las cosas y fenómenos que le rodean (Bazant, 1985: 48).

Por otro aspecto, la Ley de Instrucción Rudimentaria fue aprobada el 30 de mayo de 1911, cinco días después de la firma de los tratados de paz de Cdad. Juárez y poco antes de la salida de Díaz al exilio. Fue decretada por el presidente interino Francisco León de la Barra, el 1º. de junio de ese año (Solana, Cardiel y Bolaños, 1997).⁸

Uno de los más firmes defensores de esta ley, el eminente educador Gregorio Torres Quintero, señalaba durante el corto periodo maderista que estas escuelas no podían considerarse un anacronismo pedagógico, ya que iban a ser una extensión del sistema escolar ya existente en los campos, y que iban a satisfacer una necesidad: la de la lengua nacional y la obtención de la lectura y la escritura (Torres Q., 1913: 6).

Torres reiteraba que “las escuelas de instrucción rudimentaria tienen todavía, en nuestro país de 78 por ciento de analfabetos...un gran papel que desempeñar. La gravedad del problema deben hacernos prácticos y no soñadores, hombres de acción antes que poetas.” (p. 6)

Refiriéndose a los altos niveles de analfabetismo prevalecientes en la época y a la muy escasa atención educativa que se brindaba al medio rural⁹, el ministro huertista Jorge Vera Estañol (quien también fungió como último secretario de Díaz hasta la renuncia de éste)¹⁰ defendía ardientemente esta acción educativa, señalando que:

Hasta ahora nuestros Estados no han podido atender a las poblaciones rurales. Sus esfuerzos se han concentrado en las poblaciones de importancia, allí donde se ve, donde todos miran, descuidando lo lejano y escondido. En este concepto los campesinos han permanecido como parias en este país de libérrimas instituciones. Pero estas instituciones no pueden ser realmente libérrimas si los ciudadanos no se han libertado antes de las cadenas de la ignorancia. El analfabetismo y la ciudadanía son términos excluyentes. Urge pues, extender el sistema escolar por los campos y montañas...especialmente en aquellos lugares que por sus condiciones económicas y sociales la requieran...Siendo las escuelas de instrucción rudimentaria las llamadas a extender la luz de la enseñanza en la República y a combatir nuestro enorme analfabetismo, precisa establecerlas en número apreciable para que su impulso sea realmente eficaz (Torres Q.: 54).

El más fuerte crítico de esta acción educativa fue Alberto J. Pani, quien señaló en un importante estudio que el problema del establecimiento de las escuelas rudimentarias decretado el 1º. de junio de 1911 se enfrentaba a grandes obstáculos, como las condiciones del pueblo, la diversidad étnico-lingüística de la población, la extremada escasez de recursos y las limitaciones de la propia ley (Pani, 1918: 11-29).

Esta ley ha sido calificada de pobre en su contenido, ya que las escuelas rudimentarias ofrecían un currículum menos extenso que el de las escuelas rurales, además de hacer hincapié en la instrucción, relegando la educación integral. Asimismo, su creación se enfrentó a una variedad de obstáculos y a diversas reacciones en las entidades de la República. La guerra civil dificultó enormemente su establecimiento en

los estados más beligerantes, como Sonora, Chihuahua, Coahuila, Sinaloa, Durango y Morelos (Loyo, 1999: 20-24).

Al hacer un balance crítico de la obra educativa del régimen porfirista, Alvarez (1997) refiere que es necesario considerar el carácter socioeconómico de este régimen, los intereses que representaba y las fuerzas que lo apoyaron, reconociendo que:

Las realizaciones educativas de este régimen son evidentes: en primer lugar una gigantesca construcción de teoría educativa; cuatro grandes congresos pedagógicos nacionales: los de 1882, 1889-1890, 1890-1891 y 1910; un magnífico diseño de la educación popular, de la educación integral, de la educación liberal, de la educación nacional, de la educación para el progreso, y cada uno de estos enfoques en sus más acusadas características: educación física, intelectual, moral y estética; educación laica, obligatoria y gratuita; educación para la salud, para el progreso.[Sin embargo] en la práctica, el desarrollo de la educación primaria sólo alcanza la capital de la República, las capitales de los estados, las ciudades y villas importantes, las cabeceras distritales y las de los municipios más populosos y ricos. (p. 111)

En la caracterización de las tendencias educativas que prevalecieron en el porfiriato, se ha destacado la adherencia a los postulados básicos del positivismo, no sólo desde el punto de vista de la gnoseología, sino también en lo atingente al individuo y a la sociedad, contrastándolos con los del liberalismo. Meneses (1983: 664-667) destaca los siguientes elementos fundamentales:

- a) una visión del mundo de carácter monista-materialista, por lo que el currículo escolar deberá comprender todas las ciencias relacionadas con la realidad concreta cognoscible;
- b) la visión de un ser humano neutro y pasivo, que llega a ser bueno o malo según se le eduque;
- c) el estado positivo del hombre –etapa en la que busca observar los fenómenos y expresarlos en leyes descriptivas-, se asocia con el florecimiento de las ciencias exactas y naturales, y con el advenimiento de la sociedad industrial;
- d) la libertad consiste en que todos los fenómenos se sometan plenamente a las leyes que los determinan;

- e) la sociedad se rige por relaciones de orden; el orden social es la base del progreso, entendido como el avance del país al alto grado de desarrollo capitalista al estilo americano o europeo.

En materia pedagógica, Meneses (pp. 668-670) distingue los siguientes elementos:

- a) en teoría del conocimiento se apoyaba en el positivismo¹¹, que admite como única fuente del conocimiento la experiencia, basando en la inducción la validez de los juicios universales;
- b) la teoría educativa, consistente en un cuerpo organizado de principios y recomendaciones dirigidos a la práctica educativa, que comprendía el perfil del mexicano educado y la metodología para conseguir estas características;
- c) el papel preponderante asignado al maestro;
- d) un currículum enciclopédico, centrado en las matemáticas, ciencias naturales, metodología de la investigación científica y lógica, sin dedicación mayor al cultivo de la imaginación y el sentimiento.

Entre las contradicciones que limitaron el quehacer educativo del porfiriato, destaca la débil influencia federal en materia educativa en los estados, ya que las escuelas primarias locales dependían de los exiguos recursos fiscales estatales y municipales. Asimismo, bajo la divisa de “paz y progreso”, el impulso al crecimiento económico constituía el principal objetivo del régimen porfirista. Al final de cuentas, el incremento educativo que se observa en las postrimerías del régimen estaría asociado a su creciente interés político-ideológico por influir en la educación nacional y al impulso modernizador de la actividad económica capitalista. Sin embargo, esta pretensión porfirista por influir en toda la educación para la integración ideológica nacional, que implicaba la difusión de la educación rural, prácticamente sólo alcanzó al Distrito Federal y a los centros urbanos. Sólo al propagarse la rebelión iniciada en 1910 el régimen emite con urgencia la ley que faculta al Ejecutivo para establecer las escuelas rudimentarias en toda la República (Martínez J., 1998: 50-51).

Vista en conjunto, se concluye que la educación durante el porfiriato logró mucho menos de lo que se proponía inicialmente, ya que se prefirió a una élite ilustrada frente a una mayoría iletrada (Bazant, 1993: 271). En última instancia, los logros y las limitaciones de la obra educativa de este régimen estuvieron determinadas por su naturaleza de clase, por los intereses que el grupo en el poder representaba, por las características políticas propias de una dictadura y por las condiciones socioeconómicas y culturales prevalecientes en el país.

2.3 Vicisitudes de la educación nacional en la lucha revolucionaria.

En la eclosión revolucionaria, el rubro educativo fue motivo de honda preocupación, no obstante que en los planes revolucionarios (San Luis, de Guadalupe, de Ayala, etc.) no se explicitaban demandas sobre la materia.¹² En plena escisión del movimiento, la Soberana Convención Revolucionaria de abril de 1916 incluyó en su Programa de Reformas Político-Sociales la necesidad de atender las ingentes necesidades de educación e instrucción que experimentaba el país.¹³

Los años de conflagración son significativamente adversos para el desarrollo de la tarea educativa; sin embargo, en el periodo previo a la aprobación de la Constitución de 1917, que le dio cobijo relevante al rubro educativo, en los diversos pronunciamientos, leyes y programas que se emitieron en medio de la guerra entre las facciones, se aprecian plausibles esfuerzos orientados a ampliar el acceso del pueblo a la escuela. Es en las efímeras administraciones de Francisco León de la Barra y de Francisco I. Madero cuando se organiza la escuela rudimentaria, al amparo de la ley aprobada en 1911, la cual, a pesar de su fracaso, representó los primeros intentos serios por extender los beneficios de la escuela hacia las clases campesinas y núcleos indígenas dispersos por toda la república, en un esfuerzo orientado a alcanzar la unidad nacional, elemento indispensable para impulsar el desarrollo económico del país (Monroy, 1985: 23).

El 16 de septiembre de 1911, el presidente interino León de la Barra informaba sobre el decreto para el establecimiento de las escuelas rudimentales en la República, refiriendo la creación de los primeros centros escolares de esta naturaleza y la apertura de los trabajos del Congreso Nacional de Educación Primaria para esos días (SEP, 1926: 166).

El presidente Madero refería el 1º. de abril de 1912 que el Ejecutivo dedicaba especial cuidado a la enseñanza, dictando las medidas más oportunas para obtener un buen servicio. Señalaba que ya se había empezado a poner en práctica el decreto del 1º. de junio de 1911 referido al establecimiento de las escuelas de instrucción rudimentaria en toda la República, señalando que se trabajaba en el mejoramiento del profesorado, que se había nombrado a un instalador de dichas escuelas para cada entidad federativa y que se proyectaban crear quinientos establecimientos escolares (SEP: 168-170). Madero le dio impulso a la instalación de estas escuelas, pero admitía las grandes dificultades presupuestales que afectaban severamente la realización de esta ingente tarea. Madero continuó con el impulso a los Congresos Nacionales de Educación, informando el 16 de septiembre de 1912 que la tercera edición de estos eventos se realizará a partir del 15 de octubre de 1912 en la ciudad de Jalapa (SEP: 170-172).¹⁴

A pesar de la situación de guerra que se vivía en el país, Madero informaba el 16 de septiembre de 1912 que la Secretaría del Ramo:

Tiene emprendidos importantes estudios sobre la mejor forma de organizar y establecer, de manera definitiva, y con el mayor provecho y extensión posibles, las escuelas rudimentarias en todo el país; tiene en obra la revisión...de los programas de enseñanza de las Escuelas Primarias y Normales y de la Escuela Preparatoria, para conformarlos mejor con las exigencias de la moderna Pedagogía, la que, como es sabido, persigue un triple fin educacional, científico y práctico, con el que, a más de la cultura y la ilustración del individuo, se obtiene la preparación conveniente de éste para bastarse en la lucha de la existencia y ser un factor de provecho en la obra colectiva del progreso nacional (SEP: 175).

Después del asesinato del Presidente Madero, el 1º. de abril de 1912 el dictador V. Huerta informaba de la instalación de apenas 181 escuelas rudimentarias, con una población aproximada de 10,000 alumnos, entre ellos 1,500 adultos. Expresaba su deseo de impulsar la instalación de 5,000 escuelas con las que se atendería a más de 250,000 alumnos con una inversión de 4.5 millones de pesos. Huerta afirmaba que la prosperidad de una nación está vinculada a la elevación de las grandes masas, por lo que el país “no debe escatimar ni esfuerzo ni gasto ni sacrificio en bien de la Instrucción Pública” (SEP: 176-178).

La dimensión del analfabetismo y la enorme carencia de instalaciones escolares a nivel nacional pueden apreciarse en la iniciativa presentada por el Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, el 5 de mayo de 1913 consistente en instalar 5,000 escuelas rudimentarias en toda la República. En aquella iniciativa se afirmaba que el problema educativo debía resolverse en el sentido de impulsar la extensión del sistema escolar, creando muchas escuelas en el mayor número posible de lugares en las que se ofrecería programas mínimos para abatir el analfabetismo (Boletín de Instrucción Pública, 1913: 635-637).¹⁵

En su comparecencia ante el Congreso el 16 septiembre de 1913, Huerta reportaba el funcionamiento de 200 escuelas de instrucción rudimentaria, con una población de 10,000 alumnos. También refirió la realización del IV Congreso Nacional de Educación Primaria, convocado para realizarse en San Luis Potosí en octubre de 1913 con la participación de representantes de los gobiernos de los Estados (SEP, 1926: 179-180). En su última aparición ante el poder legislativo, Huerta informaba el 1º. de abril de 1914 sobre la expedición de nuevas leyes de educación primaria y de jardines de niños, así como de los nuevos planes de estudios para las escuelas nacionales (SEP, 1926: 182).

El gobierno de la Soberana Convención promulgó en noviembre de 1915 la Ley sobre Generalización de la Enseñanza, en la que se declara que la Enseñanza Nacional es de la competencia del Gobierno Federal, estipulándose igualmente que

será gratuita, obligatoria y laica. También indicaba que el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes procedería a fundar Escuelas Nacionales en toda la extensión del territorio mexicano, dando preferencia a los poblados en los que no hubiera llegado la acción educativa de los estados y municipios (Arnaut, 1998: 130-131).

El esfuerzo educativo nacional, cuya efectividad fue drásticamente mermada por la Revolución y la guerra civil que asoló al país, sobre todo entre 1914 y 1917, sólo pudo ser reemprendido, no sin graves dificultades, con el ascenso y dominio hegemónico de la facción constitucionalista liderada por Venustiano Carranza. No obstante las extremas dificultades derivadas de las condiciones adversas generadas por la Revolución, la preocupación nacional por la educación y sus aspectos fundamentales no disminuyó. En el lapso que cubre el ocaso del régimen porfirista, la etapa maderista, la dictadura huertista, la escisión revolucionaria, el enfrentamiento entre las facciones, el Constituyente de Querétaro y el ascenso de Carranza a la primera magistratura de la nación, se siguieron realizando encuentros y congresos nacionales en los que se debatieron y ventilaron con gran intensidad sus más acuciantes problemas: unificación, organización, financiamiento, programas, materiales, métodos, federalización, etc.¹⁶ También proliferaron múltiples encuentros y congresos pedagógicos de carácter estatal que tuvieron relevancia e impacto a nivel nacional, destacando los de Jalapa (marzo, 1915), Yucatán (agosto 1915; agosto, 1916), Coahuila (enero, 1916), Guanajuato (diciembre, 1915), Sonora (mayo, 1916), Hidalgo (mayo, 1916) y Distrito Federal (septiembre, 1917). (Meneses, 1998: 150-168; 189-192).

2.4 El debate sobre el Artículo Tercero en el Constituyente de Querétaro.

El rumbo fundamental de la educación sólo se marcará cuando los constitucionalistas, con Carranza a la cabeza, inician el gran debate nacional cuyos resultados habrían de darle al país la estructura de un nuevo Estado políticamente centralizado. Los logros alcanzados por el constituyente de 1916-1917 -al pactar y condensar en una nueva Constitución las más importantes demandas sociales

acrisoladas en toda la lucha revolucionaria- le permitieron al país transitar, no sin sobresaltos posteriores de diversa índole, por un proceso de institucionalización de su vida económica, política, social y cultural.

El espíritu prevaleciente en aquellos momentos puede apreciarse por la manera en que los principales actores políticos asumieron el enorme desafío histórico de dotar a la nación mexicana de una nueva Carta Magna que recogiera las más sentidas demandas que emergieron a lo largo de la revolución. Al reflejar los grandes enconos que los enfrentaban, el diputado hidalguense Alfonso Cravioto advertía:

En estos momentos acaba de quedar constituido el Congreso Constituyente; desde este momento inolvidable tenemos una inmensa responsabilidad ante la historia, porque de aquí saldrá la nueva Constitución que regirá los destinos del pueblo mexicano. Os conjuro, pues, a que olvidemos nuestros resentimientos personales y dejemos a un lado todas nuestras bajas pasiones...trabajemos solamente por la mejor solidez de nuestras instituciones políticas, por la mayor grandeza de la patria, por la gloria de la revolución (*Diario de los debates del Congreso Constituyente*, 1922: 253).

En la misma tesitura se expresaba el Gral. Francisco Múgica, del estado de Veracruz, cuando señalaba:

Estos momentos solemnes...son el principio de la reconstrucción nacional...porque en estos momentos depende del criterio de los legítimos representantes del pueblo mexicano la consumación de todos los ideales de esta augusta revolución y la consecución de todas las conquistas que hemos soñado (*Diario de los debates...*: 253).

La preocupación por impulsar las reformas constitucionales era plausible en la mayoría de las intervenciones que se dieron en la junta de instalación celebrada el 30 de noviembre de 1916; los legisladores llamaban a deponer los enconos, las pasiones mezquinas, las ruindades y los enfrentamientos personales, y a trabajar para lo que realmente habían sido electos: discutir la Carta Magna, o sea, dotar al país de un código constitucional que estuviera acorde con las necesidades del pueblo mexicano (*Diario de los debates...*: 253-257).

Los debates más sobresalientes en el constituyente de 1916-1917 fueron los relativos a la educación y a las cuestiones laborales, religiosas y agrarias. El debate sobre el artículo 3º. fue particularmente intenso, amplio y álgido. Al decir del Dip. Múgica, el asunto de la educación revestía la mayor importancia, señalando que ningún otro momento difícil del movimiento revolucionario tenía tanta envergadura y trascendencia como el de la discusión de dicho artículo. Ante la presencia del Primer Jefe V. Carranza, Múgica expresaba en la sesión del 13 de diciembre de 1916:

Señores diputados, estamos en el momento más solemne de la revolución...ningún momento, señores, de los que la revolución ha pasado, ha sido tan grande, tan palpitante, tan solemne como el momento en que el Congreso Constituyente, aquí reunido, trata de discutir el artículo 3º. de la Constitución... ¿ Y porqué? (porque) aquí se trata nada menos que del porvenir de la patria, del porvenir de nuestra juventud, del porvenir de nuestra niñez, del porvenir de nuestra alma máter, que debe engendrarse netamente en principios nacionales y en principios netamente progresistas (*Diario de los debates...*: 438).

En los prolongados debates que se produjeron sobre las características que debía tener el derecho a la educación a ser consagrado en el artículo 3º. destacó la discusión sobre el laicismo, la obligatoriedad, la libertad de enseñanza y la responsabilidad del Estado. En la sesión del 13 de diciembre de 1916, el Dip. Múgica preconizaba:

Si dejamos la libertad de enseñanza absoluta para que tome participación en ella el Clero con sus ideas rancias y retrospectivas, no formaremos generaciones nuevas de hombres intelectuales y sensatos, sino que nuestros pósteros recibirán de nosotros la herencia del fanatismo, de principios insanos, y surgirán más tarde otras contiendas que ensangrentarán de nuevo a la patria, que la arruinarán y que quizá la llevarán a la pérdida total de su nacionalidad (*Diario de los debates...*: 439).

El Dip. Rojas, firme opositor ideológico del Gral. Múgica, al reconocer la suprema importancia del debate en curso, señalaba:

Esta es la hora emocionante, decisiva y solemne de la lucha parlamentaria más formidable que se registrará acaso en toda la historia del Congreso Constituyente...creo que la resolución que en esta vez tome el Congreso Constituyente servirá para que tanto en la República entera, como también en el exterior, se formen idea clara de cuál va a ser en realidad la obra de esta Asamblea...Podrá suceder que de aquí salga un Código netamente liberal, tolerante, progresista y moderno...Podrá ser también que esta Constitución...revista un aspecto alarmante para las personas que no entienden que el apasionamiento de los señores diputados en esta ocasión, queriendo por ello calificar nuestra obra como imprudente e inoportunamente jacobina, y, por consiguiente, reaccionaria (*Diario de los debates...*: 439).

La Comisión encargada de formular el dictamen del referido artículo, que estaba integrada por los Dips. Francisco Múgica, Alberto Román, el yucateco Enrique Recio y Enrique Colunga, había propuesto un texto alternativo al presentado inicialmente por el Primer Jefe, lo que suscitó alargados debates que dividieron prácticamente a la Asamblea en dos grandes grupos: los que casi se asumían como jacobinos y rechazaban abiertamente la intromisión de la Iglesia Católica en las cuestiones educativas y los que defendieron la libertad de enseñanza como un derecho que no debía ser acotado en modo alguno.¹⁷

Si bien la participación de los diputados yucatecos no fue abundante en el Constituyente, resulta relevante la intervención que hizo el diputado Alonzo Romero en la sesión del 16 de diciembre de 1916, en la que se pronunció a favor del dictamen de la Comisión. Con clara orientación jacobina, el representante yucateco refirió que:

Para los yucatecos no es nada nuevo el artículo 3º.; hace más de dos años que está en vigor, hace más de dos años que la niñez de Yucatán recibe esta clase de instrucción...Vengo a apoyar el dictamen de la Comisión...porque para mí entraña un criterio revolucionario, porque ese artículo cierra las puertas que los ilustres constituyentes del cincuenta y siete dejaron de par en par a la reacción y a las hordas del Clero (*Diario de los debates...*: 511).

El diputado Romero reflejaba en buena medida el ambiente de cambio político-social que se vivía en Yucatán, pues se refería a los adelantos que en el ramo de la legislación educativa ya se habían alcanzado en ese estado, en el que fungía como gobernador y comandante militar el Gral. Salvador Alvarado.

Si bien en las escasas intervenciones de los diputados yucatecos no hubieron alusiones en defensa explícita de la orientación racionalista que en ese tiempo ganaba terreno en la Península, en cambio correspondió al Dip. Luis G. Monzón hacer una propuesta de inclusión del término “racionalista” cuando se refirió al texto alterno propuesto por la Comisión. Al cuestionar la manipulación de que ha sido objeto el “laicismo”, Monzón planteaba en la sesión del 11 de diciembre de 1916 que:

Nuestro principal deber es destruir las hipócritas doctrinas de la escuela laica, de la escuela de las condescendencias y las tolerancias inmorales, y declarar vigente en México la escuela racional, que destruye la mentira, el error y el absurdo dondequiera se presenten. La escuela del siglo XVIII enseñaba el error; la escuela del siglo XIX no lo enseñaba pero lo toleraba...pues que la escuela del siglo XX lo combata en todos sus reductos...para lo cual necesita trocirla de laica en racional. Así lo piden las leyes de la evolución...Por lo expuesto...pido se haga al artículo 3º. ..la única modificación de que la palabra laica, en todas las veces que se presente, se substituya por el vocablo RACIONAL (*Diario de los debates...*: 372).

Con la aprobación del artículo tercero, la revolución moldea una nueva escuela, de acuerdo con las tendencias que la significaron: carácter laico y nacional; gratuidad; responsabilidad del Estado.¹⁸

2.5 La etapa constructiva de la política educativa: Carranza y Obregón.

Conforme los constitucionalistas avanzaba en la cruenta lucha contra los villistas y zapatistas, Carranza designó delegados afines en los diferentes estados de la república que en no pocos casos resultaron ser personajes conocedores de los problemas económicos y sociales del país, como por ejemplo Salvador Alvarado en Yucatán, Francisco J. Múgica en Michoacán y Plutarco Elías Calles en Sonora.

En materia educativa, con base en la Constitución de 1917, Carranza se propuso dar prestigio, responsabilidad y fuerza a los Ayuntamientos, por lo que el 28 de febrero de ese año les entregó las riendas para dirigir la educación, aunque los resultados fueron desastrosos, ya que el municipio se había vuelto botín de caciques, jefes de armas y políticos locales, quienes sustraían considerables recursos económicos

(Barbosa, 1972: 135). La Secretaría de Instrucción y Bellas Artes fue suprimida por la Ley de secretarías de Estado del 13 de abril de 1917. Sobre estas medidas, advierte Loyo (1999: 113) que “Carranza devolvió a los ayuntamientos su poder tradicional, medida que, sin duda, fue un obstáculo para la conformación de un sistema de educación nacional, y ha sido condenada por la historia sin que se hayan evaluado todos sus aspectos.”

Carranza estaba convencido de lo acertado de permitir el funcionamiento del municipio libre en materia educativa, por lo que ordenó que las escuelas de las entidades y territorios pasaran a depender de los gobernadores militares que él había designado, reservando a la Dirección de Educación Pública la promoción de la educación popular en el Distrito Federal (SEP, 1926: 183-184). No obstante estos serios desatinos, las preocupaciones educativas de Carranza pueden apreciarse, cuando el 15 de abril de 1917 informaba al Congreso de la Unión que:

A pesar de los trastornos que naturalmente se originan de un periodo tan largo de guerra como el que hemos sufrido, se ha tomado el mayor empeño en conservar abiertos y dedicados al servicio público el mayor número de establecimientos oficiales que ha sido posible, creando cuantos más establecimientos nuevos se ha podido para ofrecer mejores oportunidades educativas a toda la población escolar (SEP: 184).

Carranza también hacía énfasis tanto en la mejora de las instalaciones escolares como en la promoción de la educación física, la instrucción militar y la inspección médica, sin descuidar la selección de inspectores técnicos y de “profesores cultos y prácticos en materias pedagógicas” (SEP: 185).

En su informe presentado al Congreso de la Unión el 1º. de septiembre de 1917 Carranza refiere que “los Ayuntamientos habían recibido las escuelas elementales, superiores nocturnas y jardines de niños”; señalaba también que para lograr una difusión amplia de la cultura no bastaba con multiplicar indefinidamente las escuelas primarias, sino que era preciso formar hombres que sean capaces de enfrentarse tanto a sus problemas individuales como a los de la vida colectiva del pueblo, advirtiendo que

“tan elevados fines no pueden obtenerse con el antiguo sistema nemotécnico de enseñanza, que después de esfuerzos extraordinarios no dejaba más que conocimientos superficiales” (SEP: 192-193). Carranza reconoció dos años después, en su informe presentado al Congreso el 1º. de septiembre de 1919, que a pesar de que los Ayuntamientos tenían a su cargo la Instrucción Primaria, de conformidad con la Ley del 13 de abril de 1917, la gran penuria de las haciendas municipales impedía aumentar el número de las escuelas de acuerdo con las necesidades de la población e incluso sostener las que se encontraban abiertas, y reportaba la clausura de 191 escuelas en la municipalidad de la capital (SEP: 201).

Como conclusión, puede afirmarse que la política descentralizadora del carrancismo no dio resultados positivos. Al poco tiempo que los ayuntamientos se hicieron cargo de las escuelas primarias y jardines de niños, se demostró que estas instancias no estaban capacitadas para esta compleja tarea, ya que su administración y funcionamiento requerían de una preparación científica y pedagógica, así como de ingresos suficientes para llevar a la práctica los principios de laicidad, obligatoriedad y gratuidad. En la práctica, esta política se enfrentó a múltiples problemas como la necesidad de edificios, organización, legislación y administración, etc. (Gómez N., 1997: 151-152). La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes produjo un daño mayúsculo en la educación, ya que como organismo viviente se dispersó en múltiples fragmentos que carecían de coordinación y que incluso se enfrentaban, provocando confusión con los referentes de autoridad, irregularidad en los pagos, inseguridad laboral y deterioro de las relaciones humanas en las propias escuelas (Meneses, 1998: 264). Fell (s/f: 3) llega a afirmar que “en 1919 prácticamente ya no existe la Educación Nacional en México, ni siquiera tiene existencia legal a nivel federal. La enseñanza se encuentra en un estado de abandono casi total.”

Al tomar posesión como rector de la Universidad Nacional de México, Vasconcelos se refirió al deplorable estado que en que se encontraba la educación nacional, calificando de “montón de ruinas” a lo que antes era el ministerio del ramo, el

cual “comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna” (citado por Meneses, 1998: 265).

A pesar de todo lo anterior, el influjo que la Revolución ejerció sobre la educación nacional fue significativo, ya que se abrió paso la concepción de la educación para el pueblo; si en el porfiriato la educación privilegiaba a las clases alta y media, la educación popular se dirigía a las comunidades rurales, a los campesinos, indígenas, mestizos, obreros y artesanos. Igualmente la Revolución provocó un cambio de actitud en los gobernantes y directivos de la educación, sirviendo sus impulsos y preocupaciones como detonantes de intensas actividades y procesos educativos en las entidades federativas. También se revaloró el papel del maestro como pieza clave en la tarea de educar al pueblo, motivando la inquietud por recompensarlo con remuneraciones dignas (Meneses: 266-271).

Si bien la lucha armada y las convulsiones que le acompañaron tuvieron graves secuelas sobre la educación en sus aspectos presupuestales, organizativos, operativos, normativos y legales, visto en conjunto el esfuerzo por expandir la educación se mantuvo con el concurso de autoridades federales y estatales, así como de maestros y pedagogos de toda la república. En la gran cantidad de congresos nacionales, estatales y regionales que se llevaron a cabo en este álgido periodo se discutieron los problemas fundamentales de la educación y se sugirieron importantes medidas para darle a ésta un carácter nacional y popular.

Con la adopción de la Carta Magna de 1917 muchas de las propuestas y medidas planteadas por los distintos actores educativos cobraron dimensión nacional, y los preceptos de laicismo, gratuidad y obligatoriedad adquirieron categoría de mandato constitucional. El papel del Estado como conductor de la educación nacional quedó claramente definido al establecerse las facultades que se le reservaban para orientarla y regularla (Loyo, 1999: 97-106).

Durante el gobierno interino de Adolfo de la Huerta se produjo el nombramiento de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional de México y se inició un repunte en la preocupación por el estado caótico que guardaba la educación. Sin embargo, la supresión de la secretaría del ramo continuaba pesando gravemente sobre ella y se consideró conveniente promover reformas a la Constitución a fin de impulsar la federalización de la enseñanza. De la Huerta señalaba en su mensaje dirigido al Congreso de la Unión el 1º. de septiembre de 1920 que las escuelas primarias y otros planteles educativos que dependían del gobierno del Distrito Federal habían pasado a depender de la Universidad Nacional, y que se había terminado “el estudio para el proyecto de la federalización de la enseñanza, y sólo se espera el momento oportuno para presentarlo a las Cámaras” (SEP, 1926: 208).

EL primer periodo de estabilidad en materia educativa se inicia en 1921, con el gobierno del general Obregón, quien expresaba el 1º. de septiembre de 1921 ante el Congreso que el Ejecutivo de la Unión:

Ha dedicado, y continuará dedicando, atención muy preferente a la educación popular, por ser ésta la función más importante y trascendental del Poder Público, la más noble institución de los tiempos actuales, y, al propio tiempo, en alto grado fecunda para el bienestar social y económico de nuestros conciudadanos, no menos que para su mejoramiento moral y cultura cívica; pues su más amplia difusión en todos los ámbitos del país, hará imposible el restablecimiento de la tiranía que por tantos años ha deshonrado nuestra historia (SEP: 211).

El presidente reconoció en este mensaje que, debido al régimen administrativo con que se regulaba la educación popular en la República, la Federación sólo tenía a su cargo una parte de las escuelas primarias del Distrito Federal, así como las escuelas secundarias y profesionales del mismo (SEP: 211). Sobre el proceso que seguía la creación de la Secretaría de Educación Pública, Obregón informaba que:

A fin de impulsar vigorosamente la educación nacional en todo el país, y darle la necesaria unidad de propósitos, se inició la reforma del artículo 14 transitorio y del 73, fracción XXVII de la Constitución General, y aprobadas estas reformas, fueron debidamente promulgadas en 30 de junio del corriente año, faltando sólo que las Cámaras de la Unión aprueben la reforma

respectiva en la Ley Orgánica de las Secretarías de Estado, a efecto de que la Secretaría de Educación Pública pueda dar principio a sus labores, que será de grandes beneficios para todos los pueblos de la República (SEP: 212).

La SEP fue creada mediante ley de fecha 29 de septiembre de 1921. Obregón designa como su titular a José Vasconcelos, quien había sido efímero secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes del primer gobierno de la Convención, a cargo de Eulalio Gutiérrez, del 7 de diciembre de 1914 al 15 de enero de 1915. Vasconcelos permaneció como titular de la cartera de educación en el gobierno de Obregón, del 2 de octubre de 1921 al 2 de julio de 1924.

El 1º. de septiembre de 1922 Obregón informaba al Poder Legislativo sobre las labores de la Secretaría de Educación Pública, refiriéndose con amplitud a las actividades realizadas por sus distintos departamentos, direcciones y secciones. Se refirió asimismo a la cruzada nacional contra el analfabetismo, mediante la creación de un “Ejército Infantil” y de escuelas y centros en donde se establecía un plazo máximo de cinco meses para enseñar a leer, escribir y contar (SEP: 216-221).

El impulso nacional a la educación es enfatizado por Obregón el 1º. de septiembre de 1923 en su mensaje al Congreso, en el cual señalaba que:

Se ha procurado difundir la educación pública en todos sus aspectos, dando preferencia a la educación primaria, sin descuidar la escuela rural. Fundamentalmente, la educación impartida en las escuelas rurales y primarias es la misma, porque se impone la necesidad de dar a todos los niños de la República, así vivan en la ciudad o en el campo, igual preparación en conocimientos y en la experiencia que hoy se considera necesaria para vivir en sociedad y convertirse en colaborador inteligente de su progreso (SEP: 224).

Obregón consignaba en este mensaje que se había considerado imperioso orientar la educación bajo los postulados de la Escuela de la Acción o del trabajo, y que se tenía en cuenta las necesidades de capacitación de los trabajadores en pequeñas industrias, trabajos manuales y oficios (SEP: 224). El 1º. de septiembre de 1924 Obregón informaba al Congreso de la existencia de 1,605 escuelas primarias y rurales,

a las que asistían 171,565 alumnos que eran atendidos por 3,922 maestros, señalando que se acusaba un descenso en estas cifras con respecto al año anterior, lo cual obedecía a las “condiciones anormales” que prevalecieron en los estados de Chiapas, Yucatán, Campeche, Tabasco y Baja California Norte, en los que “las escuelas federales quedaron desorganizadas” (SEP: 231).

Siendo rector de la Universidad Nacional, antes de ser titular de la SEP, Vasconcelos se refería a los enormes desafíos que enfrentaba la tarea educativa en esa época, señalando con particular énfasis que:

La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes...un delegado de la Revolución...Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto no son dignos del respeto de sus semejantes...Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública...No hablo solamente de educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, a favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano y la potencia de cada cerebro que piensa...(Citado por Blanco, 1983: 80-81).

La gestión de Vasconcelos tuvo un marcado carácter social; combatió el analfabetismo, multiplicó las escuelas elementales, promovió el establecimiento de las escuelas agrícolas, y, en general, fomentó la educación rural mediante la fundación de escuelas normales y el establecimiento de las misiones culturales (Larroyo, 1962: 404). Con Vasconcelos a la cabeza del sector educativo, se produjo un inusitado e intenso dinamismo en la implementación de las medidas educativas, lo que sólo era un alentador presagio del gran movimiento que él iba a seguir impulsando a escala de todo el país, ya que:

La SEP expandió el sistema federal hasta hacer llegar la escuela a parajes olvidados; construyó y remodeló cientos de locales; realizó esfuerzos loables para hacer más flexible el sistema escolar, unificar métodos de enseñanza y poner orden en numerosas escuelitas rurales que funcionaban bajo diferentes denominaciones...Y lo más importante, se intentó convertir a la

escuela en el principal puente de comunicación entre cientos de poblaciones aisladas... Vasconcelos trató de poner en pie aquello que existió durante el porfiriato y que se había derrumbado con la lucha armada (Loyo, 1999: 143-144).

Para Vasconcelos era clara la misión que debía tener la nueva Secretaría a su cargo, pues consideraba que el proceso educativo era algo totalmente articulado, de tal manera que la actividad estuviese dirigida a todos los sectores de la sociedad, contemplando como fin un nacionalismo que integrase las herencias indígena e hispana en un solo concepto que serviría como símbolo de identidad (Matute, 2002: 168).

La escuela rural es lo que le da más carácter a la administración de Vasconcelos, ya que tenía un afán orientado a diseminar la cultura entre los olvidados. Para Vasconcelos lo más importante era combatir el analfabetismo y crear escuelas con profusión, sin dejar de olvidar otros aspectos de la cultura, como la música, arte, museos, bibliotecas y difusión de las obras de los clásicos. Vasconcelos tenía claridad con respecto a los múltiples aspectos de la problemática educativa: educación indígena para asimilar a la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas, publicación de libros populares, popularización de la cultura, creación de las misiones culturales, etc. (Monroy, 1985: 28-29).¹⁹

Pese a los enormes esfuerzos realizados por Justo Sierra, en el terreno de la educación y la cultura Vasconcelos se enfrentó al mismo contexto adverso, pues se encontró con las mismas desigualdades, los mismos desequilibrios y las mismas injusticias. Sin embargo, creía que la instauración de una nueva política educativa debía tender a lograr una mayor igualdad y a desestratificar y reequilibrar a la sociedad mexicana (Fell, 1989: 9-10). La actividad de Vasconcelos fue muy intensa e incansable. Elaboró innumerables documentos, como informes, circulares, decretos, artículos, discursos, debates en la Cámara de Diputados, etc. También inauguró escuelas, bibliotecas y centros culturales; recorrió todo el país para conocer la realidad regional y

compenetrarse profundamente de su problemática a fin de contribuir significativamente a la instauración de una educación auténticamente popular (Fell: 79-80).

Desde la rectoría de la Universidad, Vasconcelos impulsó una gran campaña en contra del analfabetismo, realizando actividades que desbordaban de suyo sus atribuciones directivas, ya que actuaba como si fuera ministro de Educación aún antes de serlo oficialmente. Esta campaña la organizó convocando prácticamente a toda la sociedad, mediante cinco circulares emitidas de junio a noviembre de 1920, ya que consideraba que el problema era una cuestión que involucraba a todos los mexicanos y que era necesario movilizar a la opinión pública en favor de esta campaña (Fell: 23-48).

La labor de Vasconcelos en torno a la centralización normativa fue determinante para el curso ulterior de la tarea educativa, pues trabajó intensamente en la plena restitución de la instancia federal que debía dirigir, organizar y controlar el sistema de enseñanza desde una perspectiva nacional. Este proceso de centralización hubo de enfrentarse con su fuerza avasalladora a las experiencias pedagógicas relativamente autonómicas que se habían desarrollado en algunas entidades de la república, entre las que destaca el efímero modelo de la Escuela Racionalista adoptado en Yucatán y en algunos estados del sureste.²⁰

Al resumir las principales características que distinguen la obra de Vasconcelos, Fell (1989: 660-661) destaca la confrontación directa del pensamiento y de la acción ante algunos problemas concretos y urgentes que era necesario resolver con la mayor rapidez posible:

José Vasconcelos es uno de los raros intelectuales hispanoamericanos que han tenido la posibilidad de elaborar y aplicar un plan general de educación y cultura, en un país que, en 1920, es representativo, en estos renglones, de la mayoría de las naciones del continente... Se enfrentó a estos distintos problemas sin esquivar ninguno. Su perspectiva fue deliberadamente global y se alimentó de un conocimiento directo de las dificultades: por primera vez, un ministro recorrió el país en todas las direcciones, visitó las regiones más desfavorecidas, habló con profesores y autoridades locales, envió maestros misioneros a los distintos estados de la federación.²¹

En resumen, la obra de Vasconcelos se articuló en varias vertientes, destacándose: a) la campaña nacional contra el analfabetismo; b) la reconstitución de una secretaría federal de Educación Pública; c) la vinculación de la educación y la cultura con otros problemas, como el de la reforma agraria, el latifundismo y el militarismo; d) la multiplicación de las construcciones escolares; e) la preocupación por la formación de los maestros, las condiciones de su inserción social y su revalorización en el ámbito local y nacional; f) la adhesión a los principios de la Escuela Activa; g) la integración de las comunidades indígenas marginadas y depauperizadas (Fell: 663-664).

Vasconcelos logró que se destinaran a la educación los mayores presupuestos que se habían dedicado a este rubro en toda la historia del país, aumentando entre 1921 y 1923 en casi 50 por ciento la cantidad de maestros, edificios y alumnos de escuelas primarias oficiales. En 1921 casi se quintuplicó el presupuesto con respecto al asignado en 1920; en 1922 el monto se volvió a quintuplicar; en 1923 rebasó los 52 millones de pesos, cuando en 1920 apenas se habían asignado poco más de 2 millones de pesos (Blanco, 1983: 91-92).

La obra de Vasconcelos ha trascendido los tiempos; al dejar una huella profunda que marcó derroteros para las siguientes administraciones, se ha considerado que lo que se hizo en las etapas subsecuentes en realidad constituye una prolongación de sus ideas.(Ramos, Samuel, citado por Monroy, 1985: 29-30). A este respecto, Fell (1989) concluye:

Por décadas, los sucesivos secretarios de Educación han destruido o modificado ciertas partes de su plan, pero el edificio en su conjunto sigue en pie. Esta permanencia se explica por el hecho de que Vasconcelos fue el primero en concebir y aplicar un plan global, que sin duda necesitaba modificaciones y ajustes, pero que proponía dos orientaciones capitales para la evolución del México contemporáneo: logró convencer al país de que la Revolución también concernía a la educación, y que mientras ésta no fuese reformada profundamente, no se podía cambiar el orden social...El segundo punto se refería [a que] México debía comprometerse resuelta y totalmente con una educación popular, capaz de llegar a esa inmensa mayoría de ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional. (p. 668)

Se ha llegado a la conclusión que la educación nacional actual representa una amalgama de tradiciones, valores y orientaciones sobrepuestos, destacándose que en el siglo XX se han perfilado cinco proyectos construidos por la sociedad y el Estado mexicanos desde 1922 hasta el presente. Entre estos proyectos ocupa un lugar destacado el proyecto original de Vasconcelos, el cual fue adicionado y enriquecido por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución (Latapí, 1998: 21-42).²²

NOTAS DEL CAPÍTULO

¹ Rousseau es considerado el genuino precursor de la llamada Escuela Nueva, al recomendar que la educación del niño debe ser guiada por las etapas que su Naturaleza contempla para su desenvolvimiento corporal, anímico y afectivo, por lo que dicha educación debe responder a sus intereses y necesidades (Rousseau, 2002: IX-XXXVII).

² Para una descripción general del surgimiento y aplicación de la Escuela Nueva en Europa, América y otras partes del mundo, ver Luzuriaga, 1979, Cap. XX.

³ Como ejemplo de esta aplicación, cabe referir lo que postulaba Justo Sierra: “Es para mí, fuera de duda, que la sociedad era un organismo, que aunque distinto de los demás...tiene sus analogías innegables con todos los organismos vivos. Yo encuentro, por ende, que el sistema de Spencer, que equipara la industria, el comercio y el gobierno, a los órganos de nutrición, de circulación y de relación con los animales superiores, es verdadero”. Y continuaba: “...la sociedad, como todo organismo, está sujeta a las leyes necesarias de la evolución: que éstas en su parte esencial consisten en un doble movimiento de integración y de diferenciación...y en este doble movimiento consiste en el perfeccionamiento del organismo, lo que en las sociedades se llama *progreso*.” (Sierra, citado por Córdoba, 1991: 54)

⁴ Durante el periodo porfirista se celebraron los siguientes eventos pedagógicos de carácter nacional: 1) Primer Congreso Nacional de Instrucción, convocado por el ministro Joaquín Baranda, se realizó del 1º de diciembre de 1889 al 31 de agosto de 1890 en la ciudad de México; este evento es considerado como “el congreso constituyente de la educación nacional”; 2) Segundo Congreso Nacional de Instrucción, convocado por el ministro Baranda; se realizó también en la capital del país, del 1º de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891; es considerado como una continuidad del primero; 3) Congreso Nacional de Educación Primaria, convocado por el secretario Justo Sierra; se realizó igualmente en la ciudad de México, del 13 al 22 de septiembre de 1910; en este encuentro se avanzó en los temas relacionados con la unificación del sistema de estadística escolar. (Barbosa, 1972: 35-36).

Son destacadas las aportaciones de Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1889, vertidas en el Primer Congreso de Instrucción, evento que es considerado como el “congreso fundacional de la educación nacional.” En su discurso inaugural su posicionamiento es determinante:

“...Por fortuna, en México no está a discusión el principio de la enseñanza laica, obligatoria y gratuita...la obligación de aprender no es inconciliable con la libertad de enseñar...[sin embargo] la aceptación del principio no basta para satisfacer nuestros deseos...nos consideraremos satisfechos cuando se fijen los mejores medios de sanción para hacer efectiva la ley; cuando simultáneamente se propague la instrucción primaria y la reciban todos los niños de igual edad, en el mismo tiempo y conforme a idéntico programa; cuando la escuela, en fin, esté a la puerta de todas las casas y de todas las chozas, y sea accesible a los niños de las grandes poblaciones, como a los de olvidado villorio, y sobre todo a los de las haciendas que, generalmente condenados a la ignorancia y a la servidumbre desde antes de nacer, suelen ser cruelmente explotados por el capataz y el amo” (Baranda, citado por Bazant, 1985: 17-19).

Sobre el tema del laicismo, el delegado por Yucatán, Adolfo Cisneros Cámara, radical antirreligioso, señalaba que la enseñanza religiosa debía estar a cargo de la familia, y que “la religión, el catecismo, el evangelio, la fe, nada de lo que concierne a las creencias, se halla comprendido en la cuestión de las escuelas laicas. Queremos únicamente poder a cada uno y cada cosa, en el lugar que les corresponde; al sacerdote y la instrucción religiosa en la iglesia; al profesor y su enseñanza, en la escuela” (Citado por Bazant, 1993: 25).

⁵ Véase su intervención en el Primer Congreso (diversas sesiones, diciembre de 1889 a marzo de 1890) en: Sierra, 1977: 244-272

⁶ Al enfatizar el papel del Estado, Sierra señala: “El papel del Estado en la organización del porvenir exige, como indeclinable factor, la preparación de energías morales, intelectuales y físicas, religiosamente unidas a él en el culto de un mismo ideal. Y a esto responde la genuina aceptación del vocablo ‘educación’: una nutrición, génesis de toda fuerza, de toda energía” (citado por Larroyo 1962: 298).

⁷ En su artículo I, la Ley de 1908 señalaba las características fundamentales que debía tener la educación: “...será nacional, esto es, se propondrá que todos los educandos desarrollen el amor a la patria mexicana y a sus instituciones y el propósito de contribuir para el progreso del país y el perfeccionamiento de sus habitantes; será integral, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; será laica, o lo que es lo mismo, neutral respecto a todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia de enseñar, defender, o atacar ninguna de ellas; será, además, gratuita (citado por Bazant, 1993: 42).

⁸ En su artículo 1º. esta Ley autorizaba al Ejecutivo de la Unión el establecimiento de Escuelas de Instrucción Rudimentaria en toda la República, que serían independientes de las escuelas primarias existentes. La Ley estaba dirigida principalmente a los indígenas (Art. 2º.), a quienes se proponía enseñar a hablar, leer y escribir castellano y a realizar las operaciones fundamentales de la aritmética. También establecía que la instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales (Art. 3º.) Asimismo, en su artículo 6º. se estipulaba que la enseñanza rudimentaria no sería obligatoria, sino que se proporcionaría a cuantos analfabetos concurrieran a las escuelas, sin distinción de sexos ni edades (Solana, Cardiel y Bolaños, 1997: 129).

⁹ El estudio del Profr. Torres Quintero incluye la propuesta del titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol (5 de mayo de 1913), consistente en la apertura de 5,000 escuelas de Instrucción Rudimentaria en la República, consignando en su fundamentación que en el país había tan sólo 3 millones de personas que sabían leer y escribir, frente a casi 12 millones que no podían hacerlo. (p. 53)

¹⁰ El porfiriato abarcó el desempeño de los ministros de Instrucción Pública Protasio Tagle (1877-1880), Ezequiel Montes (1880-1882), Joaquín Baranda (1882-1901), Justino Fernández (1901-1905), Justo Sierra (1905-1911) y Jorge Vera Estañol (marzo-mayo, 1911).

¹¹ Meneses destaca las características del positivismo, señalando que: “El positivismo asigna un fin pragmático al conocimiento: saber para prever, prever para actuar, actuar para reformar, y emplea las ciencias básicas como las matemáticas, astronomía, física, química, fisiología, biología, física social y moral, escalonadas de lo simple a lo complejo. El conocimiento todo está ordenado a la acción, y se conoce para dominar la naturaleza”. (p. 668)

¹² El Programa del Partido Liberal de los hermanos Flores Magón y otros precursores del movimiento sí recogía puntualmente este aspecto. En sus numerales 10 al 14 se plantea la multiplicación de escuelas primarias, la obligación de impartir enseñanza netamente laica en todas las escuelas de la República, la obligatoriedad de la instrucción hasta los 14 años de edad, un buen salario para los maestros y la necesidad de introducir la enseñanza de artes, oficios y civismo, así como la instrucción militar (SEP, 1993: 43-46).

¹³ En su artículo 12, el Programa planteaba, entre otras cosas, establecer escuelas rudimentarias en todos los lugares de la República donde no llegaban aún los beneficios de la instrucción, fundar escuelas normales en cada estado y elevar las remuneraciones del profesorado (SEP, 1993: 83).

¹⁴ Madero informó que si en 1911 se habían asignado 300 mil pesos para iniciar la fundación de dichas escuelas, en cambio lo asignado para el ejercicio fiscal de 1912 se había reducido a casi la mitad: 160 mil pesos, cantidad que apenas alcanzaría para abrir, con grandes dificultades, unas cincuenta escuelas (SEP, 1926: 170-172).

¹⁵ La iniciativa citada refería la existencia de 11'750,996 analfabetas, de los cuales 2'608,000 eran niños de 1 a 5 años, 2'087,714 niños de 6 a 12 años y 7'054,750 era mayores de 12 años. Para atender tan sólo al segmento de 6 a 12 años se requerían de más de 20 mil escuelas, pero se proponía instalar en un año al menos 5,000 a fin de cobijar a unos 500,000 alumnos, entre niños y adultos. El costo para la instalación de estas escuelas ascendía a 4.5 millones de pesos.

El ministro Vera Estañol reconocía que hasta ese momento el Estado no había podido atender a las poblaciones rurales, porque el esfuerzo se había concentrado en poblaciones de mayor importancia, haciendo que los campesinos siguieran permaneciendo “como parias en este país de libérrimas instituciones. Pero estas instituciones no pueden ser realmente libérrimas si los ciudadanos no se han libertado antes de las cadenas de la ignorancia. El analfabetismo y la ciudadanía son términos excluyentes” (Boletín de Instrucción Pública, 1913: 635-637).

¹⁶ Los más importantes congresos y asambleas realizados en ese lapso fueron los siguientes:

I Congreso Nacional de Educación Primaria (CNEP), reunido del 13 al 24 de septiembre de 1910 en la Cdad. de México, a convocatoria del ministro Justo Sierra; II Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado del 20 de septiembre al 3 de octubre de 1911 en la capital del país, convocado por el ministro Vázquez Gómez, inaugurado por el presidente interino León de la Barra y presidido por Gregorio Torres Quintero; III Congreso Nacional de Educación Primaria, convocado por José Ma. Pino Suárez y el gobierno de Veracruz; se realizó del 15 al 29 de octubre de 1912 en Jalapa; IV Congreso Nacional de Educación Primaria, bajo los auspicios del gobierno del estado de San Luis Potosí y la secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, a cargo del Lic. José Ma. Lozano, se realizó a partir del 1º. al 11 de octubre de 1913 en ese estado; el V Congreso Nacional de Educación Primaria, a celebrarse en Pachuca, Hgo. A partir del 1º. de octubre de 1914 fue convocado por la Secretaría a cargo de Félix F. Palavicini pero no llegó a realizarse por la inminencia del traslado del gobierno del señor Carranza al puerto de Veracruz.

Después de la aprobación de la Constitución de 1917 se llevaron al cabo las siguientes reuniones: Congreso Pedagógico o Primer Congreso Nacional de Maestros, celebrado del 15 al 27 de diciembre de 1919 en La Piedad, Mich.; Segundo Congreso Nacional de Maestros, convocado por el gobierno provisional de Adolfo de la Huerta, que se realizó en la ciudad de México del 15 al 28 de diciembre de 1920.

Después del conflicto bélico se llevó al cabo el Tercer Congreso Nacional de Maestros, realizado de diciembre de 1921 al 6 de enero de 1922 en Guadalajara, Jal.
Ver: Barbosa, 1972, pp.36-38

Para una evaluación general de los temas discutidos en estos congresos, ver: Arnaut, 1998, pp.82-113; Meneses, 1983, pp. 581-595 y Meneses, 1998, pp. 92-99; 108-115; 134-149; 149-150; 250-253; 283-288

¹⁷ El texto alterno decía: “Artículo 3º. Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto o persona perteneciente a alguna asociación semejante, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del Gobierno. La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente”. (Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1922: 371).

¹⁸ El texto aprobado quedó como sigue:

“Artículo 3º. La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. (Diario de los debates...1922: XXVI).

La diputación de Yucatán, integrada por Miguel Alonso Romero, Antonio Ancona Albertos, Enrique Recio, Héctor Victoria y Manuel González, votó a favor del texto final.

¹⁹ Daniel Cosío Villegas refiere que “Vasconcelos personifica las aspiraciones de la revolución como ningún otro hombre llegó a encarnar (...) en primer término, Vasconcelos era lo que se llama un intelectual...era lo bastante joven...para tener fe en el poder transformador de la educación (...) Vasconcelos fue el único intelectual de primera fila en quien un régimen revolucionario tuvo confianza y a quien dio autoridad y medios para trabajar. Esta conjunción de circunstancias, tan insólitas en nuestro país, produjo también resultados insólitos (...) En México hubo entonces como una deslumbradora aurora boreal...La educación no era para una clase media urbana, sino en la única forma que en México puede entenderse: como una misión religiosa, apostólica, que se lanza y va a todos los rincones del país llevando la buena nueva de que México se levanta de su letargo, se llergue y camina” (Citado por Monroy, 1985: 28-29).

²⁰ Sobre las vicisitudes de la creación de la SEP y las acciones y repercusiones que a ella siguieron en materia de federalización educativa, Véase: Arnaut, 1998, pp.147-163, y Fell, 1989, pp. 49-77

²¹ Fell (1989) consigna que Vasconcelos hubo de encontrar soluciones, así sean parciales o provisionales, a cuestiones complejas como el analfabetismo, la concentración de la enseñanza y de las escuelas en las ciudades, la educación superior ínfimamente desarrollada, una educación secundaria dispersa, una enseñanza primaria deficiente y con múltiples carencias materiales y pedagógicas, la integración de la población indígena, una vida cultural y artística enajenada y desorganizada por los acontecimientos de la Revolución, una industria editorial inexistente, etc. (p. 661)

²² Latapí (1998) enumera los siguientes proyectos educativos surgidos durante el siglo XX: el original de Vasconcelos (1921), el socialista (1934-1940), el tecnológico (1928), el de la escuela de la unidad nacional (1943-1958) y el modernizador (1992). (p. 22)

CAPÍTULO III

POLÍTICA EDUCATIVA Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. YUCATÁN **1900-1915**

3.1 El bloque oligárquico en el Yucatán prerrevolucionario.

Las condiciones económicas y sociales prevalecientes en Yucatán en las postrimerías del porfiriato estaban definidas en gran medida por la existencia de una poderosa oligarquía cuya hegemonía económica derivaba de su absoluto control sobre la producción, desfibración y exportación del henequén, principal actividad productiva en el estado (Paoli y Montalvo, 1977: 38).¹

Las profundas transformaciones sufridas por el estado de Yucatán a finales del siglo XIX y principios del XX, conllevaron a la formación de una economía basada en el monocultivo del henequén, con el consecuente desarrollo de los puertos y de la red ferroviaria, que tenían como función central facilitar la exportación de la fibra (Paoli, 2001: 23-32). Se ha enfatizado la consolidación de la gran hacienda latifundista como base orgánica de la producción henequenera, vinculada a la maquinización de la agricultura estadounidense y al desmantelamiento de la economía indígena a mediados del siglo XIX (Sierra V., 1987: 23).²

Uno de los principales factores que permitieron la transformación de la producción henequenera en principal fuente de riqueza social y de divisas para el Estado fue el despojo privatizador de grandes extensiones de tierras que los indígenas mayas mantenían en propiedad comunal, ya que sin esta privatización territorial no se hubieran desarrollado las actividades mercantiles. También influyeron los factores externos derivados de la fase imperialista del desarrollo capitalista mundial, los cuales actuaron como condicionantes de los cambios económicos, sociales y políticos que se produjeron en Yucatán a finales del siglo XIX y principios del XX (Sabido, 1995: 7-8).

En la conformación de la oligarquía porfirista en Yucatán fue determinante la fusión de los intereses económicos y políticos de los empresarios locales con los grupos financieros de Estados Unidos, siendo ambos los que diseñaron los métodos de creación y apropiación de la riqueza social, en donde el papel fundamental fue desempeñado por el control monopolista sobre el financiamiento y la comercialización del henequén. En la operación de los negocios de la oligarquía también jugaron un papel de primer orden las relaciones políticas con los grupos gobernantes locales y nacionales, de quienes aquélla obtuvo todo tipo de apoyos políticos, administrativos y jurídicos (Sabido: 27-29). Refiriéndose al enorme poder acumulado por la elite porfirista yucateca, Sabido concluye que “el mecanismo estructural a través del cual la oligarquía construyó las redes de su poder económico-político, fue el control monopolista de las actividades fundamentales de la época: producción henequenera, exportación-importación, ferrocarriles, compañías navieras, almacenes y bancos.” (p. 33)

La oligarquía henequenera se constituyó en una poderosa élite a partir de funcionales redes de poder, que tenían por base las asociaciones empresariales y el control de los principales cargos políticos y gubernamentales. El predominio del grupo encabezado por Olegario Molina Solís y su familia llegó a representar un prototipo oligárquico de la época, ya que construyó un poderoso bloque empresarial y político que hegemonizó la política y la economía estatales entre 1902 y 1914 (Sierra V.,1987: 29-30, y Sabido, 1995: 30-31).³

En la situación económica de Yucatán durante el periodo prerrevolucionario era plausible el dominio de un reducido número de personas que ejercía el control del estado en combinación y complicidad con los trusts extranjeros, siendo su agente Avelino Montes, socio de Olegario Molina, el que -en contubernio con un puñado de opulentos hacendados- dominaba en el gobierno, en los bancos, en los ferrocarriles, en la educación, en la beneficencia pública, en la Iglesia y en las relaciones sociales (Bolio O., 1967: 119. Bolio Ontiveros describe la simbiosis económica y política de la elite oligárquica con el gobierno, señalando que:

La organización política y administrativa era muy sencilla: los grandes hacendados apoyaban siempre al Gobierno, y ellos daban todo el dinero para las manifestaciones y farsas electorales, en las que hacían figurar a los pobres indios de las haciendas...A cambio del apoyo incondicional y del dinero que ofrecían a todos los gobiernos, los hacendados solamente exigían la protección y la intervención de las autoridades para conservar la odiosa servidumbre esclavista de las haciendas de Yucatán. (p. 119)

Las complicidades de Olegario Molina y Cía. con el trust norteamericano Internacional Harvester Company han sido documentadas mediante un leonino contrato firmado por ambas partes, en el que este consorcio exigía la depresión periódica del precio de la fibra. El convenio para bajar el precio del agave produjo utilidades a la International Harvester Co., del orden de \$ 37'845,165 dólares en tan sólo cinco años - de 1902 a 1907-, recursos que fueron sustraídos de la economía yucateca con la complicidad de O. Molina y Co. (Mena B., 1967: 207).⁴

La acción perniciosa del predominio monopolístico sobre la producción henequenera y sobre la economía en general propició el desplazamiento y la ruina de muchos antiguos hacendados progresistas, quienes perdieron sus barcos, sus ferrocarriles, sus muelles, sus bancos y sus cordelerías, cayendo en las garras de los trusts extranjeros que se aprovechaban de la enorme riqueza que se producía en el estado. En corto tiempo una buena parte de la riqueza generada por la producción henequenera pasó al control de los monopolios extranjeros, por intermedio del grupo privilegiado de Montes y Molina (Bolio O., 1967: 120-121).

Entre las principales características del peonaje predominante en las haciendas henequeneras destacan los mecanismos de control, dominio y explotación a que estaban sometidos decenas de miles de trabajadores de ascendencia maya en las plantaciones del agave. Aspectos como la contrata, la obediencia a los dueños, mayordomos y mayocoles, la necesidad de pedir permiso para ausentarse de las fincas, la vigilancia sobre la comisión de delitos, el régimen de cuentas y deudas, la tienda de raya, el azote de los trabajadores, la posibilidad de trabajar en tierras del hacendado

para obtener productos destinados al consumo familiar del peón, sin pagar arrendamiento, etc., junto con otras disposiciones de control y restricción a la libertad individual y grupal, son rasgos fundamentales a ser tomados en cuenta para entender el sistema en que se basaba la explotación productiva de las haciendas henequeneras.⁵

El sistema de peonaje por deudas fue una de las características fundamentales de las relaciones laborales que existían en las haciendas henequeneras durante su “edad de oro” (último cuarto del siglo XIX y los primeros catorce años del siglo XX). Este sistema permitió a los hacendados responder a las necesidades del mercado internacional de la fibra; al combinar la coersión con el aislamiento y la seguridad, se lograba la sobreexplotación de los trabajadores agrícolas “sin poner en peligro la estabilidad social, no obstante que las condiciones de vida de los peones estuvieron pegadas a los mínimos de subsistencia y reproducción.” (Canto A., 1995: 3-9)

En 1910 el cuadro de la estratificación social prevaeciente en Yucatán mostraba la existencia de seis capas o clases sociales: los ricos, la clase media, los obreros y campesinos no adeudados, los sirvientes domésticos, urbanos y rurales, los indios ‘sometidos’ y los indios rebeldes. Gamboa (1943, I, : 28-29) lo refiere así:

Los ricos eran hacendados y comerciantes en su mayor parte; la clase media era la de los profesionistas, los burócratas, periodistas, etc., y los pequeños y medianos comerciantes; los obreros y campesinos no adeudados vivían en las ciudades y pueblos, y eran libres para trabajar donde mejor les acomodaba; los sirvientes domésticos urbanos y rurales no eran libres; vivían los primeros en las casas de sus amos, los segundos en los pueblos y ciudades en donde habitaban sus patrones y los terceros en las haciendas...rurales...Los ricos tenían su aristocracia...en la capital del estado. El auge del negocio henequenero...había transformado en 1910 en grandes capitalistas, muchos de ellos millonarios, a los modestos burgueses de antaño.

Las características socioeconómicas de Yucatán en las postrimerías del porfiriato pueden han sido resumidas por Paoli (2001: 23) con la siguiente imagen:

Había emergido una pujante y compleja sociedad donde se desarrollaron empresas mercantiles, comunicaciones, puertos, industrias incipientes y las haciendas donde se producía y desfibraba el henequén...Lo anterior era posible gracias al trabajo de más de 300 mil mayas y mestizos, organizados, dirigidos y explotados por una población criolla claramente dividida en sectores. Una parte significativa, pero minoritaria, de los criollos, o dzules, había sido transformada en su mentalidad señorial y convertida a la idiosincrasia empresarial: se constituyó así un grupo oligárquico emprendedor, culto, modernizante y disciplinado en el trabajo, que si bien heredaba el orgullo señorial, lo había filtrado, purificado y legitimado con las doctrinas liberales primero y, más recientemente, con las tesis positivistas que se usaron para dirigir al país durante el porfiriato.

Para 1910 se encontraban plenamente consolidados los grupos dominantes y su bloque hegemónico con el que pocos años después se confrontaría Salvador Alvarado, el principal emisario de V. Carranza. Esta consolidación devino con la designación del gobernador Olegario Molina Solís como ministro de Fomento del gobierno porfirista. La cabeza financiera de la elite oligárquica pasó a ser Avelino Montes, su yerno, quien era el principal socio de la International Harvester Company en Yucatán.

3.2 Las principales corrientes ideológicas.

La historia de la educación pública y privada en Yucatán es muy rica en sus distintos momentos y en sus diversos aspectos. Como hecho relevante cabe mencionar que la primera escuela normal en la entidad fue instituida en agosto de 1868, formando parte del Instituto Literario del Estado, organismo de fundamental importancia para el desarrollo de la educación pública laica y gratuita en la entidad (INEHRM, 1992, VII: 680-681), y que fue el antecedente directo de la Universidad Nacional del Sudeste. La Escuela Normal de Profesores se fundó el 15 de enero de 1882, con 25 alumnos (Cantón R., 1943: 62-63).

Diversas instituciones y centros educativos fueron creados desde mediados del siglo XIX hasta principios del XX, destacándose en este proceso la aparición simultánea de establecimientos públicos, privados y religiosos. Los intereses económicos, las filiaciones de clase social, las posiciones políticas, las concepciones ideológicas y las posturas filosóficas de los diferentes actores del quehacer público, de la actividad intelectual y de la labor educativa en sus diferentes niveles, afectaron de muy diversas maneras el surgimiento, funcionamiento, clausura, reapertura y evolución general de dichas instituciones.

A lo largo de esta historia, se perfilaron en Yucatán dos principales tendencias ideológicas con presencia significativa en las instituciones educativas: la *liberal* y la *conservadora*. El origen, desarrollo y solución final de las contradicciones entre estas dos corrientes, en sus diversos matices, permearon de manera relevante las acciones políticas sobre la cuestión educativa en los diferentes momentos de la historia yucateca, desde la época de la restauración de la República.

En el proceso de conformación de estas tendencias, se distinguen al menos cuatro corrientes filosóficas que influyeron determinadamente en la orientación de las instituciones escolares de Yucatán: el escolasticismo, dominante durante el periodo colonial; el racionalismo, el positivismo y el materialismo dialéctico (Carrillo G., : 1951). La enseñanza del escolasticismo se implementó en Yucatán a través de diversos planteles ligados estrechamente al poder eclesiástico dominante. En estos establecimientos ubicados en la capital:

Se enseñaba la latinidad de la edad media, los cánones y la Teología Escolástica y Polémica, con lo que los jóvenes se llenaban la cabeza con las disputas eternas e ininteligibles de la gracia...Lo que se llamaba Filosofía era un tejido de disparates sobre la materia prima, formas silogísticas y otras abstracciones...La teoría de los astros se explicaba de mala manera para poner en horror el único sistema verdadero, que es el de Copérnico...ninguna verdad útil, ningún principio...se oía en aquellas escuelas del jesuitismo...Se ignoraban los nombres de los maestros de la Filosofía y la Verdad...Santo Tomás, Escoto...se ponían en manos de la juventud que desconocía absolutamente a Bacon de Berulamio, Newton, Galileo, Locke y Condillac. No se sabía que había

una ciencia llamada economía política; los nombres de Voltaire, Volney, Rousseau, D'Alembert, etc., eran pronunciados por los maestros como los de unos monstruos que había enviado la Providencia para probar a los justos (Lorenzo de Zavala, citado por Betancourt y Sierra, 1989: 17-18).

La introducción del cartesianismo, primera expresión del racionalismo, se debe al maestro Pablo Moreno, quien expuso las teorías filosóficas de Descartes en su cátedra del Seminario Conciliar de San Ildefonso de Mérida, en el año de 1802. Duramente atacado por los representantes del clero católico, Moreno fue suspendido de su cátedra, pero su labor dejó honda semilla de la que brotaron nutridos grupos de hombres que destacaron en la vida pública como representantes del liberalismo clásico (Carrillo G., 1951: 6-7).

El Obispo e historiador Crescencio Carrillo y Ancona acusó a Moreno de pretender una reforma moderna en la enseñanza de la filosofía, con la adopción del cartesianismo y el consiguiente abandono de la filosofía cristiana de Santo Tomás, “como si fuese posible una filosofía mejor y más reciente que la del cristianismo, forma esencial de la historia y civilización moderna”; aducía el jerarca eclesiástico de fines del siglo XIX que la autoridad del tomismo había sido puesta bajo la planta del pie “para sólo enaltecer la razón particular, fundamento de la conciencia privada o libre examen del protestantismo, y puerta segura de toda impiedad del ateísmo mismo” (Carrillo G.: 7).

En el análisis de esta contradicción planteada en Yucatán entre el cartesianismo y el tomismo, destaca Pablo Moreno como el más prominente y culto liberal del siglo XIX, ya que:

Fue el primero que se atrevió a introducir la duda sobre las doctrinas más respetadas por el fanatismo, y que a beneficio de sus esfuerzos únicos, pudo sobreponerse a todos los contemporáneos enseñando los principios de una filosofía luminosa, y abriendo brecha en medio de tinieblas espesas...(Lorenzo de Zavala, citado por Betancourt y Sierra, 1989: 18).

El positivismo fue la filosofía de la escuela creada por la Reforma y la República triunfantes, pero también fue la tendencia dominante durante el régimen porfirista en la cual se formaron muchos maestros que después tendrían notables actuaciones en el periodo revolucionario. En Yucatán las enseñanzas positivistas fueron introducidas con el apoyo de Agustín Vadillo Cicero, quien se hizo cargo de la dirección del Instituto Literario de Yucatán en 1895. Esta introducción se hizo a través de las obras de lógica de Stuart Mill y de moral de Spencer (Carrillo G., 1951: 11).

La influencia del positivismo dominante durante el porfiriato se prolongó en Yucatán durante el periodo revolucionario bajo la modalidad del llamado *racionalismo pedagógico*. Este concepto hace referencia al movimiento pedagógico que se desplegó en Yucatán en torno a la Escuela Racionalista, reformulada, interpretada, impulsada y aplicada por un influyente núcleo de pensadores e ideólogos encabezados por José de la Luz Mena, y cuyos fundamentos provinieron de la obra *La Escuela Moderna*, publicada por el español Francisco Ferrer Guardia a principios del siglo XX. También se forjó con las aportaciones y propuestas de J. Dewey y M. Montessori, dentro del movimiento de la Escuela Nueva o Activa.

La reacción al positivismo se dio a partir de 1926 con el advenimiento de diversos movimientos sociales y políticos de orientación marxista, que fueron verdaderos preludios de la reforma educativa cardenista. En aquel momento se afirmaba que:

La vieja pedagogía rutinaria y egoísta, tuvo que ceder al paso de la nueva, que es fruto de la filosofía materialista. Eso en el terreno de las ideas y las teorías. Y en la práctica, algo más consolador todavía: los viejos valores fueron totalmente desplazados por elementos jóvenes, nuevos que llegan al enorme campo de la experimentación que es la enseñanza, con la sola finalidad de prestar un servicio social a la colectividad en la que están actuando (Carrillo G., 1951: 23-24).

El Instituto Literario de Yucatán tuvo una importancia primordial en el desarrollo de la educación pública y laica en la entidad, como contraparte polar de la educación privada y confesional, ya que ambos tipos de educación siempre existieron como realidad dicotómica en la entidad. El organismo, que había comenzado a funcionar el 15 de agosto de 1867, era concebido como una instancia para aglutinar todo el esfuerzo educativo del Estado. En un principio, este Instituto fue destinado para la enseñanza secundaria, preparatoria y profesional, pero mediante un decreto del 2 de febrero de 1870 se estableció la impartición de la enseñanza primaria inferior y superior, que se estudiaban en seis años. El Instituto comprendía varias escuelas, que luego se fueron independizando, destacando las siguientes: Escuela Preparatoria; Escuela Especial de Medicina, Cirugía y Farmacia; Escuela Especial de Jurisprudencia y Notariado; Escuela Normal de Profesores. Igualmente comprendía el Museo Yucateco y la Biblioteca “Cepeda Peraza” (Bolio O., 1977: 112).

A lo largo de su fecunda trayectoria se desempeñaron en el Instituto los mejores maestros e intelectuales del Estado, utilizando los más adelantados principios pedagógicos que se conocían y practicaban en Yucatán. Debido a lo anterior y a las atenciones que le prodigó el gobierno estatal durante más de cuarenta años, el Instituto Literario disfrutó de gran prestigio en toda la Península, compitiendo firmemente con las demás instituciones de igual naturaleza, tanto privadas como oficiales (Bolio O.: 113).⁶ En el desarrollo de la educación pública, el Instituto Literario es considerado como la escuela del pueblo yucateco por excelencia y como el baluarte de la enseñanza laica, ya que “fue siempre un símbolo magnífico de la educación moderna, de la ciencia, de la democracia y de la libertad. Una encarnación viva y fulgurante del ideal supremo de un pueblo libre y culto” (Bolio O.: 166). El Instituto contribuyó de manera relevante a la formación de grupos de jóvenes que se convirtieron en la avanzada del Partido Liberal, mismos que sostuvieron enconada rivalidad con los alumnos de los colegios particulares conservadores, en los que también se cursaba la enseñanza preparatoria (Eduardo Urzáiz, citado por Bolio O.: 166-167).

Menéndez R. (1995) ha ofrecido un amplio análisis histórico sobre el proceso de conformación y enfrentamiento de las corrientes liberal y conservadora en el plano de los proyectos económicos y políticos que se impulsaron en el Estado, poniendo al descubierto el papel central jugado por el poder de la Iglesia Católica en la definición de estos proyectos y en su participación protagónica en las alianzas a favor del proyecto conservador. Menéndez refiere la consolidación y clara expresión de las corrientes liberal y conservadora desde finales del siglo XIX, concretamente durante el periodo gubernamental de Carlos Peón (1894-1897), cuando los partidarios de la primera mantenían una permanente denuncia contra cualquier actitud violatoria de las Leyes de Reforma por parte de la Iglesia Católica. (pp. 79-80).⁷

De acuerdo con Menéndez, el prominente y adinerado liberal Carlos Peón “temía la desaparición del equilibrio económico en Yucatán con la reincorporación del capital de los diezmos de la Iglesia Católica a través de José María Molina Solís” (p. 86), tesorero de la diócesis y hermano de Olegario Molina Solís, cabeza este último de una poderosa facción oligárquica que finalmente se apoderaría del control económico y político del estado.

En enfrentamiento de estas dos corrientes tuvo su expresión en el plano educativo, ya que existía marcado temor en el centro del país por las innovaciones que se impulsaban en el sistema educativo de Yucatán, constituyendo esto una de las razones por las cuales se convocaron a sendos Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1890; 1890-1891), con el fin de impulsar la unificación de la enseñanza (Menéndez R.: 126-127). Uno de los principales paladines de la corriente liberal, Adolfo Cisneros Cámara, concebía la enseñanza como una forma adecuada para enfrentar a la corriente conservadora, la cual contaba con el claro aliento del porfiriato. Cisneros se enfrentó duramente a Justo Sierra en las deliberaciones de dichos congresos, en las que se opuso con énfasis a la enseñanza en manos del clero:

Desarmemos, pues, al enemigo: impidamos que nuestra niñez sea amamantada por el más brutal de los fanatismos; no consintamos que nuestra juventud crezca dividida en dos bandos contrarios, llenos de sendos e implacables rencores: uniformemos la instrucción, haciéndola laica para todos (Cisneros Cámara, citado por Menéndez R.:129).

Para este enérgico defensor del liberalismo era claro el papel que la institución escolar jugaba como aparato ideológico en el seno de la sociedad: “La lucha de ideas existe todavía, sorda, pero latente; encubierta, pero tenaz, y su principal campo de acción es, como antes he dicho, la Escuela” (Cisneros C., citado por Menéndez R.: 129).

En la álgida lucha política e ideológica que sostenía contra la enseñanza impartida por el clero, Cisneros defendía el papel exclusivo del Estado como instancia responsable de la instrucción:

Para la realización de todos estos propósitos, lo mismo que para lo relativo a la enseñanza laica, obligatoria para todos, el Estado tendrá necesidad de aumentar los centros de instrucción en número suficiente, de manera que nunca sean necesarios los establecimientos particulares, y así, lejos de resultar perjudicados los intereses educacionales, recibirán notabilísimo ensanche y una protección uniforme (citado por Menéndez R.: 130-131).

La expresión concreta del enfrentamiento de las corrientes liberal y conservadora durante el periodo 1857-1917, se da a través de un agrupamiento de espacios, instancias y actores como la prensa, sociedades, historiadores, periodistas y casas comerciales. La dicotomía ideológica en el plano educativo puede apreciarse con la división entre educadores y escritores, en la creación de los establecimientos escolares y en la adopción de diferentes medidas, en función de los intereses de quienes ostentaban el poder político. Entre los educadores y escritores liberales se encuentran: Manuel Sales Cepeda, Rodolfo Menéndez de la Peña, Rodolfo Menéndez Mena, Antonio, Arturo y Adolfo Cisneros Cámara, Agustín Vadillo Cicero, Antonio Menéndez de la Peña, Rita Cetina Gutiérrez, Manuel Alcalá y Alcalá y Manuel Alcalá Martín. Entre las instituciones educativas de orientación liberal que fueron creadas, así como otras

medidas de relevancia que fueron adoptadas, destacan: Instituto Literario del Estado (1867), Escuela Normal de Primarias (1868), Decreto de la Ley de Instrucción Pública (1869), Escuela de Jurisprudencia y Notariado (1869), de Cirugía y Farmacia (1869), Sociedad Feminista La Siempreviva (1870), Conservatorio Yucateco (1874); Decreto que declara obligatoria la enseñanza primaria en el Estado (1877), Instituto Literario de Niñas (1877), Instituto Literario de Valladolid (1877), Escuela Normal de Profesores (1882), nueva Ley de Instrucción Pública (1886), fundación del periódico pedagógico La Escuela Primaria (1886) (Menéndez R.: 146-151).

El proyecto liberal fue derrotado en 1897 con la renuncia de Carlos Peón a la gubernatura del Estado y el ascenso al poder de los representantes del proyecto conservador. Estos procesos coinciden con el creciente predominio hegemónico del grupo oligárquico de Olegario Molina Solís, apoyado por el poder central, quien al llegar al gobierno del Estado en 1902 restableció la alianza con las altas cúpulas del clero católico.

Durante la hegemonía del molinismo se impulsó el proyecto conservador, de acuerdo con las directrices centrales del porfiriato. Desde principios del siglo XX la educación pública avanza con relativa lentitud en los terrenos de la legislación, con cierto énfasis en lo referente a su infraestructura material. En cambio, a lo largo del periodo 1898-1915 se fortalece significativamente la presencia y la influencia del clero católico en el ámbito educativo y cultural, con la apertura o reapertura de múltiples establecimientos, congregaciones, asociaciones y órganos propagandísticos ligados directamente al clero católico; este movimiento fue apenas opacado en 1905 con la fundación de una escuela elemental y profesional de enseñanza laica bajo la dirección de la maestra Consuelo Zavala (Menéndez R.: 155). En 1911 se consigna la existencia de los siguientes establecimientos escolares de carácter privado: Seminario Conciliar de San Ildefonso; Colegio Católico; Colegio de Enseñanza Primaria y Secundaria; Colegio de Niñas de Instrucción primaria inferior y superior; Colegio de Santa Teresa de Jesús; Asociación Mariana; Beneficiencia Privada Leandro León Ayala; Colegio de Jesús María; Colegio Elemental y Preparatorio; La Obra de la Enseñanza; Escuela Elemental y

Profesional; Colegio Pestalozzi; Escuela Juan Francisco Molina Esquivel; Colegio Tomás Gamboa y Gamboa (Menéndez de la Peña, 1911: 154-156).

La hegemonía económica, política, cultural e ideológica del grupo molinista subsistirá al empuje del movimiento antirreeleccionista dirigido por los seguidores de Madero en el Estado, así como al derrumbamiento del régimen porfirista a nivel central y al efímero régimen maderista; incluso esta hegemonía se mantendrá en el breve lapso de la usurpación huertista. Sin embargo, en el periodo 1914-1915 el poder del bloque dominante molinista se resquebrajará como consecuencia de la agudización de los conflictos centrales de las facciones revolucionarias, de la profundización de las contradicciones económicas y sociales en el Estado, de la formación de otras alianzas políticas que se oponían a dicho bloque, de la creciente inestabilidad política y social interior, del avivamiento del movimiento electoral maderista, de la llegada del movimiento constitucionalista y el posicionamiento temporal de los primeros emisarios de Carranza, y, finalmente, por la toma del poder político por parte de uno de sus más brillantes estrategas políticos y militares, el general Salvador Alvarado.

A partir del 19 de marzo de 1915 -fecha de la entrada triunfal de Alvarado a Mérida, tras derrotar al movimiento presuntamente “autonomista” del coronel Abel Ortiz Argumedo- se inicia una etapa de intenso enfrentamiento político e ideológico entre el proyecto conservador-clerical y el proyecto reformador de Alvarado, pugna que se agudizará aún más en el régimen gubernamental de Felipe Carrillo Puerto, prolongándose incluso hasta algunos años después de la cruenta derrota del proyecto carrillista en enero de 1924.

3. 3 El Gobierno de Olegario Molina Solís y su obra material (1902-1906).

A principios del siglo XX (1901) funcionaban en Yucatán 203 escuelas de varones y 131 de niñas, las que hacían un total de 334 establecimientos primarios. Eran

atendidas por 311 directores, 20 subdirectores y 23 profesores auxiliares. Estaban matriculados 7,873 varones y 4,909 mujeres (Bolio O.: 1977: 131-132).

El primer cuatrienio del gobernador porfirista Molina Solís (1902-1906) es muy significativo para la historia de la educación yucateca, porque durante él se supo aprovechar el auge henequenero para impulsar una importante obra material de gran trascendencia social, como lo fue la edificación sostenida de múltiples establecimientos escolares. Desde 1903 el gobierno de Molina Solís mostró señalada preocupación por la construcción de casas-escuelas en el estado para mejorar la impartición de la enseñanza pública, pues se consideraba que un edificio apropiado era muy importante para adecuar las labores de la instrucción pública a los preceptos de la pedagogía moderna (Echeverría, 1993; Novelo, 1907: 156).

En sendos mensajes dirigidos al Congreso del Estado los días 1º. de julio de 1903 y 1º. de enero de 1904, el gobernador Molina Solís refería la construcción, prospección y mejora de diversos edificios escolares en las localidades de Teya, Bokobá, Tekantó, Tekax, Progreso, Temax, Tixkokob, Izamal, Mérida, Acanceh, Seyé, Telchaquillo, Abalá y Ticul (Novelo: 157-158). En su intervención del 1º. de enero de 1905 ante los diputados estatales, el Sr. Molina reconocía que la carencia de edificios apropiados era una de las más graves dificultades para lograr el buen éxito que exigía un sistema avanzado de enseñanza, por lo que reiteraba su compromiso de continuar con la construcción de las casas-escuela “conforme a los dictados de la Pedagogía, procurando que el mayor número de ellas reuniesen las condiciones de hacer al niño ameno y atractivo el lugar en donde ha de ser adecuadamente preparado para la vida social” (Novelo: 156).

Esta política de construcción de casas-escuelas y de otros establecimientos educativos se continuó a lo largo de todo el cuatrienio, levantándose estos edificios en muchas cabeceras de los partidos políticos y en diversas poblaciones de considerable tamaño. Dicha tendencia fue continuada también por el gobierno interino de Enrique Muñoz Arístegui, pero se centraba en la capital y en las cabeceras de los partidos.

El rubro educativo era recurrente en el discurso político del gobernador porfirista; la tesitura de éste daba la impresión de que la educación era considerada como un asunto de alta prioridad que movía a grandes acciones gubernamentales. En su mensaje del 1º. de enero de 1906 al Congreso del estado, Molina Solís reiteraba que “la instrucción del pueblo es la base fundamental de la grandeza de las naciones, fuente de todo civismo y origen del progreso verdadero...”, señalando que era labor ineludible de todo gobernante:

Procurar que la instrucción se difunda hasta en las regiones más apartadas; evitar su confinamiento en los centros principales; generalizar el convencimiento de que la instrucción es el bien más apetecible y de que es deber capital de todo ciudadano contribuir a que compenetre en las masas populares; inculcar y arraigar la creencia de que no es buen ciudadano el que no instruye ni educa a sus hijos (Molina S., 1906: 12).

Nuevamente es claro el énfasis que el régimen molinista le ponía al aspecto material en el rubro educativo:

La principal aspiración del Ejecutivo en este importante ramo, ha sido la de dotar a todas las poblaciones de edificios adecuados que reúnan las condiciones científicas requeridas por la instrucción pública. Bastante se ha adelantado en este sentido y seguramente en los años sucesivos se verá satisfecha esta necesidad, base indispensable para la buena organización de la enseñanza (Molina S.: 13).

El ramo educativo era considerado “nobilísimo por excelencia”, por lo que fomentarlo y mejorarlo constituía “la más urgente necesidad pública”; se insistía en que los gobernadores tenían entre sus primeros deberes cumplir con la generalización y el perfeccionamiento de la enseñanza y llevarla a a todas las capas de la sociedad, “en forma que nada puedan reprocharnos los últimos adelantos pedagógicos: el progreso en cantidad y en calidad...como base granítica y segura de progreso en todos los órdenes” (Novelo, 1907: 145-146).

En el cuatrienio molinista se produjo un incremento sostenido de los presupuestos asignados al ramo educativo, el cual obedece al amplio programa reconstrucción de

grandes edificio escolares que se desplegó en Mérida y en las cabeceras de los partidos políticos, principalmente. Su evolución fue como sigue (Novelo: 146-149):

1902: \$ 389,863

1903: \$ 460,321

1904: \$ 500,744

1905: \$ 617,421

Erogaciones adicionales a dichos montos fueron aplicadas en otros conceptos tales como bibliotecas, materiales escolares, muebles y edificios, por lo que los gastos totales hechos en el rubro educativo ascendieron a \$ 467,987 en 1903 y a \$ 887,002 en 1905. Se concluye que de los gastos efectivos hechos en todos los ramos del servicio público en 1905, y que ascendieron a \$ 2'104,369, los recursos que se aplicaron en el ramo de la Instrucción pública representaron el 42 por ciento de todos los egresos de la Administración estatal (Novelo: 149:150. No obstante estas cifras, las condiciones salariales y de trabajo de los profesores eran dramáticas. El gobierno molinista a finales de su primer cuatrienio admitía que a pesar de la importancia que se asignaba a la instrucción pública y a la multiplicación de los establecimientos escolares, en realidad:

No se ha cuidado de honrar y dignificar la sagrada misión de los maestros de escuela que, con asignaciones menores, en algunos casos, que las que tienen los jornaleros de campo, no pueden dedicar sus energías todas a la obra de la enseñanza sin el peligro de vivir condenados a la miseria y de no tener siquiera el suficiente pan para sus hijos (Novelo: 151).

Molina refería que se habían hecho esfuerzos para mejorar las percepciones económicas de los profesores de primaria en los años referidos (1902-1905), indicando que las erogaciones por este concepto habían pasado de \$ 85,510 en el primer año a \$ 131,527 para el último, lo que representaba un incremento del 54 por ciento (Novelo: 152).

El gobernador Molina informaba en 1906 que existían 175 escuelas para niñas y 263 para niños, con una matrícula de 26,134 alumnos, aunque se reconocía una asistencia media de 13,134 alumnos, el 50% de los inscritos. Esta situación obedecía a las dificultades con que los niños se tropezaban en las poblaciones indígenas y centros rurales, ya que muchos de ellos tenían la necesidad de acompañar a sus padres a realizar las actividades agrícolas (Molina S., 1906: 13).

En 1908 funcionaban en Yucatán 204 escuelas de varones, 150 de niñas y 13 nocturnas para artesanos, haciendo un total de 367 establecimientos de instrucción primaria. Las diferencias en las cifras que pueden apreciarse se debían a la aplicación de la denominada “refundición”, que consistía en la fusión de varias escuelas de niñas o niños de una localidad en una sola escuela, que comúnmente recibía el nombre de “Colegio Civil” (Bolio O., 1977: 153).

Fue muy vigorosa la construcción e inauguración de edificios escolares municipales a principios de siglo, tales como: La Casa-Escuela del suburbio de Santiago (septiembre, 1905); las escuelas del suburbio de San Sebastián para varones y hembras (mayo, 1907); Escuela Normal de Profesores (febrero, 1906); Escuelas del suburbio de Mejorada (1909); Escuela Central Municipal (julio, 1909); Colegio Civil de Niñas de Tekax (marzo, 1907), Casa Escuela de Motul , etc. Igualmente se abrieron muchas casas escuelas para niñas y niños en esta primera década del siglo, en diversas partes del estado, como las de Muxupib, Bokobá, Progreso, Muna, Peto, Sanahcat, Sotuta, Acanceh, Seyé, Tixkokob, Maxcanú, Halachó, Opichén, Izamal, Tekantó, Espita, Sucilá, Cenotillo, Dzitás, etc. (Bolio O.: 171-184).

Por lo que respecta a la enseñanza privada, a principios del siglo XX se contaba con la existencia de diversos establecimientos tales como: el Seminario Conciliar de San Ildefonso; Colegio Católico; Colegio de Enseñanza Primaria y Secundaria; Colegio de Niñas de Instrucción Primaria inferior y superior, Colegio de Santa Teresa de Jesús (dedicado a los estudios profesionales de Instrucción Primaria inferior y superior). De la Asociación “Hermanos de María” dependían varios colegios confesionales en la capital y

otros puntos del interior del estado, como Motul, Maxcanú, Valladolid, Espita, Ticul, con un total de 1,182 alumnos (Bolio O.: 185).

Con la consolidación del grupo hegemónico molinista, se intensificó la creación de establecimientos escolares privados, muchos de ellos vinculados a los intereses de la Iglesia Católica, destacando los siguientes: Colegio de San José de Artes y Oficios (marista, San Sebastián, Mérida, 1901), Colegio Católico de La Sagrada Familia en Espita (1901), Colegios maristas en los barrios de Santa Ana y San Juan, de Mérida (1901), Colegio marista de San Luis Gonzaga en Valladolid (1902), Colegio de la Inmaculada Concepción en Maxcanú (1903), Colegio Católico Juan Francisco Molina en Chuminópolis (Mérida, 1904), Colegio de Nuestra Señora del Rosario en Motul (1904), Casa-Escuela de Niñas de Santiago (Mérida, 1905), Colegio de San Antonio de Papua en Ticul (1907), Escuela Católica Mixta de Itzimná (Mérida, 1908). (Menéndez R., 1995: 152-157).

3.4 Política educativa y renovación pedagógica en las postrimerías del porfiriato.

La introducción y difusión de las nuevas teorías pedagógicas en Yucatán se comenzaron a dar desde finales del siglo XIX. El Lic. Adolfo Cisneros Cámara fue uno de sus más importantes promotores, ya que enseñaba los postulados de Froebel y Pestalozzi en la Escuela Normal. Eduardo Urzáiz Rodríguez, (citado por Bolio O., 1977) refiere que Cisneros Cámara era de espíritu amplio y revolucionario, y se distinguió por ser:

Un político de ideas avanzadas... formó parte de aquel grupo de jóvenes liberales exaltados que, en la prensa y en la tribuna, combatieron todos los fanatismos...Había representado con brillo a Yucatán en el Primer Congreso Pedagógico Nacional, donde alternara con Rébsamen y otros distinguidos educadores, y traía frescas las más modernas tendencias educativas y las más recientes teorías pedagógicas." (p. 163)

Las preocupaciones sobre el desarrollo de la pedagogía comenzaron a intensificarse y a explicitarse durante el régimen molinista. Desde ese tiempo se sostenía una férrea crítica en contra de los métodos mecánicos y memorísticos prevalecientes en la enseñanza; se reconocía que:

Ahora los educadores quieren que los niños aprendan a pensar: no quieren que sean sacos sin fondo de erudición inconsciente; no quiere que retengan palabras y frases y tablas de sumar, restar, multiplicar y dividir; quieren que comprendan las ideas de que son signos o estuches esas palabras y frases (Novelo, 1907: 178).

Se recomendaba que la educación debía procurar un desarrollo armónico, paralelo, acompasado y progresivo de las facultades humanas, que los maestros debían estar versados sobre las bases de la ciencia pedagógica, y se enfatizaba que los programas, métodos y textos modernos debían partir:

De lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, de lo definido a lo indefinido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, todo lo cual es conforme con el proceso psicológico, con la naturaleza humana (Novelo: 178).

La influencia de las nuevas corrientes pedagógicas que emergieron a finales del siglo XIX y se fortalecieron a principios del XX se hacía sentir en los analistas, observadores y protagonistas de aquel tiempo. Se advertía que la pedagogía debía concebirse como una ciencia eminentemente constructiva y que la psicología del niño debía ser la base del método en el arte de enseñar:

El maestro, poseedor de los secretos de la psicología del niño, tiene que adaptarse al estado de mentalidad de la infancia tiene que abajarse (sic) hasta ella para hacer un trabajo de revisión de los conocimientos elementales , a la luz de los más amplios conocimientos que posee, tiene que hacer un trabajo de selección, de clasificación y de encadenamiento de las nociones, para proceder en su obra de construcción intelectual. (p. 162-163)

Los propagandistas del molinismo referían que para esa época ya se había comenzado a “tremolar el estandarte de la pedagogía moderna”. Magnificando en exceso la atención que dicho régimen otorgaba a la enseñanza, aducían incluso que “se

había inaugurado una verdadera *era pedagógica* desde el advenimiento del Sr. Lic. Olegario Molina al Gobierno del Estado de Yucatán” (Novelo: 177). No obstante estas magnificaciones apologéticas, que tenían un claro objetivo propagandístico, deben considerarse relevantes los cuestionamientos que se hacía a los viejos métodos de enseñanza aún predominantes en aquella época. Se criticaba la enseñanza mecánica del alfabeto, el deletreo, la lectura mecánica y las lecciones aprendidas de memoria, a través de:

Fardos de libros en preguntas y respuestas hechas para sabios, enigmáticas y torturadoras para los niños...Los alumnos eran a modo de máquinas vivientes que a una pregunta del profesor se disparaban en una interminable sarta de palabras para ellos vacías de sentido (Novelo: 177).

Junto con la importancia central que se asignaba a la uniformidad de los programas y a la necesidad de seguir los mismos métodos en todas las escuelas- los cuales eran lineamientos que se habían marcado a nivel nacional- se proclamaba que los propósitos que se perseguían en la educación se orientaban a “realizar en el Estado de Yucatán los adelantos pedagógicos de que justamente se ufanan pueblos más cultos que el nuestro.” Los ideólogos porfiristas llegaron incluso a afirmar que Pestalozzi “se había adueñado de las escuelas primarias”, y que faltaba aún que Froebel compartiera con aquél en estas tierras el imperio de las tiernas inteligencias (Novelo: 210-211).

Los molinistas proclamaban sin aspavientos una suerte de *evangelio educativo*, cuando sus propagandistas expresaban:

Con Casas-escuela en todas las poblaciones del Estado...con maestros normales disponibles para la enseñanza de acuerdo con los nuevos métodos, y con material y mueblaje escolar modernos, la evolución pedagógica, la reforma escolar habrása implantado y con ella el porvenir y la grandeza de esta tierra habrán obtenido su cimiento más sólido: la instrucción del pueblo (Novelo: 175).

Los molinistas se adherían al positivismo preconizado a nivel nacional por el porfirismo; aducían que una enseñanza objetiva, esencialmente despertadora de ideas, “necesita presentar al niño las cosas sobre que versan las lecciones, para que las mire,

las toque, las analice, las compare, las agrupe, las separe, en una palabra, para la completa posesión intelectual del objeto” (Novelo: 199).

Otros eminentes pedagogos de la época señalaban la necesidad de extirpar el viejo aforismo “la letra con sangre entra”; consideraban que el pundonor del educando era el mejor estimulador y resorte del aprendizaje; que debía evitarse la degradación del niño y que en la educación de éste no debía haber “nada de miedo ni de aversión al maestro” (Manuel Sales Cepeda, citado por Bolio O., 1977: 144).

Este movimiento de renovación pedagógica fue producto de las tendencias que se abrían paso desde el centro del país, pero también obedeció a la existencia de prominentes intelectuales en la entidad, algunos con formación de carácter enciclopédico, quienes conocieron y estudiaron las nuevas ideas pedagógicas que se desarrollaban y expandían con celeridad en aquella época.⁸

Con relación a los aspectos curriculares, en 1905 comenzó a regir un programa de estudios de la enseñanza primaria inferior y superior, la cual se impartía en el Instituto Literario del Estado. Dicho programa era similar al que se había formulado en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, y se había recomendado hacer extensiva esta reforma curricular a las escuelas primarias del municipio de Mérida y a las que se fuesen estableciendo en los demás municipios de la entidad (Novelo, 1907: 184-208; Anexo 1).

Para desarrollar este programa, se contemplaba una larga lista de materiales escolares que se requerían para lograr lo anterior en los diferentes grados de la primaria inferior y superior. Se contemplaban, entre otras cosas, cuadros de “moral activa”, ábacos, sólidos, gramógrafos, lecciones de cosas, mapas, instrumentos de geometría, brújulas, globos terráqueos, cuadros de industrias mexicanas, cuadros de Física, murales de historia patria, planos de Yucatán y de la ciudad de Mérida, cuadros anatómicos y de Botánica, microscopios, cuadros de higiene y de medicina usual, aparatos cosmográficos, colecciones elementales de Geología, laboratorio de Química,

sistemas de Copérnico, decímetros de agrimensor, medidas de estaño, balanzas de columna, pesas de cobre y de hierro, gabinetes de Física; sustancias químicas; múltiples materiales y equipos para trabajos relacionados con la electricidad estática y dinámica, para el magnetismo, la acústica, la óptica, instrumentos de dibujo, muestras de minerales, etc.(Novelo: 184-208).

En materia de legislación educativa en 1909 regía la Ley de Instrucción Pública promulgada por el gobernador interino Enrique Muñoz Arístegui mediante el Decreto No. 96 de fecha 9 de julio de dicho año, mismo que fue publicado en el Diario Oficial del Estado el 12 de enero del propio año. El Artículo 1º. de esta Ley dispuso la supresión de los cuatro años de instrucción primaria inferior que se impartían en el Instituto Literario del Estado; el Artículo 2º. determinó el establecimiento de la “Escuela Central Municipal” en Mérida, para impartir primaria inferior, y el Artículo 3º. facultaba al Ejecutivo del Estado a establecer nuevas escuelas de instrucción primaria inferior, tanto de niños como de niñas, en el centro y en los suburbios de Mérida, así como para hacer las adquisiciones y construcciones que se requirieran para tal efecto. La Ley dispuso igualmente (Art. 6º.) que en tanto se establecía la enseñanza primaria superior en las escuelas municipales, ésta subsistiría en el Instituto Literario del Estado (Patrón C., 1910: 77-92).

La ingente necesidad de maestros para ampliar la cobertura de la enseñanza y hacerla avanzar hacia su generalización, puede apreciarse en el Artículo 8º. de esta Ley, el cual establecía que los alumnos de instrucción primaria superior del Instituto Literario del Estado, de la “Escuela Central Modelo” de Valladolid y de los establecimientos particulares de instrucción primaria superior de Mérida cuyos programas y textos hubiesen sido aprobados por el Consejo de Instrucción Pública, serán habilitados para ejercer como Profesores de Instrucción Primaria Inferior, siempre y cuando hubiesen obtenido en los exámenes de todas las asignaturas la calificación suprema, y que además hubieran cursado con aprovechamiento la asignatura de Elementos de Pedagogía.

La función del Estado como responsable de la conducción de la política educativa se garantizaba en el artículo 9º., el cual estipulaba que todos los establecimientos de instrucción primaria, preparatoria y profesional que existían en el Estado deberían someter anualmente al examen y aprobación del Consejo de Instrucción Pública el programa de estudios y los libros de texto conforme a los cuales se impartiría la enseñanza en aquellos establecimientos. Finalmente, el artículo 13 estipulaba que para lograr el exacto cumplimiento de esta Ley el Ejecutivo nombraría un cuerpo de inspectores, dependiente de un Inspector General, el que a su vez dependería directamente del Director General de Instrucción Primaria.

A tono con lo anterior, el Ejecutivo del Estado emitió una orden el 31 de julio de 1909, en la que se instruía al Presidente del Consejo de Instrucción Pública para que recomendara a los directores de las escuelas profesionales que explicara a sus alumnos la correcta comprensión de la citada Ley. También se indicaba en dicha orden que el citado Consejo debía prevenir a los directores de las escuelas oficiales y particulares incorporadas para que cumplieran estrictamente con la nueva Ley “en todo lo relacionado a programas de estudios, textos, material escolar, útiles de enseñanza, requisitos que deben llenar los profesores, etc., para no incurrir en las sanciones que establece la expresada Ley” (Patrón C.: 123-124).

La organización de la instrucción pública en Yucatán se daba a partir del funcionamiento de un Consejo de Instrucción Pública, el cual se había establecido desde 1867. Entre las facultades y atribuciones que tenía este Consejo se encontraban la de consultar al Ejecutivo y a los Ayuntamientos sobre todo lo relativo a la instrucción en el Estado; procurar por todos los medios posibles la uniformidad de la enseñanza en el Estado; declarar la incorporación de las escuelas profesionales; vigilar el cumplimiento de la ley; conceder exámenes a título de suficiencia; conferir los grados y expedir los títulos profesionales; examinar las cuentas del administrador de los Fondos de Instrucción Pública; aprobar anualmente los programas de estudio de las escuelas profesionales, oficiales e incorporadas (Menéndez de la Peña, 1911: 135-136).

Las escuelas del nivel básico estaban divididas en escuelas primarias rudimentales, de varones y de niñas; escuelas primarias elementales, de varones y de niñas; escuelas primarias superiores, de varones y de niñas; escuelas primarias nocturnas de varones. Su organización y vigilancia estaban a cargo de la Dirección de Instrucción Primaria y de los Visitadores de Escuelas. A partir de la entrada en vigor de la Ley del 9 de julio de 1909, se organizó un cuerpo de Inspectores en el Estado, en función de las zonas escolares en que éste se dividió (Menéndez de la Peña: 137).

Las escuelas de instrucción primaria eran sostenidas con recursos públicos del gobierno del Estado y de los municipios. Mediante decreto del 10 noviembre de 1902 el gobierno molinista decidió centralizar el manejo de los recursos que se canalizaban a los distintos establecimientos escolares, los cuales pasaron a formar parte del llamado “Fondo de Instrucción Pública”, de acuerdo a la siguiente disposición:

Todos los capitales e ingresos destinados por las Leyes vigentes al Consejo de Instrucción Pública, a la Biblioteca Cepeda, a la Escuela Normal de Profesores, al Instituto Literario de Valladolid, al Instituto Literario del Estado, al Instituto Literario de Niñas y a las Escuelas Especiales de Jurisprudencia y Notariado, de Medicina y de Farmacia, formarán en lo sucesivo un fondo denominado “Fondo de Instrucción Pública (Bolio O., 1977: 176-177).

Uno de los hechos más plausibles que muestran el despliegue de un amplio movimiento de renovación pedagógica en Yucatán fue la publicación, en 1909, de la obra *El problema de la instrucción pública en Yucatán*, monumental obra de José Inés Novelo en la que se abordan cuestiones torales de la educación, reconociendo su prologuista que por aquellos tiempos la legislación escolar yucateca adolecía de notables deficiencias de orden exclusivamente pedagógico unas, de orden esencialmente disciplinario y administrativo otras, sin dejar de lado las de carácter puramente económico (Novelo, 1909).

Este vasto estudio examina aspectos centrales de la problemática educativa en Yucatán, de manera singular lo que se refiere a la organización de la enseñanza en sus componentes administrativo y pedagógico. La obra se refiere a la integración de los

diferentes grados, los sistemas y métodos de educación, la unidad de dirección que debe imperar en las escuelas, la tendencia nacional que debe tener la educación pública, el concepto de la libertad de enseñanza, la necesidad de la inspección técnica en las escuelas, la importancia de contar con una adecuada legislación, etc.

Este exhaustivo ensayo revela el grado de profundidad con que se discutían en determinados círculos estatales los problemas de la educación, alimentados por las nuevas tendencias pedagógicas y filosóficas que se abrieron paso a inicios del siglo XX, las cuales provenían tanto de la capital de la república como de las regiones del mundo con las que Yucatán tenía mayor contacto: los Estados Unidos, Europa y Cuba.

Una de las disertaciones de Novelo hace referencia a los sistemas de enseñanza, utilizando este concepto como sinónimo de método, en la cual intenta distinguir lo antiguo o rutinario de lo pedagógico-moderno. Novelo hace una acérrima crítica a los métodos mecánicos y memorísticos que aún predominaban; señala la persistencia de los viejos procedimientos mediante los cuales el maestro ejercía su “torturadora labor”, ya que su desempeño implicaba la enseñanza mecánica del alfabeto, siguiendo con el deletreo o silabeo, para luego hacer “una suma absurda” de elementos fonéticos que luego derivaban en la lectura mecánica de corrido y la memorización mediante el uso de libros áridos y ajenos al interés de los niños. (p. 27)

Reflejando los esfuerzos innovadores que hacían no pocos intelectuales y educadores que influían determinantemente en el curso de la educación por las distintas posiciones que ocupaban en el sistema de la enseñanza pública en aquella época, Novelo enfatizaba la importancia de saber distinguir:

Entre ese viejo sistema, por medio del cual se desarrolla únicamente la memoria, y el moderno sistema que ha empezado a regir en los establecimientos costeados por el Estado, en los cuales los educadores de hoy se proponen que los niños aprendan a pensar; que no sean sacos sin fondo de erudición inconsciente, que no retengan sólo de memoria palabras y frases, y tablas de sumar,

restar, multiplicar y dividir...Los educadores de hoy, por medio de los sistemas o métodos modernos, sustituyen la letra inerte, impresa antaño en el espíritu del niño, con el espíritu de la letra que provoca el desarrollo de su intelectualidad; procuran, en una palabra, despertar el entendimiento, modelarlo, robustecerlo con la idea, prepararlo para las ideas, para los grandes ideales de la humanidad. El propósito actual de la ciencia pedagógica no es otro que el desarrollo armónico, paralelo, acompasado, suavemente progresivo, de las facultades humanas. (pp. 27-28)

Para Novelo, un moderno sistema pedagógico comprendía los programas, los métodos y los textos, que era “la sustancia, la forma y el vehículo de la enseñanza moderna”, y enfatizaba que estos elementos tenían en común:

Partir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, de lo definido a lo indefinido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, todo lo cual es conforme con el proceso psicológico de la naturaleza humana, y constituye, en resumen, el moderno sistema de enseñanza. (p. 28)

Con respecto a este movimiento de reforma pedagógica que se producía en Yucatán, Novelo destaca el “envidiable honor” que le cupo al maestro Adolfo Cisneros Cámara de ser el que comenzó a promoverla en el Instituto Literario de Yucatán, ya desde la década de los 90 del siglo XIX, en que tuvo una destacada participación como tribuno en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública; en este evento incluso polemizó con Justo Sierra en la delicada cuestión de la laicidad de la enseñanza y el papel del Estado en la conducción de la misma. (p. 32)

Al hablar de las vicisitudes de la reforma pedagógica de la que él mismo era partidario y sobre la cual tenía bastante claridad, Novelo admite que no era posible acometer de lleno dicha reforma, porque era necesaria una adecuada preparación. Señala que era preciso divulgar la “buena nueva”, instruir a los profesores de acuerdo con las nuevas tendencias educativas, experimentar las nuevas doctrinas pedagógicas, prestigiar la reforma, ganarle adeptos, conquistarle apóstoles y “hacerla amable”, todo lo

cual no podía hacerse de golpe sino de manera paulatina y acompasada, como en efecto se hizo, ya que el progreso no marchaba dando saltos. (p. 32)

Novelo destaca tres hechos fundamentales en torno a este movimiento innovador: a) el Instituto Literario de Yucatán fue el primer foco y el primer semillero de la reforma pedagógica; b) no era explicable el mantenimiento del estado de cosas fundado desde 1894; c) la promoción de la reforma y la continuación de la obra iniciada por Cisneros Cámara por parte del propio Novelo, que implicó amplias discusiones en la prensa y en el Congreso del Estado, hasta lograr un paso trascendental, en 1905, consistente en la adopción íntegra del Programa de Estudios para la primaria superior e inferior que había sido aprobado por el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. (pp. 32-33)

El enfrentamiento ideológico entre el laicismo y la tendencia confesional de las escuelas particulares fue un tópico de trascendencia abordado por Novelo en su obra. Se refiere a la “diferencia radicalísima” que existía entre la instrucción primaria que impartía el Instituto Literario y la que impartían las escuelas particulares incorporadas. Novelo explicaba que la del Instituto era laica y de tendencia nacional, en tanto que la de las escuelas incorporadas no era laica ni nacional; señalaba que la enseñanza del Instituto era laica porque era neutral respecto de todas las creencias religiosas, y se abstenía de enseñar, defender o atacar las creencias; que era nacional porque se proponía desarrollar en los educandos el amor a la Patria y a sus instituciones. Por oposición, la enseñanza primaria de las escuelas particulares no era laica porque no era neutral respecto de las creencias religiosas, ya que enseñaba y defendía determinada creencia; tampoco era nacional, porque no enseñaba a amar a las instituciones ni a venerar a los héroes de la Patria. (p. 39)

Con los libros de texto “en la mano y a la vista”, Novelo acusaba a las escuelas particulares incorporadas de torcer la imagen del cura Hidalgo, cuyo ejemplo era puesto como contrario al espíritu del catolicismo, así como la de Iturbide, a quien ponían como el libertador de México y casi como el Padre de la Patria. También denunciaba que en

las escuelas católicas se denostaba a las Leyes de la Reforma, a las que consideraban como enemigas del derecho natural, calificándolas de absurdas, despóticas y arbitrarias (pp. 30-40). Y enfatizaba:

Se enseña...que la obra gloriosa de los más ilustres Varones que son orgullo de la Patria, es execrable, y por ende, como todo lo execrable, que debe ser combatida. Tenemos a la vista el texto de Instrucción Cívica en que eso se enseña. (p. 40)

Novelo retoma en su obra un importante discurso que pronunció en 1902, cuando se hizo cargo del Instituto Literario del Estado y por encargo del gobernador participó en una Comisión especial para formular un proyecto de ley general de instrucción pública. En la variada gama de cuestiones esenciales que Novelo aborda en este discurso⁹, cabe referir algunas de las preguntas claves que formuló y las respuestas persuasivas que ofreció en su polémica con los demás intelectuales que participaron en el debate de dicho proyecto: ¿Cómo debe enseñarse? ¿Quiénes pueden enseñar? ¿Dentro de qué programas? ¿Por cuáles métodos? ¿Con qué textos? ¿Qué es lo rutinario y lo vetusto en materia de enseñanza? ¿Porqué razón habría de ser indiferente al Estado la suerte escolar que quepa a la niñez que estudia en escuelas que él no sostiene? ¿Podrá con razones atendibles sostenerse que al cumplir el Estado con ese que yo reputo imperioso deber se atacará de alguna manera la libertad de ideas, la libertad de cultos, la libertad de enseñanza? (pp. 68-69; 74-76).

En la fundamentación de su credo pedagógico, Novelo insistía en que los programas de estudio, según enseñan los filósofos y psicólogos, debían seguir “un orden ascendente y progresivo, racional y lógico, dentro de las leyes que rigen el desenvolvimiento de las facultades del hombre”, y que los métodos “encierran todo el secreto del buen éxito” (p. 68). La visión profunda de Novelo puede apreciarse cuando se refiere a las limitaciones históricas de sus propias convicciones pedagógicas:

Yo no tengo la vana pretensión de creer que lo que alcancemos hacer de acuerdo con nuestros ideales de hoy, a favor de la instrucción primaria, sea eterno, inamovible, perfecto, la última palabra. Las leyes son, por su naturaleza, inestables, y están sujetas a las evoluciones progresivas de la humanidad. Sólo son inmutables las leyes de la Naturaleza...El progreso es relativo y ascendente...es el hoy con respecto al ayer. (p. 69)

Muchas de aquellas interrogantes y otras cuestiones claves fueron respondidas o argumentadas por Novelo con gran poder persuasivo; estas respuestas pueden enunciarse en esta especie de código pedagógico, verdaderamente visionario en la época en que fue formulado por este eminente pensador (pp. 68-69; 74-76):

a) Los viejos textos de preguntas y respuestas abstractas, sin aplicaciones ni explicaciones al alcance de los niños, deben ser desterrados por perniciosos y obstruccionistas;

b) Los fardos de libros inútiles y crueles contienen preceptos y reglas impenetrables para los niños;

c) El aprendizaje del silabario es un ejercicio meramente mecánico; el deletreo o silabeo es una suma absurda de elementos fonéticos; la lectura de corrido es mecánica y memorística;

d) La única facultad que se desarrolla con los viejos métodos es la memoria; los niños se convierten en máquinas parlantes;

e) Debe borrarse el pasado en materia pedagógica y poner los cimientos del porvenir; en materia científica y de enseñanza, estacionarse o rezagarse es retroceder, ya que el progreso es una necesidad social;

f) Los niños tienen el derecho de empaparse de la enseñanza moderna y de vivir, crecer y desarrollarse alimentados por ella;

g) El Estado es el padre común de la niñez; el primero de sus deberes para con ella es prodigarle enseñanza;

h) El Estado debe garantizar la enseñanza gratuita y obligatoria;

i) Estado tiene el deber y el derecho de ejercer la dirección técnica de la enseñanza primaria establecida por él y los particulares, y de vigilar y cuidar que la enseñanza primaria oficial o particular se imparta conforme a los modernos métodos y procedimientos pedagógicos;

j) La Pedagogía no tiene bandera religiosa; bandera blanca enarbola, nimbada por la luz y enflecada por capullos de ideas; la Pedagogía no se ensaña contra los excesos de los jacobinos que prohibieron el culto a la Virgen María ni contra los que, en nombre de Dios, atormentaron a Galileo; tiene apóstoles como Froebel y Pestalozzi,

k) La Pedagogía ha estudiado exhaustivamente al niño y ha formulado leyes sobre su intelectualidad, lo que obliga a tratarlo de cierta suerte;

l) La Pedagogía quiere ser buena amiga de los niños; quiere que se les enseñe la ciencia de un modo mejor que de otro, para que les sea menos penoso y más benéfico el aprendizaje, y para que no sufran torturas de ninguna especie sino que disfruten de inefables placeres intelectuales y morales;

m) La Pedagogía quiere para los niños jardines y recreos en casas ventiladas y alegres; quiere explicaciones sencillas y humanas, es decir, que quepan dentro de su tierna humanidad; quiere avances pausados y metódicos, ascensiones firmes y lógicas, graduadas, suavemente graduadas, que no produzcan fatigas ni confusiones.

Sin duda las ideas formuladas por Novelo articulan y amplían en gran medida las más importantes cuestiones que en materia de educación y pedagogía llamaban la atención de los intelectuales y educadores yucatecos de la primera década del siglo XX.

Una valoración de conjunto sobre la obra educativa del molinismo, que comprende los accidentados periodos de Enrique Muñoz Arístegui¹⁰, el último gobernador porfirista, ha sido expuesta por Bolio O. (1977), acérrimo partidario de la Revolución, quien califica dicha obra como una “admirable labor” que arroja “un cuantioso balance a favor de la misma.” Entre los principales logros de la era molinista Bolio destaca los siguientes (pp. 139-141):

- a) La elevación de los salarios de los maestros;
- b) emisión de una Ley de Pensiones;
- c) edificación de locales apropiados;
- d) unificación de los fondos de instrucción pública;
- e) conformación de planes de estudio “rationales” y “científicos”, y uniformidad de los mismos de acuerdo con los resolutivos de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública;
- f) incremento sostenido del presupuesto de Instrucción Pública;
- g) mejoramiento de la Biblioteca Cepeda Peraza e impulso a la adquisición de obras literarias;
- h) apertura de conferencias pedagógicas en algunos establecimientos escolares.

El eminente pedagogo Rodolfo Menéndez de la Peña refería que los nuevos edificios escolares construidos durante el molinismo eran “verdaderos palacios”, los cuales, sumados a otras realizaciones en el ramo, mostraban la existencia de “un cuadro completo de instituciones pedagógicas primarias en casi todas las cabeceras de los 16 partidos en que se dividió Yucatán” (citado por Bolio O.: 154). Sin embargo, a pesar de los innegables signos de renovación pedagógica que se apreciaban a finales de la primera década del siglo XX y de que en la legislación estatal se fueron plasmando las características más importantes de la educación nacional, la difícil situación que prevalecía en el rubro educativo se escondía detrás de las aparentemente espectaculares realizaciones materiales y pedagógicas del periodo que se analiza, muchas de las cuales se concentraban en la capital y en las cabeceras de los partidos políticos.

Las carencias eran mayúsculas en las poblaciones pequeñas, comisarías y haciendas. Los hijos de los peones acasillados no contaban con escuelas, y desde muy pequeños se veían obligados a trabajar con sus padres en provecho de los dueños de las haciendas henequeneras. También en las regiones oriental y sur del Estado, eminentemente indígenas, se experimentó la falta de proyectos educativos. Puede concluirse que en la sociedad porfiriana, la educación era aristocrática, pues

funcionaba básicamente en los centros urbanos y semiurbanos, marginándose señaladamente a las comunidades campesinas e indígenas de sus beneficios (Durán O., 2005: 5). Eduardo Urzáiz advertía que:

Nada se había hecho por la desanalfabetización del indio ni por el establecimiento de las escuelas rurales; las destinadas a la educación de las niñas eran muy pocas y, aparte de las que cursaban la primaria en el Instituto Literario de Niñas de Mérida, la niñez femenina de Yucatán se educaba, en su mayor parte, en colegios particulares (citado por Bolio O., 1977: 141).

3.5 Los vientos de la Revolución: aspectos generales de la política educativa de 1910 a 1915.

A inicios de 1910, el discurso oficialista del porfiriato yucateco era recurrente en su afán por comunicar a la sociedad una preocupación sostenida por la educación primaria. El gobernador del estado, al dirigirse al Congreso estatal el primero de febrero, refería que:

Los esfuerzos y las tendencias relativos a mejorar la enseñanza en el estado, no deben reducirse o concretarse a lo que se refiere a las poblaciones urbanas, sino deben comprender nuevas vastas regiones rurales, en donde tanto bien puede obtenerse, en el sentido del progreso local y nacional, con sólo llevar a ellas el banco de la escuela y la voz del maestro, siquiera sea para la más elemental enseñanza (Mensaje del gobernador Muñoz Arístegui, citado por Bolio O.: 189).

No obstante el discurso optimista del último gobernador de la dictadura porfiriana, era evidente que los tiempos de revolución y cambio se aproximaban inexorablemente a Yucatán. La respuesta dada al referido mensaje del gobernador por el eminente pensador y tribuno Lic. Agustín Vadillo Cicero revela las ansias de libertad que se agolpaban en la sociedad:

No basta instruir; es necesario también educar; la instrucción es teoría, la educación, práctica;... la instrucción es luz, la educación, guía; la instrucción es verdad, la educación, belleza, habilidad, moralidad. En nuestras escuelas se instruye, pero no se educa... La instrucción tolera pacientemente cadenas; la educación es libertad; por eso no hemos llegado a la genuina democracia (citado por Bolio O.: 189).

Para 1910, si bien el progreso material y económico para los sectores privilegiados era visible, en cambio se advertía la inevitable acumulación de las contradicciones internas y se señalaba que una de las causas importantes de la turbulencia revolucionaria fue precisamente la falta de dedicación y talento para “educar y enseñar al pueblo”, como se había hecho con el fomento de la riqueza material del país (Gamboa R., 1943, I: 51). El aparente progreso material de Yucatán se asemejaba a un cementerio, ya que, desde el punto de vista social, dicho progreso:

Se levantaba en un terreno sin cimientos, carcomido por una gusanera en putrefacción...y lo que es más grave: no sólo no se intensificaba la instrucción del pueblo por medio de la Educación, llevada hasta los rincones más lejanos del centro de la República, sino que sistemáticamente se conservaba a esa masa humana dentro de su ignorancia para explotarla y subyugarla más fácilmente (Gamboa R.: 77).

En Yucatán el avance del maderismo no representó mayores cambios en la educación yucateca; de hecho es el inicio del periodo de relativo estancamiento de la misma que se prolongará hasta 1915, año en que el quehacer educativo se sacude vigorosamente con la política educativa que caracterizó al gobierno de Salvador Alvarado, y cuya radicalización se apreciará notablemente en el efímero régimen de Felipe Carrillo Puerto. Durante la etapa maderista se produjeron “simples sustituciones de unas personas por otras, tan competentes y honorables como las anteriores; nada fundamental en la orientación de la enseñanza” (Urzáiz R., 1977: 199). Sin embargo, el preludio de la inevitable tormenta era expresada por este autor con gran finura literaria:

Pero el tiempo seguía su giro eterno, y si a las remotas playas de nuestro Estado llegaban tan sólo en forma de leve marejada las agitaciones del proceloso mar de la política nacional, en la Capital de la República tomaba esta agitación los caracteres de una furiosa y desatada tempestad. El Gobierno revolucionario que tan gallardamente derribara la dictadura porfiriana, no pudo resistir al empuje del militarismo y la reacción unidos; cayeron Madero y Pino Suárez sellando con su sangre la causa y haciéndola con ella imperecedera y capaz de resurgir de sus cenizas como el fénix de la fábula. (pp. 197-199)

Al hablar de los inicios del constitucionalismo en Yucatán (1914-1915), Urzáiz R. vislumbró su inevitable impacto en la educación, refiriendo que:

Tras un breve periodo de relativa y aparente calma política, comenzó a llegar de veras a Yucatán el oleaje revolucionario, y comenzaron sus habitantes a sentirse envueltos en las ansias de renovación que manifestaba el país entero y que, por ley sociológica, pasaban del ambiente político al social y de éste al de la escuela. (pp. 200-201).

Destacaron en esos tiempos eminentes pedagogos como Rodolfo Menéndez de la Peña y Manuel Alcalá Martín, quienes dirigieron los destinos de la Escuela Normal de Profesores. Igualmente, los maestros David Vivas Romero, Narciso Souza, Eduardo Urzáiz, Conrado Menéndez, Fidelia Cámara (directora de la Escuela Normal de Señoritas), y Manuel Sales Cepeda, que permanecía en la Presidencia del Consejo de Instrucción Pública (Urzáiz R.: 197-199).

El enfrentamiento entre las corrientes ideológicas en torno a la educación tuvo diversas expresiones en esta época. En junio de 1911 se produjo una importante discusión en torno a las propuestas de reformas a la Ley de Instrucción Pública del 9 de julio de 1909 hechas por diversos actores, entre ellos el Ejecutivo del Estado, un grupo de directores de establecimientos escolares particulares y numerosos estudiantes del Instituto Literario del Estado; éstos últimos pedían reformar el artículo 9º, referido a los textos de enseñanza. Los estudiantes aducían que:

En acatamiento del derecho a la libertad de enseñanza, se deje a los colegios incorporados en absoluta libertad de escoger o acordar los textos que deban servir para la enseñanza de moral filosófica y de sociología, únicas asignaturas que tienen relación con el credo religioso y, por

consiguiente, con la libertad de conciencia y con la libertad de cultos que garantiza la Constitución General de la República (*Libro de sesiones del H. Congreso del Estado, años 1910-1911*).¹¹

Otros actores, como los señores Carlos de Jesús Mejía, Benito Ruz, Gabino de J. Vázquez y Ramón Solís, como directores de escuelas particulares de enseñanza secundaria o preparatoria incorporadas al Instituto Literario, o como directores de establecimientos de instrucción primaria no incorporadas, pedían la casi total reforma de la Ley de referencia, con lo que pretendían en los hechos el restablecimiento de la ley del 30 de julio de 1887. En su solicitud, el grupo de estudiantes se oponía firmemente a la eliminación de los principios fundamentales prescritos por dicha ley; aducían que principios como la uniformidad de programas para toda la enseñanza primaria, sea oficial o particular; la modificación de dichos programas al compás de los adelantos pedagógicos; la uniformidad de textos con la aprobación anual del Consejo de Instrucción Pública (con excepción de liberar los textos de Filosofía moral y Sociología, como ellos solicitaban), ala uniformidad de exámenes, eran premisas básicas que debían “permanecer intactas para gloria de los legisladores” (*Libro de sesiones...*).

Los legisladores integrantes de la comisión dictaminadora encontraron que habían posturas francamente contrapuestas en los dos grupos de promoventes de las reformas, que el asunto de las cuotas de los exámenes de suficiencia eran competencia del Poder Ejecutivo y que la cuestión de fondo era las reformas a diversos artículos de la ley. Los diputados defendieron firmemente los principios fundamentales de la ley en disputa, enfatizando que la preservación de la uniformidad de los programas era un adelanto que no debía eliminarse. Aducían que:

No deben barrenarse los principios fundamentales de la Ley de 9 de julio de 1909, porque son, sin duda, base segura para nuestro futuro progreso intelectual, porque se inspiran...en un propósito de adelantamiento y en un principio de equidad y de orden. ¿ Qué cosa más plausible, en efecto, que la uniformidad de los programas de enseñanza en todos sus grados, ya se trate de la primaria inferior, ya de la superior, ya de la preparatoria o ya de la profesional? La consecución de esa uniformidad de programas significa la realización de un adelanto trascendental (*Libro de sesiones....*).

En el debate sobre la aplicación de la uniformidad de planes y programas como principio fundamental de la enseñanza, los legisladores de la comisión respectiva rechazaron tajantemente las pretensiones de los directores de las escuelas particulares, quienes en los hechos pedían que se les concediera libertad de programas, a cambio de que solamente se cursaran las asignaturas en el orden que señalaba el programa oficial. Y enfatizaban así su férrea posición:

¡ Libertad de Programas para los colegios incorporados y no libertad para las escuelas oficiales!. Apenas puede concebirse una libertad así...Dos pesas y dos medidas para instituciones docentes que son legalmente una misma, en virtud de la incorporación...La libertad de enseñanza, precisamente interpretada, no puede entenderse en el sentido de tener derecho de enseñar a la juventud por cualesquiera métodos, textos, sistemas y procedimientos educacionales. La uniformidad de Programas...consiste en procurar que en todas las escuelas primarias se imparta la enseñanza según los mejores métodos, y se organicen las escuelas según los mejores sistemas de educación. Y esto en nada ataca a la libertad de enseñanza. Lo único que hace es disciplinarla y mejorarla (*Libro de sesiones...*).

Entre los conceptos vertidos en su dictamen, la comisión solamente aceptó dejar en libertad la adopción de los textos para la enseñanza de Filosofía Moral y Sociología- como pedían los alumnos-, accediendo a hacer la modificación respectiva al artículo 9º. de la ley. Sin embargo, no transigió en ninguna de las otras pretensiones del grupo de directores de colegios privados; por el contrario su dictamen se caracterizó por hacer una defensa enérgica del espíritu general de dicha ley. Por ejemplo, sobre la inspección técnica, afirmaba que la Ley:

Tiene por objeto asegurarse del cumplimiento de los preceptos relativos a la uniformidad de Programas y a la uniformidad de textos y a la buena organización de las escuelas...Este y otros preceptos son de avance, son de mejoramiento y deben conservarse procurando que cada día tengan más exacto cumplimiento...además, la inspección no es cosa de ser temida cuando se trata de cumplir con la ley...(Libro de sesiones...).

La comisión también defendía la habilitación de los estudiantes de enseñanza primaria superior como profesores de enseñanza primaria inferior, debido a la persistente carencia de maestros y al escaso número de profesores que egresaban de la Escuela Normal. Al defender varios artículos de la ley que establecían reglas de disciplina intelectual fundadas en las leyes psicológicas, los diputados de la comisión abordaron aspectos eminentemente pedagógicos, al resaltar la importancia de cuidar el tránsito de los estudios de un grado a otro, el cual debía efectuarse de igual manera tanto en las escuelas oficiales como en las incorporadas. En defensa de estas reglas, los legisladores señalaban que la primaria inferior era la base racional de los estudios de la primaria superior, que ésta era la base de los estudios preparatorios, y que mientras esto constituyese una verdad psicológica y pedagógica, había que preservar los artículos que preceptuaban esta gradación en el conocimiento, misma que estaba fundada en las leyes de la naturaleza. Al concluir el análisis de las reformas que se habían propuesto, los miembros de la Comisión señalaban que habían procurado mantener incólumes los principios fundamentales de la Ley, entre los que destacaban la unidad de programas y de textos; en resumen, la calificaban como “progresista”, reiterando su convicción de que aquélla constituía:

Una base segura de nuestros futuros progresos intelectuales, y de que, por ende, debe conservarse a todo trance...conservada en sus principios fundamentales y modificada con el sano propósito de mejorarla para su mayor estabilidad, es un timbre de honor...Abstengámonos, pues, de poner las manos sobre esa ley que será siempre memorable, con el propósito de barrenarla y de volver a la ley del 30 de junio de 1887, fuente y origen de la relajación de la disciplina escolar que pretenden equiparar sus defensores con una libertad de enseñanza muy parecida a la anarquía (*Libro de sesiones...*).

El decreto con las adiciones y adecuaciones acordadas por la legislatura yucateca fue aprobado en la sesión extraordinaria del 14 de junio de 1911.

Durante el breve lapso en que fue gobernador del Estado, el Lic. José Ma. Pino Suárez había señalado en su manifiesto de fecha 14 de junio de 1911 que la educación era una prioridad para su administración; hablaba de impulsar “la obra gloriosa de la regeneración de la raza indígena”, y que era menester canalizar los recursos y medios para apoyar la evolución de los niños, “que desde luego han de asistir a las escuelas, como lo exige imperiosamente la conciencia social” (citado por Gamboa R., 1943, I: 118-121). Al adoptar una posición conservadora con respecto a atemperar la situación que los campesinos mayas padecían en las haciendas, Pino Suárez proponía aligerarle en lo posible “la carga abrumadora de las deudas en progresión creciente”. Pino S. apelaba a “la comprensión” de los propietarios con respecto al problema crucial de la libertad de trabajo, señalando que en colaboración con la Cámara Agrícola y la Liga de Acción Social se trabajaba en el estudio de una ley para introducir la instrucción del indio y apoyar el desarrollo de sus facultades “dentro de las posibilidades de su condición actual”, y reiteraba:

Haré cuanto de mí dependa para que la instrucción primaria, en lo que tiene de más eficaz para hacer apto al jornalero y al ciudadano, se difunda en la forma más fácil y que la justicia sea un hecho reconocido y el firme apoyo de la paz y el esfuerzo individual. (p. 120)

Precisamente, un aspecto importante de la acción educativa en el estado, en los prolegómenos de la revolución, lo constituye la obra de la llamada “Liga de Acción Social de Yucatán”¹², cuyos dirigentes proponían el establecimiento de escuelas rurales en las haciendas y rancherías, sobre la base de convencer a los hacendados respecto a las ventajas que les reportaría tener trabajadores que supieran algo más que trabajar como máquinas (Bolio O., 1977: 191).

El presidente de este organismo, Lic. Gonzalo Cámara Zavala, expresaba en una intervención del 1º. de febrero de 1910 los siguientes conceptos:

Uno de los mayores errores que han contribuido al estancamiento de nuestro progreso nacional, es el abandono en que se ha tenido en la República entera la educación del pueblo; es la creencia, muy generalizada en nuestro Estado, de que el indio no querrá trabajar cuando sepa leer, de que el obrero será enemigo del patrono. Debe desvanecerse este error...Así, pues, la Liga trabaja por el establecimiento de la escuela esencialmente práctica; trabaja porque ésta sea más educativa que instructiva...trabaja para que los jóvenes sean fuertes ... Trabaja para que la escuela sea una preparación de la vida real...Respecto de las Escuelas Rurales, la Liga ha formulado, con ayuda de algunos distinguidos pedagogos...un proyecto de Ley sobre escuelas rurales, que ha sido presentado ya al Ejecutivo del Estado para que...lo adopte como iniciativa suya y lo presente al H. Congreso...Las escuelas rurales se establecerán en las haciendas de campo y rancherías del Estado, donde tantísima falta hacen (citado por Bolio O.: 190-191).

Esta obra “redentora” de la Liga de Acción social a favor del indio maya semiesclavizado en las haciendas henequeneras porfiristas era suavemente ponderada por los más lúcidos pensadores liberales de la época, quienes aprovechaban hacer énfasis en los aspectos de la llamada escuela moderna. Así aplaudía Rodolfo Menéndez las intenciones de los dirigentes de dicha Liga:

Ante todo y por sobre todo vuelven los ojos al indio, ponen sobre él el escudo de la civilización y tratan de educarlo y dignificarlo por la acción eficaz de la escuela moderna. Sí: la escuela que va en pos del arado, en pos del taller, en pos de la fábrica, en una palabra, en pos del trabajo, cualquiera que éste sea, siendo honesto...(citado por Bolio O.: 191).

En realidad el proyecto de ley ya había sido planteado por este organismo al gobernador porfirista-molinista Enrique Muñoz Arístegui, en memorial de fecha 28 diciembre de 1909, por lo que, dado el tiempo transcurrido, Gonzalo Cámara y José Trava, directivos de la Liga, se lo plantearon a Pino Suárez el 19 de junio de 1911 (Liga de Acción Social, 1913: 286-289). La iniciativa de Ley presentada por esta asociación encontró eco en el gobernador interino Pino Suárez, quien la presentó al Congreso del Estado ponderando sus bondades, ya que:

Se deja a la posibilidad y buena voluntad de los propietarios de las fincas rústicas el establecimiento y sostenimiento de las Escuelas Rurales, y el Gobierno no duda que dichos propietarios harán por su parte todo lo que de ellos dependa, para que sea un hecho el hermoso ideal que acariciamos (*Libro de sesiones del H. Congreso del Estado, años 1910-1911*).¹³

Pino Suárez reconocía en su iniciativa que los fondos del erario público no permitían el establecimiento de escuelas oficiales en todas las fincas de campo, pero se comprometía con los hacendados a adiestrar profesores ambulantes para impartir instrucción en dos o más fincas de una misma región.

La Ley respectiva fue promulgada por el gobernador interino Jesús L. González mediante el decreto No. 76 de fecha 25 de agosto de 1911. La propia Liga de Acción Social otorgó “un voto de gracia” al Congreso del Estado por haber expedido esta Ley para el establecimiento de las Escuelas Rurales (*Libro de sesiones del H. Congreso del Estado de Yucatán, año 1911*).¹⁴

La Ley estipulaba el establecimiento de la educación primaria rudimentaria con carácter obligatoria y gratuita en las fincas rústicas del Estado (Liga de Acción Social, 1913: 292-296). Establecía que la educación primaria rudimental será obligatoria y gratuita en las fincas rústicas del Estado (Art. 1º.) y se impartirá a todos los niños de seis a doce años de edad (Art. 2º.). El currículum establecido por esta Ley señalaba que en las Escuelas Rurales se enseñará a hablar, leer y escribir el español, así como a realizar las operaciones aritméticas fundamentales. Asimismo, se impartirán nociones de higiene, moral, urbanidad e instrucción cívica, ejercicios corporales, trabajos agrícolas para los niños y trabajos domésticos para las niñas; cultivo de plantas y cuidado de animales, y cantos corales (Art. 3º.). La duración de este tipo de educación sería de 4 años (Art. 5º.). Se estipulaba que la educación a que se refiere se impartirá en las escuelas particulares que sostengan los propietarios de las fincas rústicas (Art. 6º.), dándole un papel preeminente en su aplicación a los mayordomos de éstas (Art. 7º.) (Liga de Acción Social, 1913: 292-296).

Esta ley nunca logró aplicarse en el estado. Entre las posibles causas de esta falta de implementación destaca el hecho de que no se impuso a los hacendados la obligación de establecer estas escuelas en sus haciendas; fue derogada por otras disposiciones legales sobre la materia emitidas posteriormente por el gobierno de Salvador Alvarado.

Sobre el asunto de las escuelas rurales, Betancourt cuestiona el que haya sido la Liga de Acción Social el organismo fundador de los primeros establecimientos de esta naturaleza. Refiere que en Yucatán, desde el 16 de julio de 1877 se había expedido la primera Ley sobre Instrucción Primaria Gratuita y Obligatoria para los Niños de ambos sexos, desde la edad de los siete años; consigna que para los años en que se fundó la Liga de Acción Social estaba vigente en Yucatán la Ley de agosto de 1887 sobre instrucción primaria, gratuita y obligatoria; además, independientemente de estas leyes, había escuelas oficiales en todos o casi todos los poblados rurales del Estados (Betancourt, 1971: 19). Betancourt señala que esta Liga no fue la fundadora de las primeras escuelas en las haciendas henequeneras de Yucatán, porque desde mucho antes de que dicho organismo fuera creado, ya existían pequeñas escuelas en diversas haciendas, en las cuales se instruía a los hijos de los sirvientes. (p. 20)

El autor también concluye que en realidad lo que la Liga pretendía con su iniciativa era obtener jornaleros más eficientes y capaces en las tareas que desempeñaban al servicio de los hacendados esclavista-feudales, y que mediante la enseñanza de la religión se trataría de evitar que las llamadas ideas socialistas llegaran a las mentes de los sirvientes de las haciendas, suprimiendo de paso la enseñanza de los principios constitucionalistas en los que se consagraban los derechos fundamentales de los ciudadanos mexicanos.(pp. 25-26)

En el mes de noviembre de 1911 fueron remitidos al Congreso del Estado por parte del gobernador José Ma. Pino Suárez sendas iniciativas en las que se proponía una nueva Ley General de Educación Pública, la Ley de Educación Primaria y la Ley Enseñanza Normal, ordenamientos que marcan un claro afianzamiento de las características fundamentales que se venía dando a la enseñanza básica y a la

formación del docente de primaria a nivel nacional en las postrimerías del porfiriato, las cuales no fueron dejadas de lado en Yucatán a pesar de las turbulencias iniciales provocadas por el movimiento revolucionario (*Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a educación pública vigentes en el estado de Yucatán, 1913: 4-6*). Estos ordenamientos legales fueron aprobados por la Cámara local en las sesiones ordinarias de los días 15, 20 y 21 de diciembre de 1911 (*Libro de sesiones del H. Congreso del Estado de Yucatán, año 1911*).

Durante el proceso de discusión que se generó en la Cámara local en torno a estas iniciativas de leyes educativas, se reconocía que la clara intención de difundir el pensamiento y el saber en todas las clases sociales “por medio de los procedimientos educativos preconizados por la pedagogía”, era un plausible acierto pues con ello se perseguía “el ideal de desarrollar con la educación, paralela y armoniosamente, todas las facultades humanas. (*Libro de sesiones del Vigésimo Tercer Congreso Constitucional del Estado, año 1911*).¹⁵ En la iniciativa de Ley General de Educación Pública se enfatizaban los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, así como el carácter nacional que debía tener la educación primaria. Sobre la laicidad se insistía en que:

No habiendo ninguna religión de Estado, y consagrada por nuestra Ley suprema la más absoluta libertad de cultos, y por ende la tolerancia de todos ellos, la enseñanza oficial debe ser...enteramente laica o neutra...ajena a toda instrucción, como a toda hostilidad religiosa: único medio de que tengan garantía todos los educandos que pudieran profesar diversas creencias (*Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a educación...: 4*).

Al reiterar la necesidad de garantizar un espíritu acentuadamente nacional a la educación primaria, la iniciativa señalaba que muchos escolares, sobre todo los de raza indígena, no sabían lo que era ser mexicano; que el aislamiento y la miseria en que vivían y el predominio de las supersticiones hacía necesario despertar en ellos el amor a la patria, a su historia y a sus héroes. En la citada iniciativa también se reconocía que la enseñanza primaria era la verdadera instrucción popular, por lo que era un imperativo hacer que ésta fuera esencialmente educativa y que “cultive a la par en los escolares el

corazón y el espíritu, el intelecto y el carácter, la ciencia y las virtudes, desarrollando armónicamente todas sus facultades, y dándole una orientación provechosa a sí mismos y a sus semejantes” (*Colección de leyes...*: 4-7).

Con la nueva Ley se dispuso una medida trascendental: que todas las escuelas pasarían a depender del Ejecutivo, es decir, que ya no habrían escuelas municipales dependientes de los Ayuntamientos, señalándose que “esta reforma obedece al principio de dar la necesaria uniformidad a la enseñanza pública.” También se hacía sentir la recurrente necesidad de maestros, ya que disponía que la Instrucción Primaria Superior, que sólo se impartía en la capital del estado, también se iba a proporcionar en las cabeceras de todos los partidos políticos, y que en dicha primaria se iban a inculcar conocimientos pedagógicos para que se puedan formar en este tipo de centros escolares a “los educadores aptos para regentar ... las escuelas rudimentarias de nuestras rancherías y establecimientos agrícolas, redundando... esta reforma en beneficio de la educación popular y viniendo a llenar por de pronto la deficiencia actual de la Escuela Nacional de Profesores.” (*Colección de leyes...*: 5-6)

Correspondió al gobernador Nicolás Cámara Vales expedir las leyes que se comentan, mediante decretos Nos. 3 y 5 de fecha 3 de enero de 1912, esto es, a escasos tres años antes de la llegada de Alvarado al estado.

Apenas dos días antes de esta promulgación, el 1º. de enero de 1912, el gobernador Cámara Vales había informado al Congreso del Estado que adoptaba “el hermoso programa de Gobierno” que el Sr. Lic. Don José María Pino Suárez le había propuesto al pueblo yucateco en agosto de 1911, y que se comprometía a “dedicar al ramo de la instrucción pública toda la atención que su importancia reclama, esforzándome de un modo especial en el punto relativo a las escuelas rurales cuyo establecimiento deseo ver convertido en realidad” (Gamboa R., 1943, I: 170). Se sostenía la importancia que la escuela podía jugar en la liberación de las ataduras que sufrían los trabajadores rurales. En dicho mensaje, Cámara Vales insistía en que era

urgente acabar con el régimen esclavista del campo, y que se debía implantar con decisión la educación popular, ya que:

en la esclavitud de los jornaleros de las haciendas y en la ignorancia del pueblo...estaba la única razón de ser de la Revolución en el Estado, y era esa razón de tal manera importante que justificaba el sacrificio de llegar a la guerra civil. (p. 173)

La Ley General de Educación Pública explicitaba que la enseñanza que impartía el estado estará dividida en tres categorías: primaria, preparatoria y profesional, las cuales dependerán exclusivamente del Jefe del Poder Ejecutivo.¹⁶ El Artículo 4º. establecía que la educación primaria se dividirá en rudimental, elemental y superior. El Artículo 5º. estipulaba que la educación primaria elemental y superior se impartirá en todas las poblaciones regidas por Ayuntamientos; la elemental se impartirá en las poblaciones regidas por Juntas Municipales; la primaria rudimental se impartirá en los lugares regidos por comisarios o agentes municipales, en las fincas rústicas o establecimientos y en la Penitenciaría Juárez.

El Artículo 7º. de la Ley preservaba las características esenciales de la educación primaria: nacional, integral, laica, gratuita y obligatoria. El Artículo 8º. enfatizaba que la enseñanza primaria será obligatoria para todos los menores de ambos sexos, desde la edad de siete años hasta la de catorce inclusive. La Ley reconocía asimismo la más amplia libertad de enseñanza, por lo que preservaba el derecho de los habitantes y de las asociaciones o corporaciones que para tal efecto se funden para impartir educación primaria en todos sus grados, así como la preparatoria y la profesional, reservándose el estado el reconocimiento legal de los estudios que se hicieren en los establecimientos oficiales e incorporados (Artículo 13). Otras disposiciones importantes de esta Ley se refieren a las funciones del Consejo de Educación Pública, al que se reserva la dirección superior y la supervigilancia de la enseñanza en todos sus grados. (Art. 58). Entre las facultades otorgadas a este órgano destacan la de consultar al Ejecutivo en todo lo relativo al ramo de la educación pública, uniformar la enseñanza en todos sus grados, aprobar cada año los programas de estudios, otorgar grados y expedir diplomas, y

cuidar escrupulosamente el exacto cumplimiento de todas las leyes, reglamentos, circulares y acuerdos relacionados con la educación pública.(Art. 61).¹⁷

La Ley de Educación Primaria de la misma fecha (3 de enero de 1912) establece que el Estado reconoce el deber de proporcionar al pueblo la educación primaria, dirigiéndola para que pueda cumplir con su elevada misión social (Art. 1º.). Igualmente, el artículo 2º. señala que “la educación primaria que proporcionará el Estado será nacional, integral, laica, gratuita y obligatoria, en los términos de los artículos 7º. y 8º. de la Ley General de Educación Pública”, expedida en la misma fecha. La educación primaria es dividida en rudimental, elemental y superior (Art.3º.)

Se señala igualmente que la educación primaria rudimental y elemental tendría por fin “realizar el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hagan apto para el desempeño de sus funciones sociales, y fomentando su espíritu de iniciativa”. Se establece que la educación abrazará los aspectos de cultura moral, cultura intelectual, cultura física y cultura estética (Art. 4º.).

El currículum de las escuelas tendrá los niveles de primaria elemental y primaria superior. Para la primera se cursarán las asignaturas de Educación Moral y Cívica, Lengua Nacional, Lecciones de Cosas, Aritmética y Geometría, Geografía e Historia de México, Caligrafía, Dibujo y Trabajos Manuales, Canto y Ejercicios Físicos.(Art. 5º.). La educación primaria rudimental y elemental se distribuirá en cuatro años (Art. 6º.), y será obligatoria para todos los niños y niñas de siete a catorce años de edad (Art. 7º.).

La educación primaria superior ampliará la primaria elemental, “acreciendo los conocimientos del niño y cultivando en él energías, sentimientos y modos de conducta de más complejidad que los elementales” (Art. 13º); tendrá una duración de dos años, se impartirá a los que hayan terminado la educación primaria elemental y será obligatoria para los alumnos que deseen ingresar en las escuelas preparatorias y normales. (Art. 14º).

El currículum de la educación primaria superior estaba conformado por las siguientes asignaturas: Educación Moral y Cívica; Lengua Nacional; Elementos de Aritmética y Geografía, Nociones de Ciencias Físicas y Naturales, y de Higiene; Nociones de Economía Política, Elementos de Geografía Nacional y Universal, Nociones de Historia Nacional y Universal, Dibujo y Trabajos Manuales; Caligrafía, Canto y Ejercicios Gimnásticos y Militares (Art. 15º).¹⁸

Importantes preocupaciones pedagógicas pueden apreciarse en esta Ley, cuando se señala que el trabajo que se desarrolle en los establecimientos escolares se efectuará:

Teniendo por mira superior el perfeccionamiento moral de los educandos...Las sugerencias y enseñanzas morales, los enunciados referentes al deber y sus más imperativas reglas, no se presentarán en abstracto, sino que se inferirán en cada caso de los actos de los educandos en la escuela, de las tendencias fundamentales que puedan advertirse en su conducta, de los estudios que hicieron y aún de los eventos de la vida social que para el propio efecto fueren adecuados. Todo ello se hará de modo que se formen y se perfeccionen constantemente hábitos propios para el progreso individual y colectivo (Artículo 16).

En la breve etapa maderista los vientos de las nuevas tendencias pedagógicas que surgieron en Europa y los Estados Unidos siguieron llegando a Yucatán. La cuestión de la enseñanza era discutida en los medios de prensa, en los círculos intelectuales, en las publicaciones especializadas y en los eventos educativos. En principio, se asumía que:

El problema de la instrucción pública es uno de los más importantes para las sociedades modernas, de los que más preocupan a los pensadores, y de su feliz resolución depende en gran parte la posibilidad del establecimiento de la democracia (R. de Zayaz Enríquez, *El ciudadano*, 1912, febrero 9).

En ese tiempo se hacía eco de los planteamientos de los educadores norteamericanos, que cuestionaban las características autoritarias de los sistemas escolares prevalecientes en esa época, advirtiendo que:

Nuestras escuelas han degenerado en una máquina...que exige absoluta uniformidad y que impide experimentación y descubrimientos...En los dominios del maestro no hay oportunidad para hacer indagaciones con independencia. Se ha convertido en un maestro instructor de reclutas, atados de pies y manos por la tradición... (W. McAndrew, director norteamericano de escuela, citado por R. de Zayas).

También se recreaban las críticas que emergían desde Europa sobre los sistemas educativos tradicionales, surgidas de los fundadores y seguidores de la llamada Escuela Nueva o Activa:

El pazguato erudito, el maestro mandarín, el pedagogo filisteo, el administrador pedante con su capacidad mercantil, han resultado incompetentes para el manejo de la educación de la juventud. Sofocan el talento, embrutecen el intelecto, paralizan la voluntad, suprimen el genio, esterilizan las facultades de nuestros hijos...Se ha suprimido la originalidad, la individualidad ha sido aplastada, la mediocridad es lo que está a la alza (Dr. W.Oswald, director de escuelas de Leipzig, citado por R. de Zayas Enríquez, *El ciudadano*, 1912, febrero 11).

Tras “condenar unánimemente” el arcaico sistema educativo prevaleciente en todo el mundo, y calificarlo de “espantoso anacronismo”, se preguntaba si había remedio para este “mal”, refiriendo como una de las soluciones correctivas las teorías y prácticas desarrolladas por la Dra. María Montessori, fundadora de las llamadas “casas de la infancia.” Se difundían desde entonces los principios psicológicos del aprendizaje infantil fundados por aquella pedagoga, quien postulaba que la escuela debía tratar a los niños no como a hombres en miniatura, sino como tales niños, y que era necesario estudiar al discípulo antes de educarlo, dejándolo “libre para la iniciativa y las manifestaciones espontáneas de la inteligencia.”¹⁹

La Educación, órgano de divulgación pedagógica del Instituto Literario del Estado, acogía en sus páginas a los más destacados pedagogos, intelectuales, escritores y literatos de la primera y segunda décadas del Siglo XX, muchos de los cuales continuarían su impetuosa labor intelectual e ideológica en los periodos revolucionario y posrevolucionario.²⁰

En esta revista se publicaba una considerable cantidad de artículos en los que se debatía sobre los altos fines de la educación. Manuel Sales Cepeda disertaba en el sentido de considerar a la educación en sus aspectos de cultura física, intelectual y moral, por lo que podía ser entendida como una especie de segunda naturaleza, es decir, como una segunda existencia, como una nueva vida dada al hombre, pues la educación es un arte por el cual se ennoblece, aquilata, depura, afina, corrige y perfecciona a la naturaleza (Sales Cepeda, 1912: 9-10). Al referirse a estos fines criticaba la vieja enseñanza y enfatizaba que:

La educación es, en síntesis, la institución moral del hombre, y su perfección sería la instrucción vinculada con la ética; la ciencia unida a la virtud; la cultura provechosa del espíritu, asociada a la recta orientación del sentimiento y del carácter. Hay que tener fe en la educación...Pero esperanza y fe hemos de tenerla en la educación de verdad, no en la vieja y tradicional enseñanza, que aún no vemos desterrada entre nosotros. Es esa la gran rémora de nuestro adelantamiento. La instrucción mnemotécnica, la enseñanza libresca podrá inculcar conocimientos, pero sólo la educación forma buenos hábitos, eleva las almas, ennoblece los sentimientos, robustece las voluntades y forja los grandes caracteres. (pp. 11-12)

Uno de los tópicos fundamentales que se desarrollaban en este órgano de divulgación del Instituto Literario del Estado era el concepto de la educación integral. Según Agustín Franco Villanueva (1912: 28), prominente figura de la educación pública yucateca, para que la educación pudiera llenar su noble propósito de preparar al hombre “para la impía lucha de la existencia”, debía:

Cultivar la sensibilidad, la inteligencia, la voluntad y las facultades físicas; o en otros términos, ha de ser estética, intelectual, moral y física. La comprensión de estas cualidades hace que sea llamada con propiedad íntegra o integral, calificativo que resume, además, las ideas de armonía, gradación y progresión. La educación armónica consiste en desarrollar cada facultad según su importancia relativa; y la gradación y progresión en ir de lo menos a lo más, de lo simple a lo compuesto.

Al hablar de la *educación física* como uno de los componentes de lo que se concebía como una educación integral, Agustín Franco se basaba en los preceptos de

Locke y de Spencer, señalando que los principios de aquélla eran verdades proporcionadas por el conocimiento que se tenía del organismo humano y su funcionamiento, por lo que recomendaba observarlos, “so pena de quebrantar la salud, las veces que se trate de educar...” Franco aducía que estos principios permitían señalar la existencia de una relación íntima entre las facultades físicas y psíquicas, por lo que entre éstas había influencias recíprocas que obligaban a propiciar equilibrio y armonía entre ambas. (pp. 28-30)

En cuanto a la *educación moral*, el mismo autor refiere que formar el carácter del niño y cultivar sus sentimientos es quizá “la obra más difícil que tienen que realizar padres y mentores en su misión de preparar al luchador y al ciudadano” (p. 50). Franco creía firmemente que “la adquisición siempre en aumento de nuevas virtudes personales y sociales, nos llevará felizmente a un día de perfecta reciprocidad humana y de cabal inteligencia de la libertad...” (p. 55)

La *educación intelectual* y la *educación estética* también fueron objeto de largas disertaciones de pedagogos tan destacados como Franco, quienes basaban sus formulaciones en los grandes adelantos que se habían logrado en ciencias y disciplinas como la embriología, la psicología, la antropología, la filosofía y la pedagogía.

“La educación de la inteligencia -escribe Franco- tiende a disciplinar y desarrollar el discernimiento, el acuerdo y la memoria”, pero advertía que en la adquisición de las ideas debía irse de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto, observándose el mismo orden histórico con que han sido conocidas y adquiridas por la humanidad. Insistía en que para la asociación de las ideas debía emplearse los métodos inductivo y experimental. Al criticar duramente la enseñanza libresca que sólo desarrollaba la memorización de las palabras, proponía a cambio reconocer el valor educativo de la inducción y la acción, lo que implica retroceder a los tiempos de oro de la enseñanza en Grecia, cuando se instruía investigando. “La enseñanza de la acción – concluye Franco- es la única que forma conceptos” (pp. 86-90).

Por otro aspecto, se consideraba que la educación estética en la escuela primaria no tenía por objeto formar artistas ni diletantes ni críticos de arte, sino que perseguía la finalidad de tender “a despertar normalmente la imaginación, la cultura de los sentimientos sensibles, a hacer sentir las emociones que produce la contemplación de lo bello, lo hermoso, lo simétrico y lo armonioso (Franco V., 1912: 117-120).

Los vientos de las nuevas tendencias pedagógicas que se abatían en Yucatán en la primera década del siglo XX también se expresaban en el plano de la producción literaria. Los rasgos de la Nueva Escuela –aderezada con una profunda visión integral, humanista y armoniosa- fueron magistralmente dibujados con gran sensibilidad poética en esta composición llamada precisamente “La Nueva Escuela”, del maestro de origen cubano Rodolfo Menéndez de la Peña, uno de los prominentes intelectuales más prolíficos y más comprometidos con la educación pública yucateca desde finales del siglo XIX:

LA NUEVA ESCUELA

Canten otros la gloria de la patria.

...

Yo pregonó los triunfos de la escuela.

No de la escuela que en los rudos moldes
vaciada fue de constrictor sistema,
del empirismo y la rutina esclava,
falta de luz, de lábaro y grandeza.

Sino la escuela templo, en que se asocian
la actividad, el orden y el decoro;
en la que oficia en las brillantes aras
de Minerva, el vidente pedagogo;
en la que, libre de opresión, el niño
recibe de la luz los santos ósculos.

Hoy la escuela primaria es un palacio
por el arte y la higiene embellecido;
un ameno jardín la circunvala

y tiene hermosos lotes de cultivo.

...

Grato rumor de colmenar se siente.
¿ Quién lo forma? La tribu de pequeños,
que estudian afanosos, y laboran
la delicada miel del pensamiento.

A la manual labor tributo rinden
en los talleres al santuario anexos;
de la noble herramienta de las artes
sube, como oración, la estrofa al cielo.

Después, de la gimnasia en la palestra,
el cuerpo adquiere agilidad y brío
y la forma gentil y la hermosura
que da Naturaleza al organismo
y lo dispone para ser del alma
El sacrosanto y venturoso asilo.

...

¡ Feliz transformación! De la cartilla
la mente virginal ya no es esclava;
ni el monótono absurdo silabeo
impera como autócrata en las aulas.

Ni son ya por fortuna las lecciones
fárrago artificioso de palabras,
que mecánicamente repetían
los niños, sin saber ni pronunciarlas.

Ha terminado la instrucción libresca;
los modos de enseñanza irracionales,
avergonzados, para siempre huyeron;
y no se atrofian ya las facultades
por honrar a una de ellas solamente
la diosa Mnemosina en sus altares.

...

Lo esencial de la escuela es el maestro,
 ilustrado, entusiasta, diligente,
 conocedor de métodos y formas;
 que indaga, observa y analiza siempre
 para estudiar, psicólogo del niño, sus actos, sus fenómenos y leyes.

..

Es integral la obra educativa,
 porque el niño, el alumno, es ser complejo,
 y todas sus potencias y aptitudes,
 las del alma a la vez que las del cuerpo,
 requieren una orientación metódica,
 bien concertado y rítmico proceso,
 y para equilibrarse en sus funciones,
 un desarrollo justo y paralelo.

Todo armónicamente desenvuelve
 la sabia y racional Pedagogía:
 aguza y perfecciona los sentidos
 y con exactitud los utiliza
 y la mano, instrumento sin segundo,
 para las artes todas habilita.

...

Y si es la escuela fundamento y vida
 de la nación, republicana y libre,
 de modo que, sin ella, el ejercicio
 de las instituciones no es posible;
 consagrémosle afanes y cuidados;
 hagámosla más bella y más sublime
 y su tolo de madre despleguemos
 donde haya seres que en la sombra gimen.

El aula y el taller establezcamos
 aún en la pobre agrupación de chozas.
 No exista un niño ocioso, analfabeta,
 En nuestra patria, liberal y heroica.
 ¡ La ignorancia es la muerte de los pueblos!
 La escuela es vida, libertad y gloria! ²¹

No obstante los avances legislativos que se habían producido con la promulgación de las leyes educativas del 3 de enero de 1912 y el despliegue de un intenso debate en torno a las nuevas tendencias pedagógicas que llegaban a Yucatán, el curso de la educación yucateca sufrió los inevitables embates de la conflagración que se vivía a escala nacional. Los sucesos nacionales de la lucha armada en la que estaban enfrascados los distintos ejércitos de la Revolución contribuyeron significativamente a la generación de un ambiente de gran intranquilidad en el centro de la república, lo que preparó el escenario para la asonada huertista y el cruento derrocamiento del efímero gobierno maderista.

Las luchas intestinas impactaron severamente a Yucatán durante el lapso 1912-1914, con el aumento de los trastornos del orden público, levantamientos armados de carácter local y regional, saqueos e incendios de establecimientos mercantiles, asesinatos, etc. A lo anterior se aunó una aguda escasez de maíz, el aumento de la crisis económica, una severa carestía de los artículos de primera necesidad y el azote de la fiebre amarilla (Gamboa R., I: 205-210).

Joseph ha referido la importancia que tiene estudiar los levantamientos en las regiones durante el periodo 1909-1913, lapso en el que se produce el auge y la debacle del movimiento reformista de Madero. En este periodo se abrieron en Yucatán espacios políticos en los que incursionaron nuevos actores y se desplegaron diversas alianzas políticas; las revueltas y los levantamientos violentos locales eran una constante, pero, a diferencia de otras regiones del país, en Yucatán estos movimientos no fueron un preludio de la guerra civil ni tampoco contribuyeron a la destrucción plena del viejo orden oligárquico (Joseph, 1994: 505-544).

A este respecto, la comisión legislativa que tomó conocimiento de una solicitud de amnistía para presos políticos reconocía que se habían producido diversos levantamientos, desórdenes y actos violentos en 1912 en varios partidos del estado, como Tekax, Teya, Temax, Dzilam González (en que fue asesinado el presidente municipal) y Tekantó, donde fue muerto el Jefe de Estación (*Libro de sesiones del*

Vigésimo Cuarto Congreso del Estado, año 1912).²² El impacto que tuvo sobre la educación este clima de gran intranquilidad política y social fue explícitamente reconocido por el gobernador Cámara Vales en su informe del 1º. de enero de 1913 rendido a la Legislatura; en dicho informe admitía que la educación pública atravesaba por grandes deficiencias:

En este punto estamos en un estado de atraso verdaderamente lamentable y que el dinero gastado copiosamente hasta el día de hoy, sólo ha producido frutos aceptables en la Capital del Estado, medianos apenas en las poblaciones de segundo orden y completamente nulos en casi todas las demás... En cuanto a la educación del indio de las haciendas...que parecía ser la médula del nuevo régimen en Yucatán, no llegó a fundarse una sola escuela rural durante el año (Gamboa R, I: 210).

La asonada huertista implicó la licencia indefinida del gobernador Cámara Vales y la imposición desde el centro del gobernador interino Arcadio Escobedo, quien se encargó del despacho del Poder Ejecutivo el 26 de febrero de 1913. Tras decretar un impuesto de 2 centavos por kilogramo a la producción del henequén en rama destinado a consolidar la defensa del precio de la fibra (Gamboa R.: 221). Escobedo fue sustituido interinamente por Felipe Solís en junio de 1913, quien a su vez fue desplazado, por órdenes del gobierno espurio de Huerta, por el Gral. Eugenio Rascón. Este militar fue requerido por Huerta en la capital del país, por lo que éste nombró gobernador y comandante militar del Estado al Gral. Prisciliano Cortés. Con la complicidad de éste, Huerta extrajo ilegalmente de la Comisión Reguladora del Mercado del Henequén la cuantiosa suma de 2 millones de pesos, los cuales se destinarían para la pacificación del país (Gamboa R.: 223-224).

Después de la caída de Huerta, Carranza designó como comandante militar y gobernador provisional de Yucatán al Teniente Coronel de origen vallisoletano Don Eleuterio Avila, desplazando del poder al Gral. Cortés el 9 de septiembre de 1914. Las principales medidas adoptadas por Avila, las vicisitudes de su gobierno, los desatinos del gobernador interino Toribio V. de los Santos y la rebelión argumedista que precedió

de manera inmediata a la llegada de Salvador Alvarado a Yucatán en marzo de 1915, son abordados de manera general en el Capítulo V de este trabajo.

Desde el periodo maderista, pasando por el lapso de la usurpación huertista, los primeros gobiernos carrancistas de 1914 y hasta la llegada del Gral. Alvarado, puede apreciarse una especie de virtual estancamiento en el ramo educativo, aderezado por la gran tensión política y los conflictos violentos que caracterizaron al estado en aquel entonces.²³ No obstante lo anterior, las preocupaciones sobre el ramo educativo estuvieron presentes aún en los momentos de mayor convulsión de aquel periodo. Es significativa la participación del Estado en el IV Congreso de Educación Primaria, celebrado en San Luis Potosí en octubre de 1913. En este evento participó como delegado el Lic. Arturo Escalante Galera, director general de Educación Primaria.

Como era de esperarse, el mensaje del delegado yucateco estuvo dramáticamente permeado por la situación bélica que vivía el país; así se expresaba el Sr. Escalante Galera:

En medio de la guerra fratricida que desangra a la madre patria, en medio del fragor de las máquinas de guerra que riegan los campos, enturbian los ríos y manchan las ciudades con humeantes destrozos humanos...se levanta nuestro reclamo educativo, débil, porque la voz del hombre nunca ha igualado la del torrente que brama cortando los peñascos, ni la del cañón que halla eco en la mole majestuosa de la montaña (Escalante G., 1913: 3-4).

Al hacer un recuento de la situación que pulsaba la educación yucateca, Escalante refería que las leyes emitidas el 3 de enero de 1912 eran las columnas que estaban permitiendo la edificación de la educación popular; que aquéllas fueron “calcadas en las modernas tendencias educativas que tienen su origen en la Psicología experimental de la infancia concordada con los formalismos de la escuela peztalozziana...” (p. 6). El delegado destacaba las características que se le había dado a la enseñanza primaria con los ordenamientos legales mencionados, señalando que la educación primaria superior era la culminación de la educación obligatoria orientada a la formación de la ciudadanía consciente. Refería que la labor del maestro no tenía que

ser verbalista o instructiva ni debía orientarse a trasvasar los conocimientos al cerebro del niño, sino que se trata de una labor activa que tendía:

A formar la personalidad del niño por medio del conocimiento que procura tener del alma de éste; su labor no es la del artífice que labora la materia inerte, es contraria, labora la materia viva y consciente, encauza sumas de energías en el lecho de la Ciencia y de la Moral, venciendo resistencias y afirmando el paso infantil en el escabroso sendero de la vida. (pp. 12-13)

Escalante proporcionó la estadística escolar a la fecha del Congreso (octubre de 1913), señalando que en Yucatán habían 389 escuelas primarias oficiales, de las cuales 93 era rudimentales, 252 elementales, 13 eran de enseñanza primaria elemental y superior y 29 eran escuelas rurales. El número de maestros ascendía a 532; la población en edad escolar se estimaba en 48,800 alumnos, de los cuales el 54% asistía a las escuelas primarias (26,600 niños); de éstos últimos 18, 700 asistían a las escuelas públicas y 7,900 asistían a las escuelas particulares. El gasto aplicado a la educación primaria ascendía a \$ 481,906 cada año. (pp. 16-19)

Los elementos presentados a lo largo de este capítulo nos dan una panorámica bastante aproximada acerca de la situación, rasgos y tendencias que caracterizaban a la educación yucateca durante el lapso 1910-1915, en la víspera de la llegada del Gral. Alvarado a la entidad.

NOTAS DEL CAPÍTULO

¹ Paoli refiere el desplazamiento del palo de tinte, telas de algodón, azúcar y sal como las principales fuentes de ingresos por exportaciones, cuyo lugar lo vino a ocupar la producción, desfibración y exportación del henequén. También señala que la población del estado pasó de 309,652 habitantes en 1900 a 339,613 en 1910 y a 360,000 aproximadamente para 1915.

² La llamada “era del henequén” y las implicaciones que tuvo en la economía yucateca también es abordada por González N., 1979, pp. 179-190. El autor consigna que en 1883 la cuarta parte (843) de las fincas del estado (4,139) se dedicaban al cultivo del henequén, y que la totalidad de las fincas de los partidos de Mérida y de Hunucmá cultivaban exclusivamente henequén. (p. 185).

³ Respecto a las redes del poder que hacían fuerte a la oligarquía yucateca, apunta Sierra: “El mundo de los negocios y las oportunidades especulativas identificaban a jefes militares, a dirigentes políticos, hacendados y comerciantes, ya de por sí relacionados por rasgos de parentesco y afinidades ideológicas. Conforme pasaba el tiempo y crecía la importancia de la actividad henequenera el grupo dirigente en Yucatán aumentaba en su cohesión...fue así como se constituyó un pequeñísimo grupo con características de oligarquía, en tanto sumaban el control político y militar de la sociedad al dominio asegurado en las actividades económicas” (Sierra V., 1987: 29-30).

⁴ Mena Brito admite que se carecían de datos respecto a las ganancias obtenidas por el “trust” de referencia de 1907 a 1911, pero asegura que en ese lapso se siguió bajando el precio de la fibra progresivamente, “por lo que es de presumirse que esta compañía y la Casa de O. Molina alcanzaron una fabulosa utilidad en la compra de henequén a precio de tortura, explotando y esclavizando al pueblo de Yucatán en general, con réditos de agio que recaían sobre los esclavos y que produjeron angustiosas crisis en Yucatán y a la Revolución en toda la República.” (p. 207)

⁵ Para mayor amplitud, véase: González N., 1979, pp. 196-208; Suárez M., 1977, pp. Pp. 293-327, y Betancourt, 1986, pp. 54-56.

⁶ Entre sus directores destacan: Olegario Molina, Manuel Sales Cepeda, Adolfo Cisneros Cámara, José I. Novelo, Fernando Patrón Correa y Conrado Menéndez Mena.

⁷ Entre los miembros de la corriente peoncista destacaron Eligio Ancona, Pablo García, Rodolfo Menéndez Mena y los hermanos Antonio, Arturo y Adolfo Cisneros Cámara.

⁸ Los ejemplos más relevantes son el Dr. Eduardo Urzáiz Rodríguez y el Profr. Rodolfo Menéndez de la Peña.

⁹ El propio autor refiere que “ese discurso sintetiza nuestros ideales y esboza las condiciones en que se encuentra aún nuestro Estado de Yucatán en materia de enseñanza.” (p. 66)

¹⁰ Muñoz Arístegui, Enrique. Político y empresario porfirista, miembro destacado del grupo oligárquico molinista. Jefe político de Mérida, gobernador interino en ausencia de O. Molina Solís, del 16 de abril al 6 de diciembre de 1906; gobernador sustituto del constitucional Molina S., cuando éste fue nombrado Secretario de Fomento, Colonización e Industria, hasta el 31 de enero de 1910. Postulado candidato para el periodo que iniciaría el 1º. De febrero de 1910, se enfrentó a Delio Moreno Cantón y a José Ma. Pino Suárez, en un proceso en el que se impuso mediante un violento fraude electoral. Renunció en marzo de 1911 como consecuencia de las convulsiones políticas que sacudieron al estado (INEHRM, 1992, VII: 729-730).

¹¹ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Ramo Sesiones, vol. 81, exp. 1, sesión extraordinaria del 7 de junio de 1911. Dictamen respectivo.

¹² La Liga de Acción Social era un organismo cultural creado el 1º. de febrero de 1909 en Mérida por un grupo de intelectuales y hacendados encabezado por el Lic. Gonzalo Cámara Zavala, quien fungió como su presidente. Su objetivo era el estudio de problemas sociales y el mejoramiento de la colectividad.

Entre sus fundadores figuran: Fernando Ancona Pérez, Julián Aznar, Enrique Cámara Zavala, Nicolás Cámara Vales, Arturo Escalante Galera, Manuel Irigoyen Lara, Carlos R. Menéndez, José Molina Hube, Delio Moreno Cantón, José I. Novelo, José Patrón Correa, Graciano Ricalde, Alvaro Torre Díaz y Jesús Trava Rendón.

Entre sus acciones principales figuran la iniciativa de ley para la creación de las escuelas rurales en las fincas henequeneras en 1910-1911, la promoción de campañas para disminuir el consumo de bebidas alcohólicas, el establecimiento de cajas de ahorro en las haciendas y la fundación de la Escuela Modelo el 15 de septiembre de 1910.

Véase: INERHM, 1992, VII: 703-704

¹³ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Ramo sesiones. Vol. 81, exp. 1. Sesión ordinaria del 27 de julio de 1911. Iniciativa del gobernador interino José Ma. Pino Suárez, con propuesta de ley para la creación de las escuelas rurales.

¹⁴ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Ramo sesiones. Vol. 82, exp. 1 Sesión ordinaria del 7 de septiembre de 1911. Comunicado que la Sociedad Liga de Acción Social dirige al Congreso.

¹⁵ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Ramo sesiones, vol. 83, exp. 1, sesión ordinaria del 14 de diciembre de 1911. Argumentos de la Comisión de Instrucción Pública a favor de las iniciativas.

¹⁶ Ver el texto íntegro de la Ley, en: Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a Educación Pública vigentes en el estado de Yucatán, 1913: 9-23.

¹⁷ Este importante órgano, de acuerdo con el artículo 58 de la ley, estaría compuesto por un presidente, un secretario, el director general de educación primaria, del director de la escuela preparatoria, del director o directores de la enseñanza normal y de los directores de las demás escuelas profesionales.

¹⁸ Véanse los motivos de esta Ley, así como su texto íntegro, en: Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a Educación Pública vigentes en el estado de Yucatán, 1913: 25-29

¹⁹ Véanse los artículos sobre el problema de la instrucción pública de R. de Zayas Enríquez en: *El ciudadano*, diario independiente, del 9 y 11 de febrero, y del 2 y 5 de marzo de 1912.

²⁰ En enero de 1912 esta importante revista mensual de pedagogía y letras tenía por director al Lic. Fernando Patrón Correa, y en su nómina de colaboradores se encontraban, entre otros, Manuel Sales Cepeda, Arturo Escalante Galera, Dr. Conrado Menéndez, Eduardo Urzáiz, Alvaro Torre Díaz (futuro gobernador del estado), Graciano Ricalde, Manuel Alcalá Martín, David Vivas Romero, Agustín Franco y José de la Luz Mena Alcocer, principal ideólogo e impulsor de la Escuela Racionalista.

²¹ Composición "La nueva escuela", leída por Menéndez de la Peña en la velada de distribución de premios del Instituto Literario, la noche del 22 de junio de 1911, en *La Educación*, 1912: 39-45

²² AGEY, Fondo Congreso del Estado, Ramo Sesiones. Año 1912. vol. 84, exp. 1. Sesión ordinaria del 24 de julio de 1912. Dictamen de 1ª. Lectura de la Comisión de Justicia, referido a solicitud de amnistía para presos políticos presentada por la Revista de Yucatán y el Diario Yucateco.

²³ Esta situación de gran tensión política puede apreciarse claramente, cuando hubo de establecerse en abril de 1912 una contribución personal de \$ 1.50 cada mes, para sufragar gastos relativos a la seguridad “por la situación de sedición prevaleciente en el Estado”.

Los diputados integrantes de la Comisión respectiva, al defender la iniciativa del Ejecutivo, juzgaban necesaria dicha contribución a fin de establecer el equilibrio en el tesoro público, del cual habían egresado fuertes sumas para atender la seguridad pública y la policía, “debido al estado de inquietud y zozobra en que se haya el país”; hablaban de la necesidad de disponer de fuerzas bien organizadas y disciplinadas para conservar el orden y la paz, lo anterior con el fin de contener “de modo eficaz las manifestaciones sediciosas y de rebelión que han asomado en diferentes partidos del estado.”

Esta contribución fue abolida mediante decreto emitido por el Congreso del estado el 26 de marzo de 1913, en pleno régimen huertista.

Véase: AGEY, Fondo Congreso del Estado, Ramo Sesiones. Libro de sesiones del Vigésimo Cuarto Congreso Constitucional del Estado. De 20 de diciembre de 1911 a 25 de septiembre de 1912, vol. 84, exp. 1. Discusión de la iniciativa del Poder Ejecutivo en las sesiones del 8, 15 y 17 de abril de 1912.

CAPÍTULO IV

LA DISPUTA POR LA POLÍTICA EDUCATIVA EN YUCATÁN (I): GOBIERNO DE SALVADOR ALVARADO (1915-1918).

4.1 Llegada del constitucionalismo: crisis política y caída del bloque oligárquico.

Con la consolidación del constitucionalismo como facción hegemónica en lo militar, político e ideológico, las acciones de su Jefe Supremo, Venustiano Carranza¹, comenzaron a irradiar con más fuerza hacia el interior del país; en consecuencia, se fueron produciendo cambios políticos significativos a niveles regionales. Como jefe de Estado y de gobierno, Carranza dictó las medidas político-militares que consideraba necesarias para expandir las directrices del constitucionalismo hacia los estados del país, sabiendo que los buenos enlaces con el interior fortalecerían al régimen asentado en la capital: “Con Carranza supervisando hasta los detalles más nimios de la administración, la llegada de las fuerzas carrancistas a determinada región a menudo significaba cambios drásticos en el orden socioeconómico en cuestión de semanas” (Richmond, 1986: 198-199).

En este proceso expansivo, mediante el cual los constitucionalistas impulsaban el proceso de construcción del nuevo Estado mexicano, el grupo norteño de Carranza desplegó una estrategia nacional de dominación y control político-militar, en la perspectiva de construir una nueva institucionalidad fincada en un Estado políticamente centralizado:

A medida que los constitucionalistas conquistaban la mayor parte del territorio nacional de manos de las fuerzas convencionalistas mal integradas, Carranza instalaba confiables caudillos militares en las regiones ocupadas por consolidar el poder...Con el paso del tiempo, una victoria clara llevaría a su fin este periodo preconstitucional de gobierno militar y, como presidente electo de México en 1917, Carranza inauguraría el gobierno civil bajo una nueva constitución revolucionaria (Joseph, 1992: 120-121).

Desplazados los gobiernos estatales porfiristas al calor del movimiento maderista y ante una situación de gran inestabilidad política derivada de los agudos conflictos entre las facciones locales, Carranza envió a Yucatán primero al Ing. Eleuterio Ortiz, después a Toribio V. de los Santos y finalmente, en plena sublevación anticarrancista comandada por el coronel Abel Ortiz Argumedo, destacó al estratega militar y reformador social Salvador Alvarado Rubio, quien, tras derrotar esta asonada, entró con sus tropas a la ciudad de Mérida el 19 de marzo de 1915.

Antes de la llegada del general Alvarado se habían producido en Yucatán severas convulsiones políticas, que representaban los prolegómenos de un tardío contagio de la región con el movimiento revolucionario iniciado en 1910 y desplegado en buena parte del país. Estos movimientos, además de reflejar las conmociones políticas que sacudían al país, constituían en gran medida la expresión del proceso de resquebrajamiento del bloque oligárquico molinista, que había mantenido su hegemonía en el estado durante 15 años. La continuidad del control político ejercido por el grupo molinista implicó la combinación de todos los recursos característicos de la dictadura porfiriana, como la persecución de los oponentes, los ataques a la prensa opositora, las farsas electorales, los negocios y cabildeos secretos, entre otros.

La desmedida ambición de Olegario Molina tanto para la realización ventajosa de sus negocios como para ejercer el poder político eran una cuestión que preocupaban seriamente a las otras élites opositoras; esta ambición fue corroborada con creces cuando, con la evidente anuencia del viejo dictador, Olegario Molina ordenó modificar la Constitución estatal para preparar su reelección en 1906. Esta virtual ruptura de las reglas del juego por parte del grupo molinista implicó igualmente romper el acuerdo de alternar o compartir el poder político con las demás camarillas competidoras. La agudización de las contradicciones políticas entre las élites implicó el despliegue vigoroso de los movimientos morenista y pinista en 1909, los cuales eran apoyados y financiados por los hacendados. Ambos grupos buscaban construir alianzas con la clase media ilustrada, la clase trabajadora, los artesanos y los

campesinos de origen maya, con el declarado fin de disputarle el poder político al grupo hegemónico molinista (Joseph y Wells, 1996: 140-153).

En realidad, el movimiento maderista en Yucatán fue la coyuntura política en la que se abrió paso la ruptura definitiva entre las élites oligárquicas del estado, que fue consecuencia de la agudización de las contradicciones económicas y políticas que se dieron entre ellas. Se aprecia el traslado de las contradicciones económicas y sociales a la esfera de la lucha político-electoral, en la que se genera un avivamiento del enfrentamiento entre las facciones.² Tras el fracaso de la rebelión de junio de 1910 en Valladolid, entre 1911 y 1912 se habían producido múltiples revueltas independientes, de tal manera que “la movilización popular y las protestas locales comenzaron a adquirir vida propia” (Joseph y Wells: 173).

Después de concluir el cuatrienio por el que fue electo (1902-1906), Olegario Molina Solís ya había desplegado un gran liderazgo en lo político, económico y social. Debido al poder económico y político que concentraba, y a los estrechos vínculos que sostenía con el selecto círculo de los científicos porfiristas, Molina Solís no tuvo mayor dificultad para postularse de nuevo y lograr la reelección para el subsiguiente periodo (1906-1910). Al ser designado como Ministro de Fomento, Industria y Colonización en el gabinete del Gral. Díaz, Molina Solís interrumpe su segunda gestión, sustituyéndolo en abril de 1906 como gobernador interino un incondicional suyo, Enrique Muñoz Arístegui, considerado como el último gobernador de la dictadura. Con la protección invariable de O. Molina, encumbrado ya en la cúpula porfirista, Muñoz Arístegui participa como candidato para el periodo siguiente (1910-1914), pero hubo de enfrentar la vigorosa oposición de los otros candidatos identificados con la causa maderista: Delio Moreno Cantón y José M. Pino Suárez.

Desplegando un amplio operativo de represión que comprendió cárcel, muerte y destierro en contra de sus opositores, el porfirista Muñoz Arístegui logra consumir un gran fraude electoral para imponerse como gobernador, cargo del que toma posesión

el 1º. de febrero de 1910. El estado vive situaciones de conmoción política con motivo de este histórico fraude, e incluso en junio de 1910 se produce un levantamiento en Valladolid, encabezado por los seguidores de Francisco I. Madero y Delio Moreno Cantón, el cual fue reprimido con severidad.

Debido a la creciente ola de descontento el presidente Díaz envía como gobernador interino al Gral. Luis Enrique del C. Curiel, solicitando licencia indefinida el gobernador constitucional Muñoz Arístegui. Ante las renunciaciones de los gobernadores constitucional e interino, el Congreso del Estado designa a José Ma. Pino Suárez como gobernador interino, cargo que ocupa por poco tiempo para postularse como candidato a gobernador constitucional, llegando a ostentarse simultáneamente como candidato a gobernador y candidato a la vicepresidencia de la República. El enfrentamiento entre Pino Suárez y Delio Moreno Cantón alcanzó gran dimensión en las elecciones extraordinarias celebradas el 15 de septiembre de 1911, lográndose imponer el primero en medio de graves irregularidades y severos cuestionamientos. Tomó posesión del cargo el 27 de septiembre de 1911, para completar el periodo constitucional que terminaría el 31 de enero de 1914.

En un determinado momento, Pino Suárez ostentó dos cargos de elección popular: la gubernatura constitucional yucateca y la vicepresidencia de la República; finalmente optó por pedir licencia el 12 de noviembre de 1911 para ocupar el segundo cargo. Su cuñado, el Dr. Cámara Vales, es nombrado por el Congreso para ocupar la gubernatura, quien luego se postula para el cargo con rango constitucional, tomando posesión el 30 de diciembre de 1911 para completar el periodo 1910-1914 que había dejado el gobernador Pino Suárez.

Pasar de un interinato a una elección general constitucional era un mecanismo socorrido para tratar de conservar la posición del grupo al que se pertenecía. Por lo demás:

La caída de Porfirio Díaz propició regionalmente una sucesión de gobiernos efímeros que reflejaban y alimentaban el clima de rivalidad e incertidumbre que reinaba en el Estado. Sin embargo, estas pugnas no implicaron a las masas y en mucho sólo reflejaron la discapacidad de intereses de las distintas facciones sociales, sin llegar a cuestionar la base del orden imperante (Sierra V., 1987: 51).

Poco antes de la llegada del Gral. Alvarado, en el lapso comprendido entre 1909-1912 la estructura de poder se caracterizó por una pérdida del control político por parte de la oligarquía yucateca, aunque ésta continuó ejerciendo el control económico. El derrumbe del porfirismo y el auge del maderismo propiciaron un reacomodamiento de las tendencias políticas locales y dieron paso a una etapa de gran inestabilidad en el estado. El periodo 1912-1915 estuvo caracterizado por un vacío político en la conducción del estado y por una persistente inestabilidad, ya que los distintos grupos que integraban la escena política yucateca luchaban entre sí para consolidarse en el poder (González P., 1984: 122-166).

Después de la caída de Díaz, el efímero gobierno maderista y la asonada huertista de 1913, en Yucatán ningún grupo político había podido consolidarse en el poder. En esta etapa se podían distinguir los siguientes proyectos políticos: a) el de la 'casta divina'³, sustentado por poderosos hacendados henequeneros que pugnaban por prolongar la dominación oligárquica; b) el de los hacendados afectados por el control monopólico ejercido por la 'casta divina' y que exigían una mayor participación en la economía; c) el de los profesionistas e intelectuales liberales, que sostenían una visión más amplia de la problemática regional y proponían la realización de reformas económicas y legislativas y d) el proyecto constitucionalista, que se intentó impulsar en el estado a partir del gobierno del Ing. Eleuterio Avila en 1914, el cual tenía una orientación reformista-burguesa, promovía una alianza popular-burguesa e impulsaba

reformas económicas y políticas en función de la ideología de la facción constitucionalista (González P.)

En esta situación de ausencia de poder efectivo y de gran inestabilidad política (1912-1915) se destacaba un signo distintivo: la inexistencia de un proyecto político que aglutinase a la población yucateca y que pudiese llenar el vacío producido por el virtual derrumbe del proyecto económico y político de la oligarquía (González P., 1985: 47). Con el triunfo inicial de la Revolución, interrumpida por la asonada de Victoriano Huerta, se sucedieron en el cargo de gobernador distintos políticos adictos a las principales tendencias: maderistas, pinistas y huertistas. En un lapso menor a cuatro años, que comienza con la caída de Muñoz Arístegui y el ascenso de Pino Suárez como gobernador interino, llegaron a fungir 14 gobernadores, entre propietarios, sustitutos e interinos.⁴

Con la caída de Huerta en junio de 1914, el último gobernador adicto al usurpador, el Gral. Prisciliano Cortés, pacta con los carrancistas la entrega del poder al Ing. Eleuterio Avila, primer gobernador militar preconstitucionalista, quien tomó posesión del cargo el 10 de septiembre de 1914. Por tener desavenencias con Carranza en el manejo de los conflictos político-militares que se presentaron, Avila es sustituido por el Gral. Toribio V. de los Santos el 27 de enero de 1915.⁵ Era marcado el interés de los carrancistas por obtener recursos económicos para hacer avanzar y triunfar a la facción constitucionalista, siendo el petróleo de Tampico y el henequén de Yucatán sus principales fuentes (Paoli, 2001: 45).

La intromisión abrupta y la falta de tacto de los primeros enviados carrancistas, cuyas medidas atentaban incluso contra los usos y costumbres de los yucatecos, actuaron como detonantes de una rebelión facciosa en contra de esta virtual ocupación. El coronel Abel Ortiz Argumedo levantó la bandera de la autonomía estatal, expulsó a los carrancistas y se instaló como gobernador y comandante militar del estado en la ciudad de Mérida el 12 de febrero de 1915. Este experimento fue

auspiciado y apoyado por los hacendados, quienes estuvieron de acuerdo con una contribución adicional decretada por Ortiz Argumedo consistente en dos centavos por cada kilo de fibra de henequén exportado (Joseph,1998: 437). Sin embargo, la aventura argumedista, que había concitado sentimientos de autonomía regional incluso entre los miembros de las élites oligárquicas, apenas duró algunas semanas. Carranza ordenó liquidar esta rebelión, nombrando al Gral. Salvador Alvarado Rubio como gobernador y comandante militar de Yucatán, quien al frente de 7,000 hombres se impuso a dicho movimiento y entró a la ciudad de Mérida el 19 de marzo de 1915. Para Carranza, era evidente que:

Yucatán era una estratégica y codiciada plaza para el fortalecimiento financiero del constitucionalismo, cuyos dirigentes no estaban dispuestos a dejarla en manos de una fracción oligárquica, que había demostrado no estar de acuerdo con los cambios políticos y sociales que, en diversa forma y profundidad, el movimiento revolucionario venía imponiendo en cada región del país (Sabido, 1995: 70-71).

La falta de participación de la mayoría de la población yucateca en la rebelión argumedista representó “una suerte de referendo contra el antiguo régimen, una negativa a responder a su último desesperado llamado...En unas cuarenta horas...el gobierno oligárquico de Yucatán quedó hecho añicos” (Joseph, 1998: 447).

4.2 Carácter general de las reformas alvaradistas.

Alvarado se propuso establecer un gobierno de coalición, priorizando sus alianzas con los peonistas⁶, los trabajadores urbanos, los campesinos de los pueblos y los peones sujetos a las haciendas. Su objetivo principal consistía en instaurar un régimen revolucionario legitimado ante la sociedad yucateca y, a partir del poder estatal, socavar las bases en las que se había sustentado el porfirismo y el molinismo. Además de apuntalar financieramente la causa constitucionalismo, Alvarado quería

modificar la forma en que se distribuía la riqueza y beneficiar a su administración, a los demás hacendados y a los trabajadores de la ciudad y del campo (Sabido, 1995: 73).

Alvarado se refiere así a las condiciones sociales en que se encontraba Yucatán a la llegada de las fuerzas constitucionalistas:

Encontré a Yucatán en plena servidumbre. Miles de desgraciados, por culpa de instituciones tradicionales y de vicios sociales tan fuertemente enraizados que parecían indestructibles, languidecían de generación en generación con la vida vendida a los “amos”; con los músculos relajados en enriquecer a la casta de los señores; con el alma y la conciencia sujetas al hierro invisible de una amarga esclavitud, en la cual habían aprendido, de padres a hijos, que no podían tener otro sueño de alegría que el del alcohol, ni otra esperanza de liberación que la muerte (Alvarado, 1994: 87-88).

Alvarado y sus cercanos colaboradores tenían un conocimiento preciso de la situación económica del estado, que literalmente dependía de la explotación y exportación del henequén. Por ello, desde los primeros momentos de su llegada el sinaloense emprendió la labor de liberarse de la tutela del trust norteamericano que dominaba de manera leonina la actividad: “La campaña emprendida contra el empedernido monopolio tanto en Mérida como en los Estados Unidos ha sido tenaz, continuada y sostenida...”(Alvarado, 1916).

El proyecto de Alvarado tenía entre sus objetivos centrales fortalecer al máximo el poder del Estado para realizar la modernización económica mediante un dirigismo capitalista de carácter liberal, así como impulsar el nacionalismo y propiciar la integración de los sectores indígena y campesino al desarrollo. Su proyecto implicaba enfrentarse a algunos grupos de la oligarquía y a la Iglesia Católica, que era aliada del proyecto social oligárquico y, por ende, enemiga de la pretensión exclusivista del nuevo Estado nacionalista (Savarino, 1996: 294).

Con la llegada de Salvador Alvarado a Yucatán se impulsaron grandes transformaciones de carácter económico, político y social.⁷ El emisario constitucionalista arriba a Yucatán enarbolando un amplio programa de cambios que abarcaban los más diversos rubros del desarrollo estatal. En su *Carta al pueblo de Yucatán* del 5 de mayo de 1916, a poco más de un año de haber implantado su liderazgo político y militar, Alvarado se refería con amplitud a las acciones programáticas que había emprendido su gobierno, entre las que destacan las vinculadas a aspectos claves como el desarrollo económico, la infraestructura ferroviaria y portuaria, el mercado henequenero, la banca y la educación pública (Alvarado, 1988: 8-54).

El arribo de Alvarado implicó una nueva articulación de las alianzas políticas y la conformación e implementación de un nuevo proyecto de reconstrucción estatal. En este proceso de construcción de alianzas el tema del henequén era fundamental para Alvarado; sostenía que para darle una “solución eficaz y satisfactoria” a la cuestión económica del estado, que dependía del precio de la preciada fibra, era indispensable organizar a todos los productores y crear una instancia poderosa, como la Comisión Reguladora del Henequén, para oponerle una firme resistencia a los agiotistas (Alvarado, 1916).

Alvarado y sus oficiales contactaron con empresarios y hacendados para moderar el ímpetu revolucionario y para pactar condiciones favorables para sus negocios. De igual manera, un grupo radical jacobino logra ejercer una importante influencia sobre el líder para iniciar una vasta reforma social, política, jurídica, administrativa y educativa. Al contar con el apoyo y la asesoría de este grupo jacobino el jefe norteño actuará con gran celeridad y logrará en pocos meses llevar a cabo grandes cambios que modificaron significativamente las condiciones prevalecientes en Yucatán. Entre estos jacobinos destacan Florencio Avila y Castillo, Manuel Alcalá Martín, Manuel Castilla Solís, Manuel Sales Cepeda, Rodolfo Menéndez de la Peña, Felipe Pérez Alcalá y Rodolfo Menéndez Mena, entre otros (Savarino, 1996: 294-295).

El amplio proyecto alvaradista de transformaciones se fue concretando mediante múltiples medidas y acciones que apuntaban a la reorganización general de la administración pública y a la refuncionalización de la sociedad yucateca en aspectos esenciales como la economía, la educación, la moral, la organización política y la cultura, así como aspectos específicos como las cuestiones agraria, civil, obrera, sindical y feminista.⁸ La determinación, el tesón y la audacia con los que Alvarado se conducía pueden apreciarse cuando se dirige al señor Carranza en los siguientes términos:

Durante 1915 no dejé sin atención ninguno de los asuntos del servicio administrativo, ni me di punto de reposo para tratar de conseguir el mejor éxito en las multiplicadísimas tareas que me imponían mis obligaciones de Gobernante liberal, demócrata y revolucionario (Alvarado, 1916).

Las reformas políticas y socioeconómicas impulsadas por Alvarado tuvieron por objetivo aumentar la esfera de influencia del Estado, como la vía más eficaz para modernizar y dinamizar la sociedad, rompiendo las ataduras que frenaban el libre desarrollo del capitalismo. De esta manera, la sociedad yucateca se vio sometida a una gran cantidad de decretos y leyes de la más diversa índole. Esta lluvia de leyes reglamentadoras y moralizadoras tenían por objetivo principal modernizar la sociedad; estos vigorosos impulsos normativos y prescriptivos pretendían hacer más ágil el mercado de trabajo, creando una fuerza laboral más disciplinada y productiva, lo cual sólo se podía lograr destruyendo las restricciones y ataduras que le imponía el sistema porfirista (Savarino, 1996: 296). Hablando de los objetivos estratégicos de las reformas alvaradistas, Joseph (1992) refiere que:

La meta central era la eliminación de los obstáculos que impedían el capitalismo industrial...En Yucatán, Alvarado no trató sólo de defender el capitalismo, preservando el derecho de propiedad privada, sino también de implantarlo por toda la región, sustituyendo con la relación salarial todas las formas de trabajo obligatorio o precapitalista. Los monopolios extranjeros y los agentes locales que especulaban con el bienestar de la región eran los enemigos. El plantador o

empresario productivo, laborioso, no tenía nada que temer, siempre que no abusara de sus trabajadores. (pp. 128-129)

A Salvador Alvarado le interesaba dismantelar la estructura de dominación anterior y realizar una reorganización completa del poder. Para lograrlo aplicó las siguientes líneas estratégicas desde el gobierno estatal: a) ejercer el control económico de la sociedad, creando la Comisión Reguladora del Mercado del Henequén; b) destruir la estructura ideológica de dominación, ejerciendo un efectivo control sobre la educación, creando centenares de escuelas rurales e implementando nuevos planes y programas de estudio; c) disponer de un medio de propaganda, para lo cual incautó *La Revista de Yucatán*, el diario de mayor circulación estatal, publicando en sus talleres *La Voz de la Revolución* a partir del 25 de marzo de 1915, y d) ejercer un mayor control sobre la prensa política de la época, disminuyendo significativamente las publicaciones existentes, de 30 que habían en 1913 a tan sólo 8 en 1916 (González P., 1984: 170-171).

La visión progresista de Alvarado, muestra clara de que estaba profundamente imbuido de los cambios que se producían en el país y en el mundo, fueron expresados por el propio dirigente en su texto *Mi Sueño*. A manera de una “realidad-promesa” que implicaba movimiento, vida y prosperidad como productos genuinos de la revolución (Arteaga, 2005: 161), Alvarado presenta una perspectiva futurista del estado, caracterizándolo como una región ampliamente desarrollada desde el punto de vista capitalista:

Yo paseaba por las calles limpias, asfaltadas, llenas de movimiento y de tráfico; por todas partes veía espléndidos edificios comerciales y hermosas residencias; grandes almacenes repletos de mercancías, plazas, jardines, parques, todo nuevo y floreciente...El puerto comercial era importantísimo...Los tranvías de Mérida llegaban hasta el extremo del muelle...De los cuatro vientos del mundo llegaban multitud de gentes, hombres de empresa, traficantes o excursionistas, que venían a explotar el campo para nuevos negocios...Una gigantesca refinería de petróleo se levantaba al norte de las estaciones...Los buques llegaban abarrotados de toda

suerte de mercancías y muy especialmente de maquinaria moderna, pues la península había entrado en pleno desarrollo agrícola, industrial y mercantil...Entre la refinería de petróleo y las estaciones ferrocarrileras se alzaba la gran planta eléctrica que proporcionaba fuerza motora a los tranvías, a multitud de fábricas y haciendas comarcanas y magnífica luz a la ciudad y al puerto y a todas las factorías y poblados...El hacendado ya se preocupaba de estudiar cultivos, de centuplicar científicamente sus productos, de iniciar reformas prácticas y progresistas en sus sistemas de trabajo, de pensar ampliamente en los problemas sociales y agrarios y de adquirir conocimientos para aplicarlos en su provecho honrado y cien veces más fructífero que antes. Había muerto definitivamente en él la sombra ridícula del señor feudal con pretendido derecho de pernada, de pendón y de caldera, en pleno aire de renovaciones (Alvarado, 1988: 57-61).

4.3 Los procesos y conflictos en la definición e implementación de la política educativa en el periodo de Salvador Alvarado.

4.3.1 Impulsos iniciales y naturaleza política del régimen alvaradista.

En el conjunto de cambios impulsados por los regímenes de Alvarado y de Felipe Carrillo Puerto, el ámbito de la política educativa constituyó un componente central de los proyectos políticos que ambos dirigentes impulsaron. La definición de las orientaciones generales que tuvo la política pública sobre la materia estuvo condicionada por la naturaleza de dichos regímenes, por la correlación de fuerzas que existía en torno a los proyectos políticos que se enarbolaron y por las diferentes corrientes ideológicas que se conformaron y consolidaron a finales del siglo XIX y principios del XX. Con la llegada de Alvarado a Yucatán se comenzó a percibir que la oleada de cambios que se presagiaban en nuestra entidad también iba a afectar a la escuela:

Desvanecido el estupor que causó en Mérida la entrada de las tropas constitucionalistas, disipado el temor de saqueos y atropellos, fue posible darse cuenta de que en los planes de la Revolución triunfante entraba la transformación radical de la escuela (Urzáiz R., 1977: 201).

No obstante que el gobernador y comandante militar estaba investido de facultades omnímodas por parte del Jefe Supremo, Salvador Alvarado estableció singulares mecanismos de interlocución con importantes sectores sociales, mediante los cuales concitaba a la participación de éstos en los grandes proyectos de reforma que él y su grupo se habían propuesto impulsar. En convocatoria pública emitida el 6 de abril de 1915 para discutir el problema agrario, Alvarado expresaba que “no quería resolver trascendentales asuntos sin oír la opinión de los yucatecos”; por ello pedía opiniones “sin importar la capacidad intelectual, ni el credo político o religioso, ni el sexo”, ya que todos debían hacer algo por esta tierra; insistía en que cada uno de los interesados debía expresar “con toda libertad, con toda amplitud, su manera de pensar con la mayor concisión posible.”⁹

Como lo hacía sobre múltiples asuntos que atendía directamente, Alvarado se ocupaba personalmente de la cuestión educativa. El 12 de abril de 1915, apenas transcurrido un mes de haber llegado a Mérida, convocó a todos los yucatecos para que respondieran a una encuesta en la que les pedía su opinión sobre 25 temas del quehacer educativo. En dicha convocatoria Alvarado consideraba que la instrucción pública constituía la “piedra filosofal” del progreso, pero que era necesario llegar a los detalles de la misma. También criticaba la construcción de majestuosos edificios que, si bien rememoraban a los gobernantes, en cambio no habían dado resultados prácticos desde el punto de vista pedagógico. Sin ambages, su honda preocupación por este rubro la expresaba como un credo educativo:

En mis soledades de olvidado e ignorado obrero, ya en los recios combates de la vida o de la política armada, siempre he dejado trecho amable y risueño para dar rienda suelta a mis proyectos sobre Educación Pública, y hoy, que se presenta la oportunidad, quiero desarrollarlos tan ampliamente como fuera posible para tener el orgullo de que mañana pueda decirse: el Constitucionalismo fue redentor, redimió al pueblo porque lo educó. Quizá sea este el punto más trascendente de mi programa y para él requiero todo el patriotismo, todo el entusiasmo, toda la pujanza intelectual y práctica de los yucatecos (*La Voz de la Revolución*, abril 17, 1915).

En la convocatoria de referencia, en la que se aprecia la amplia visión que tenía sobre el ramo educativo, Alvarado pedía que los yucatecos se pronunciaran sobre los siguientes temas centrales:

- a) las condiciones materiales de los planteles educativos;
- b) sujetar el plan educacional conforme a la metodología moderna aplicada al medio yucateco;
- c) la necesidad de cambiar los textos, hacer otros adecuados e incluso considerar la supresión de algunos;
- d) la conveniencia de que el poder público controle todo el ramo de la educación pública, clausurando los planteles que dependían de las asociaciones civiles o religiosas para hacer completamente laica la educación, sometiéndola a la vigilancia y responsabilidad del gobierno;
- e) el cuidado que debe tenerse con la selección del personal, a fin de garantizar que sea absolutamente laico, pues muchos profesores hacían propaganda filosófica contraria a los principios de la filosofía liberal;
- f) la necesidad de evitar que los maestros se mezclen en cuestiones políticas cuando se estén desempeñando en sus funciones;
- g) la manera en que se puede extender la instrucción primaria a todos los pueblos, haciendas y rancherías más apartados;
- h) la conveniencia o inconveniencia de que los municipios administren directamente sus escuelas, con la sobrevigilancia del Ejecutivo y del Consejo de Educación Pública;
- i) la posibilidad de importar maestros del Estado de Veracruz;
- j) el establecimiento de una ley de pensiones, a fin de proteger a los maestros después de 20 años de servicios;
- k) la manera de reunir la mayor suma posible de fondos a fin de aplicarlos a la instrucción, “con absoluta preferencia sobre los otros ramos”;
- l) cómo vencer el gran escollo que presenta la lengua maya para lograr un mejor éxito en las escuelas rurales;
- m) las escuelas nocturnas y los centros educacionales para los obreros.

Dentro de esta amplia variedad de aspectos sobre los cuales focalizaba Alvarado sus preocupaciones, destacan la primacía que le asignaba a la educación por encima de otros ramos de la administración pública, así como las cuestiones relacionadas con los avances de la pedagogía moderna, el papel rector del Estado en la conducción y orientación de la educación, la preservación de su carácter laico, la limitación o cancelación de las concesiones que tenía el sector eclesiástico sobre el rubro educativo, la extensión de la cobertura de los servicios a toda la población de la entidad, la fundación de escuelas para los trabajadores de la ciudad, la protección de los profesores mediante un régimen de pensiones y la idea de considerar a la lengua maya como un obstáculo para el logro de la tarea educacional. Sobre este último punto, la postura de Felipe Carrillo Puerto será totalmente diferente, pues el gobernador socialista enarbolará la bandera de las raíces culturales de los mayas como un componente relevante de su proyecto político y educativo.

Los comandantes militares constituyeron uno de los brazos fundamentales que utilizó sin reservas el gobierno alvaradista en la implementación de las medidas que sus proyectos contemplaban. Su intervención en las diferentes líneas y acciones que se resolvieron aplicar en el ramo educativo fue determinante en el curso de los acontecimientos. Al considerar como “una necesidad urgentísima la atención decidida y eficaz al ramo de instrucción pública”, por ser sin duda alguna “la base del progreso material y moral de los pueblos”, el 6 de mayo de 1915 Alvarado ordenó a todos los comandantes militares destacados en los partidos políticos en que se dividía el estado que se encargaran de la verificación de un Centro Escolar en toda la entidad, a fin de que:

Se tenga perfecto conocimiento del número de niños de siete a catorce años que hay en todas y cada una de las poblaciones de este mismo Estado, y cuántos concurren a las escuelas y qué número de ellos no reciben instrucción, para emplear toda energía en el cumplimiento de la Ley de Instrucción Pública Obligatoria.¹⁰

La citada circular indicaba que los comandantes militares debían ordenar que dicho censo se verifique desde el 15 de mayo del año de referencia, responsabilizándolos de su realización exitosa. El gobierno del estado, a través de la Secretaría General, daba seguimiento puntual a la verificación del citado censo, instancia que insistía en que el modelo que se había suministrado debía aplicarse para todo lugar habitado, es decir, que tenía que abarcar a todas las poblaciones de los municipios en todos los partidos.¹¹ El modelo del Censo Escolar planteaba requisitar los siguientes datos: nombre del partido, población, número de calle, número de casa, nombre del niño, edad, nombre del padre, a qué escuela asiste; si es escuela particular, oficial, o si no asiste a ninguna, si está vacunado o no. En esta tarea las instrucciones precisas reforzaban sobremanera el papel y la responsabilidad que se le asignaba a los comandantes militares:

Los comandantes militares, de acuerdo con los presidentes municipales de cada ciudad, villa o pueblo, nombrarán el número suficiente de empadronadores (según el número de habitantes de cada población) para que procedan a empadronar cuidadosamente, de casa en casa, a todos los niños y niñas de siete a catorce años, anotando clara y distintamente en la casilla respectiva el número de calle y casa, el nombre y el apellido de cada niño o niña, su edad, el nombre y apellido del padre, etc.¹²

También se giraron instrucciones detalladas sobre la forma en que debía enviar los datos que se obtuvieran del censo, mediante legajos separados por municipios con las fincas y pueblos que abarcaba cada uno de éstos, y, apenas transcurrido menos de mes y medio de iniciado el levantamiento censal, se exigía a los comandantes militares activar su verificación y enviar de inmediato los datos al gobierno del estado.¹³

Desde un principio, Alvarado le había dado un considerable poder a los comandantes militares para impulsar su programa de reformas, poder que iba a aumentar considerablemente conforme se involucraban cada vez más en las acciones que la cúpula gubernamental decidía llevar a cabo. Los comandantes militares eran nombrados directamente por el gobernador y comandante militar del Estado; al ser de

su absoluta confianza, constituían verdaderas extensiones de su poder para llevar a cabo con toda la energía necesaria las órdenes y decisiones que él y su núcleo de asesores más cercanos emitían. Incluso habían recibido facultades para fungir como jueces, ya que en el esquema especial de administración de justicia que Alvarado instituyó los tribunales civiles del orden común estaban cerrados. De acuerdo con los apologistas de Alvarado, la administración de la justicia revolucionaria estaba abierta de par en par para todos, y “ofrecía un modo fácil y rápido de tramitar y resolver cualquier asunto. Un decreto concedió fuerza de ley a las sentencias gubernativas” (Moe Blein, 1980: 93-94).

Alvarado les había pedido acercarse al pueblo para escucharlo y atenderlo con prontitud, e incluso les había recomendado que al tratar con los presidentes, agentes y comisarios municipales lo hicieran como compañeros de labor revolucionaria y no como si se trataran de sus subalternos (circular de Alvarado a los comandantes militares, citada por Savarino, 1996: 95).

Los comandantes militares ejercían plenamente el poder que les había sido delegado, y lo hacían sentir invariablemente sobre alcaldes y comisarios municipales. Poco tiempo después este enorme poder alcanzaría a los maestros, inspectores y demás actores del quehacer educativo. Por ello, en el asunto de la verificación del Censo Escolar, el comandante militar de Temax enviaba con fecha 10 de mayo de 1915 al Ejecutivo del Estado un oficio en el que comunica que en cumplimiento de la circular 81 “he ordenado a todos los presidentes municipales y comisarios municipales del mismo procedan a dar cumplimiento desde luego, para cuyo efecto he enviado a cada pueblo el número suficiente de ejemplares del modelo...”¹⁴

Si bien los comandantes fueron respondiendo con prontitud a esta encomienda desde el mes de julio del citado año¹⁵, los que se demoraban eran apremiados de manera puntual por el Secretario General de Gobierno a que “envíen a la brevedad posible, por ser muy urgentes, los datos del Censo Escolar, que debe estar ya terminado”.¹⁶

La naturaleza política del régimen alvaradista fue fundamental para determinar la lógica que siguió el proceso de adopción e implementación de las políticas públicas en general y de la política educativa en particular. Desde 1914 Yucatán cayó en manos de la facción constitucionalista, cuyos emisarios saquearon los recursos del estado – provenientes de la riqueza henequenera- para apoyar la guerra de dicha facción en contra del Gobierno de la Convención. Esta exacción la hicieron E. Avila y Toribio V. de los Santos mediante préstamos forzosos para la Revolución. Hasta 1918 Yucatán permaneció bajo una virtual ocupación militar federal (Savarino, 1996: 292-293). Savarino caracteriza así al régimen de Alvarado:

Políticamente, el gobierno de Alvarado de 1915-1918 fue un régimen militar de ocupación. No había una verdadera separación entre el gobierno civil y militar, siendo de hecho el Ejército una dependencia del Ejecutivo, también militar. La militarización se explica por el estado de guerra que reinaba en el país y por el rechazo hacia métodos democráticos que caracterizaba al constitucionalismo. (p. 295)

El Poder Legislativo de Yucatán sufrió los grandes vaivenes de la política nacional y estuvo afectado por las severas turbulencias de la situación estatal, sobre todo en el periodo de la debacle de la hegemonía del bloque oligárquico. Las Legislaturas XXIII (1910-1911), XXIV (1912-1913) y XXV (1914-1915) oscilaron entre las filiaciones porfirista, maderista y huertista. Con el triunfo del constitucionalismo, Carranza designó al mayor Eleuterio Avila como gobernador y comandante militar de Yucatán, el cual por decreto del 10 de septiembre de 1914 desconoció a los tres poderes del estado, que se habían originado en la rebelión huertista. De esta manera la Legislatura se desintegró y el emisario carrancista asumió unipersonalmente todos los poderes. Salvador Alvarado concentró igualmente todo el poder, pues estaba investido de ilimitadas atribuciones debido a las “circunstancias extraordinarias” por las que atravesaban el país y Yucatán. Por esta razón su voluntad fue una especie de ley suprema durante la era preconstitucional, ya que la legislación que regía al país había sido declarada en suspenso por V. Carranza.

La restitución del Poder Legislativo en el marco normativo constitucional de Yucatán se produjo hasta el primero de febrero de 1918, cuando Alvarado dejó la gubernatura en manos del líder obrero Carlos Castro Morales, instalándose la Legislatura que retomó el número XXV, ya que la de este mismo número fue desconocida en 1914 por Eleuterio Avila debido a su filiación huertista (Ruz H., 1990: 117-130).

La concentración del poder en manos de Alvarado ha sido matizada por Joseph (1992: 140), quien aduce que éste logró construir un marco de organización que le resultó eficaz para su coalición revolucionaria, ya que no sólo controló plenamente a los militares, sino que pudo cooptar a algunos miembros de los sectores medios y burgueses y concitar la adhesión de grandes segmentos de trabajadores urbanos y rurales a sus postulados ideológicos de corte colectivista. A estos los había agrupado mediante la fundación del Partido Socialista Obrero en junio de 1916. Joseph concluye que la coalición alvaradista constituyó un prototipo de Estado populista que Obregón y Calles consolidarían en los años veinte. En el esquema corporativista utilizado por Alvarado el gobierno estatal y el Partido Socialista estaban en la cima, y gozaban del apoyo incondicional del Ejército Constitucionalista del Sureste, controlado por Alvarado en su doble carácter de Ejecutivo estatal y comandante militar. En las ciudades y pueblos los trabajadores estaban controlados por el PS y sus sindicatos afiliados.

El esquema se completaba con los comandantes militares con los que Alvarado había sustituido a los jefes políticos de corte porfiriana en los 16 partidos políticos en que se dividía el estado. También fue relevante para el funcionamiento de esta estructura el papel jugado por los Agentes de Propaganda Revolucionaria, designados por Alvarado para informar directamente a las comunidades sobre los fines que perseguía la revolución constitucionalista.

Las características del régimen de Alvarado permitieron que el proceso de adopción e implementación de sus reformas siguiera un curso intenso y relativamente breve. La inexistencia del Poder Legislativo, cuyas funciones se mantuvieron

suspendidas durante dicho gobierno, junto con la falta de un verdadero debate público y la inexistencia de libertad de prensa, son factores claves que contribuyeron a la simplificación de etapas y a la celeridad con que se emitió una gran cantidad de decretos por los cuales se adoptaron leyes, reglamentos y disposiciones cuya implementación impactó significativamente al conjunto de la sociedad yucateca.

4.3.2 El curso de las acciones. Principales características de la legislación educativa. La Educación por el Trabajo.

Entre las leyes y demás disposiciones legales emitidas por el gobierno de Alvarado destacan: Ley General de Educación Pública, decreto 181 del 17 de septiembre de 1915; Ley de Educación Primaria para el Estado de Yucatán, decreto 183, publicado el 19 de noviembre de 1915; Código Escolar del Estado y Reglamento de la Ley de Educación Primaria del 21 de julio de 1915, correspondiente al decreto 184 publicado el 24 de julio de 1915; Reglamento interior para las escuelas primarias del Estado, decreto 282 publicado el 22 de octubre de 1915; Reglamento del Consejo de Instrucción Pública, decreto 246 publicado el 28 de agosto de 1915; Ley de Enseñanza Rural, decreto 108 del 26 de mayo 1915; Reglamento de dicha ley, decreto 109 de esta última fecha (Trejo L., 1988: 34).

La Ley para el establecimiento de las Escuelas Rurales del 26 de mayo de 1915 se emitió considerando que la Ley del 25 de agosto de 1911 no había sido cumplida por parte de los hacendados, quienes tenían la obligación de fundarlas y costearlas. Tan trascendental medida también iba a generar conflictos con los dueños de las haciendas. La redacción y revisión de la iniciativa respectiva había sido encargada por Alvarado a una Comisión Especial de Instrucción Pública, una de las muchas comisiones que auspició Alvarado para que formularan las más importantes leyes y ordenamientos que se promulgaron durante su periodo. La última versión se le había presentado a Alvarado apenas 4 días antes de su promulgación; en ella se contemplaban que la enseñanza debía abarcar, en lo posible, tanto la cultura intelectual como la física y la estética.

También se contemplaban los diferentes problemas de su implementación, como la inspección y la preparación de los jóvenes no menores de 16 años, quienes, habiendo terminado la primaria superior, iban a tomar cursos de conocimientos generales y de didáctica para ser habilitados como profesores de enseñanza rural. *La voz de la Revolución* anunciaba en primera plana: “Será un hecho la implantación de escuelas rurales en el estado. Allí donde hay un niño debe haber una escuela” (mayo 22, 1915). Sobre este proyecto educativo, se aseguraba que el gobernador:

Dirigía con profundo interés las discusiones de la elaboración del proyecto de la enseñanza rural que redimirá de la ignorancia al indio maya. El señor General Alvarado tiene la más firme fe de que en el Estado de Yucatán se establecerá el sistema de Escuelas Rurales mejor de la República, y ha expresado su mayor anhelo de que allí donde haya un niño debe haber una escuela (*La Voz de la Revolución*, mayo 22, 1915).

Los intelectuales cercanos a Alvarado o que simpatizaban con sus preocupaciones educativas aplaudían la emisión de esta Ley y le apostaban a acelerar su aplicación. Rodolfo Menéndez aducía que el establecimiento de las escuelas no debía aplazarse por más tiempo y que ya había llegado la hora de que “cada ranchería, cada agrupación de trabajadores campestres, grande o pequeña, cada conjunto de cabañas, tenga su templo del saber, su escuela primaria, como base fundamental de progreso, como esperanza y seguridad de reivindicación y de justicia” (*La Voz de la Revolución*, mayo 27, 1915).

El Gral. Alvarado sabía que la ley anterior sobre las escuelas rurales había sido saboteada durante más de cuatro años por los hacendados, quienes habían rehusado la responsabilidad de establecerlas y financiarlas. En tal circunstancia, asumió que la única manera de hacer efectiva dicha enseñanza rural era poniéndola bajo la dirección y sostenimiento del Estado mediante el establecimiento de una contribución especial de enseñanza rural. Su órgano central de difusión y propaganda titulaba así su primera plana: “Hacia la redención de la raza india. La instrucción del indio es lo más grandioso y noble que trae en su bandera la Revolución. La Enseñanza Rural será nacional,

laica, obligatoria e integral” (*La Voz de la Revolución*, mayo 28, 1915). También señalaba que sólo con esta Ley:

Se convertirá en hermosa realidad la instrucción de los indios, que es, unida a la libertad, lo más grandioso y noble que trae en su bandera la Revolución Constitucionalista, pues transformará a la raza analfabeta haciéndola apta para que pueda ejercer consecuentemente los derechos de ciudadanía y para afianzar en lo sucesivo las prácticas democráticas que constituirán los cimientos inconmovibles de la Revolución (*La Voz de la Revolución...*).

En sus partes medulares la Ley para el establecimiento de las escuelas rurales¹⁷ estipulaba lo siguiente:

Artículo 1º. Con el objeto de educar a los hijos de las familias que habitan en las haciendas o fincas rústicas del Estado, se establece la enseñanza rural, la cual será administrada e impartida con arreglos a la presente ley.

Artículo 2º. La enseñanza que se impartirá en las escuelas rurales será nacional, gratuita, laica, obligatoria y hasta donde sea posible integral.

Artículo 3º. Esta enseñanza se dividirá en dos clases: 1º. Para niños de siete a doce años; 2º. Para individuos de trece a veinte y un años, con excepción de las madres de familia. La primera tenderá a cultivar las facultades del niño; tendrá por base en su impartición la intuición y se desarrollará en cinco años escolares.

Artículo 4º. La cultura intelectual de la primera clase abrazará conocimientos de Lengua Nacional, Aritmética y Geometría prácticas, de Ciencias Naturales y de Agricultura, Geografía de México e Historia Patria. Estas asignaturas se ministrarán cíclicamente y en armonía con lo observado y ejecutado por los niños en el huerto o campo de prácticas agrícolas y en los oficios y artes que existan en la hacienda. La cultura moral propenderá a formar el carácter social y cívico del alumno mediante una enseñanza ética de ocasión, fomentará el amor a la Patria a fin de que forme parte consciente y definitiva de la familia mexicana, para lo cual se instituirá el culto a la

bandera nacional por el conocimiento de la historia de su raza, de la esclavitud y los sufrimientos de ésta a través de los siglos, de sus frustrados conatos de libertad para despertar en él todas las iniciativas que conduzcan a hacerlo libre y a contrarrestar la oprobiosa servidumbre en que ha vivido. Se hará conocer al niño la fuerza enaltecedora de la justicia y de la solidaridad social y el desprecio a que se hace acreedor todo hombre que sacrifica los imperativos de su conciencia a las debilidades y al vicio.

La cultura estética tenderá a despertar el sentimiento de lo bello por medio de la contemplación de los fenómenos más hermosos de la naturaleza y de la simetría, orden, armonía y colorido de las obras de arte.

La cultura física se concretará a juegos al aire libre.

Artículo 5º. La enseñanza rural para los individuos de trece a veinte años se concretará a conocimientos de Lengua Nacional, Aritmética práctica, nociones de Geografía de México e Historia Patria, Civismo e Higiene.

Artículo 6º. Las escuelas en que se imparta la enseñanza rural serán mixtas o unisexuales; mixtas cuando el número de niñas y niños no pase de cincuenta; unisexuales cuando ese número sea mayor.

La Ley también disponía la organización de cursos sobre conocimientos generales y didácticos con aplicación a la enseñanza rural, los cuales serían tomados por las personas no menores de diez y seis años que hubiesen terminado la enseñanza elemental o primaria superior, quienes de esta manera constituirían el profesorado rural (Art. 8º.). Igualmente se contemplaban sanciones a los propietarios de las haciendas o sus empleados que dejasen de cumplir las obligaciones contenidas en la Ley, sanciones que comprendía multas, consignaciones y reclusiones. (Arts. 10, 11 y 12).

Este decreto estuvo acompañado de otra disposición mediante la cual se obligaba a los hacendados a cubrir los sueldos de los maestros y los demás gastos de instalación y sostenimiento de las escuelas, previéndose la formación de un Fondo de Instrucción Rural con estas aportaciones (Gamboa R., 1943, II: 404-405). También emitió el Reglamento de dicha Ley el mismo 26 de mayo de 1915 (véase el texto en: *La Voz de la Revolución*, junio 2, 1915).

De las prescripciones que marcaba esta ley destacan varios aspectos: la preocupación por lograr la educación del indígena maya como una de las maneras más apropiadas para sacarlo de la ignorancia y la sumisión; la preservación de los rasgos esenciales de la educación pública: nacional, gratuita, laica, obligatoria e integral; la incorporación de los rasgos de la escuela por el trabajo (*“Estas asignaturas se suministrarán cíclicamente y en armonía con lo observado y ejecutado por los niños en el huerto o campo de prácticas agrícolas y en los oficios y artes que existan en la hacienda”*, cursivas añadidas) y la aplicación de medidas coactivas como multas, consignaciones y reclusiones en contra de los propietarios de las fincas que no cumplieran las obligaciones estipuladas en la ley.

El establecimiento de las escuelas rurales fue ampliamente aplaudido por los seguidores y asesores de Alvarado, que ocupaban espacios importantes en la prensa oficialista, en las instancias educativas y en otros cargos públicos. Bolio Ontiveros reconocía que el avance de las sociedades tenía por principio la enseñanza, fuente en las que se preparan las generaciones futuras; señalaba que:

Este poderoso elemento es el que transforma a las sociedades, incrustando en ellas la fúlgida luz de la civilización; por eso el espíritu progresista de los tiempos modernos...tiene por base primordial de sus esplendentes conquistas la cultura y la educación de los pueblos.

Es muy digna de toda loa la implantación de las escuelas rurales en nuestro Estado, y esperamos que sin dificultades ni prejuicios mal entendidos, serán secundadas por los señores hacendados las levantadas aspiraciones con que están inspirados los buenos deseos de la causa constitucionalista. Así pues, hora es ya de redención y hora ya del engrandecimiento de nuestra sufrida patria y sin pérdida de más tiempo, ábranse las puertas de las Escuelas Rurales,

para buscar en ellas la cultura general que es la gran redentora de la humanidad (*La Voz de la Revolución*, junio 10, 1915).

Algunos intelectuales se desmedían en elogiar la expedición de la Ley de referencia, señalando que mientras en otras entidades federativas ni siquiera se había considerado el problema de la educación del indio, en Yucatán los intelectuales se habían dado prisa por estudiarlo y darle una solución acertada. Sobre el papel del gobernante, Albino Lope magnificaba su decisión diciendo que:

Fue necesario que un hombre del carácter y de la energía del señor Gral. Alvarado viniese a implantar esta indispensable y trascendental reforma escolar, a cuyo influjo maravilloso...el alma de la raza renacerá vigorosa, y se iniciará para el indio el verdadero ciclo de la libertad civil y de la libertad económica, como una saludable y halagüeña promesa de felicidad (*La Voz de la Revolución*, junio 27, 1915).

La enseñanza rural era aquilatada por Gustavo Arce como una verdadera obra revolucionaria que respondía fielmente a los principios de la causa constitucionalista, orientados “a hacer de la patria una nación fuerte y respetada, y de nuestra raza una gran familia debidamente constituida y sólidamente organizada sobre los principios de libertad y de justicia”; por ello Arce insistía en considerarla como:

La obra revolucionaria más intensa y la más profunda, la de más relieve y la de mayor trascendencia, esa obra a la que tan poca importancia parece darse, esa obra dura y penosa de la enseñanza rural...No la promulgación de la ley que es ella sólo muy importante, sino la fortaleza y la energía para llevar a cabo la obra venciendo cuantos obstáculos se opongan a su realización, tal como habrá de hacerse ahora.

Nuestra República, con su pesado fardo de millones de analfabetas...presenta un aspecto desconsolador y un cuadro que desconcierta. Por esto pensamos que lo más importante y lo más urgente, como base y principio de todas las reformas sociales y políticas que se propone llevar a cabo este movimiento mexicano tan poderoso, es la educación de las masas...principalmente la enseñanza rural que salvará a la raza india de la servidumbre y de la degradación en que ha estado sumida por su ignorancia. La enseñanza rural será la salvación y la grandeza de la República...La escuela rural en Yucatán abrirá bien pronto una era no pensada de prosperidad y de grandeza...Ni los fanatismos religiosos, ni las exageraciones políticas, ni las

mentiras de unos y de otros podrán hacer nunca lo que hace la enseñanza, lo que hace la escuela. (*La Voz de la Revolución*, junio 25, 1915).

Las instancias educativas se esforzaban por dar cumplimiento a las disposiciones del gobernador Alvarado. En la prensa alvaradista colaboradores como Agustín Franco comentaban los trabajos relativos a la implantación de las primeras escuelas rurales y señalaban el problema de la ingente necesidad de maestros, cuya demanda se estimaba en no menos de 900 profesores para llenar las plazas que se estaban creando (*La Voz de la Revolución*, junio 15, 1915). El Consejo de Educación Pública, a cargo del maestro Manuel Sales Cepeda, informaba que se estaba llevando a cabo con gran precisión la instalación de las escuelas rurales, indicando que, de acuerdo con las indicaciones de la Dirección General de Educación Pública, que estaba a cargo del profesor Agustín Franco, "en el brevísimo plazo del cuatro al veinte y ocho del presente mes de junio, han quedado instaladas noventa y siete escuelas, siendo todas inspeccionadas por maestros competentes" (*La Voz de la Revolución*, junio 29, 1915).

Apenas dos meses después de promulgar la Ley de las Escuelas Rurales, Alvarado expidió la Ley General de Educación Pública mediante el decreto 181 de fecha 21 de julio de 1915, que si bien se orientaba a regular la educación superior, recogía también las principales características que debía tener la enseñanza elemental: nacional, gradual, gratuita, y laica (véase el Anexo 2).¹⁸

También en este ordenamiento se aprecia una tenue orientación de la educación por el trabajo, cuando indica que la educación de párvulos tendrá por objeto "guiar las actividades propias y espontáneas del niño" (Art. 4º.), así como cuando establece que la educación primaria tendrá por objeto "despertar y desenvolver armónicamente las buenas cualidades del alumno...y cultivar la educación de los educandos en las artes manuales, empleos de comercio y otras ocupaciones que elijan...de acuerdo con sus inclinaciones y necesidades sociales y económicas" (Art. 7º.). Puede afirmarse que en esta etapa de la política educativa son las tendencias de la escuela por la acción o por el trabajo las que se van abriendo paso en la legislación promulgada por Alvarado, y

no los principios de la escuela racionalista, como sostiene Arteaga (2005), quien afirma que en la Ley General de Educación Pública del 21 de julio de 1915 “se establecía la *educación racionalista* como un medio para fomentar el *cultivo racional* de las aptitudes de los alumnos” (p. 165, cursivas añadidas).

En la misma fecha del 21 de julio de 1915 se emitió la Ley de Educación Primaria para el Estado, en la cual se reiteran las características esenciales de la educación en este nivel, así como las disposiciones generales referentes a su organización y vigilancia. Es relevante observar que en este ordenamiento se plantean cuestiones más profundas con relación a las tendencias que debían orientar la formación de los educandos. En los considerandos de esta Ley se advertía que en las leyes precedentes *no se había tenido en cuenta la preparación del niño para la vida real* (cursivas añadidas), ya que se habían basado en una enseñanza abstracta que distaba mucho de satisfacer las urgentes necesidades sociales, sin atender la iniciativa individual ni la aplicación de los conocimientos con fines positivamente prácticos y económicos (*Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán*, junio 24, 1915).

Las preocupaciones sociales de los dirigentes del Estado de esa época y su vinculación con las cuestiones educativas y pedagógicas pueden apreciarse cuando en otro considerando de dicha Ley se señala que:

Un concepto más claro de la existencia humana, un análisis positivo del hombre, de las disciplinas que le son útiles, de los conocimientos a que tiene que apelar en la resolución de los problemas de la existencia, han hecho que se descarte de la Educación Primaria todo aquello que no conduce a sostener y acrecentar la vitalidad moral y material del individuo y de la colectividad...[En consecuencia] hemos introducido en la presente Ley las enseñanzas de las artes e industrias, enseñanzas vocacionales llamadas así porque despiertan y cultivan la vocación de los niños (*Diario Oficial...*).

El decreto cuestionaba severamente el enfoque intelectualista, teórico y literario que prevalecía en la enseñanza; denunciaba el divorcio de la escuela con la vida real de los educandos y aducía que se fomentaba la adquisición y almacenamiento de conocimientos científicos:

Sin tener en cuenta las actividades manuales, que son de suma importancia para la vida práctica. No considera al niño como al hombre del futuro. La escuela es para el estudiante un mundo muy distinto de aquel en que vive, un medio completamente diverso del medio en que él se mueve de ordinario. (*Diario Oficial...*).

El choque con el poder económico e ideológico de la Iglesia Católica se hace patente en los motivos esgrimidos para la expedición de la Ley de Educación Primaria por el gobierno alvaradista; se defendía con firmeza la obligación del Estado de garantizar la neutralidad en las escuelas públicas y privadas en materia religiosa:

En la actual contienda civil que desangra a la Nación, los factores más poderosos que se han opuesto a la consecución de los ideales revolucionarios, son el fanatismo religioso y las innobles ambiciones clericales. Estos males se han fomentado en gran parte en la escuela católica, allí se ha sembrado la semilla de la discordia, allí se ha fomentado la división entre los mexicanos y se ha impedido el libre y espontáneo vuelo del pensamiento, aherrojando la conciencia. La Revolución, sin menoscabo del respeto que le inspira todo credo religioso cuyas enseñanzas y prácticas incumbe al hogar y al templo, para conjurar en lo sucesivo nuevos peligros que pudieran retardar el progreso de la Patria, impone en las escuelas la neutralidad más completa en materia de religión (*Diario Oficial...*).

Los preceptos más sobresalientes de esta Ley marcan un firme compromiso del Estado con la expansión de la educación primaria a todas las poblaciones de la entidad y reiteran su carácter de nacional, gradual, integral y laica (Arts. 1º. y 2º.). Asimismo, arremete contra la discrecionalidad con que venían operando las escuelas particulares, pues prescribe que quedarán sujetas a la inspección gubernamental y a los programas oficiales, y que incluso podían ser clausuradas temporal o definitivamente si infringían la ley (Art. 5º.). Con relación a los contenidos curriculares, se destaca que tanto el programa de educación primaria elemental como el de la educación primaria superior incluyen un rubro de economía doméstica, práctica y

cultivo de plantas para las niñas, y trabajos agrícolas para los educandos (Art. 12). La Ley es muy amplia y ambiciosa, pues dispone el establecimiento de múltiples centros escolares en los que la enseñanza se iba a orientar a los más diversos oficios y ocupaciones del comercio, la industria, los servicios, etc. (ver anexo 3)

Para el ciclo escolar 1915-1916 la Dirección General de Educación Primaria del Estado tenía autorizado un programa detallado para este nivel, en el que puede apreciarse con mayor claridad el posicionamiento de la escuela por la acción o por el trabajo, de acuerdo con los siguientes elementos de este currículum: a) en el primer año de la enseñanza primaria elemental se explicitaba que el niño debía acometer el conocimiento intuitivo del reino a que pertenecen los objetos que lo rodean, como muebles y útiles, así como los animales más comunes de su casa y su comarca. Igualmente, debía conocer los animales, vegetales y minerales que se utilizaban en la alimentación; b) en la asignatura de Geografía, se indicaba que debía conocerse la situación de la escuela, de la calle y de la población; c) en educación moral y cívica, se proponía fomentar conversaciones tendentes a habituar a los niños a la práctica de las virtudes como la obediencia, la puntualidad, el desinterés y el amor por los demás. Asimismo, conversaciones orientadas a despertar el sentimiento de respeto y a comprender la organización de la escuela como una sociedad; d) en Urbanidad, se sugerían conversaciones familiares acerca del aseo personal, el modo de comportarse en casa, en la calle, en la escuela, en las visitas y en los espectáculos públicos.

En el segundo y tercer años destaca lo siguiente: a) recitación de trozos recogidos de la literatura nacional, y descripción oral y por escrito de estampas y objetos usuales, especialmente animales y plantas; b) en geografía e historia: conocimiento intuitivo de la población y del municipio, y conversaciones acerca de los personajes más notables y de los hechos principales de la historia local; c) en educación moral y cívica: desenvolvimiento de las inclinaciones altruistas del niño, el amor a la patria y la organización política y administrativa del municipio y del Partido; conversaciones que contribuyan a formar en el educando un espíritu recto y digno, así como el conocimiento de sus propios defectos y las obligaciones y derechos del

ciudadano yucateco; d) conocimiento perfecto de los reinos de la naturaleza y aplicación de estos conocimientos a la vida industrial o agrícola de la localidad y del Estado.

En el cuarto año destacan los siguientes elementos del currículum: a) economía doméstica para las niñas: manejo de gastos, compra y preparación de alimentos, deberes sociales de la mujer, cuidado de los enfermos, crianza y educación de los niños; b) instrucciones sobre la multiplicación de las plantas, nociones y ejercicios prácticos sobre trasplante, poda, riego y abono; preparación de la tierra para arriates y macetas; cultivo de legumbres y flores de la comarca; c) educación moral y cívica: conversaciones encaminadas a desarrollar las ideas de justicia, filantropía, tolerancia y fraternidad. Importancia de la unión de todos los hombres y del dominio de la razón sobre la fuerza.

En la enseñanza primaria superior, que comprendía dos años, se profundizaban los conocimientos, actitudes, aptitudes y prácticas que se habían adquirido y ejercitado en la primaria elemental, y se ampliaban otros, como el conocimiento de los fenómenos físicos y químicos, y la adquisición de nociones básicas de economía política. Para el caso de la educación cívica y moral, se contemplaba el conocimiento de los deberes individuales, sociales y para con la humanidad, así como de los fundamentos de la Constitución y de las Leyes de Reforma. Igualmente, se contemplaban explicaciones y lecturas acerca del estado civil de las personas, la protección a los menores, la propiedad, las sucesiones, los testamentos y los contratos más comunes (ver anexo 4).¹⁹

Un currículum con estas características muestra, en buena medida, la forma en que se concretó e implementó la llamada *educación por el trabajo*, que fue una de los rasgos distintivos que tuvo la política educativa en el nivel de la enseñanza primaria. El conocimiento de la naturaleza, el adiestramiento en varios oficios y la práctica de cultivos era completada por la formación física, cívica, moral y estética de los educandos.

Entre las instituciones y centros que se fundaron en la época alvaradista destacan “La República Escolar” (decreto del 16 de noviembre de 1915), “Ciudad Escolar de los Mayas”, la Escuela de Agricultura, etc. La República Escolar tenía por objeto educar cívicamente a los niños y jóvenes alumnos por medio de la acción, haciendo que aprendan principalmente en las aulas los deberes del ciudadano. Se planteaba que los alumnos debían aprender a dirigirse por sí mismos, y que la responsabilidad cívica y moral eran los métodos idóneos para que los educandos aprendieran a ser racionales, libres y conscientes (Alvarado, 1988: 34-36).

Al considerar que las prácticas democráticas sólo habían existido en el eufemismo de las leyes, la teoría y las puras palabras, Alvarado decía que había que dotar a las escuelas yucatecas del sistema de “selfgovernment” o gobierno autónomo, y que era necesario:

crear la escuela de la vida en el sentido substantivo y útil que la vida debe tener; hora es ya de desprenderse para siempre de los vulgares procedimientos de la antigua enseñanza y del mecánico modo de preparar a la niñez, a la juventud, para las grandes jornadas de lo futuro, que han de ser todas jornadas de progreso y lucha, de trabajo y ciencia, de patriotismo y de sacrificio, de movimiento y de justicia, de libertad y democracia... (pp. 35-36)

El gobierno de Alvarado tenía por divisa no dejar un solo analfabeta en todo el estado; se ocupó de la educación de los ciudadanos que no podían estudiar debido a sus labores diarias. Ponderaba que este “anhelo por el saber” estaba estrechamente relacionado con el deseo de conocer los derechos y deberes de los ciudadanos “para ser utilizados como escudo contra toda injusticia, contra toda mentira, contra la explotación y el vicio” (*La Voz de la Revolución*, octubre 30, 1915).

Consecuente con las necesidades anteriores, el 29 de octubre de 1915 Alvarado giró instrucciones precisas al titular del Departamento de Educación Pública para que:

en el improrrogable término de dos meses, deberán quedar debidamente instaladas en el Estado trescientas escuelas nocturnas para la cultura y civilización de los ciudadanos que en el día van

a la conquista del pan para sus hijos y en las noches en busca del sustento espiritual que los engrandezca y los dote de la fuerza de la ciencia, entendiendo que estas escuelas serán para ambos sexos (*La Voz de la Revolución...*).

En la implementación de esta línea de acción educativa, Alvarado daba respuestas personales y expeditas a las solicitudes y planteamientos que llegaban a sus manos. Dos solicitudes hechas en enero de 1917 por el inspector primario del partido de Peto, en que proponía la creación de escuelas nocturnas, una en el pueblo de Tixhualactún, en el que habían 15 jóvenes de 17 a 18 años, y otra en el pueblo de Ekbalam, donde habían 17 adultos, fueron turnadas al gobernador del Estado por el jefe del Departamento de Educación Pública, Gregorio Torres Quintero²⁰, con fecha 17 del mismo mes y año. Las solicitudes obtuvieron pronta respuesta favorable de Alvarado, quien el 19 de enero del propio año, esto es, apenas dos días después, aprobó la creación de dichos establecimientos escolares destinados a adultos que requerían educación.²¹

Alvarado mantuvo una preocupación constante por la matriculación de todos los niños en edad escolar. A punto de iniciarse el 1º. de octubre de 1915 el proceso de altas escolares, Alvarado reforzó significativamente el papel y el poder de los comandantes militares para garantizar el cumplimiento de dicha matriculación. El 23 de septiembre de dicho año les giró enérgicas instrucciones, exigiéndoles poner todo el celo y empeño necesarios a este respecto, vigilando que no quede sin matricular ninguno de los niños en edad escolar y que:

la asistencia a las clases la hagan puntual y diariamente, quedando autorizado a emplear todos los medios que sean necesarios a fin de que esta disposición se haga efectiva, debiendo hacerla extensiva a las autoridades municipales de la jurisdicción de ese Partido, para su estricto (sic) cumplimiento.²² Los comandantes militares y presidentes municipales respondían con prontitud a las claras indicaciones de Alvarado. El presidente del Ayuntamiento de Mérida le respondía al gobernador que ya se ocupaba de dictar “todas las medidas necesarias para cumplimentar las acertadas disposiciones de Ud., que indudablemente redundarán en beneficio de la enseñanza popular.”²³

Los comandantes militares, ejerciendo sin reservas el amplio poder que Alvarado les delegaba y refrendaba para implementar sus instrucciones, transmitían a las autoridades municipales las disposiciones respectivas, recomendándoles su invariable cumplimiento, y advertían que estaban dispuestos a utilizar los *medios que fuesen necesarios* para que todos los niños en edad escolar quedasen matriculados (cursivas añadidas).²⁴

Sobre esta misma preocupación en torno a la matriculación de todos los niños, Alvarado tomaba en cuenta incluso el hecho de que varias de las leyes que se habían adoptado desde su llegada a Yucatán habían propiciado la liberación de la fuerza de trabajo en las haciendas, al abandonar la condición de sirvientes que tenían los jornaleros de las mismas, lo que implicó "una constante y poderosa emigración de ellos hacia los puntos en que les aseguran mayor retribución a sus trabajos." Al advertir sobre la movilidad que implicaba este cambio de residencias en las familias de las fincas, Alvarado instruyó a todos los comandantes militares para atender sin falta a los hijos de estos migrantes:

Sírvase tomar todas las medidas que estime convenientes, para que los niños que emigraron con sus familias, sean inmediatamente matriculados en las escuelas de los puntos a que afluyan, y si en ellos no existiese escuela alguna, deberán hacerlo en las fincas circunvecinas, conforme al artículo 7º. de la Ley de Escuelas Rurales, para que de esa manera no quede ningún niño de edad escolar sin matricularse y concurrir con puntualidad a recibir la instrucción que en las escuelas de referencia se imparte.²⁵

El fomento de las huertas escolares era una de las orientaciones prioritarias que tenía la política educativa del gobierno alvaradista. Esta línea de acción implicó la fundación de una Escuela de Agricultura y el establecimiento de conferencias científicas a cargo de invitados especiales conocedores de los adelantos sobre la materia. Alvarado había girado instrucciones precisas al Departamento de Educación Pública, para que éste a su vez se dirigiera a las autoridades respectivas y a todos los maestros del Estado "para que, sin pérdida de tiempo y como una de las más altas finalidades de la nueva enseñanza, consagren sus esfuerzos y sus gestiones al

establecimiento de huertas en todos los institutos docentes yucatecos...”(Alvarado, 1988: 37).

Al observar poco avance en este rubro y la escasa respuesta que se había tenido en los concursos de hortalizas a que se convocaban a las escuelas para incentivar estas prácticas, el 22 de septiembre de 1916 Alvarado instruyó de urgencia directamente al Departamento de Agricultura del Gobierno del Estado, a fin de que se diera:

una mejor orientación a las escuelas que tienda a romper los viejos moldes de las prácticas monótonas y rutinarias de la Pedagogía antigua cuya principal y única misión era formar curas y esclavos; estando plenamente convencidos de que la agricultura es la base de todo el bienestar y prosperidad en la cual funda sus más risueñas esperanzas nuestra patria, hay necesidad de despertar en los educandos el amor a la tierra y a la cría de animales...; este gobierno exita (sic) a Ud. para que dedique especial atención a la Enseñanza Agrícola en las escuelas...dando órdenes precisas y concretas a los directores y haciéndolos responsables si por culpa o negligencia de ellos, no se viesen coronados nuestros deseos en este sentido.²⁶

De esta manera, con fecha 17 de octubre de 1916 el Jefe del Departamento de Educación Pública se dirigió a todos los directores de las escuelas primarias y rurales del estado, indicándoles la obligación que tenían de consagrar parte de su entusiasmo y energía a fomentar el cultivo de las huertas escolares. Señalaba asimismo que el amor por la tierra y los vegetales iba a levantar al pueblo hacia mejores ideales, y que el cultivo de las plantas era moralizador, ya que con él el niño aprende nociones científicas, se le enseña a trabajar con perseverancia y a vencer y disciplinar a la naturaleza para arrancarle sus dones.²⁷ Para impulsar esta actividad, este Departamento se coordinaba con el Departamento de Agricultura, que dotaba de semillas e implementos diversos a las escuelas.

También se llevaban a cabo conferencias a cargo de expertos en cultivos, quienes eran comisionados personalmente por el gobernador Alvarado en oficios que dirigía a los comandantes militares, a quienes instruía pidiéndoles convocar a los inspectores escolares, profesores y agricultores de las localidades en que dichas

conferencias se realizaban, y en las cuales se distribuían gratuitamente folletos explicativos y semillas hortícolas.²⁸

Otra línea de acción que marcó el quehacer educativo y cultural en el periodo alvaradista fue la instalación de bibliotecas populares, que tuvo un vigoroso impulso desde finales de 1916. Esta actividad había comenzado con la emisión del decreto No. 173, de fecha 16 de julio de 1915 por parte de Alvarado, y que tenía un corte claramente compulsivo. De acuerdo con este decreto, se impuso a todos los editores del Estado la obligación de contribuir con dos ejemplares de los impresos de cualquier clase que publicasen, para lograr el enriquecimiento de la Biblioteca Central “Manuel Cepeda Peraza”; se estipulaba que el que contraviniese esta disposición se haría acreedor a una “multa discrecional” de entre 25 y 50 pesos impuesta por el director de dicha biblioteca, y que el producto de estas multas se aplicaría para el mejoramiento de la misma.²⁹

En octubre, noviembre y diciembre de 1916 se registra un gran movimiento en la instalación de decenas de bibliotecas populares, mismas que eran surtidas con centenares de libros. De esta dotación de libros, el director de la Biblioteca Cepeda, Rodolfo Menéndez, informaba con detalle al gobernador Alvarado. En noviembre de dicho año se distribuyeron lotes para las bibliotecas de Espita, Tizimín, Valladolid, Sotuta, Peto y Muna, entre otras, con una dotación de 821, 703, 1169, 963, 617 y 643 volúmenes, respectivamente, además de la asignación de 575 libros a la escuela de Agricultura del Estado. En el mismo mes se surtió de libros a Halachó y a Hochtún, con 690 y 609 volúmenes, respectivamente.³⁰ En diciembre del propio año se informó de la entrega de lotes para las bibliotecas populares de Motul, Oxkutsab y Holcá, con 926, 400 y 527 volúmenes, respectivamente. También se hizo el suministro a las bibliotecas de Progreso, Chicxulub Pueblo, Bokobá, Maxcanú, Opichén, Distas y Cenotillo, con 784, 278, 261, 901, 292, 365 y 497 volúmenes, respectivamente. Incluso se dotó de 345 libros a la penitenciaría Juárez de la capital del Estado.³¹

La perspectiva que se tenía era instalar 600 bibliotecas populares, a las que se dotaba no sólo de libros nacionales o importados de España, sino también de suscripciones del periódico El Universal y de las publicaciones El Pueblo y Revista de Revistas, informándose en marzo de 1917 que apenas estaba llegando a cien el número de bibliotecas instaladas.³² Las autoridades municipales acusaban recibo de los libros que les eran suministrados para las bibliotecas populares, informando directamente al gobernador de la apertura al público de este tipo de establecimientos.³³

Alvarado estaba convencido que la educación iba a contribuir de manera significativa a la solución de los graves problemas económicos y sociales de Yucatán. Para tal efecto, emprendió la construcción de más de 1000 escuelas nuevas, sobre todo en el medio rural, para cuya atención no reparó en traer maestros del interior de la república e incluso del extranjero. En agosto de 1915, el gobernador comisionó al Dr. Gustavo Vega para que se traslade al Distrito Federal y a los estados de Hidalgo, Puebla y Veracruz, con el fin de traer maestros a nuestra entidad.³⁴

En ocasiones el propio Alvarado hacía traer a los expertos en las nuevas tendencias educativas, recibía y estudiaba sus proyectos, y finalmente, bajo su firma, giraba instrucciones precisas para su contratación inmediata. Tal es el caso de la señorita profesora Elena Torres, a quien contrató con un sueldo mensual de 300 pesos para prestar sus servicios en la “Ciudad Escolar de los Mayas” “donde desarrollará un proyecto que ha sometido a la práctica en algunas escuelas de la capital y en algunos estados del Centro”. La Profra. Torres también daría conferencias feministas y apoyaría la organización de las mujeres en el Estado en sus días de descanso.³⁵

En enero de 1917, Alvarado envió al Profr. Gregorio Torres Quintero, jefe del Departamento de Educación Pública, a realizar un amplio recorrido por los establecimientos educativos de Nueva York y Washington, a fin de compenetrarse de los adelantos que ahí se daban en materia pedagógica y de administración y organización escolar. Alvarado decía que Torres Quintero también iba comisionado

“para contratar profesores para las diversas escuelas de Yucatán, especialmente para las de Comercio, Preparatorias de Artes y Oficios, y Artes Domésticas.”³⁶ En respuesta a extensa carta manuscrita que con fecha 21 de marzo de 1917 le enviara Torres Quintero desde Nueva York en torno a las vicisitudes de su viaje, Alvarado le recomienda que “antes de cerrar trato con los profesores que deban venir, me informe de quiénes son, cuál es su especialidad y las condiciones en que vengán” (sic).³⁷

La dimensión de las acciones educativas del gobierno de Alvarado implicó la asignación de considerables porcentajes del presupuesto público. Con ello se puso énfasis en la apertura de escuelas normales y en la preparación de los profesores (Joseph, 1992: 134-135). Era tal la importancia que Alvarado le dio a la educación, que en el lapso comprendido entre 1915 y 1917 se destinó el 36.2% del presupuesto de egresos del estado, proporción superior a la que Olegario Molina destinó al mismo rubro, que fue la más alta del porfiriato (Savarino, 1996: 311). El propio Alvarado reconocía que la educación pública ocupaba un lugar central en su programa de transformaciones, pues la consideraba como:

el ramo de mi administración a que he dedicado el más vivo entusiasmo y la dedicación más asidua y constante...ya que la conceptúo [como] palanca removedora de obstáculos tradicionales y factor cardinal de los progresos y de la grandeza de la República (Alvarado, 1918: 16).

Las cuantiosas asignaciones aplicadas al rubro educativo permitieron el fortalecimiento de la escuela, la cual comenzó a jugar un papel muy importante como agencia propagandística de la ideología revolucionaria. Si bien el uso y control de la prensa permitía la irradiación ideológica del constitucionalismo, esta propaganda también se manifestaba en el ámbito de la escuela, ya que en ésta:

se tenían que inculcar los principios de la Revolución, consolidando la legitimidad del nuevo sistema. El contenido de la educación, fuertemente ideológico a pesar de los alardes de imparcialidad y “laicidad”, se enfocaba a grabar en las jóvenes mentes con una fidelidad incondicional al Estado y a la nación...(Savarino, 1996: 310).

La apertura y reforzamiento de las escuelas rurales, y en general la atención que se dispensó al rubro educativo, fueron factores que permitieron el paso del maestro de escuela a un primer plano político, ya que los profesores rurales recibieron el encargo, primero de manera tácita y después en forma explícita, de actuar como agentes revolucionarios en las fincas en que laborasen. El proyecto alvaradista planteaba el surgimiento de un hombre nuevo, liberado de los antiguos dogmas y comprometido con el progreso social. Para lograr esto la educación constituyó una estrategia fundamental, la cual se aplicó mediante dos tipos de procedimientos dirigidos a sectores distintos de la sociedad: los procedimientos educativos convencionales, que consistieron en la expansión sin precedente del universo escolar y en la radical transformación de los métodos y técnicas educativos para hacerlos acordes con los planteamientos revolucionarios, y los procedimientos educativos coercitivos, manifestados mediante diversas disposiciones legales y administrativas que prohibían o limitaban conductas consideradas como socialmente nocivas, los cuales estaban dirigidos a la sociedad en su conjunto (Canto A., 1995: 98-110).

4.3.3 El uso de la compulsión en la implementación de la política educativa: poder e influencia de los comandantes militares.

La compulsión fue uno de los métodos a los que recurrió con relativa frecuencia el gobierno alvaradista, utilizando con energía y sin miramientos la fuerza de que disponía un régimen fundado en el uso del poder militar, además de las omnímodas atribuciones de que Alvarado había sido investido por el Primer Jefe del Ejército Constitucionalista. Para ejercer esta compulsión el gobierno había nombrado comandantes militares en cada uno de los 16 partidos políticos en que estaba dividido administrativamente el Estado, en sustitución de los jefes políticos de manufactura porfiriana. Los comandantes militares ejercieron en los hechos todas las funciones que desempeñaban aquellos operadores de la dictadura, pero adicionalmente acumularon más poder discrecional en materia judicial y de arbitraje, lo que provocó diversos conflictos con los otros actores de la vida política y social del estado (Savarino, 1996: 295).

Estos comandantes fungían prácticamente como una extensión del poder de Alvarado, pues éste, además de haberlos nombrado directamente seleccionándolos de entre los elementos de su más absoluta confianza, los utilizaba como sus operadores directos para implementar las medidas, acciones y decisiones más trascendentales que emergían de su gobierno. La cuestión educativa nunca escapó a la influencia determinante de dichos comandantes, pues recibían directamente del gobernador las indicaciones precisas para ocuparse de ella. Alvarado mismo consideraba que la educación era “el más interesante y cardinal medio, el único quizá que hará el transformismo (sic) de nuestro suelo.” Por ello, en circular de fecha 27 de octubre de 1915, Alvarado ordenaba a sus comandantes militares “no abandonarla un solo momento, no dejar de dar una sola medida tendente a su desarrollo.”³⁸ La delegación de poder y la incitación a la coacción se expresaba con claridad, cuando les ordenaba que:

Cada uno de Uds. atienda a la educación antes que nada, *obligando* a los alumnos a que concurran a sus labores puntual y asiduamente; *obligando* a los padres de familia alienten a sus hijos y *les ordenen* la asistencia a las escuelas...que las disposiciones superiores emanadas a este respecto sean cumplidas estricta (sic) y *violentemente*; subsanen con grandes remedios los obstáculos y contrapesas que se interpongan al recto camino del ramo educacional (cursivas añadidas).

Con el despliegue de su poder, los comandantes militares siempre se ponían por encima de los presidentes municipales, de las propias autoridades educativas y de los Agentes de Propaganda que Alvarado había designado para difundir los objetivos y las acciones de su gobierno. La asistencia diaria de los escolares a clases era vigilada por las comandancias militares, instancias que incluso daban órdenes a los presidentes municipales para que cumplieran las indicaciones que, por su conducto, enviaba el gobernador del estado. Exigían igualmente que les dieran cuenta de este cumplimiento. En una nota de la prensa oficial se informaba que el comandante militar de Espita realizaba una labor enérgica en pro de la instrucción pública, logrando una asistencia de un 90 por ciento del alumnado. Se consigna igualmente que dicha

Comandancia Militar había dirigido una circular a los presidentes municipales de su jurisdicción, en la que los instruía en el sentido de que impusieran multas a los padres o tutores de los niños en edad escolar que descuidaban su asistencia a las escuelas, y que obligasen a los alumnos “a concurrir con la puntualidad debida a las clases...Constantemente *me dará cuenta* de sus trabajos en este sentido” (cursivas añadidas, *La Voz de la Revolución*, junio 3, 1915).

Los comandantes militares giraban enérgicas circulares a todos los profesores adscritos en la jurisdicción de su partido, “excitándolos” a reunirse cada semana en la cabecera a fin de participar en las conferencias pedagógicas y realizar intercambio de impresiones acerca de la marcha y mejoramiento de sus escuelas.³⁹ Su ascendencia era tal que incluso presidían las conferencias y “fiestas del saber” que llevaban a cabo los inspectores escolares, lo que muestra el peso político que en realidad tenían en sus partidos; su labor en favor de la educación siempre era reconocida y exaltada en términos adulatorios: “Hubo una hermosa fiesta del saber en la ciudad de Motul.” El cronista expresaba sus cordiales felicitaciones a los educadores de la niñez, “y especialmente al probo comandante militar que nos ofrece fiestas tan brillantes como la descrita.” (*La Voz de la Revolución*, mayo 17, 1915).

Los comandantes militares también participaban directamente en la detección de necesidades educativas y en la instalación de escuelas en sus giras por las poblaciones pertenecientes al partido de su encargo, a las que acudían acompañados del inspector de educación primaria de la zona; después de estas visitas informaban directamente al gobernador del estado. Así, en telegrama de fecha 3 de noviembre de 1915 el comandante militar de Tekax comunica al gobernador del Estado que sale de gira a varias localidades “para instalar escuelas y ordenar (la) construcción de casas que se dedicarán a establecimientos de enseñanza.”⁴⁰

Alvarado reforzaba recurrentemente el poder, el peso y la influencia de los comandantes militares, girándoles instrucciones detalladas y haciéndoles encargos de gran envergadura en los distintos rubros de la gestión gubernamental. A su vez, los informes y planteamientos que aquéllos le hacían eran atendidos con rapidez por el Ejecutivo, quien casi siempre apoyaba la versión que le presentaban sobre el asunto en cuestión.

En circular de fecha 27 de octubre de 1915, Alvarado transmite indicaciones de carácter programático a todos los comandantes militares y presidentes municipales, en la que señala la importancia de que éstos “tomen parte activa en los asuntos de tanta trascendencia;” que necesitaban sacudirse la estabilidad y el reposo, y que “dejando de ser únicamente ejecutores de órdenes superiores”, debían escudriñar las necesidades de los lugares que gobiernan y ayudar a remediar sus males. En esta circular se concitaba a los comandantes militares y presidentes municipales a que pusieran en juego su iniciativa, aptitudes y energías para fomentar el desarrollo económico de sus regiones, alentar la producción agropecuaria, crear Juntas de Mejoras Materiales y Ornato Público, *atender la educación como algo de alta prioridad y luchar contra el fanatismo religioso* (cursivas añadidas).⁴¹

En nueva circular dirigida el 26 de octubre de 1915 a los señores comandantes militares de los 16 partidos políticos, el Secretario General de Gobierno les reiteraba el interés con que el gobernador había emprendido el desarrollo de la instrucción pública y les pedía poner “toda su valiosa cooperación para dar cima al propósito indicado.” La exhortación a no desmayar en la tarea comprendía también una incitación al uso de la compulsión para alcanzar los fines educativos, aunque para ello “tenga que apelar a procedimientos radicales en todos los casos en que fuere necesario”. También les ordenaba dotar a los establecimientos escolares “del mobiliario y utensilios de que se puedan disponer en las escuelas, iglesias y conventículos cuyo cierre se haya efectuado en su jurisdicción...”⁴²

Los comandantes militares fungían igualmente como fiscales de la actuación de los profesores y registraban lo que a su juicio constituían irregularidades en su desempeño. Al promover directamente su remoción ante el gobernador del estado, sus planteamientos a este respecto eran atendidos con prontitud por el propio gobernador o por el secretario general de gobierno.⁴³

Los comandantes militares también atendían conflictos que derivaban de diversas acusaciones que se hacían a los profesores por parte de los habitantes de las localidades, a quienes ordenaba recluir en tanto se hacían las averiguaciones pertinentes. Al quedar a su entera disposición los maestros acusados, el comandante militar prácticamente se erigía en juez y citaba a comparecer a los acusadores para carearlos con el acusado. En no pocas ocasiones esta actuación de los comandantes militares generaba enérgicas expresiones de inconformidad de los habitantes de las comunidades, quienes también acudían al gobernador para defender a los profesores de las falsas acusaciones que aquéllos avalaban de inicio, sin llevar a cabo mucha averiguación de por medio.⁴⁴

Las conductas supuestamente inmorales o dudosas de profesores y profesoras llegaban a oídos del gobernador, quien de inmediato se dirigía a sus operadores político-militares para que se ocuparan de vigilarlos y poner remedio a tales anomalías. Mediante circular de fecha 29 de septiembre de 1915, Alvarado dice a los comandantes que algunos profesores son controlados por los dueños de las fincas, por lo que toleran los abusos y el despotismo de éstos; también refiere que incluso algunas profesoras habían sido prostituidas por los hacendados, lo cual era de funestas consecuencias para la niñez. Alvarado les ordena tomar gran interés al respecto, vigilando que los nombramientos de los profesores rurales sean extendidos por el H. Consejo de Educación Pública. Con relación al empleo de las mujeres como profesoras, les recomendaba procurar que éstas fuesen con sus padres o demás familiares.⁴⁵

Los comandantes militares respondían con apremio a las instrucciones del gobernador, comunicándole que se ocupaban de desplegar toda la energía posible para que la marcha de las escuelas rurales se diera “de entera conformidad con la Ley, teniendo como norma la moralidad y cordura para cada profesor”, y que habían ordenado a los subcomandantes militares de las diversas poblaciones que dispusieran “especial vigilancia en prohibir todo acto e indicación tendente a la corruptela de profesores.”⁴⁶ Era tal el peso político y el poder que concentraban estos funcionarios, que incluso los directores de escuela nombrados por el Consejo de Educación Pública tenían que rendir la protesta de ley ante ellos:

*Ante mí, Mayor Calixto Ramírez Garrido, Comandante militar de este Partido, compareció el C. Manuel J. Rivero con el objeto de prestar la promesa de la ley por haber sido (sic) nombrado...por el Consejo de Educación Pública Director interino de la Escuela de Varones de Chemax (cursivas añadidas).*⁴⁷

El acrecido poder de los comandantes militares también puede apreciarse cuando osaban enfrentarse a los mismos dueños de las fincas que, según su versión, incurrían en actos que afectaban negativamente la marcha de la educación rural. Algunos de estos finqueros eran acusados de hostilizar a los profesores o de corromperlos ofreciéndoles mejores salarios, a cambio de abandonar su profesión. El comandante militar de Acanceh reportaba al gobernador una acusación de este tenor en contra del dueño y del apoderado de la finca “Temozón”, lo que motivó una rápida respuesta del Ejecutivo a dicho comandante, a quien comunicó “que ya se toman medidas para evitar en lo sucesivo que los nombrados profesores rurales de la finca “Temozón” sigan siendo cohechados por el propietario o apoderado de la misma con perjuicio de la enseñanza rural”. Tales medidas comprendían la obligada comparecencia de los acusados, en este caso, ante el Departamento de Educación Pública, instancia que los conminaba a no reincidir en su conducta.⁴⁸ En las diligencias de este caso, que contó con la participación de los testimonios de otros testigos y con la valoración más equilibrada e imparcial que del asunto hizo dicho Departamento,

quedó de manifiesto que no eran fundadas las acusaciones hechas por el comandante militar de Acanceh.

Una consecuencia natural de la ingerencia directa de los comandantes militares en el ámbito de la educación fue la generación de conflictos de diversa índole y magnitud. Una lapidaria acusación hecha nada menos que por el inspector de la 2ª. Zona Escolar revela la existencia de un serio conflicto de orden jurisdiccional, ya que implicó la osadía de enfrentar el gran poder y la enorme influencia política que aquéllos ejercían. En su informe, el inspector escolar compara a los comandantes militares con los jefes políticos que detentaron un enorme poder durante la dictadura porfirista. El funcionario educativo cuestionaba duramente el dominio que los comandantes militares ejercían sobre los maestros e inspectores; los acusaban de cometer abusos, de invadir la jurisdicción escolar y de provocar graves conflictos locales:

Frecuentemente no entienden una sólo palabra en materia educativa, por el prurito de extender su influjo gubernamental en todas partes, pretenden tener al inspector de escuelas y a los maestros bajo su dominio y a menudo autorizan expulsarlos...dictan disposiciones...todo a ciencia y paciencia de las autoridades escolares que hasta hoy han sido incapaces de refrenar tamaños abusos, verdaderas invasiones del poder civil dentro de la jurisdicción escolar. Esto redundo en perjuicio de los establecimientos escolares, y no pocas veces da lugar a turbulencias locales de cierta gravedad.⁴⁹

Si bien los comandantes militares se inmiscuían en múltiples aspectos de la vida en las localidades, en sus visitas de inspección y vigilancia le ponían particular énfasis a la cuestión escolar, reportando desde el estado físico de los establecimientos y la organización prevaleciente hasta la conducta y la competencia o incompetencia de los profesores. Sobre esto último, era recurrente en los informes que rendían al gobernador acusar a los docentes de no tener horario, de no sujetarse a ningún programa y de ser francamente incompetentes.⁵⁰

Los comandantes entraban en conflicto con los propios ayuntamientos, a los que en los hechos vigilaban e incluso “llamaban al orden”. El comandante de un partido tan importante como Valladolid, aduciendo que el presidente municipal abandonaba continuamente su cargo, al prolongarse otra ausencia más de lo necesario, hizo un extrañamiento a los miembros del Cabildo, “para que en la órbita de sus atribuciones se sirvan remediar el mal antes apuntado”.⁵¹

Esta grave acusación fue desmentida por los síndicos de la Corporación Municipal, quienes consideraron indebido el extrañamiento de referencia, señalando que en realidad lo que pretendía dicho comandante militar era:

desbaratar el actual Ayuntamiento por no ser de su agrado que le señale algunos desaciertos para que ponga personas que comulgan con las ideas que no son las de la Revolución actual del grupo que lo rodea y son precisamente sus parientes que acaba de emplear y no quiere ver sus defectos.⁵²

La actuación desmedida de los comandantes propiciaba la emergencia de estos conflictos jurisdiccionales, y aunque las quejas en su contra llegaban al propio Alvarado, éste nunca se vio compelido a sancionarlos ni mucho menos a disminuirles el poder que les había delegado. Los poderes municipales reclamaban su participación en las tareas de la educación pública y mostraban su disposición a colaborar en todo lo que se relacionase con ella. Sin embargo, expresaban gran malestar por las interferencias sin límites de los comandantes militares.

El Ayuntamiento de Valladolid expresaba que muchos profesores interpretaban inadecuadamente las leyes de la materia, creyendo que dicho Ayuntamiento no tenía voz ni voto con respecto a la vigilancia que debía observar sobre la educación. Se quejaba que el Comisionado Municipal de Instrucción Pública:

había sufrido constantes bochornos de los citados profesores, porque no le dan importancia de ninguna clase y otras veces por ser un simple obrero el Comisionado pero muy honrado y competente para desempeñar su comisión...Pues últimamente...el citado Comisionado dio una boleta de baja para la escuela de Betún...dando por resultado que el Director de dicha escuela dijo que no respetaba la orden porque no respetaba más que las de la Comandancia Militar.⁵³

Incluso las autoridades municipales refieren en su oficio que las relaciones de alumnos faltistas no eran entregadas al comisionado educativo del Cabildo, sino que las remitían directamente a la Comandancia Militar.

El aspecto de las estadísticas escolares también era objeto de disputa y de invasiones de competencias por parte de los comandantes militares. El Jefe del Departamento de Educación Pública, Gregorio Torres Quintero, le hacía notar al gobernador Alvarado la invasión de atribuciones de los comandantes militares, quienes con mucha frecuencia solicitaban a los Inspectores de Escuelas abundantes datos, cuando en realidad la instancia que debía concentrar toda la información era precisamente el citado Departamento. En previsión de conflictos, el titular de aquel Departamento proponía que para evitar pérdidas de tiempo a los inspectores y disminuir las dificultades que pudieran surgir entre ellos y los Comandantes Militares, éstos proporcionarían en sus informes al gobernador los resultados que hubieran obtenido de sus propias observaciones acerca de la buena marcha de la Educación Popular, suplicándole al Ejecutivo “se sirva dirigir una circular a los Sres. Comandantes Militares de conformidad con lo expuesto, y manifestándoles, además, que tanto los datos estadísticos como otros cualesquiera relativos a la enseñanza pública, pueden ser proporcionados por este Departamento.”⁵⁴

4.3.4 Multas, sanciones, detenciones y otros tipos de coacción.

La aplicación de multas, amonestaciones y otros tipos de medidas coactivas que incluían la reclusión en las cárceles municipales, fueron acciones compulsivas que se ejercieron con recurrencia sobre los padres de familia o tutores que descuidaban el envío de sus hijos a las escuelas o bien se resistían a hacerlo por motivaciones de orden económico y social. Tales sanciones se aplicaban para dar cumplimiento a lo que establecía la Ley de Educación Primaria del 21 de julio de 1915. En su artículo 6º. dicha Ley establecía la obligación de los padres, tutores o encargados de los niños en edad escolar de impartirles o hacer que se les impartiera la educación primaria, y en su artículo 7º. prescribía una multa de cinco a veinte pesos por cada vez que se infringiera dicha obligación. En caso de insolvencia, la ley estipulaba la aplicación de tres días de reclusión por la primera falta, cinco por la segunda y ocho por cada una de las faltas subsecuentes. De acuerdo con dicho artículo, las penas serían aplicadas por las autoridades municipales del lugar, y se harían efectivas inmediatamente sobre la persona y bienes del infractor de la Ley, con inclusión de rentas, jornales y salarios.⁵⁵ La Ley asignaba la más estricta responsabilidad a los ayuntamientos, juntas, agentes o comisarios municipales en la función de vigilar el cumplimiento de la enseñanza obligatoria (Art. 8º.).

Las disposiciones anteriores se mantuvieron intactas en la Ley de Educación Primaria que reformó varios artículos de la Ley del 21 julio de 1915, la cual fue expedida por Salvador Alvarado el 25 de abril de 1917, pero que entró en vigor hasta el 1º. de septiembre del mismo año.⁵⁶ Adicionalmente, el Reglamento de la Ley de Educación Primaria del 21 de julio de 1915 disponía que para dar cumplimiento al precepto de la enseñanza obligatoria, los ayuntamientos, juntas, comisarios o agentes municipales deberían organizar los servicios de la policía escolar. (Art. 1º.). Este Reglamento también establecía que una vez concluido el periodo de inscripciones en la primera decena del mes de septiembre, y durante las horas de trabajo de las escuelas, ningún niño podía transitar por las calles o

permanecer en lugares públicos sin el permiso escrito del director de la escuela, y que en caso de carecerse de dicho documento, el niño sería recogido por un agente de la policía, quien lo inscribiría en cualquier escuela oficial, procediendo la autoridad escolar a citar al padre, tutor o encargado, a fin de aplicarle la pena correspondiente.

Las necesidades planteadas por los presidentes municipales en materia de creación de más plazas de policías escolares eran respondidas con prontitud y en sentido afirmativo por el gobernador del estado, a fin de garantizar “la puntual asistencia de los niños escolares a sus clases...”⁵⁷

En la aplicación compulsiva de las disposiciones señaladas, el gobierno del estado implementó todo un sistema de control mediante el cual se llevaba un registro de las penas que se imponían a los representantes de los niños que no concurrían a las escuelas; para tal efecto se enviaban a los ayuntamientos los legajos de machotes para llevar a cabo dicho registro. Los alcaldes informaban con detalle de las siguientes sanciones impuestas a distintas cantidades de infractores de la Ley durante 1917: Sucilá: 17 (enero); Tunkás: 23 (marzo); Seyé: 13 madres (enero); Maxcanú: 26 (mayo).⁵⁸

El presidente municipal de Cenotillo informaba que en el mes de marzo de 1917 habían sido reclusos 13 tutores o padres y otros 10 habían sido amonestados; el comisionado de instrucción pública del pueblo de Tecoh refería una relación de 6 padres de familia que habían sido multados por un total de \$ 30.00 en marzo del mismo año; el presidente municipal de Timucuy reportaba el arresto de 8 padres durante 4 días; el presidente municipal de Peto informaba la aplicación de multas por un total de \$ 133.50 a 38 personas en el mes de febrero de 1917. Para el caso de Mérida, la Sección de Educación del Ayuntamiento presenta una relación de 296 padres que fueron amonestados en el mes de febrero de 1917; 409 amonestados en el mes de marzo en la ciudad de Mérida y otros 87 padres

amonestados pertenecientes a varios pueblos y haciendas de campo del municipio.⁵⁹

La aplicación de estas sanciones concitó en algunos casos airadas protestas de los padres de familia. Los ayuntamientos, si bien se apresuraban a cumplir las órdenes emanadas del gobierno del estado a este respecto -para lo cual instruían a sus comisionados de instrucción pública-, también hacían constar que los padres manifestaban que efectivamente habían autorizado las faltas de asistencia de sus hijos “con el objeto de ocuparlos en algunas cosas provechosas, ya que estaban persuadidos de la poca o ninguna utilidad que les reportaba la asistencia diaria al plantel educacional...”⁶⁰ Al analizar las reiteradas incidencias en cuanto a faltas y retardos de los alumnos, las autoridades educativas estatales reconocían la magnitud de este problema, admitiendo que:

la gran generalidad de los padres son reacios a la instrucción y enemigos de la escuela...prefiriendo llevar a sus hijos a cortar pencas que mandarlos a la escuela a educarse, y haciendo obra en contra de los maestros y autoridades cuando se les hace cumplir con la ley de Educación Pública.⁶¹

En realidad, el sistema coactivo de multas, sanciones y amonestaciones muchas veces entraba en franca contradicción con la realidad socioeconómica y cultural que vivían las comunidades, lo que explica la reacción adversa de muchos padres de familia a dichas medidas compulsivas que aplicaba con bastante rigor el régimen alvaradista. Las medidas que aplicaban las autoridades municipales, apoyados en su policía escolar, concitaban protestas de ciudadanos que sentían el accionar de ésta como virtuales “atropellos por las calles” Un padre de familia de Umán acudía al gobernador del estado “en demanda de amparo, ya que aquí no la obtuve hasta hoy de la autoridad judicial”, protestando enérgicamente por el atentado policíaco gratuito sufrido por sus hijos, que ni siquiera estudiaban en las escuelas de dicha localidad, sino en Mérida, razón por la cual le pedía su intervención a fin de detener estas vejaciones y ultrajes.⁶²

Conminado el presidente municipal de Umán a dar respuesta a esta denuncia, respondió que en efecto la corporación se ocupaba de recoger a todos los niños de ambos sexos de edad escolar, llevándolos a las escuelas oficiales para su inscripción; que esta tarea la cumplía la policía durante las horas de clase, sin distinciones ni privilegios de ninguna clase, y que era cierto que habían sido agarrados los hijos del quejoso por la policía, pero que esto se había hecho en cumplimiento de su deber, ya que los hijos de éste "están comprendidos por la Ley de Instrucción", concluyendo que la recoja de niños había hecho aumentar notablemente el número de niños en las escuelas.⁶³

4.3.5 El enfrentamiento Gobierno-Iglesia por la ocupación de los edificios del culto religioso. Conflictos y reclamos comunitarios.

En el proceso de implementación de las reformas alvaradistas emergieron diversos conflictos de distinta magnitud. En el ámbito de la política educativa se desplegó un fuerte enfrentamiento político-ideológico entre el núcleo de colaboradores jacobinos -que ocuparon diversos espacios y cargos públicos- y el poder de la Iglesia Católica. El vasto programa educativo que se puso en marcha tenía entre sus componentes relevantes una intencionalidad desfanatizadora y una amplia propaganda revolucionaria en torno a los fines del constitucionalismo. Una de las preocupaciones centrales era que en todos los espacios escolares se concretara la práctica del laicismo como principio educativo, incluso en las escuelas particulares (Arteaga, 2005: 166). En esta orientación, varias escuelas particulares primarias o superiores, que eran dirigidas por las corporaciones religiosas, fueron clausuradas. Las escuelas particulares en general quedaron sujetas a la inspección oficial y obligadas a impartir una enseñanza laica y nacional (Mena A. y Urzáiz, 1921: 18).

Una pista de arranque para describir las principales manifestaciones de esta disputa se puede encontrar en el Diario Oficial del Gobierno del Estado, que en su edición del 24 de julio de 1915, apenas 4 meses después de la llegada de Alvarado

a Yucatán, publica la Ley de Educación Primaria, señalando en sus principales titulares de la primera plana:

En la nueva educación se reducirá el número de fracasados. Y ella será laica hasta para los Colegios Particulares. En la escuela católica se ha fomentado la división entre los mexicanos, allí se ha sembrado la semilla de la discordia y se ha cortado el libre vuelo del pensamiento (*Diario Oficial del Gobierno de Yucatán*, julio 24, 1915).

Entre las aristas que permiten apreciar la rispidez que adoptó este enfrentamiento entre el gobierno alvaradista y la jerarquía católica y sus ideólogos, se encuentran la ocupación de muchos templos católicos para la instalación de escuelas públicas, la batalla propagandística y la campaña de desfanatización.

Sobre el problema de los edificios católicos, Alvarado había afectado al corazón mismo de la cúpula eclesiástica, al disponer la desocupación del Palacio que ocupaba en el centro de Mérida el arzobispo Martín Trischler, a fin de que fuese ocupado por la Escuela Normal de Profesoras, que tenía 388 alumnas. Al reclamar la vigencia de las Leyes de Reforma, que le reservaba a la Nación la propiedad de los edificios destinados al culto católico, Alvarado le hacía ver a los defensores del arzobispo la conveniencia de “alejar su domicilio del centro de bullicio, como lo es, sin duda, la Plaza Principal, y que él no necesita vivir en Palacios para cumplir su misión de representante de Cristo”.⁶⁴

Al atender a razones de estricto interés público, “peculiaridad que debe distinguir al Jefe de Estado”, Alvarado argumentaba que al jerarca religioso le correspondía ocupar la residencia episcopal “únicamente cuando el dueño de ese edificio no demande en buena lid y a buena hora”, y pregunta:

¿ No es acaso justificación bastante el mejoramiento, por mil títulos, de una escuela, y el hecho de economizar el erario las rentas consiguientes de local? O nuestro criterio es muy obtuso, o habrá de convenirse en lo deleznable de los razonamientos que se arguyen.⁶⁵

En este mismo escrito, el gobernador preconstitucional postula la tesis de acabar con el acaparamiento que hacía un solo grupo, el de la Iglesia Católica, de los bienes a que tiene derecho toda la comunidad, distribuyendo los templos entre todas las sectas, lo que representaría la verdadera práctica de la libertad de conciencia. Alvarado no dudó en enfrentarse directamente a los poderosos intereses económicos de la jerarquía católica, aduciendo que el gobierno devolvería el Palacio arquiepiscopal si el arzobispo acreditaba su propiedad sobre el predio; de manera contundente, Alvarado decía también que sus interlocutores:

no podrán asegurar que este Gobierno se haya posesionado de las múltiples propiedades del Sr. Arzobispo, ni que haya intervenido para nada en las escrituras de hipoteca que a diario se otorgan a su favor, de todo lo cual es testigo el Sr. Lic. Dn. Pedro Rubio Mendoza, abogado del Sr. Arzobispo.

Al abordar los planteamientos que hacía otro grupo de interlocutores que salieron en defensa de los intereses eclesiásticos, y que le expresaban su tristeza por la forma en que se estaban hiriendo los sentimientos religiosos del pueblo yucateco, Alvarado responde en el mismo escrito diciéndoles que la religión no podía implicar en modo alguno el fanatismo, la idolatría y la fe ciega, ya que éstos impiden la libertad de acción y de conciencia. Alvarado enfatizaba:

Allí donde se cierran todas las puertas a la inteligencia y se aherrojan las voluntades y se extorsionan los criterios, allí no hay libertad, ni religión, ni conciencia, ni voluntad. La clasificación de tales hechos entra en la categoría de despotismo, cualquiera que sea el ropaje con que se le quiera vestir.

Es muy probable que el asunto del desalojo del arzobispo y la ocupación del predio por parte del gobierno haya actuado como un auténtico catalizador del enfrentamiento que se mantuvo durante casi todo el periodo alvaradista. El hecho es que se detonó una amplia secuela de ocupaciones de iglesias y conventos para que funcionaran en ellos muchas escuelas públicas:

Los templos y conventos se transforman en escuelas de niños. Y los palacios y granjas de los príncipes de sotana en academias donde se cultivan las flores del intelecto y en terrenos de experimentación donde se aprende a buscar los frutos de nutrición...(Moe Blein, 1980: 52).

En el manejo de este conflicto, que en corto tiempo adquirió una singular intensidad y dimensión, Alvarado acudió a sus operadores incondicionales, los comandantes militares. En octubre de 1915 el gobernador les ordenó que tomaran nota de todas las propiedades que pertenecían al arzobispo o a otros prominentes miembros del clero, con el claro fin de proceder a la ocupación de estos predios a gran escala, como en efecto ocurrió en los meses subsiguientes. Ya en noviembre del propio año el Ejecutivo solicitaba a dichos comandantes que le informasen sobre los edificios que, habiendo sido del clero o que se hubiesen destinado al culto católico, estuviesen en ese momento ocupados por escuelas oficiales.⁶⁶

Las órdenes que Alvarado emitía para ocupar las iglesias eran terminantes. A la información que le hizo llegar el comandante militar de Acanceh sobre las malas condiciones que sufría la escuela de Tecoh y de que la Iglesia de dicha población reunía mejores condiciones, dispuso tajantemente: *“Puede Ud. ordenar dicho traslado inmediatamente. Salúdolo”* (cursivas añadidas). En el mismo mes de noviembre de 1915 el gobierno del estado se daba por enterado de la ocupación de la iglesia parroquial de Tekax, estableciéndose en ella la escuela de niños.⁶⁷

La ocupación de los edificios destinados al culto católico para instalar escuelas oficiales también condujo a que se hicieran señalamientos sobre las condiciones inapropiadas, que impedía garantizar el buen funcionamiento de aquéllas. El inspector primario adscrito a Hunucmá refería al gobernador Alvarado que la escuela más importante de esta cabecera funcionaba en la ex –iglesia, pero que ésta carecía de las condiciones higiénicas y pedagógicas indispensables, como las ópticas y acústicas; también señalaba lo perjudicial que resultaba el murmullo de voces que se armaba al funcionar las cinco o seis secciones de que constaba la escuela. El inspector señalaba que existían incluso despojos mortales que, por desperfectos en las lápidas, quedaban expuestos en la superficie y a la vista de los alumnos, lo que amenazaba la salud de éstos y de los maestros. En tales circunstancias, proponía la habilitación de otros locales más apropiados para la función educativa.⁶⁸

Las anteriores medidas no sólo motivaron encendidas reacciones de la jerarquía eclesiástica y sus ideólogos, sino que también generaron conflictos y reclamos en el seno de las mismas comunidades. Algunos comandantes militares “se esforzaban” sobremanera en el cumplimiento de la línea de ocupación de iglesias y otros edificios del culto católico que había dictado el gobierno del estado, el cual también había dispuesto que los objetos religiosos fuesen remitidos a las oficinas de aquéllos. Sin contemplaciones, estos operadores ejercían la confiscación de las imágenes religiosas que se encontraban en los edificios ocupados, mismas que tenían una honda significación para los lugareños. El comandante militar de Valladolid informaba al gobernador en marzo de 1916 que había recogido 45 ídolos que se encontraban en varias iglesias del partido a su cargo, mismos que fueron depositados en las oficinas de la propia comandancia.⁶⁹

Las acciones coactivas del gobierno del estado en materia religiosa produjeron naturales y dramáticas protestas de los habitantes de las poblaciones en que se ejercían, ya que veían en ellas una clara agresión a sus ancestrales

creencias y prácticas religiosas. Ante las incautaciones de tales objetos, muchos vecinos las retiraban antes y las guardaban en casas particulares. En febrero de 1916 numerosos vecinos de Cansahcab se dirigían al gobernador del estado a fin de suplicarle encarecidamente:

nos conceda la gracia de que las imágenes que estaban en la iglesia de este pueblo, y que desde el 7 de octubre pasado pasan en casas particulares, no sean conducidas a la Comandancia Militar del Partido, pues de antaño las conservamos sin que nuestra Religión ralle en Fanatismo, que es lo que extirpa la Revolución Reivindicadora. Deseamos que no se saquen de la población dichas imágenes, aunque sigan permaneciendo donde se encuentran.⁷⁰

Las prontas respuestas que daba Alvarado a estas peticiones casi siempre eran adversas a los firmantes en las primeras etapas en que se aplicó esta línea de acción. El Secretario General de Gobierno contestaba a los vecinos de Cansahcab que no era posible acceder a lo que solicitaban, puesto que las medidas que se habían adoptado sobre el particular tenían el propósito de “asegurar los objetos religiosos para evitar perjuicios”.⁷¹

Los reclamos de restitución de templos e imágenes religiosas, así como otro tipo de protestas y ruegos por parte de las comunidades, eran fenómenos muy recurrentes durante este tramo de la administración alvaradista, aunque ésta mantuvo su firmeza arguyendo que no existían locales apropiados para ubicar las escuelas en ellos y desocupar los predios religiosos incautados. Haciéndose eco de esta postura oficial, el presidente municipal de Chicxulub le comunicaba al gobierno del estado que una solicitud de la Sra. Casilda Pérez, vecina de dicho pueblo, consistente en pedir la devolución de la iglesia para realizar actos católicos, había sido contestada en sentido negativo porque no se había encontrado un predio en buenas condiciones para trasladar la escuela que funcionaba en dicha iglesia.⁷²

Otra solicitud de devolución de iglesias para reanudar en ellas los cultos católicos, en este caso hecha por vecinas de Cacalchén, también fue respondida en el mismo tenor, aduciendo que se estaba buscando rentar una casa propiedad del Sr. Jesús Burgos al menos por un año, aclarándoles que “mientras no se halle casa adecuada en donde trasladar dicha escuela, ésta no podrá ser desalojada de la iglesia referida”.⁷³

Las quejas e inconformidades que surgieron en la base social de las comunidades con motivo de la afectación abrupta a sus prácticas y sentimientos religiosos más profundos, se expresaban de diversas formas, y casi siempre fueron hechas del conocimiento del gobernador. Así, el comisario municipal de Tixcuytum le comunicaba al gobernador del estado que se habían obtenido “éxitos educativos satisfactorios” en la primera decena de julio de 1917, pero también le hacía presente que “la escuela carece de local propio adecuado para instalarse, pues actualmente está instalada en el extemplo católico, *con profundo desagrado de los vecinos de este pueblo*” (cursivas añadidas).⁷⁴ Alvarado casi siempre anotaba al margen de los documentos que recibía, de su puño y letra, las instrucciones y acuerdos que sobre lo planteado adoptaba. En esta ocasión escribió que la única manera de solucionar el asunto sería construyendo un edificio para la casa-escuela del lugar, para lo cual proponía que se forme la Junta de Mejoras Materiales a fin de recaudar los fondos que se requerían, “ofreciendo este gobernador apoyarlos oportunamente”.

Múltiples súplicas y ruegos de las comunidades sobre el mismo problema llegaban a la mesa del gobernador. En abril de 1917 más de una veintena de mujeres vecinas de Tinum, en el oriente del estado, le dirigían un oficio manuscrito “solicitándole la gracia de concederles la Iglesia de esta misma población para el objeto de verificar unas novenas al señor de San Antonio...rogándole se sirva librar sus órdenes a fin de que dicha gracia se nos sea concedida.”⁷⁵

Vecinos de Celestún, mayoritariamente mujeres, al tener noticias de que se había comenzado a devolver las iglesias del culto católico, también “rogaban al gobernador” para que se sirviese ordenar la devolución de la iglesia de esa población, “la que en otros tiempos nos ha servido para nuestras prácticas religiosas, en la inteligencia de que sabremos hacer buen uso de esa concesión que sinceramente deseamos merecer de Ud.”⁷⁶

Más de treinta mujeres de la Villa de Espita le solicitaban a Alvarado la devolución de diversos objetos que habían sido sustraídos de la iglesia, a fin de que el recién designado encargado de ésta pudiese iniciar las actividades religiosas; tales objetos comprendían la serafina, bancas, sillones, mesas, floreros y otros, “que aunque de poco valor, pero son necesarios para el culto, por estas razones ocurrimos a Ud. ...para que autorice recoger todos los objetos existentes, que se encuentran dispersos en diferentes lugares y aún en manos de particulares.”⁷⁷

Muchos grupos sociales, compuestos de numerosos vecinos de las comunidades, se dirigían insistentemente a Alvarado para reclamar la reapertura de los templos católicos que habían sido clausurados u ocupados, con la consecuente suspensión de las prácticas y ceremonias religiosas en que habían sido iniciados por sus antecesores. Y enfatizaban: “Conservamos intacta la fe religiosa de nuestros padres, una fe profundamente arraigada en el fondo de nuestro espíritu, y que necesita expansionarse en manifestaciones y prácticas del culto católico”.⁷⁸

Otra solicitud de febrero de 1917 hecha a Alvarado por vecinas de Kanasín⁷⁹, población cercana a la capital, mediante la cual pedían la desocupación de la iglesia en la que funcionaba una escuela primaria, no fue respondida por el gobernador, por lo cual se dirigieron nuevamente a él reiterándole su solicitud:

en el sentido de que se mande a entregar la iglesia para el culto religioso del pueblo de Kanasín. Las razones en que fundamos nuestra petición son que la iglesia ...es la única que hay; que si bien es cierto que allí viven o la utilizan los maestros...hacemos presente a Ud. que pueden éstos utilizar la casa cural y el convento...⁸⁰

La respuesta de Alvarado a los habitantes de Kanasín fue negativa; aduciendo que no existía local para albergar a la escuela que estaba establecida en la iglesia, los conminaba a conseguir un edificio apropiado para hacer el traslado de dicha escuela y entregarles la iglesia.⁸¹

Los reclamos para obtener la devolución de templos e imágenes sagradas a veces adoptaban formas dramáticas, al considerar las expresiones de los lugareños. Sin el menor ánimo de enfrentar el enorme poder de Alvarado y conociendo su firme posición en torno a la campaña de desfanatización que su gobierno impulsaba, decenas de vecinos de Hocabá, Partido de Sotuta, le expresaban que estaban conscientes de que por largos años habían vivido inmersos en el fanatismo religioso, y que el clero católico se había adueñado de sus sentimientos y conciencias de manera exagerada y abusiva, valiéndose de su ignorancia con el fin avieso de explotarlos. Señalaban estar de acuerdo en que la desfanatización del pueblo iba a incubar ideas libres y progresistas en sus hijos y en las generaciones venideras, aunque añadían una preocupación fundamental que les afectaba profundamente:

Pero hoy por hoy, vivimos abatidos viendo la aflicción y suprema angustia de nuestras madres y esposas que lloran la rápida desaparición de las imágenes del templo *que formaban su creencia arraigada*. Que abogamos por ellas confiados en que nuestro indulgente gobernante se las devuelva, siquiera sea en parte con el fin de lenizar en lo posible *la herida que sangra en sus sencillos e inocentes corazones* (cursivas añadidas).⁸²

En su escrito, los vecinos apelaban al cumplimiento de la Constitución del 5 de febrero de 1917, invocando en particular el artículo 24, que concede la tolerancia a todo acto religioso. Concluían su documento rogándole al gobernador que les concediera:

cuando menos la devolución de la imagen titulada de Nuestra Señora de Asunción, que se tiene como patrona de este pueblo, prometiéndole que no habrá ningún acto de fanatismo y que simplemente servirá para calmar la ansiedad de nuestras ancianas madres; así lo imploramos de su proverbial bondad.

Muchas otras peticiones de restitución de iglesias para el culto católico fueron denegadas por las autoridades⁸³, aduciéndose como conclusión de las indagatorias que al respecto ordenaba Alvarado, que no existían locales para trasladar las escuelas que funcionaban en los templos y que era necesario construir los edificios para albergarlas. A veces se conminaba en las resoluciones a que los firmantes se hicieran cargo de estas construcciones. En el caso de las solicitantes de Telchac Pueblo, el Inspector Primario de Motul concluyó que para poder entregarles la iglesia, era necesario que éstas mandaran construir cuando menos cuatro piezas más de la casa-escuela, “lo cual podrían hacer perfectamente...pues entre las firmantes hay muchas que son hijas o esposas de personas bien acomodadas, y perfectamente pueden hacer esa mejora para el pueblo, al mismo tiempo que les quedaría su Iglesia libre para sus prácticas religiosas.”⁸⁴ Esta resolución de la autoridad educativa había dado suficientes armas al comandante militar de Motul - a quien en primera instancia le había sido turnado el asunto por el gobierno del estado- para determinar “que no debe concederse la Iglesia de Telchac a las peticionarias, sin que antes haya(n) proporcionado un local cómodo y adecuado para la Escuela Civil Mixta de ese lugar o concluyan la Casa-Escuela en construcción.”⁸⁵ No obstante el curso que siguió la petición de las mujeres de Telchac, el asunto había llamado la atención del gobernador Alvarado, quien después de conocer las resoluciones de las diversas instancias, comisionó al

Jefe del Departamento de Educación Pública para que siguiera estudiando el caso, ya que deseaba resolver en sentido favorable la petición a la brevedad posible.⁸⁶

El asunto de la ocupación de las iglesias llegó finalmente hasta la Presidencia de la República. Más de 600 personas habían enviado un amplio escrito al gobierno federal para protestar en principio por la violación al artículo 24 de la Constitución Política promulgada el 5 de febrero de 1917, en el que se consagra libertad de creencias religiosas. Los signantes le expresaban al Primer Jefe V. Carranza que se sentían heridos en sus más íntimos afectos, “al contemplar destruidos parcialmente nuestros templos y muchos de ellos cerrados para el culto o intervenidos sin justa causa ni excusa (sic) por el Gobierno del Estado.”⁸⁷

Los denunciantes referían que los católicos de Yucatán, que ascendían a más de 260,283, tenían derecho a utilizar los templos para la práctica de las ceremonias, devociones y actos propios del culto católico; señalaban que de los 19 templos de la ciudad 14 permanecían cerrados, con grave perjuicio de más de 40,000 católicos de la capital. También señalaban que dichos templos habían sido despojados de múltiples objetos, como bancos, lámparas, púlpitos, etc., además de sus ornamentos, vasos sagrados, alhajas valiosísimas, retablos de incalculable valor artístico e histórico. Igualmente señalaban que en el interior del estado permanecían retenidos los templos de Telchac Pueblo, Progreso y Maxcanú.⁸⁸

La ocupación de los recintos religiosos, la incautación de predios particulares y la exigencia de contribución a los vecinos para la edificación de escuelas revela que las metas ambiciosas del gobierno alvaradista en materia educativa se enfrentaron a serias dificultades de orden presupuestal, pues tales medidas extremas muestran que no se podía canalizar los suficientes recursos

del erario para emprender un amplio programa de construcción de las 1000 escuelas nuevas que se había propuesto abrir en la entidad.

4.3.6 Otras medidas coactivas y persuasivas. La incautación de predios particulares y la llamada campaña de desfanatización.

Entre las otras medidas coactivas que fueron aplicadas por el régimen alvaradista figura la incautación de predios particulares para ser destinados al funcionamiento de las escuelas. En un reclamo hecho al gobernador por la Sra. Hortensia Pérez Galera sobre un predio de su propiedad ubicado en Tekax que se destinó a un colegio, se pedía que, “con apoyo de mis clarísimos derechos...me sea restituída la posesión de la casa...a que he hecho referencia, así como el mobiliario también de mi propiedad que me han sido incautados”.⁸⁹ A esta solicitud respondía el Ejecutivo ratificando que dicho predio había sido expropiado por causas de utilidad pública por decreto No. 430 de fecha 3 de enero de 1916.⁹⁰

Ante las resistencias de los propietarios a ceder en arriendo sus casas para instalar escuelas en ellas, las autoridades educativas pedían al gobernador que se ocuparan dichos predios y que se librarán sus órdenes “en el sentido de exigir, por causa de utilidad pública, que se permita dicha ocupación.”⁹¹ Desde luego, los comandantes militares apoyaban sin reservas estas determinaciones, abonando información adicional sobre las condiciones económicas de los propietarios.

En el caso del Sr. Benjamín Zapata, del poblado de Baca, el comandante militar de Motul le informaba al gobernador con el siguiente tenor:

Como este propietario no la tiene habitada y sí está desocupada, creo en mi concepto ser conveniente que en ella se trasladen los citados Colegios con previa autorización del Superior Gobierno, haciendo a usted presente que el citado Sr. Benjamín Zapata es

bastante rico y sin familia y por consiguiente no necesita dicha casa para vivir por tener en esta localidad varias de ellas.⁹²

El Ejecutivo, las autoridades educativas, los comandantes militares y los presidentes municipales sumaban su poder para hacer efectivas las incautaciones y ocupaciones, arguyendo que en las localidades no se encontraban otros locales disponibles para el funcionamiento de las escuelas. Un reclamo del Sr. Desiderio Alfaro, de Calotmul, en el que solicitaba la desocupación de una casa de su propiedad, que necesitaba ocupar con su familia, obtuvo por respuesta que era “absolutamente imposible atender la petición...en virtud de que en dicha localidad enteramente no se encuentra otro local, si se toma en consideración, sobre todo, el número de alumnos que contiene la mencionada escuela.”⁹³

Un predio de la propiedad del Sr. José Narváez, ubicado en el barrio de Itzimná y que se encontraba desocupado, fue rápidamente expropiado para ampliar la Ciudad Escolar de los Mayas, por lo que se hizo comparecer al afectado ante el Oficial Mayor del Gobierno del Estado a fin de ser notificado de la expropiación. Al Sr. Narváez le fue concedido como plazo hasta el 31 de enero de 1918 para realizar su completa desocupación, y en prueba de su conformidad, se le hizo suscribir la actuación de referencia, que validó el Jefe de la Sección de Gobernación.⁹⁴

Por otro aspecto, la llamada campaña de desfanatización había sido expresamente convocada por el gobernador Alvarado en su extensa circular del 27 de octubre de 1915 dirigida a los comandantes militares y presidentes municipales, en la que también abordó otros aspectos de carácter programático, entre ellos el de la instrucción pública.

Al considerar que las escuelas debían ser potentes atractores de la niñez y la juventud, Alvarado señalaba que era necesario emprender la desfanatización en el Estado. Acusaba a los falsos apóstoles de la religión de ser “ávidos e insaciables de sangre, dinero y poder,”; “tengamos presente-decía- que la religión es la ignorancia y que Dios mengua a medida que la Revolución triunfa.” En las cinco instrucciones contenidas en la citada circular, la última era contundente: “Destruyan todo lo que sea FANATISMO; todo lo que constituya una rémora al Progreso; una traba a la enseñanza, un obstáculo a la ciencia y a la LIBERTAD y un velo embrutecedor para los representantes de la extirpe MAYA” (mayúsculas en el original).⁹⁵

La campaña de desfanatización adquirió gran dimensión, y en ella jugaron un papel importante los llamados Agentes de Propaganda Revolucionaria, que fueron designados por el propio Alvarado. Al gobernador le preocupaba que los funcionarios de todo rango entendieran y aquilataran debidamente las acciones, medidas, disposiciones y proyectos que emanaban de su gestión; asimismo, planteaba que estos funcionarios, basados en la fuerza de la convicción, debían hacer comprender al pueblo que no era posible seguir viviendo como hasta ese momento.⁹⁶ Por tales consideraciones, decidió designar a estos Agentes en todos los Partidos del Estado, los cuales recibieron instrucciones y lineamientos de conducta, a manera de un programa que debían desarrollar “en la cátedra popular”, para dar a conocer al pueblo las reformas legislativas que impulsaba su gobierno. En la Cartilla del Agente de Propaganda Revolucionaria, se estipulaban las siguientes recomendaciones básicas:

a) que los Agentes de Propaganda Revolucionaria debían ser un ejemplo vivo de las enseñanzas que se impartan entre el pueblo;

b) que no debían utilizar discursos empalagosos ni aduladores, sino que tenían que hablarle al pueblo utilizando “el lenguaje llano, sencillo y fácil de la conversación” para que esté al alcance del obrero y de los peones;

c) los Agentes no debían limitarse a transmitir simplemente las reformas y decretos del gobierno, presentándolos de forma accesible, sino que tendrían que poner de relieve “el móvil que en cada caso ha inspirado la ley o su reforma, el fin que se persigue, los beneficios que se deriven de la disposición”;

d) se ponía como “condición principalísima” que el Agente de Propaganda supiera hablar perfectamente la lengua maya, idioma propio de los jornaleros y gente del campo.

En el órgano central de información y propaganda del gobierno, *La Voz de la Revolución*, los ideólogos, intelectuales y pedagogos plenamente identificados con la línea jacobina emprendieron fuerte batalla ideológica contra el clero. Ricardo Mimenza Castillo festinaba así la ocupación de las iglesias que ejecutaban los comandantes militares:

Los templos son escuelas. Un ideal democrático. Los templos se convierten... en escuelas para niños y sus naves, en donde se atizaba el incienso de la devoción cristiana, se alzan hoy el incienso del espíritu humano, el alma de la niñez, el ansia de la infinita y sublime luz de la sabiduría, delectando en tal pórtico de la vida la clave maravillosa y fecunda del ALFABETO. (*La Voz de la Revolución*, junio 15, 1915).

En esta edición, Mimenza criticaba ríspidamente el rito y la pompa católica que se desplegaba en los templos, celebrando que por encima del sacerdote que “alzaba la hostia cristiana” en medio de tanto misticismo, se haya comenzado a erguir, “modesto, sencillo y sublime el maestro de las letras, para comenzar en los niños el insigne apostolado de la redención de los hombres.”

Para fortalecer la campaña de desfanatización, el gobierno impulsó la edición de importantes materiales en los que sus principales ideólogos dibujaban el ambiente de la época, señalaban a los grupos considerados como enemigos irreconciliables de la Revolución y sustentaban sus posiciones filosóficas,

científicas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Los ideólogos del alvaradismo expresaban con dureza sus convicciones apoyados en las firmes posiciones políticas que tenían en el poder como grupo dominante, fustigando así a sus enemigos:

Hay para ser intransigente...el ambiente es sofocante a veces. La intriga urde secretamente os más viles planes y, frecuentemente, detrás de la honradez y de la energía de un gobernante, la hipocresía de quienes le rodean y la malevolencia de quienes le envidian, crean situaciones insostenibles...Y he allí porqué el gobierno constitucionalista tiene tantos y tan poderosos enemigos. ¿ Quiénes son ellos? Son muchos...os enemigos de la administración no lo son propiamente de la administración. Son enemigos del progreso; son enemigos de la verdad; son únicamente amigos de su egoísmo, de su comodidad, de sus vicios. (*Quiénes son en Yucatán los enemigos de la Revolución*, 1916, : 1-4).⁹⁷

Los pensadores identificados con el proyecto social de Alvarado eran firmes seguidores del positivismo dominante en aquella época. En congruencia con sus convicciones científicas y epistemológicas, se esforzaron por divulgar con amplitud el estado que guardaba el conocimiento en las distintas ramas de las ciencias naturales y sociales, con el fin de explicar tanto las leyes de la evolución social en general como las causas que determinaban la estructuración de la sociedad de su tiempo. Estos avances y esta imagen del mundo eran invariablemente contrastados con los dogmas de la Iglesia Católica. Para los alvaradistas, el fanatismo –que se fundaba en las supersticiones religiosas- era una lacra muy arraigada en la sociedad y en el espíritu de los niños y mujeres. Si se quería que la Patria entrara de lleno al progreso y a la prosperidad, era necesario extirpar esta lacra “implantando en todas partes los procedimientos de la Ciencia, única salvadora de las sociedades.” Se enfatizaba que:

El fanatismo y la superstición constituyen las dos mayores y maléficas plagas que azotan nuestros hogares con sus proposiciones absurdas y la sorda explotación que hacen los hombres del clero en los desapercibidos creyentes, a los que, a la vez que substraen hasta el

último centavo con la venta de todo lo que estiman como cosas sagradas, mantienen en la ignorancia de la evolución científica de nuestros días (Lorenzo M., 1916: 3).

En esta campaña de desfanatización se llamaba a los maestros a emprender en las escuelas una guerra sin cuartel contra las supersticiones y los dogmas religiosos. Para ello se indicaba que debían dirigirse a los educandos, niños, padres de familia y mujeres de manera expresa y directa, mediante conferencias en las que se expondrían los principios de la verdadera ilustración. En este férreo combate contra los dogmas y las prácticas de la religión católica, se postulaba que la escuela moderna iba a acabar “con todo este conjunto de faramallas, timos, enredos, trampas, negocios e imposturas”, y se reiteraba que el conjunto de los ritos y oficios católicos sólo “da como resultado la atrofia de la inteligencia, la castración del espíritu, la dureza del corazón y el envilecimiento físico, moral e intelectual de la personalidad humana.”(Lorenzo M.: 4-6). Se señalaba igualmente que los educadores de la niñez debían hacer todo cuanto estuviera de su parte para acabar totalmente con las añejas costumbres de misas y novenas todos los días, y sermones y rosarios de curas que nada bueno enseñan a las gentes, y exhortaban con énfasis:

¡Ilustremos a la niñez de las ciudades, a la niñez de las poblaciones y de las haciendas, para que no se dejen escamotear y envilecer por los curas y sus secuaces: procuremos que comprendan los sagrados principios de la verdad y de la ciencia! ...Hagamos que arraigue en todos los espíritus el credo augusto que dice al hombre contemporáneo: ¡ Cumple con tus deberes y reclama tus derechos! ¡ Sé libre...sé patriota, sé culto...aprende.. a no estar de rodillas delante de los ídolos...sino en pie, con los instrumentos de las artes en la mano, contemplando el Infinito para estudiar el proceso de la Ciencia y obtener los secretos de la Naturaleza...!(Lorenzo M.: 5)

En estos materiales los señores curas y la jerarquía eclesiástica eran considerados como los verdaderos enemigos de la Revolución y se hacía mofa del supuesto poder milagrero que se le atribuían a las imágenes religiosas:

Son enemigos de la verdad... Son el hombre antiguo carcomido por los prejuicios y por las más contradictorias enseñanzas de humildad y de soberbia, de egoísmo y de caridad, de que es representación genuina la pomposa Iglesia Católica, en donde la piedra preciosa del Obispo-revestido de soberbias prendas- es humilde y tristemente besada por las plebes hambrientas... Poco tenemos que decir de los señores curas.. Con la fe en derrota y sin mártires dispuestos a sacrificarse por ella, ni paladines dispuestos a defenderla, los señores curas forzosamente tienen que ser enemigos de la Revolución. Como ya nadie cree que los monos de palo, mejor o peor pintados, hacen milagros, y, por consiguiente se ha acabado esta explotación que tanto rendimiento daba a los señores curas (*Quiénes son en Yucatán los enemigos de la Revolución*, 1916: 1-6).⁹⁸

4.3.7 Debates pedagógicos y avance de la Escuela Racionalista.

Durante el gobierno de Alvarado se realizaron tres Congresos Pedagógicos: el primero se desarrolló del 11 al 15 de septiembre de 1915 en el Teatro “Peón Contreras” de Mérida; el segundo se efectuó también en Mérida, en agosto de 1916, y el tercero se celebró en julio de 1917 en la ciudad de Motul. En el primer Congreso la discusión se centró en el tema de la Educación por el Trabajo y la propuesta para instaurar la Educación Racionalista como política oficial. En la Convocatoria emitida en el decreto 172 publicado el 4 de agosto de 1915, Alvarado señalaba en uno de los considerandos que:

Hasta ahora la escuela no ha sido más que una institución dogmática, en que el maestro ha impuesto su criterio y su voluntad al alumno, matando en éste su propia iniciativa y coartando su natural y espontáneo desenvolvimiento, y que ha venido, por consiguiente, a mecanizar más la vida del hombre, a hacerlo inconsciente de sus derechos y deberes, a causa de los errores religiosos, credos políticos y conveniencias sociales...La Revolución Constitucionalista debe desarrollar una actividad pedagógica intensa y fecunda que alcance a todos los hombres e ilumine todas las conciencias; una actividad pedagógica en que el niño sea el autor de su educación, en que la libertad del espíritu infantil substituya la esclavitud de la vieja escuela (Menéndez de la Peña, 1916: 5-6).

Las interrogantes que se propuso discutir este Congreso fueron (Menéndez de la Peña: 6):

- a) ¿Cuál es el método que debe seguirse en las escuelas primarias para formar hombres libres y fuertes que responda a una selección moral y física de la sociedad?
- b) ¿Cuál es la mejor manera de establecer en el Estado de Yucatán las escuelas mixtas o bisexuales y acabar con las viejas preocupaciones que se oponen a su establecimiento?
- c) ¿Cuáles son los medios que deben observarse en las escuelas primarias para hacer más intensa la cultura cívica, de manera que acabe con el egoísmo individualista y forme generaciones patrióticas capaces de ofrendar su vida y sus intereses en aras de la Patria y de la Raza?
- d) ¿Cuáles son los medios de que puede valerse la Escuela primaria elemental y superior para despertar en los alumnos amor por la industria y la agricultura y apartarlos de la antigua tendencia a obtener un título profesional?.

La Comisión Organizadora del Primer Congreso Pedagógico, designada por el Gobierno del Estado, estuvo integrada por dieciséis personas: Lic. Oscar Ayuso y O'Horibe, Dr. Eduardo Urzáiz Rodríguez, Lic. Urbano Espinosa, Profesores Manuel Alcalá Martín, José De la Luz Mena, Agustín Franco, Abelardo Trujillo, Javier Freire, Vicente Gamboa, Juan José Domínguez y Rodolfo Menéndez, y las Profesoras María J. Díaz, Consuelo Andrade, Elena Espinosa, María Brito y Adolfina Valencia (Menéndez de la Peña: 7).

Las conclusiones sobre la primera cuestión, aprobadas por mayoría de votos, fueron las siguientes (Gamboa R., 1943, II: 441-442):

Primera: El sistema de organización de las Escuelas Primarias del Estado debe tener como principio básico la libertad.

Segunda: Para que esta libertad pueda existir, es necesario que el niño esté colocado en un medio que satisfaga las necesidades ingénitas de su desarrollo físico y psíquico.

Tercera: Son medios normales que favorecen ese desarrollo, la granja, el taller, la fábrica, el laboratorio, la vida.

Cuarta: Para poder cumplir con estas finalidades, es indispensable que la Escuela Primaria actual se transforme por los medios elegidos en la conclusión que antecede.

Quinta: El maestro debe trocar su misión instructiva por normas que conduzcan a la Escuela Racional.

Sexta: Por la libertad y el interés del trabajo, el niño transformará su egoísmo en amor a la familia, a su raza y a la humanidad.

Entre las conclusiones adoptadas con respecto al tercer punto del Congreso, y que hacía referencia a los medios que deben observarse en las escuelas primarias para fomentar la cultura cívica, destacan las siguientes (Gamboa R.: 443-444):

Tercera: la lectura de lecciones, poesías, discursos, escritos, etc., que tengan por objeto inmediato el fomento del patriotismo y la moralidad entre los niños...

Quinta: las conferencias especiales de moral cívica y de civismo que periódicamente deben darse a los alumnos de las Escuelas Primarias...

Décima: Los paseos escolares a sitios históricos o ruinas venerables, por su antigüedad, a lugares en que se puedan admirar imponentes y magníficas las obras de la Naturaleza.

Décima Séptima: es igualmente recomendable como elemento de cultura cívica la enseñanza en las escuelas primarias, de las prácticas electorales y de otras funciones de carácter democrático.

Entre los resolutivos relativos al cuarto punto del Congreso –que se refería a los medios con los que se puede despertar en los alumnos el amor por la industria y la agricultura- destacan los siguientes (Gamboa R.: 444-446):

I. En virtud de que la educación integral se propone desarrollar en el individuo las fuerzas y aptitudes físicas, intelectuales y científicas, morales y sociales, estéticas y artísticas, técnicas o profesionales, conviene principiar...por ejercitar en los niños las energías o cualidades que determinen el carácter, como la atención, la reflexión, el juicio, la iniciativa, la disciplina, el espíritu de solidaridad, la perseverancia, etc. A este fin, en toda enseñanza desde el primer momento al último de la escuela, ha de predominar la acción de los principios, la práctica de la teoría, el ejemplo vivificante, la lección objetiva...

III. Se requiere que las escuelas estén dotadas de los elementos necesarios, como museos, talleres, campos de experimentación agrícola, etc., de modo que la escuela resulte el centro común de las poblaciones, en el cual la niñez desde temprano pueda irse disponiendo para las faenas gloriosas de las artes e industrias.

VI. Periódicamente, los alumnos guiados por los maestros, visitarán las fábricas, los talleres, los focos industriales, el ingenio de azúcar, la hacienda henequenera, de crianza o simplemente de cultivo, o cualquier otro centro de producción, ubicado no muy lejos de la escuela, y sobre el terreno recibirán las explicaciones conducentes para formarse idea clara del género del trabajo de que se trata y hacer brotar el deseo de la imitación en el espíritu de los jóvenes. Los alumnos que quieran o puedan, presentarán por escrito el resumen de sus impresiones en estas “jiras pedagógicas”.

VIII. Deberá hacerse una intensa propaganda por medio de boletines circulantes, sobre todo en las poblaciones del interior, y hacer llegar a manos de los niños ciertas obras y periódicos especiales, en que se abogue por el orden de ideas de que tratamos y en que se pongan de manifiesto las ventajas y provecho de tener un oficio, de ejercer un arte, una industria, dirigir una negociación agrícola, etc., respecto de la

adquisición de un diploma que no todas las veces es suficiente para cubrir las necesidades del hombre y de su familia.

Durante estos congresos y en los periodos intermedios se produjo en los diversos medios escritos un intenso debate entre los partidarios de la Escuela Racionalista y sus adversarios, corrientes ambas cercanas al gobierno. Entre los representantes más destacados de la corriente favorable al racionalismo, en sus diferentes matices, destacaron José de la Luz Mena⁹⁹, Artemio Alpizar Ruz, Agustín Franco Villanueva, Manuel Alcalá Martín, Rodolfo Menéndez de la Peña, Santiago Pacheco Cruz, Manuel Sales Cepeda, entre otros, algunos de los cuales se enfrentaron al propio Gregorio Torres Quintero, Jefe del Departamento de Educación Pública durante la mayor parte del gobierno alvaradista.¹⁰⁰

En el Segundo Congreso Pedagógico, celebrado en agosto de 1916, continuó la discusión de los temas iniciados en el primer Congreso referidos a la coeducación y a la escuela racionalista. En este evento:

Volvieron a enfrentarse los adalides de la pelea pasada con sus respectivos jefes i colaboradores decididos, encabezando el grupo contrario a la escuela racionalista los distinguidos i cultos pedagogos Profres. Gregorio Torres Quintero, don Gonzalo Gómez, Dr. Eduardo Urzáiz Rodríguez, don Artemio Alpizar Ruz y otros (...) que discutieron con amplitud i razonamientos sólidos sus puntos de vista para desvirtuar, a su entender, los de los racionalistas jefaturados por los profesores José de la Luz Mena, Agustín Franco Villanueva, Vicente Gamboa Araujo, Santiago Pacheco Cruz, Tiburcio i José Guadalupe Mena Alcocer, Saturnino Gómez i otros (Pacheco Cruz, 1953: 303; ortografía original).

La mesa directiva de este Congreso, electa por el pleno de la asamblea general, estuvo integrada por el Dr. Hircaso Ayuso y O'Horibe (presidente), Profr. José J. Peniche López (secretario primero), Profr. Santiago Pacheco Cruz (secretario segundo), Profr. Pedro Pablo Lugo Montalvo (tercer secretario) y como vocales las profesoras Srita. Candelaria Ruz Patrón, Sra. Dilia Macías de Trujillo y Profr. Víctor Mena Palomo. En este Congreso:

Triunfó en toda la línea la coeducación i la escuela racionalista que sostuvo con pasión desde el congreso anterior el Profr. José de la Luz Mena Alcocer, ya que al fin se establecieron en las escuelas al iniciarse los cursos en el mes de septiembre siguiente, siendo yo designado como uno de los INSTALADORES de la mencionada escuela. (Pacheco Cruz: 304, mayúsculas en el original).

Las concepciones filosóficas y pedagógicas de los protagonistas liberales de estos debates estaban firmemente ancladas en el positivismo. En pleno segundo Congreso Pedagógico, el Dr. Eduardo Urzáiz enfatizaba:

Devotos de la filosofía positiva, nos atenemos a lo que cae bajo el dominio de los sentidos y es demostrable y no presuponemos nada en la esfera metafísica ni perdemos el tiempo en especulaciones inútiles...; queremos que se diga siempre al niño la verdad para que entre a la vida con paso firme, dueño de sí mismo y del mundo en que ha de vivir; queremos que la educación sea integral, racional y práctica; que al desarrollar el cuerpo del niño se atienda a la totalidad de su organismo; que su inteligencia sea cultivada con un fin práctico y utilitario, desechando el enciclopedismo y evitando la vana erudición...somos los primeros en reconocer que es necesario llevar a nuestras escuelas todo el radicalismo de la revolución para contrarrestar en ellas los perniciosos efectos de tantos años de enseñanza dogmática y religiosa (Pacheco Cruz: 311-312).

4.3.8 La Escuela por el Trabajo y la Escuela Racionalista.

Al valorar la situación prevaleciente en 1917, el Dr. E. Urzáiz ponderaba con espíritu crítico los vientos de renovación pedagógica que comenzaron soplar en la escuela yucateca. Refiere que ciertamente se comenzaron a sentir sus efectos saludables en los diferentes niveles educativos: se tuvieron algunos productos valiosos como las escuelas rurales y la agitación se sintió con mayor fuerza en las escuelas urbanas; sin embargo, señala que mucho de lo que se pregonaba como innovación y cambio se quedaba en la teoría, ya que en realidad:

La práctica apenas rozó la superficie y no fue capaz de producir una transformación radical y orgánica ...porque la tradición pedagógica tiene un poder de inercia considerable. Acostumbrados los maestros a oír decir constantemente que su labor es benemérita...llegan a

creerla perfecta y miran con desconfianza a quien se atreve a señalar en ella el menor defecto...y aunque unos se digan racionalistas y otros se confiesen reaccionarios, unos y otros marcan y toman lecciones en la misma forma; unos y otros dictan resúmenes y los hacen aprender de memoria; unos y otros ponen a los niños de pie o los sacan de clase, y no faltan los que todavía administran reglazos y pescozones, porque se resisten a creer que existe una disciplina orgánica y natural, basada en la libre espontaneidad del alumno y sostenida únicamente por el interés que el maestro logre despertar por su enseñanza (Urzáiz R., 1977: 214).

Es un hecho plausible que durante el régimen de Alvarado no se logra imponer la Escuela Racionalista como modelo primordial en la educación primaria, aunque los intensos debates que se produjeron en él abonaron fecundamente el camino para su implantación como política oficial en el breve gobierno de Felipe Carrillo Puerto.

El gobierno alvaradista era muy permeable a los debates y discusiones que se producían en Yucatán en torno a las nuevas tendencias educativas que se abrían paso en esa época. Sin dejar de ejercer en todo momento los amplios poderes ejecutivos, políticos, judiciales y legislativos de que estaba investido, Alvarado abrió varios espacios importantes, como los Congresos Pedagógicos y la participación de expertos en los grupos y comisiones de trabajo que se avocaron al análisis y preparación de las reformas legislativas. Siempre se mostró abierto a examinar propuestas de innovación pedagógica o didáctica que permitiera trascender las prácticas educativas tradicionales e hiciera avanzar a la escuela yucateca hacia el espíritu laico y transformador derivado de los impulsos de la Revolución (Arteaga, 2005: 167).

A Salvador Alvarado no se le conoce algún texto en el que se posicionara claramente en favor de la educación racionalista. Sin embargo, algunos de los cuestionamientos que los ideólogos de esta corriente hacían a la escuela tradicional fueron incorporados en las exposiciones de motivos y demás considerandos de sus decretos de ley. Muchos de estos elementos fueron tomados en cuenta en la fundamentación de las leyes educativas expedidas el 21 de julio de 1915.

En la Ley de Educación Primaria de fecha 4 de enero de 1916¹⁰¹ es donde más se aprecia la orientación de la educación hacia los postulados de la Escuela Racionalista, al tenor de los acuerdos emanados del Primer Congreso Pedagógico, aunque careció de la explicitación teórica, metodológica y filosófica que adquirirá en la Ley de Educación Racional expedida por Felipe Carrillo Puerto el 6 de febrero de 1922.

En una lectura más profunda, en realidad dicha Ley recoge los postulados de la Escuela por el Trabajo, al darle particular énfasis a la participación de los alumnos en múltiples actividades manuales y productivas. De acuerdo con esta Ley, la enseñanza que imparta el Estado en las escuelas primarias y particulares, será en lo sucesivo racional o demostrable (Art. 2). El artículo 3º. dispone que las escuelas primarias se organizarán bajo el régimen racional conforme a una serie de disposiciones, entre las que destaca el acotamiento a la autoridad del maestro y la formación del carácter y la voluntad de los niños, por la vía del trabajo manual y la acción en general sobre los objetos y fenómenos.

En la evolución de la legislación educativa alvaradista se pudo perfilar con mayor claridad el impulso a la Educación por el Trabajo y la Acción, al recoger en ella las concepciones pedagógicas, los planes de estudio y los métodos de enseñanza en los que esta tendencia educativa se funda, y cuyos alcances desde el punto de vista de su implementación no han sido suficientemente indagados.

En la Ley de Educación Primaria, expedida el 25 de abril de 1917, pero que empezó a regir hasta el 1º. de septiembre de dicho año, se produjo una profunda reforma al artículo 1º. de la Ley del mismo nombre, de fecha 21 de julio de 1915. La nueva formulación estipulaba lo siguiente:

Artículo 1º. El Ejecutivo del Estado tiene la obligación de establecer en todas las poblaciones las escuelas que sean necesarias, *a fin de difundir la educación primaria basada en el trabajo*, por tal razón se implantarán ocupaciones agrícolas y de taller y

aquellas industrias regionales que contribuyan a asegurar la subsistencia. El Ejecutivo procurará, pues, a la mayor brevedad posible, dotar a las Escuelas Primarias Elementales y Superiores de talleres de carpintería, herrería y hojalatería de las industrias regionales de cada localidad, de apiarios, de campos para cultivo y deportes, y de los útiles y accesorios indispensables *para llenar debidamente el fin de impartir la enseñanza por medio del trabajo* (cursivas añadidas).¹⁰²

En el gobierno de Carlos Castro Morales, que inició en 1918, no fueron los postulados de la Escuela Racionalista los que se afianzaron en el medio educativo, no obstante la intensa labor de propaganda que sus principales impulsores habían llevado a cabo y la experiencia pionera -muy significativa para todo el Sureste mexicano- que llevó al cabo José de la Luz Mena Alcocer desde antes de la llegada de Alvarado hasta la muerte del gobernador Carrillo Puerto en 1924. Mena A. había comenzado su labor de difusión y promoción de la escuela Racionalista en Yucatán y el sureste mexicano desde los inicios del siglo XX, y había obtenido autorización del gobierno alvaradista para fundar, en septiembre de 1917, una escuela racionalista experimental en el antiguo barrio de Chuminópolis. Los resultados de este laboratorio pedagógico fueron expuestos en múltiples foros, congresos y eventos locales, estatales y nacionales durante varios años. En las conferencias que ofreció entre 1916 y 1918, Mena A. expuso varios de los principales fundamentos de esta escuela. Aducía que los niños están colocados en salones llenos de objetos que no pueden tocar y de muebles que les coartan su acción, y explicaba que:

aún cuando nada de esto existiera, estarían cuando más un instante, y se les vería dirigirse al jardín, a la huerta, a donde hubiera agua para chapotear, tierra para jugar y lodo para edificar; al poco rato la huella civilizadora habría desaparecido en el niño, y su aspecto alegre, risueño y feliz lo ostentaría detrás de una capa de lodo. Los maestros o los padres exclamarían indignados: “¡ cochino, te vas a enfermar, te vas a morir!”, y *sin embargo es cuando el niño vive*. (Mena A., citado por Martínez Asad, 1986: 57; cursivas añadidas).

El autor señalaba que en su escuela existía completa libertad; allí los niños se mueven libremente en muchos ambientes y encuentran satisfacción tanto en la granja como en el taller: “En la escuela hay actividad constante, hay lucha, hay entusiasmo, hay constantemente quehacer...es una escuela por el trabajo, que forma hombres libres y fuertes que llevan como norma la economía, la ciencia y una moral solidarista como guía de socialización...” (Mena A.: 58-59).

Desde el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán, Mena A. había expuesto que la organización escolar debía tener como principio básico la libertad, y que el niño debía estar colocado en cinco medios normales para satisfacer las necesidades congénitas de su vida: la granja, el taller, la fábrica, el laboratorio y la vida. En el caso del maestro, su misión instructora debía trocarse en la de un excitador de la investigación educativa que conduce a una educación racional. Así, mediante la libertad y el interés por el trabajo, el niño podrá transformar su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad. Y concluía: “Granjas, talleres, industrias, artes, oficios, laboratorios, bibliotecas, artes domésticas, deportes y cuanto sea posible para que la infancia halle mejor trazado el derrotero de la civilización” (Mena A.: 62-63).

En el programa pedagógico en que fundamentó la creación de su escuela experimental, Mena A. describe con detalle los cinco medios normales en que deben estar insertos los niños para conducir su educación en libertad, responsabilidad y solidaridad. Por el primer medio, la granja, se contemplaba realizar actividades relacionadas con la agricultura, la floricultura, la horticultura y la cría de gallinas, conejos y ganado. Para el segundo medio, los talleres, se incluyen artes plásticas, gráficas y mecánicas (como talabartería, carpintería, zapatería, hojalatería y herrería), así como bellas artes y artes domésticas. En el tercer medio, la fábrica, queda comprendida la confección de juguetes, hamacas, aceites y jabones. El cuarto medio, el laboratorio, incluye análisis y experimentos de química y física, orientados al perfeccionamiento y creación de industrias locales. También se incluye en este medio las áreas de electricidad, mantenimiento y telegrafía. Mediante el quinto medio, la vida,

se pretendía mantener relaciones directas con la vida familiar y social, mediante la edición de un magazine salido de sus propios talleres, la comercialización de los productos de los alumnos y la realización de excursiones instructivas y deportivas. Por este medio, el autor plantea que era importante establecer intercambios de ideas y de trabajos entre las escuelas, ya que *“por ningún motivo los educandos estarán segregados de las realidades de la vida, que es donde se forjan y templan las virtudes humanas que constituyen el carácter”* (Mena A., 1917, cursivas añadidas).

Mena A. sostiene que con estos medios no se pretende formar obreros, como aducían sus adversarios, sino que estaban orientados a satisfacer las leyes biológicas de la evolución natural del niño y a fomentar su desarrollo pleno e integral, ya que éste:

necesita observar y experimentar para inferir por sí mismo los principios generales, científicos y sociológicos...es el método que está de acuerdo con la evolución y con el desenvolvimiento natural del niño. Permite estudiar el carácter de los educandos, definir sus naturales aptitudes, ayudándolos a descubrir sus internas fuerzas y aplicarlas con la mayor ventaja posible; hacer entre ellos la selección de su eficiencia congénita y favorecer el desarrollo de su propia vocación...En consecuencia, el plan educativo... tenderá a hacer que las educaciones física, intelectual, moral, estética, cívica, social, sean transmutaciones de la actividad (Mena A.).

Las formulaciones pedagógicas de De la Luz Mena lograron un mayor desarrollo en las obras principales que aquí se han referido, y que fueron publicadas hasta los años treintas. En su libro *¡Sólo la Escuela Racionalista Educa! Declaración de Principios, fundamentos científicos y consecuencias sociales de esta escuela*, el autor se adhiere al monismo o unidad de principio, demostrado por la biología en la naturaleza orgánica y por la físico-química en el mundo inorgánico. Sostiene que la Escuela Racionalista es espontánea y antiautoritaria, y no acepta que el maestro ni nadie se imponga sobre el niño. Plantea que la educación debe ser el resultado natural del libre juego entre las influencias de un ambiente adecuado y las reacciones del niño, y que la Escuela Racionalista no pretendía moralizar mediante palabras o

castigos, sino favoreciendo la sociabilidad infantil (Mena A., citado por Martínez A., 1986: 125-131).

Al cuestionar las características que tenía la escuela tradicional de aquel tiempo- intelectualismo, automatismo, aislamiento respecto de la vida, individualismo egoísta, separación de los sexos, laicismo- el autor proponía esta especie de credo pedagógico para defender su alternativa educacional (Mena A., citado por Martínez A.:132-135): a) al intelectualismo libresco, repetitivo y memorístico se le opone el integralismo en forma sinérgica, o sea, el desarrollo de todas las actividades vitales del individuo; b) al verbalismo hablado o escrito se le opone el naturalismo o realismo pedagógico, por medio de la observación directa de la realidad, de la acción y del trabajo; c) contra el autoritarismo, que destruye la espontaneidad y la iniciativa del niño, propone la autoeducación, el gobierno de sí mismo y el desarrollo natural del niño mediante ambientes apropiados; d) frente al automatismo o ejecución mecánica por parte del niño de actos ordenados por el maestro, propone la libre manifestación de las actividades congénitas del niño; el maestro debe contribuir a la formación de ambientes más adecuados al desarrollo biogenético del niño; e) ante el aislamiento respecto de la vida, propio de la “escuela cárcel”, se opone el natural desbordamiento de las actividades infantiles dentro y fuera de la escuela; f) al individualismo egoísta de la escuela actual, que prohíbe y castiga la ayuda mutua, opone la solidaridad, la vida común, la socialización y la cooperación; g) frente a la separación de los sexos, propios de la vida conventual, opone la coeducación sexual y la escuela mixta; h) al laicismo o neutralidad ante el conflicto entre la religión y la ciencia, opone la decidida extirpación de los prejuicios teológicos que obstruyen el espontáneo desarrollo de las energías naturales al querer subordinarlas a un mundo sobrenatural y fantástico. Igualmente, la moral es una función social que no puede estar subordinada a los dogmas religiosos.

Por otro aspecto, los impulsores de la Escuela Racionalista tenían muy claras las implicaciones sociales y políticas que esta propuesta encerraba, entre las cuales destacan las siguientes: a) lleva a la destrucción del concepto de que la vida es una lucha del hombre contra el hombre, así como a la superación de los nacionalismos agresivos y a la destrucción de los imperialismos rapaces, pues difunde un internacionalismo de todos los explotados; b) esta escuela no hace hombres obedientes, serviles o domesticados, sino seres rebeldes a todas las explotaciones y arbitrariedades. Con su principio básico de libertad, es un factor clave en la gestación de una sociedad nueva de productores libres, justa e igualitaria; c) es la gestadora de una mujer sin prejuicios religiosos ni vanidades de salón, apta para bastarse a sí misma y para participar en luchas colectivas en armonía con los intereses y tendencias del hombre; d) en el conflicto entre ciencia y religión, se pone al servicio de la primera y destruye el fanatismo y las mentiras religiosas, pues considera que todas las supersticiones obstruyen el libre desenvolvimiento de las energías humanas. A la fe teológica y dogmática le opone las conclusiones que la razón obtiene de la experiencia: por eso se llama racionalista; e) esta escuela no quiere un maestro rutinario, estrecho de opinión, autoritario y aliado a la reacción, sino maestros sanos de cuerpo y espíritu, de trabajo y de rebeldía, que no predicarán el sufrimiento en la tierra para alcanzar la dicha en el cielo (Mena A., citado por Martínez A.: 136-140).¹⁰³

Todo este esfuerzo intelectual, propagandístico y experimental realizado por Mena A. y su influyente grupo de seguidores constituyó una importante palanca para el posicionamiento de la Escuela por la Acción, también llamada escuela de la vida y el trabajo, cuyos postulados habían cobrado presencia significativa en los ámbitos rectores de la educación pública yucateca y en sus órganos de divulgación.¹⁰⁴ Esto se explicaba en buena medida por que aquélla era la tendencia educativa que se había afianzado a nivel nacional. Sin embargo, a pesar de que la Escuela Racionalista y la Escuela por la Acción mantienen vasos comunicantes y muchos elementos comunes, en realidad no son propuestas idénticas. Es Gregorio Torres Quintero, Jefe del Departamento de Educación Pública nombrado por Alvarado en 1916, el que en los hechos se encargará de hacer los deslindes correspondientes, dado el peso y la

influencia que llegó a alcanzar en la orientación y conducción de la política educativa. Un espacio importante de estos delindes fueron los Congresos Pedagógicos que se efectuaron en el periodo de Alvarado, donde se enfrentaron duramente la línea de Mena A. y la línea de Torres Quintero.

Torres Quintero era un entusiasta partidario de la Escuela por el Trabajo y siempre que podía empujaba desde su cargo el avance de esta tendencia. Así por ejemplo, ponderó con gran énfasis y convicción ante el gobernador Alvarado un proyecto de educación manual e industrial que el experto Augusto Eccles le había presentado al Ejecutivo el 9 de abril de 1918. En su propuesta el autor fundamentaba las bondades que tenía la incorporación de las artes industriales en la formación del niño e insistía en la pertinencia de su ubicación en el sistema de educación. Eccles señalaba las siguientes fases para impartir las artes manuales e industriales en las escuelas yucatecas (*Yucatán escolar*: 17-18):

1. Trabajo manual para motivar el estudio de las otras materias de enseñanza.
2. Trabajo manual para estimular la imaginación.
3. Trabajo manual para facilitar la expresión.
4. Trabajo manual para satisfacer el deseo creador.
5. Trabajo manual para los traviesos e inquietos.
6. Trabajo manual y teórico para ensanchar el horizonte industrial.
7. Trabajo manual y teórico como preparación para la actividad industrial.

“Yo suplico a Ud. –le decía Torres Quintero al gobernador del Estado en oficio del 10 de abril de 1918- tenga a bien prestar todo su apoyo a esta enseñanza.” (*Yucatán escolar*: 31-32).

Torres Quintero traducía del inglés los textos de J. Dewey para publicarlos en el Boletín Mensual del Depto, de Educación Pública. Dewey escribía estos postulados en su ensayo “Escuelas del mañana. Cuatro factores del desarrollo natural: juego, cuentos, observación y trabajo manual”, publicado en *Yucatán Escolar*:

¿Qué harían estos niños naturalmente si no hubieran escuelas?...los niños querrían estar jugando al aire libre, ejercitando sus cuerpos, corriendo, saltando o arrojando algo; querrían estar hablando juntos en grupos; discutiendo lo que hubieran visto u oído; querrían estar haciendo cosas para usarlas en sus juegos...si vivieran en el campo querrían estar observando animales o plantas, haciendo un jardín o ensayando en pescar. Todo el mundo sabe que el niño se desarrolla por medio de esas actividades como lo que aprende en la escuela, y que lo que aprende fuera de la escuela es mucho más apropiado para formar parte de su trabajo educativo, porque es enteramente placentero y porque él reconoce el uso inmediato de las cosas. Además, estas ocupaciones están estrechamente relacionadas con el negocio de la vida. (p. 33)

El educador cubano A.M. Aguayo escribía en esas fechas que el modelo de la educación por el trabajo implicaba que el niño era el instrumento de su propia educación, al realizar actividades que son de su pleno interés y que le exigen el empleo de una mayor suma posible de sus energías. El autor coincidía con J. Dewey en que la escuela por el trabajo representaba un cambio completo y radical, una revolución análoga a la revolución copernicana sobre el sistema solar: “El niño es el sol alrededor del cual se mueven todos los factores de la educación; es el centro con referencia al cual todo se haya organizado” (*Yucatán escolar*: 41).

El posicionamiento de la Escuela por el Trabajo o por la Acción en Yucatán se explica en buena medida por esta participación directa de Torres Quintero como Jefe del Departamento de Educación Pública en la conducción de la política educativa y por la confluencia de muchos aspectos o elementos básicos entre dicha escuela y la Escuela Racionalista preconizada por Mena A. y sus partidarios.

Fue hasta 1925 en que Torres Quintero logró sistematizar con profundidad los postulados de la primera tendencia. En *La Escuela por la acción y el método de proyectos*, Torres Quintero ofrece una amplia recuperación de los fundamentos de esta tendencia que había alcanzado una presencia internacional, principalmente en Europa y Estados Unidos. El autor criticaba duramente la escuela verbal, informativa y estática, en la cual el maestro es el agente activo que produce y transmite un conocimiento hecho. El niño es un agente pasivo que se limita a consumir lo que le dictan y funge como un saco vacío al que hay que llenar de palabras. A esta escuela, que implica la negación absoluta del método natural, le opone los principios de la educación activa y dinámica, en la que el niño ejecuta múltiples acciones y el maestro reduce su papel a la de un espectador inteligente que orienta y encauza las actividades de los infantes (Torres Q., 1925: 10).

En esta obra Torres Quintero se deslinda de la Escuela Racionalista que se impulsaba en Yucatán. Sostenía que ésta era una mala imitación de las propuestas pedagógicas anárquicas de L. Tolstoi y de F. Ferrer Guardia, que se caracterizaban por no tener “reglamentos, ni horarios, ni programas ni autoridad ni disciplina” (p. 18). Según Torres Quintero, la Escuela Moderna, “Racional” o “Racionalista”, preconizada por Ferrer Guardia, “era libresca, (pues) ni siquiera tenía trabajos manuales, y con este sólo hecho queda descalificada como escuela de la acción”...(p. 18), y abundaba: “...aún las mismas ciencias naturales eran enseñadas dogmáticamente (conferencias), y en la escuela no había ni trabajos manuales, ni cultivo de plantas ni cría de animales, ni consejos de maestros.” (p. 32)

Con relación a la experiencia de la Escuela Racionalista en Yucatán, Torres Quintero llegó a la conclusión de que sus impulsores le habían agregado todo lo que quisieron, y que la propuesta ferreriana había sido desfigurada, pues la habían atiborrado de teorías pedagógicas de Spencer, Elslander, Tolstoi, Montessori, Dewey, Aguayo, etc., y enfatizaba:

Todo se lo aplicaron. ¡Hasta la teoría del monismo o doctrina filosófica de la unidad de la realidad le endosaron! ...Y la llamaron Escuela del Trabajo...Y también Escuela por la Acción...Atiborraron, pues, a la Escuela Racionalista de teorías pedagógicas traídas de aquí y de allá, y la atiborraron también de socialismo anarquista hasta el exceso...¡Le aplicaron las doctrinas de los artículos 27 y 123 de la Constitución de Querétaro! Más todavía: la hicieron propagandista de las ideas de Margarita Sanger acerca de la reducción de la natalidad. Y, sobre todo, la inficcionaron de política. (p. 33)

Para Torres Quintero, la Escuela Racionalista en Yucatán era un “potpourrit pedagógico” (sic) en el que había una mezcla de muchas cosas buenas y muchas cosas malas, razón por la cual costaba mucho trabajo tamizar y separar las unas de las otras:

Eso es lo que yo procuré hacer en Yucatán y eso es lo que hemos procurado hacer aquí al deslindar la pedagogía de la acción y estudiar los métodos respectivos. Y os digo con toda honradez: quitad a la Escuela Racionalista la parte sectaria, y quedará algo, aunque revuelto, digno de estimación. (p. 33)

NOTAS DEL CAPÍTULO

¹ La amplia visión del grupo encabezado por Carranza puede apreciarse con las adiciones que le hizo al Plan de Guadalupe mediante decreto expedido en Veracruz el 12 de diciembre de 1914, ya que al aspecto eminentemente político se sumaron medidas y directrices de carácter administrativo, económico y social, la cuales le dieron al constitucionalismo una amplia perspectiva programática frente a las otras facciones en pugna. En este documento esencial se propusieron múltiples acciones y reformas legislativas, previas a la promulgación de la Constitución de 1917.

Véase el texto íntegro del decreto en: Favela, 1963, IV, Pp. 463-469

² Para un análisis detallado de estas contradicciones, véase: Sabido, 1995: 43-55

³ El término “Casta Divina” fue acuñado por Salvador Alvarado para referirse a la oligarquía agrocomercial que constituía la clase dirigente en el estado desde finales del siglo XIX hasta su llegada al gobierno del estado, en marzo de 1915. Estaba formada por los socios de la International Harvester, compañía norteamericana que controlaba el mercado henequenero yucateco, y una veintena de hacendados. Controlaba entre el 80 y el 90 por ciento de toda la fibra cultivada y tenía un control absoluto del poder político de la entidad. Al afianzarse en el poder económico y político, la “Casta Divina” llegó a controlar bancos, la red ferroviaria, almacenes, navieras regionales, el comercio y las industrias urbanas. Su monopolio creció a costa de la ruina de gran cantidad de pequeños y medianos hacendados.

Véase: INEHRM, 1992, VII, p. 595

⁴ Para una secuencia de estos frecuentes cambios, que muestran la situación política prevaleciente hasta la llegada de los primeros emisarios de Carranza, véase: Canto C., 1985, pp. 77-99

⁵ Bolio O. (1967) critica duramente al Ing. Avila, quien, “mareado por las lisonjas, dádivas y ofrecimientos de sotanas y henequeneros, empezó a entregarse a la reacción. [además] el decreto libertador de los indios de las haciendas fue enmendado por una segunda disposición que materialmente anulaba el alcance redentor del primero” (p. 81).

⁶ Los peonistas eran uno de los grupos en que se encontraba fraccionada la oligarquía yucateca a la llegada de Alvarado, y estaba encabezado por Carlos Peón Machado; los otros grupos eran los molinistas, los manzanillistas, los rendonistas y los clericales, encabezados éstos por el arzobispo Martín Trischler y Córdoba. (Sabido, 1995: 74)

⁷ Alvarado se refiere de esta manera a la ‘Casta Divina’: “Antes de que la Revolución llegara a Yucatán, un reducido número de personas tenía el control o dominio del Estado, en combinación con trusts extranjeros, cuyo agente, Avelino Montes, español de origen y yerno y socio de Olegario Molina, era el verdadero amo del Estado, en contubernio con unos cuantos grandes henequeneros.

“Ese grupo encabezado por Montes dominaba en el Gobierno, en los Bancos, en los ferrocarriles, en educación, en beneficencia, en la iglesia y hasta en las fiestas de la sociedad. El que no pertenecía a la Casta estaba condenado a ser excluido de todo. ‘No se movía una hoja del árbol’ sin la voluntad de la Casta. Los Creel y Terrazas no eran sino unos pobres aprendices, que debieron venir a Yucatán a recibir lecciones”.

Véase: Alvarado, 1994, p. 102

⁸ Una relación exhaustiva de estas medidas, acciones y disposiciones legales emitidas por el gobierno de Alvarado entre 1915 y 1916 puede encontrarse en: *Breves apuntes acerca de la administración del general Salvador Alvarado, como gobernador de Yucatán, con simple expresión de hechos y sus*

consecuencias. Imprenta del Gobierno Constitucionalista, Mérida, Yuc. 30 Pp., así como en el *Informe del Gral. Salvador Alvarado al Primer Jefe del Gobierno Constitucionalista del 19 de marzo de 1915 al 30 de noviembre de 1916*.

⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Secc. Gobernación, Serie Leyes y decretos, año 1915. Caja 471. Conceptos del Gral. Alvarado en la Convocatoria pública emitida el 6 de abril de 1915 para discutir el problema agrario.

¹⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Instrucción Pública, Año 1915. Caja 488. Oficio No. 81 del ramo de Instrucción Pública que dirige como circular a todos los comandantes militares de los partidos del estado el C. gobernador y comandante militar del estado, S. Alvarado.

¹¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488. Telegrama de fecha 12 de mayo de 1915, del Secretario General de Gobierno como circular a todos los comandantes militares de los partidos políticos del estado.

¹² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488

¹³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488. Telegramas de fechas 8 y 29 de junio de 1915, como circulares del Secretario General de gobierno dirigidas a todos los comandantes militares del Estado.

¹⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488. Oficio No. 122 que con fecha 10 de mayo de 1915 dirige al C. Gobernador el C. Pedro Pérez, comandante militar de Temax.

¹⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488. Oficio de fecha 8 de julio de 1915 en que Augusto López, comandante militar de Acanceh envía los resultados del censo practicado en los pueblos y haciendas de su jurisdicción.

¹⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 488. Telegrama de fecha 21 de julio de 1915, del Srio. Gral. de Gobierno dirigida a los comandantes militares de Izamal, Motul, Peto, Temax y Ticul.

¹⁷ Véase el texto íntegro en: Gamboa R., 1943, II: 400-404

¹⁸ Ver: Ley General de Educación Pública, Ley de Educación Primaria y Reglamento de ésta, 1915, pp. 1-13

¹⁹ *Programa detallado de estudios para las escuelas primarias, formado de conformidad con el artículo 44 del reglamento de la ley de educación primaria vigente*. Año escolar de 1915-1915. Dirección general de educación primaria del estado de Yucatán. Imp. de la Empresa Editora Yucateca, S.A., Mérida de Yucatán, 1915, Pp. 3-17

²⁰ Torres Quintero había sido nombrado por Alvarado como titular del Depto. de Educación Pública y fungió como tal en el periodo comprendido entre el 24 de abril de 1916 y el 18 de septiembre de 1918. Ver: *Bosquejo histórico de la Dirección de Educación Pública del Estado de Yucatán*, 1981, p. 17

²¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, Año 1917, Caja 572. Oficios Nos. 1839 y 1840 que con fecha 17 de enero de 1917 dirige al gobernador del Estado el Jefe del Departamento de Educación Pública; oficios Nos. 343 y 344 que con fecha 19 de enero de 1917 dirige el gobernador del Estado al Jefe del Departamento de Educación Pública.

²² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación, Año 1915, Caja 492. Circular del gobernador y comandante militar S. Alvarado, que con fecha 23 de septiembre de 1915 dirige a todos los comandantes militares de los partidos del Estado.

²³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 492. Oficio No. 2583 que firma el Presidente Accidental (sic) del Ayuntamiento de Mérida, dirigido al C. Gobernador con fecha 29 de septiembre de 1915.

En oficio No. 182 de fecha 1º. De octubre de 1915, el presidente municipal de Espita le comunica al gobernador del estado que ya se ocupaba de hacer “el empadronamiento de todos los niños en edad escolar para ingresarlos al Colegio Civil de esta cabecera y para ingresar a la escuela nocturna para adultos, a los de 16 a 21 años”.

²⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 492. Oficio No. 1750 que con fecha 29 de septiembre de 1915 dirige el comandante militar de Hunucmá al gobernador del Estado; oficio No.361 que con fecha 1º. De octubre de 1915 dirige el comandante militar de Izamal.

²⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 492. Circular que con fecha 1º. de octubre de 1915 dirige el gobernador y comandante militar del Estado, Salvador Alvarado, a todos lo comandantes militares de los partidos.

²⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Secc. Gobernación, Año 1916, Caja 518. Circular No. 1552 de S. Alvarado.

²⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 518. Circular del Jefe del Depto. de Educación Pública a todos los directores de las escuelas primarias y rurales.

²⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 518. Circulares Nos. 1043 de fecha 25 de abril de 1916, dirigida por el gobernador Alvarado al comandante militar de Tekax, comunicando la presencia del Prof.. Mario Calvino para sustentar una conferencia hortícola un domingo a las 10 de la mañana; No. 1172, de fecha 16 de mayo de 1916, dirigida al comandante militar de Acanceh, para los mismos fines; No. 1276, de fecha 6 de junio de 1916, dirigida al comandante militar del partido de Izamal, para los mismos fines.

²⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación Pública, Año 1916. Caja 538, decreto No. 173

³⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 538. Oficios Nos. 59, del 24 de noviembre de 1916, que dirige al gobernador del estado el director de la biblioteca Cepeda, informando de las entregas y recepciones de los lotes de libros; No. 62 del 30 de noviembre de 1916.

³¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 538. Oficios Nos. 84 del 22 de diciembre de 1916; No. 87 del 29 de diciembre de 1916; del director de la biblioteca Cepeda, informando al gobernador de la dotación de libros. Oficio manuscrito del encargado de la biblioteca popular de Cenotillo, de fecha 28 de diciembre de 1916, con visto bueno del presidente municipal, comunicando la recepción de libros

³² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 606. Oficio del Director General de bibliotecas populares, Santiago Burgos Brito, que con fecha 5 de marzo de 1917 dirige al C. Dr. Alvaro Torre Díaz, Secretario de Gobierno.

Entre los libros que se surtían a estas bibliotecas y a los centros escolares, se pueden citar los siguientes: obras de Julio Verne, El mundo de los niños, El mundo animal para niños, Mi libro de lecturas, Vida de Morelos, La Higiene en México (Alberto J. Pani), La Historia del Año, El microscopio del Dr. Bollenger, El ganado y sus enfermedades, La abeja y la colmena, Avicultura industrial, Nociones de Agricultura, Iniciación botánica, Iniciación zoológica, Iniciación a la Física, geografía del Estado de Yucatán, Nuevo Diccionario enciclopédico, Lecturas mexicanas, Diario de un niño. (Relación de las obras remitidas por la Dirección General de Bibliotecas a la Ciudad Escolar de los Mayas. 19 de mayo de 1917. Misma caja del AGEY).

³³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación, año 1917, Caja 567. Oficio No. 147 que con fecha 25 de agosto de 1917 dirige el presidente municipal de Chapab al gobernador y comandante militar del

estado, reportando la recepción de libros; oficio s/n que con fecha 24 de agosto de 1917 dirige el presidente municipal de Santa Elena al gobernador del estado, en el mismo tenor.

Entre los libros surtidos a estas poblaciones pueden mencionarse los siguientes: De frente al ateísmo, Los grandes fenómenos de la naturaleza, El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, El Origen del Hombre (Darwin), El socialismo y la religión (F. Engels), Cantos Rojos, Forjando Patria (M. Gamio), La metamorfosis de los insectos, El hombre que ríe y Los Miserables (V. Hugo), La agricultura al alcance de todos, La ciencia moderna y el anarquismo, La muerte de los dioses, Así hablaba Zaratustra (Nietzsche), Discursos y manifiestos (B. Juárez), Fundamentos de la moral (Schopenhauer), El progreso y Creación y evolución (Spencer), Los filósofos del siglo XX, La razón, la fe y la religión universal, El teatro por dentro (Zamacois).

³⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 505. Oficio de Comisión No. 1371 de fecha 24 de agosto de 1915, dirigido al Dr. Gustavo Vega.

³⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 593. Oficio emitido en la ciudad de México con fecha 27 de junio de 1917, en el que el gobernador y comandante militar del Estado, Salvador Alvarado, presenta a la Srta. Profra. Elena Torres al Dr. Alvaro Torre Díaz, Secretario General de Gobierno, ordenándole que proceda a su contratación inmediata.

³⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación. Año 1917, Caja 567. Oficio de fecha 9 de enero de 1917 que dirige el gobernador Alvarado al Sr. R.L. Clute.

³⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo... c.567. Correspondencia particular del gobernador del Estado de Yucatán, México. Carta del Gral. Salvador Alvarado al Profr. Gregorio Torres Quintero, Mérida, Yuc., 9 de abril de 1917.

³⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. C. 518. Circular del C. gobernador del Estado y comandante militar, S. Alvarado de fecha 27 de octubre de 1915, dirigido a todos los comandantes militares del estado.

³⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 476. Telegrama que con fecha 19 de noviembre de 1915 dirige al gobernador del estado el comandante militar de Sotuta, informando que ha convocado a todos los profesores de su jurisdicción para que participen en dichas actividades.

⁴⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, serie correspondencia con los comandantes militares, año 1915, Caja 476

⁴¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, Caja 518

⁴² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 505

⁴³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación Pública, año 1915, Caja 498. Telegrama del comandante militar del partido de Hunucmá, de fecha 29 de octubre de 1915, dirigido Srío. Gral. de Gobierno, en que solicita la remoción del personal de la escuela civil de niños de esta cabecera, y que se expidan los nombramientos de las profesoras que iban a sustituirlos. Telegrama de respuesta del Srío. Gral. de Gobierno de la propia fecha, en que se comunica que "ya se ordena Jefe del departamento de Instrucción Pública tome las medidas convenientes para que resuelva el asunto de que Ud. trata".

⁴⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, Caja 518

Manuscrito firmado por varios vecinos de Tizimín, que con fecha 20 de julio de 1915 dirigen al gobernador del estado, en el que manifiestan su inconformidad por la reclusión en la cárcel de dicha villa del profesor Ynoco Erosa Peniche, "por quejas funestas en su contra por algunos vecinos del pueblo de Pocoboch, de cuya escuela es director el citado señor Erosa Peniche. Este siempre se ha

desvivido por la educación e instrucción de sus alumnos, y como quiera que desde antaño conocemos al señor Erosa P. como un hombre de acrisolada honradez, venimos a abonar ante Ud. su moralidad y buena conducta”.

Manuscrito firmado por varios vecinos de Tizimín, que con fecha 21 de julio de 1915 le dirigen al gobernador del estado, protestando por la reclusión del Profr. Erosa Peniche, en el que expresan su extrañeza por dicha prisión, “porque dados sus antecedentes de familia y personales, parece imposible que fuera capaz de cometer algún delito digno de prisión...lo creemos incapaz de cometer semejantes actos como los que se le achacan, nacidos como lo podemos asegurar, el chisme porque alguna persona se haya propuesto mortificarla, sin pensar antes las funestas consecuencias que su insidia pudiera traer.”

Actas de la diligencias levantadas el 24 de julio de 1915 por el C. comandante militar sobre la misma cuestión, en las que se carea a los acusadores con el citado profesor, a quien se acusa de pegar a varios alumnos y de manosearle los senos a una alumna.

⁴⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación, Año 1915, Caja 492

⁴⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 492. Oficio No. 607 que con fecha 4 de octubre de 1915 dirige al gobernador del estado el comandante militar del partido de Acanceh; oficio No. 808 que con fecha 5 de octubre de 1915 dirige al gobernador del estado el comandante militar de Espita.

⁴⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 509-bis. Mecanuscrito del acta levantada por el comandante militar de Valladolid, con fecha 21 de septiembre de 1915.

⁴⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, caja 587. Oficio No. 833 que con fecha 24 de febrero le dirige el comandante militar de Acanceh al gobernador del Estado, acusando al propietario y al apoderado de la finca “Temozón”, Sres. Peón y Rafael E. Correa de cohechar a los profesores; oficio No. 977 que con fecha 27 de febrero de 1917 le dirige el gobernador del Estado al comandante militar de Acanceh, comunicando las medidas que se adoptan a este respecto; oficio No.4321 del Srio. Del Depto. De Educación Pública, David Vivas, de fecha 2 de marzo de 1917, en que comunica al gobernador del estado que se ha citado al Sr. Rafael E. Correa a comparecer ante dicho Depto., en cumplimiento de la orden respectiva girada por Alvarado en oficio No. 976 del 27 de febrero de 1917; oficio No.4341 que con fecha 5 de marzo de 1917 le dirige al gobernador del Estado el Srio. Del Depto. De Educación Pública, David Vivas, informándole de la comparecencia y de las conclusiones que se derivaron de la misma.

⁴⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Instrucción Pública, año 1915, Caja 477. Informe del Inspector de la 2ª. Zona Escolar, Leopoldo E. Camarena, Ticul, Yuc., 4 de agosto de 1915.

⁵⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1916, Caja 518. Informe que el C. Teniente Pedro Márquez, Comandante Militar de este Partido, rinde al Superior Gobierno del estado, como resultado de la vicita (sic) oficial practicada a las poblaciones de Penkuyut, Teabo y Chumayel. Tekax, octubre de 1916.

⁵¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1916, Caja 532. Oficio No. 23 que con fecha 15 de enero de 1916 le dirige al Ayuntamiento de Valladolid el C. Comandante Militar, por el cual le hace un extrañamiento debido a las constantes ausencias del alcalde.

⁵² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo... Caja 532. Oficio No. 28 que con fecha 31 de enero de 1916 dirige al gobierno del estado el C. Presidente Municipal de Valladolid, con las firmas de los regidores.

⁵³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, Año 1917, Caja 572. Oficio No. 47 que en fecha 30 de enero de 1917 dirigen al gobernador del Estado el presidente y el secretario municipales de Valladolid, sobre las invasiones jurisdiccionales de la Comandancia Militar.

⁵⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 572. Oficio No. 1361 que con fecha 5 de enero de 1917 dirige al gobernador y comandante militar del Estado el Jefe del Departamento de Educación Pública, Profr. Gregorio Torres Quintero.

⁵⁵ Decreto No. 183. Ley de Educación Primaria para el Estado de Yucatán. *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán* (República Mexicana).24 de julio de 1915, No. 5430

⁵⁶ Véase: *Ley de Educación Primaria. Reglamento de la Ley de Educación Primaria. Reglamento interior de las escuelas primarias. Obligaciones y atribuciones de inspectores y directores.* Departamento de educación Pública. (Jefe del Departamento: Dr. Hircano Ayuso y O'Horibe. Talleres "Pluma y Lápiz". Parque Hidalgo, Mérida, Yucatán, México, diciembre de 1918.

⁵⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560 (3). Oficio No 45 que con fecha 9 de febrero de 1917 dirige al gobernador del estado el presidente municipal de Espita, en que solicita la creación de una nueva plaza para otro policía escolar, en virtud de que había aumentado considerablemente el número de niños matriculados en esta cabecera, "siendo verdaderamente imposible el que un solo Policía Escolar sea suficiente para cuidar debidamente la puntual asistencia diaria de todos a las escuelas de ésta..."

Oficio No. 815 que con fecha 14 de febrero de 1917 dirige al presidente municipal el gobernador del estado, aprobando su solicitud de crear una plaza más de policía escolar "para el cuidado de la puntual asistencia de los niños escolares a sus clases, ampliando en tal sentido la partida de gastos extraordinarios del presupuesto del municipio de Espita en vigor"

⁵⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación Pública, año 1917, Caja 591. Oficio No. 13 de fecha 17 de enero de 1917, en que el presidente municipal de Espita comunica al gobernador haber recibido los machotes de referencia; oficio No. 98 de fecha 22 de enero de 1917, del presidente municipal de Cenotillo, en el mismo tenor; oficio No. 276 de fecha 26 de enero de 1917, del presidente municipal de Tunkás, en el mismo tenor. Oficio No. 13 del presidente municipal de Sucilá, de fecha 20 de febrero de 1917, informando al Ejecutivo del Estado; oficio No. 204 del presidente municipal de Tunkás, de fecha 8 de marzo de 1917, en el mismo tenor; oficio No 61 del presidente municipal de Seyé, de fecha 20 de febrero de 1917, en el mismo tenor; oficio No. 343 del presidente municipal de Maxcanú, de fecha 11 de junio de 1917, en el mismo tenor.

⁵⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo ...c. 591. Oficio No. 163 del presidente municipal de Cenotillo, de fecha 2 de abril de 1917, dirigido al gobernador del estado; oficio s/n del comisionado de instrucción pública de Tecoh, partido de Acanceh, de fecha 31 de marzo de 1917, en el mismo tenor; oficio No. 130 del presidente municipal de Timucuy, de fecha 5 de abril de 1917, con el mismo tenor; oficio No. 157 del presidente municipal de Peto, de fecha 11 de abril de 1917, con el mismo tenor.

⁶⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560(2). Oficio No. 56 del Ayuntamiento de Cenotillo, de fecha 20 de septiembre de 1917, dirigido al Srío. Gral. de Gobierno encargado del Gobierno del Estado.

⁶¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Educación Pública, año 1917, Caja 572. Oficio No. 3245 que con fecha 8 de marzo de 1917 dirige al gobernador del estado el Secretario del Departamento de Educación Pública, Profr. David Vivas Romero.

⁶² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo... C. 572. Oficio de fecha 1º. de enero de 1917, que dirige al gobernador del estado el Sr. Julián Garma, vecino de Umán.

⁶³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 572. Oficio manuscrito que con fecha 30 de enero de de 1917 dirige el presidente municipal de Umán al gobernador del estado, en relación a la queja expuesta al Ejecutivo por el Sr. Julián Garma.

⁶⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 471. Mecanuscrito de fecha 21 de junio de 1915, firmado por el gobernador Alvarado, en el que da respuesta a planteamientos de diversos grupos de personas –entre ellos al encabezado por los Sres. Joaquín Peón y Eulalio Casares- en relación a su disposición para que se desocupe el llamado Palacio Episcopal.

⁶⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 471.

⁶⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 505. Telegrama de fecha 27 de octubre de 1915, que por órdenes del gobernador le dirige el Srio. Gral. de Gobierno a los comandantes militares de Espita, Izamal, Maxcanú, Motul, Peto, Progreso, Tekax, Temax, Ticul, Tixkokob, Tizimín,, Valladolid y Mérida. Telegrama sobre el mismo tenor y del mismo firmante, de fecha 28 de octubre de 1915, dirigido a los comandantes militares de Sotuta, Acanceh, Hunucmá y Cansahcab. Telegrama de fecha 3 de noviembre de 1915 que por órdenes del gobernador dirige el Srio. Gral. de Gobierno a los comandantes militares de Progreso, Izamal, Hunucmá y Tizimín.

⁶⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 505. Telegrama de fecha 8 de noviembre de 1915 que por órdenes del gobernador dirige el Srio. Gral. de Gobierno al comandante militar de Acanceh. Telegrama de fecha 2 de noviembre de 1915, que por órdenes del gobernador dirige el Srio. Gral de Gobierno al comandante militar de Tekax.

⁶⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, caja 572. Comunicado que con fecha 15 de enero de 1917 dirige al gobernador y comandante militar del Estado el Inspector Primario, Ramón Fernández.

⁶⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1916, Caja 532. Oficio No. 111 que con fecha 25 de marzo de 1916 dirige al gobernador y comandante militar del Estado el comandante del partido de Valladolid. En dicho comunicado el comandante le decía a Alvarado que había otras imágenes en varias iglesias que por la altura de su ubicación y por su peso no había sido posible concentrarlos en sus oficinas.

⁷⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1916, Caja 518. Escrito que con fecha 8 de febrero de 1916 le dirigen al gobernador del estado alrededor de 350 vecinos de Cansahcab encabezados por Tomás Martínez, Dolores Aguilar, Isabel Méndez, Rosalía Cortés y Daniel Bazán.

⁷¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 518. Oficio No. 805 que con fecha 10 de febrero de 1916 dirige el Srio. Gral. de gobierno a los firmantes de Cansahcab.

⁷² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560. Oficio (número ilegible) que con fecha 8 de junio de 1917 dirige el C. Oficial Mayor del Gobierno del Estado a la Sra. Casilda Pérez, comunicando la resolución adoptada sobre su solicitud.

⁷³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560. Oficio (número ilegible) que con fecha 8 de junio de 1917 dirige el Oficial Mayor del Gobierno del estado al C. jefe del Departamento de Educación Pública.

⁷⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560 (3). Oficio manuscrito No. 27 que con fecha 20 de julio de 1917 dirige el comisario municipal de Tixcuytum al gobernador del Estado.

⁷⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560 (2). Ocurso manuscrito que con fecha 12 de abril le dirigen al gobernador numerosas vecinas de Tinum, encabezadas por Felipa Quijano, Paula Alcocer, Julia Cetina, Gabina Mendoza, entre otras.

⁷⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (2). Oficio s/n que con fecha 31 de marzo de 1917 dirigen vecinos y vecinas del puerto de Celestún al gobernador del Estado, en la que solicitan la devolución de la Iglesia, que estaba ocupada por la escuela mixta No. 261..

⁷⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560(2). Manuscrito s/f que dirigen al gobernador numerosas vecinas de la Villa de Espita.

⁷⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 560 (1). Escrito que con fecha 4 de marzo de 1917 dirige numeroso grupo de vecinos de Muna , mayoritariamente mujeres, al gobernador del Estado, en que también le manifiestan que no existía ninguna oposición entre su credo político liberal, republicano y democrático, y su credo religioso, por lo que solicitaban la autorización del Ejecutivo “para practicar en el templo de esta villa las ceremonias propias de nuestra religión católica”, como se había concedido en la capital y otras poblaciones del estado.

⁷⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Escrito que con fecha 26 de febrero de 1917 dirige al gobernador del Estado un grupo de vecinas de Kanasín encabezadas por Eloisa Herrera y Emilia Gamboa.

⁸⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c 560 (1). Escrito que con fecha 19 de mayo de 1917 dirige un grupo de vecinas de Kanasín al gobernador del Estado.

⁸¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Oficio No. 2484 que con fecha 26 de mayo de 1917 dirige el Srio. Gral. encargado del Gobierno del Estado a las Sras. Eloisa Herrera, Emilia Herrera y demás firmantes de Kanasín.

⁸² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, c. 560 (1). Manuscrito que con fecha 25 de marzo de 1917 le dirigen al gobernador del Estado alrededor de 50 vecinos de Hocabá.

⁸³ Véase: AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Manuscrito que con fecha 10 de abril de 1917 le dirigen al gobernador más de 50 mujeres del pueblo de Telchac, partido de Motul, en el que le suplican girar sus órdenes para la entrega del templo católico para el ejercicio de sus prácticas religiosas, mismo que llevaba más de un año de estar ocupado por una escuela.

En acuerdo de fecha 16 de abril de 1917 hecho al margen del documento por el Srio. Gral. de Gobierno por acuerdo del C. Gobernador, se pasa el asunto al Comandante Militar de Motul, “para que informe si puede trasladarse la escuela del pueblo de Telchac instalada actualmente en la Iglesia, a la casa que indican las peticionarias, con el fin de resolver la solicitud en justicia. Cúmplase”.

⁸⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Resolución de fecha 19 de abril de 1917 que le presenta al comandante militar de Motul el Inspector Primario adscrito al mismo partido de Motul, Leopoldo Medina, con la petición de las mujeres de Telchac.

⁸⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Resolución final que con fecha 19 de abril de 1917 firma el Comandante Militar de Motul.

⁸⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 560 (1). Oficio No. 1924 que con fecha 23 de abril de 1917 dirige el gobernador del Estado al Jefe del Departamento de Educación Pública.

⁸⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación (Denuncias, Informes). Año 1917, Caja 589. Oficio No. 3234 que con fecha de noviembre de 1917 envía al gobernador del estado el Subsecretario de Estado, Encargado del Despacho del Interior, transcribiendo el escrito de fecha 31 de julio de 1917 firmado por los ciudadanos yucatecos en protesta por la situación de los edificios religiosos, en el que se le pide informar sobre el particular.

⁸⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c.589

⁸⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 512. Escrito que con fecha 2 de agosto de 1915 dirige la Sra. Hortensia Pérez Galera al gobernador del Estado.

⁹⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo... c. 512. Oficio No. 393 que con fecha 20 de enero de 1916 dirige el gobernador del Estado a la Srita. Hortensia Pérez Galera.

⁹¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 589. Oficio No. 4278 que con fecha 21 de abril de 1917 dirige el Srio. Del Depto. De Educación Pública, David Vivas, al gobernador del Estado, sobre la ocupación de un predio propiedad del Sr. Benjamín Zapata, vecino de la localidad de Baca, partido de Motul.

⁹² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo...c. 589. Oficio No. 10318 que con fecha 31 de abril de 1917 le dirige al gobernador del Estado el comandante militar de Motul.

⁹³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, caja 560. Oficio (número ilegible) que con fecha 18 de julio de 1917 dirige el Srio. Gral. de Gobierno al C. Desiderio Alfaro, de la comunidad de Calotmul.

⁹⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1917, Caja 593. Oficio No. 7243 de fecha 14 de diciembre de 1917, mediante el cual se cita a comparecer al Sr. José Narváez, con la actuación de notificación manuscrita levantada al calce del mismo con fecha 17 de diciembre de 1917.

⁹⁵ AGEY; Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, año 1915, Caja 518. Circular s/n que con fecha 27 de octubre de 1915 dirigen a los comandantes militares y presidentes municipales el gobernador del Estado y el Secretario General Interino.

⁹⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación (Información y Propaganda). Año 1915, Caja 476. Cartilla de los Agentes de Información y Propaganda.

⁹⁷ Entre los enemigos señalados en este texto oficial se señalaba a la jerarquía eclesiástica católica y sus curas, a los abogados, a los señores influyentes de las administraciones pasadas, los mangoneadores del trust henequenero, las ratas de sacristía, los billeteros, las amas de casa reaccionarias, los filántropos, y los fariseos de la justicia (jueces venales, corruptos y sobornados). (Pp. 1-18).

⁹⁸ Entre los otros materiales en los que se expresó de manera más sistemática el posicionamiento de los ideólogos alvaradistas, pueden destacarse los siguientes: Menéndez Mena, Rodolfo: *La obra del clero y la llamada persecución religiosa en México. Defensa de la política reformista y anticlerical del Constitucionalismo.* s/edit. Mérida, Yuc., enero 1916 (22 pp.); Zentella, Arcadio: *Criterio Revolucionario.* Cartilla destinada a la vulgarización de conocimientos científicos, para desvanecer prejuicios y errores perjudiciales al progreso de la humanidad. Mérida, Yuc.,Méx., Imprenta "La Voz de la Revolución", 1915; Lorenzo Méndez, Fernando: *Criterio Revolucionario. Desfanatización.* Imprenta y Linotipia "La Voz de la Revolución", Mérida, Yuc., Méx., 1916.

⁹⁹ José de la Luz Mena Alcocer, educador, político y polemista, fue quien mejor sustentó y defendió – teórica y prácticamente- los principios y métodos de la Escuela Racionalista. En 1916 publicó su libro *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado.* Sus obras fundamentales aparecieron después de los periodos de Alvarado y Carrillo Puerto, las cuales son: *Sólo la escuela racionalista educa (1930); La Escuela Racionalista. Doctrina y método,* s/edit., México, 1936; y *La Escuela Socialista. Su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero.* s/edit., México, 1941. Para un resumen de los postulados del racionalismo planteados por De la Luz Mena, véase: Martínez A., 1986.

¹⁰⁰ Son escasos los estudios sobre este debate. Para una panorámica general de las discusiones en estos congresos, ver: Menéndez de la Peña, 1916, y Pacheco Cruz, 1953.

¹⁰¹ Véase: AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Secc. Gobernación, Año 1916, Caja 529. Mecanuscrito del decreto de la Ley de Educación Primaria del 4 de enero de 1916.

¹⁰² Véase: *Ley de Educación Primaria. Reglamento de la Ley de Educación Primaria. Reglamento Interior de las escuelas primarias*, Obligaciones y atribuciones de inspectores y directores. Departamento de Educación Pública de Yucatán. (Jefe del Departamento: Dr. Hircano Ayuso y O'Horibe). Talleres "Pluma y Lápiz". Parque Hidalgo, Mérida, Yucatán, México, diciembre de 1918, P.4

¹⁰³ Sobre el funcionamiento y los métodos pedagógicos de la escuela racionalista fundada en 1917 por el Profr. José de la Luz Mena en el barrio meridano de Chuminópolis, véase: Giustinianovic, 2005, Caps. IV y V.

¹⁰⁴ Véase: *Yucatán Escolar*. Boletín mensual del Departamento de Educación Pública, Vol. I, No. 5, abril de 1918. Imprenta Constitucionalista, Mérida, Yuc., especialmente los trabajos y notas siguientes: "Nuevo proyecto de educación manual e industrial en el Estado, que le presenta al C. gobernador el Sr. Augusto K. Eccles con fecha 9 de abril de 1918"; "Escuelas del mañana. Cuatro factores del desarrollo natural: juego, cuentos, observación y trabajo manual" (J. Dewey); "La escuela por el trabajo", del Profr. Torres Quintero, en alusión a una obra del autor cubano A.M. Aguayo; "Prefacio del libro 'La escuela primaria como debe ser'", del Profr. A.M. Aguayo; "Textos para el año escolar 1919-1920, aprobados por el Departamento de Educación Pública".

CAPÍTULO V

LA DISPUTA POR LA POLÍTICA EDUCATIVA EN YUCATÁN (II): GOBIERNO DE FELIPE CARRILLO PUERTO (1922-1924).

5.1 Papel protagónico del Partido Socialista del Sureste, el llamado “interregno” (1918-1922) y el ascenso de Felipe Carrillo Puerto.

En el proceso del llamado “socialismo yucateco” jugó un papel importante el partido que hegemonizó la vida política cuando la coalición multclasista de Alvarado desplazó del poder a los grupos políticos que servían a los intereses de la oligarquía henequenera. El Partido Socialista Obrero, fundado el 2 de junio de 1916 en Mérida a instancias de Alvarado, estaba integrado fundamentalmente por los sindicatos obreros y campesinos adheridos a la Casa del Obrero Mundial. Su objetivo principal era la defensa de las conquistas laborales. Fue el brazo político de los gobiernos preconstitucional de Alvarado y constitucional de Carrillo Puerto (INEHRM, 1992: 748).

El PSO apoyó inicialmente la candidatura de Alvarado a la gubernatura para el periodo 1918-1922, en un proceso electoral orientado a restaurar el orden constitucional según lo previsto por la Carta Magna adoptada por el Constituyente de Querétaro. Sin embargo, esta candidatura se vio frustrada por los impedimentos de residencia establecidos en la Constitución de 1917. Ante tales circunstancias, el partido se reorganizó y eligió una nueva directiva encabezada por Felipe Carrillo Puerto¹, postulando a Carlos Castro Morales, obrero ferrocarrilero y muy cercano colaborador de Alvarado.

Este proceso electoral implicó un marcado desbordamiento de las pasiones políticas, siempre permeadas por los intereses económicos, por lo que la contienda entre dos bandos claramente diferenciados llevó “el saqueo, el crimen, el incendio

premeditado y la violencia a los hogares, las calles y las plazas públicas, dejando una huella de sangre que alarmó a toda la República” (Mantilla, 2003: 37).² Castro Morales tomó posesión el 1º. de febrero de 1918 para desempeñarse durante el periodo 1918-1922. En marzo de 1917 el PSO cambió de nombre y comenzó a denominarse Partido Socialista de Yucatán.

La gestión del gobernador Castro Morales³ fue muy agitada y accidentada, pues estuvo permeada por los grandes conflictos que se producían entre los grupos políticos estatales y al interior del PSY. Castro Morales enfrentó la oposición de hacendados y grupos que no estaban de acuerdo con las corrientes radicales anarquistas o socialistas que dominaban al partido, y que se orientaron por constituir otros partidos opuestos al PSY. Estos actores adversos al socialismo yucateco iban a ganar terreno e influencia sobre el gobierno de Carranza, que finalmente cedió a las presiones de los hacendados y mostró hostilidad hacia los revolucionarios de Yucatán (Arteaga, 2005: 169-171).

Este gobierno, denominado en algunos estudios como “el interregno”, fue un periodo de sensibles rupturas entre las facciones y de graves desavenencias entre Carrillo Puerto y Alvarado (que implicó la expulsión de éste del PSY); de desencuentros del propio Castro Morales con el PSY y de fuertes presiones en las relaciones Estado-poder central. Uno de los factores que propiciaron la inestabilidad de este gobierno fue la diferencia entre el militarismo del régimen alvaradista y el civilismo constitucional que se iniciaba con él, ya que no contaba con el apoyo pleno del ejército constitucionalista. En buena medida, Yucatán se convirtió en un experimento civilista de Carranza (Quintal, 1974:120).⁴ Castro Morales fue maleable a las fuertes presiones del poderoso centralismo ejercido por Carranza, quien comenzó a bloquear las reformas progresistas y a apoyar a las fuerzas contrarias a las corrientes radicales socialistas. Su posición en favor de los planes electorales de Carranza para impedir la candidatura presidencial del Gral. Alvaro Obregón fue un

factor importante que propició el enconamiento de la situación política estatal (Durán O., 2005: 43-46).

El PSY fue presidido por Carrillo Puerto hasta su muerte. Bajo este caudillo revolucionario el organismo sufrió una reestructuración radical, ya que se incorporaron a él las masas campesinas y sus subcomités comenzaron a llamarse Ligas de Resistencia. En este proceso de transformación política e ideológica, el PSY remontó su participación en las cuestiones electorales y sus actividades se diversificaron hasta llegar a penetrar en la vida social y económica de las comunidades campesinas.

La penetración y la influencia política de estas ligas y subcomités, que se extendieron por todo el estado, fueron de tal importancia que resulta indispensable estudiar las relaciones que establecieron con los trabajadores de las haciendas henequeneras, con los capataces y hacendados, con las autoridades municipales, la policía y el ejército federal; igualmente con los maestros de escuela, profesionistas, agrupaciones sindicales y trabajadores urbanos de las ciudades (Mantilla, 2003: 29-30). Mantilla sostiene que las ligas de resistencia asumían como derecho inalienable el uso de la fuerza para el logro de sus objetivos, ya que esto se justificaba por el despojo de tierras, la explotación de la mano de obra sujeta por las deudas y demás abusos cometidos en contra de los sirvientes de las haciendas agroexportadoras de henequén. (p. 31)

Las Ligas de Resistencia constituyeron una estructura de poder paralela a la de los ayuntamientos. Conformaban una compleja red aglutinada en la Liga Central de Resistencia e incluía a las ligas feministas. En palabras de Carrillo Puerto, la liga era una organización que alcanzaba hasta la última aldea; sus características y funcionamiento mostraban que era la conjunción de un partido político, un instrumento para gobernar y una institución educativa: “La liga está dándole al indio maya todo el poder que necesita para llevar a cabo un amplio programa social...”(Carrillo Puerto, citado por Arteaga, 2005: 196). En los hechos la Liga organizaba la vida de una

comunidad en sus distintos aspectos (políticos, electorales, campañas higiénicas, erradicación de vicios, etc.), y tenía una participación determinante en la educación, ya que sostenía escuelas nocturnas para adultos y vigilaba todo el sistema educativo de la comunidad (Arteaga: 196-197).

Betancourt y Sierra (1989: 183-184) refieren que las Ligas de Resistencia eran las células básicas de la organización del PS, y estaban férreamente sujetas a las consignas de la dirección ejercida por la Liga Central. Pero en los hechos eran instancias de decisión a nivel local, pues participaban en el conocimiento de todos los problemas de interés comunal y dirigían las acciones encaminadas a resolverlos. Aspectos como la educación, el trabajo, vivienda, abastecimiento, precios, salud, etc., eran problemas que se trataban en la Liga de Resistencia de cada localidad y ahí se tomaban las decisiones.

El fortalecimiento del Partido Socialista a partir de 1918 lo convirtió en un factor decisivo en la correlación política nacional; este fortalecimiento fue reflejo de la intensa reanimación que experimentó el movimiento obrero mexicano, de la persistencia de las luchas campesinas y del ascenso del movimiento revolucionario mundial (Quintal, 1974: 121). El PSO llevó su estructura organizativa a los pueblos del estado, haciendo que las Ligas de Resistencia, formadas en su mayoría con elementos mayas, impusieran a los alcaldes y a los miembros de los ayuntamientos, como se había hecho en Mérida cuando impuso al gobernador Castro Morales y a los diputados locales. El ascenso de Carrillo Puerto se advertía así: "Momento a momento iba tomando auge la personalidad de Carrillo Puerto. Desde la presidencia del Congreso del Estado, cuando así convenía a sus intereses, o desde la presidencia del partido oficial, sus decisiones tuvieron más fuerza..."(Gamboa R., III: 71-72).

Con la realización del Primer Congreso Obrero Socialista en la ciudad de Motul del 29 al 31 de marzo de 1918, el PSY comenzó a adquirir una relativa autonomía del gobierno y a acrecentar su influencia política e ideológica. Entre los temas que se discutieron en este magno evento destacan los referentes a cultivos agrícolas,

formación de cooperativas agrícolas, establecimiento de cajas de resistencia, participación de la mujer obrera en las Ligas de Resistencia, sanciones para los trabajadores no ligados. La cuestión educativa implicó una férrea defensa de la Escuela Racionalista y comprendió la propuesta para crear escuelas nocturnas costeadas por las Ligas de Resistencia (tercer tema), así como el establecimiento de una Escuela Normal Socialista (Quinto Tema).⁵

El gobierno de Castro Morales estuvo bajo la intensa presión política del grupo carrillista, cuyo líder indiscutible llegó a ocupar simultáneamente los cargos de Presidente del PSS, de la Liga Central de Resistencia y del Congreso del Estado. En dos ocasiones fue incluso gobernador interino. El PSS llegó a representar:

un poder dentro del Estado, y Felipe Carrillo Puerto un sol que nacía sobre el horizonte, cada vez más luminoso aunque a veces enrojecido por las llamas del incendio y la sangre del asesinato. Carrillo conocía bien el terreno...sabía que Carlos Castro...se creía obligado a usar los elementos oficiales de que disponía para dar fuerza al Partido de que había surgido...unas veces imponiendo su voluntad y otras haciendo llegar hasta él las peticiones de los indios que a Carrillo convenían para sus fines...en una o en otras formas, Carrillo Puerto, desde la presidencia del PS dictaba al gobernador...las reglas de conducta que conducían a aumentar el número de agremiados al partido... (Gamboa R.: 73-74).

Después que ocurrieron violentos enfrentamientos entre los seguidores del Partido Liberal y del PSY, así como agudos conflictos de los grupos estatales con las facciones que se disputaban el poder a nivel central, Carrillo Puerto impulsó la radicalización del PSY y su denominación cambió en 1921 a Partido Socialista del Sureste, pues su influencia se había extendido a toda la península. La radicalización ideológica del PSS implicaba referencias a la lucha de clases y a la dictadura del proletariado, aunque no en la acepción estrictamente marxista de estos términos (INEHRM, 1992: 746-748).

Del 15 al 20 de agosto de 1921 se realizó en Izamal el Segundo Congreso Obrero Socialista, al que asistieron representantes partidistas del estado de Campeche. En este evento se expresaron duras críticas a la prensa opositora, a las fuerzas federales y a los liberales. Carrillo Puerto, presidente del citado Congreso, en su discurso inaugural pronunciado en lengua maya se dirigió a los delegados en los siguientes términos:

Nosotros los socialistas no traemos el propósito de pasar inútilmente el tiempo, sino de tratar grandes cosas y de hacerlas efectivas. El Congreso Obrero de Izamal principiará estudiando si es posible hacer que sean socializadas las tierras y los instrumentos de trabajo...reflexionará sobre el mejor modo de implantar Escuelas Racionalistas que cultiven la mente infantil y la protejan contra los prejuicios amamantados por la burguesía.(Segundo Congreso Obrero de Izamal en 1921, 1996: 16-17).

Además de los temas propiamente organizativos, en este Congreso destacan dos de ellos cuyo contenido muestran, en efecto, el grado de radicalización que se vivía en el seno del PSS, como son el VII: "Determinar las finalidades comunistas que desde el punto de vista agrario, industrial y económico, deben perseguir las Ligas de Resistencia"; el VIII: "Estudiar y fijar los medios para que la riqueza agrícola vaya pasando a manos de las Ligas de Resistencia hasta controlarla en su totalidad", y el IX: "Procurar que el Gobierno socialice los servicios públicos desempeñados ahora por empresas privadas, como tranvías, luz y fuerza eléctrica, etcétera." (Segundo Congreso Obrero...: 12). Dentro del Tema XIII, "Levantar el nivel económico de los socialistas y a su vez su nivel intelectual y moral", el Congreso de Izamal aprobó un importante resolutive sobre el rubro educativo, que a la letra dice:

El Partido Socialista del Sureste, que comprende las Ligas de Resistencia de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, hasta este momento, así como las agrupaciones políticas societarias de otras entidades, que en adelante se nos adhieran por conducto de la Liga Central, gestionarán de sus respectivos Gobiernos el inmediato establecimiento de escuelas

nocturnas para obreras *a base del plan racionalista* (Segundo Congreso Obrero...: 95-96; cursivas añadidas).

Después del Congreso de Izamal, el PSS radicalizó aún más sus posturas ideológicas y se fortaleció grandemente el liderazgo político de Carrillo Puerto, quien fue postulado como candidato a gobernador para el periodo 1922-1926. Después de grandes conflictos internos y externos, los socialistas ganaron la gubernatura y posteriormente el poder legislativo, con lo cual el PSS prácticamente se convirtió en partido gubernamental:

Carrillo Puerto, el Partido Socialista y el gobierno estatal se integraron de tal manera que resulta difícil distinguir sus fronteras. El gobernador era el líder del partido y presidente de la Liga Central de Resistencia. Las ligas locales eran las unidades constitutivas y los instrumentos del partido y del gobierno...Eran una instancia que permitían ejercer el poder para llevar a la práctica su programa social. Las ligas funcionaban de manera paralela a los ayuntamientos y ambos compartían las funciones de dirección política y económica de los municipios (Quezada, 2001: 201).

Durante los dos escasos años que duró el gobierno de Carrillo Puerto el PSS fue impulsado vigorosamente, multiplicándose sus actividades y su presencia en todos los actos de la vida pública del estado, llegando a ser la organización política regional más grande de todo el país. A fines de 1922 habían 73,000 agremiados en 417 ligas de resistencia, llegando a más de 80,000 sus miembros un año después, poco antes del asesinato de Carrillo Puerto (Quezada: 201).

5.2 Naturaleza y orientación general del gobierno de Felipe Carrillo Puerto.

Al ascender al poder, Felipe Carrillo Puerto y su grupo se propusieron llevar a cabo su programa de gobierno con base en los acuerdos de los Congresos Obreros de Motul e Izamal. Sin embargo, su proyecto se enfrentó a varios factores adversos: la

severa crisis económica y presupuestal con que recibió el cargo, derivada de la drástica disminución de la demanda de la fibra de henequén al terminar la Primera Guerra Mundial; el enconamiento de sus opositores, la reacción violenta y el boicot de los hacendados, y, finalmente, la rebelión delahuertista a la que Carrillo Puerto se opuso, provocando que soldados y seguidores políticos plegados a dicho movimiento se insubordinaran en contra de su gobierno, hasta ocasionar la debacle de éste y el fusilamiento de sus principales dirigentes el 3 de enero de 1924 (Quezada, : 208-209).

A lo largo de su vertiginosa carrera política, Carrillo Puerto se había formado una visión clara del panorama socioeconómico que prevalecía en Yucatán; en él encontraba aspectos dramáticos que concitaron aún más su intenso deseo de transformarlo: miseria, hambre, desnutrición y mucha ignorancia. Por ello, su preocupación central estaba orientada a combatir la estructura social en vigor, con el fin de desterrar la injusticia y lograr que la cultura y el mejoramiento económico se expandieran por toda la entidad (Durán R., 1974: 95-96). Uno de los problemas que ocupó un lugar central en el proyecto político y social de Carrillo Puerto fue la cuestión agraria y su combate al latifundio. En esta cuestión el gobernador socialista fue eje y motor primordial, pues impulsó y encabezó personalmente la repartición de tierras a los indios campesinos mediante jornadas que se denominaron “Jueves Agrarios”. En estos repartos de tierras se incluían los ejidos de los pueblos que fueron despojados por los precursores del latifundismo, los terrenos del gobierno sin explotar y algunos de posesión privada (Bolio O., s/f: 64-65).

A diferencia de lo que había ocurrido con Alvarado, quien ya traía un arsenal programático que respondía fundamentalmente a los fines estratégicos del constitucionalismo, el proyecto de transformaciones económicas, políticas y sociales que el gobierno socialista de Carrillo Puerto pretendió impulsar se fue formulando y articulando a través de los Congresos Obreros del Partido Socialista. Es en los documentos surgidos de estos trascendentales eventos en los que se aprecia con mayor claridad la dimensión que dicho proyecto fue adquiriendo, y que iba más allá de

la mera cuestión agraria, pues comprendía múltiples aspectos relacionados con la organización económica, la organización sindical y los derechos laborales, la participación femenina, la participación política, los derechos del niño, etc. Desde luego, la cuestión educativa ocupó un lugar primordial en todo el proyecto carrillista.

El gobierno carrillista tenía una configuración corporativa y populista, en la que funcionaba con eficacia la simbiosis gobierno-partido, casi con las mismas características que muchos años después iba a operar el sistema presidencialista con partido de Estado. También controlaba el Congreso del estado y los ayuntamientos. Al tener estas características, las políticas públicas pudieron adoptarse e implementarse con gran celeridad en la corta era carrillista, ya que los proyectos no tuvieron que pasar por todos los procesos que implica la deliberación pública. Ni siquiera a nivel del proceso legislativo se produjo discusión de relevancia, pues el gobierno tenía absoluta mayoría en la Cámara local. Sin embargo, como ya no existía el control sobre la prensa, como en la época de Alvarado, un sector de ésta fue protagonista de un sostenido conflicto de orden político-ideológico con el régimen de Carrillo Puerto, sobre todo en lo referente a la política educativa.

Entre la gran cantidad de leyes emitidas en este gobierno para orientar el desarrollo económico, social y moral del estado, destacan: Ley de Moratoria, Ley de creación de la Universidad Nacional del Sudeste, Ley de Inquilinato, Ley de Expropiación, Ley de Revocación del Mandato Público, Ley de Divorcio, Ley del Patrimonio Familiar, Ley para la creación de la Casa del Niño y Ley de Educación Racional (Bolio O., s/f: 67-68).

5.3 Proceso de formulación e implementación de la política educativa: triunfo de la Escuela Racionalista.

5.3.1 Debates educativos en los congresos obreros. Otros espacios de divulgación de la Escuela Racionalista.

Después de Alvarado, en el gobierno del líder obrero Carlos Castro Morales, el tema educativo también fue motivo de intensa discusión en los dos congresos obreros socialistas realizados en Motul (marzo 1918, V Tema), e Izamal (agosto, 1921, XIII Tema), respectivamente.⁶ La cuestión educativa en este evento implicó una férrea defensa de la Escuela Racionalista de parte de sus más acendrados propagandistas. El Profr. José de la Luz Mena, al intervenir en el mismo, señalaba que “la Escuela Racionalista es la mejor escuela del mundo, es la que tiende al perfeccionamiento del hombre, pero no por medio de libros, sino por medio del trabajo. (Primer Congreso Obrero Socialista celebrado en Motul en 1918, 1996: 70). En este Congreso también se propuso la creación de escuelas nocturnas costeadas por las Ligas de Resistencia y el establecimiento de una Escuela Normal Socialista (Primer Congreso Obrero...: 67-74).

En el Segundo Congreso, celebrado en Izamal, dentro del Tema XIII, “Levantar el nivel económico de los socialistas y a su vez su nivel intelectual y moral”, se retomaron con énfasis los acuerdos adoptados en el Congreso de Motul referentes al modelo de la escuela racionalista, reiterando que en dicho Congreso:

se llegó a la conclusión de que el fomento de las escuelas y la educación de los trabajadores por medio del plan educacional de la escuela racionalista vendría a satisfacer aquel anhelo, levantando el nivel intelectual y moral de las capas humildes de las sociedad...(Segundo Congreso Obrero celebrado en Izamal en 1921, 1996: 83).

Al reflejar el impacto internacional que se irradiaba con la experiencia educativa de la Rusia Soviética bajo la dirección de A. Lunatcharsky, la Comisión Dictaminadora de este tema arguía que la base fundamental para levantar el nivel moral e intelectual del proletariado de la región sureste era precisamente la escuela, ya que a través de ella las clases laborantes podían acceder a un derecho que se les había venido negando enfáticamente: el de acceder a las fuentes del saber y el de pulimentar su espíritu “con los conocimientos sociológicos, filosóficos, morales y científicos a que la humanidad ha llegado, tras largos años de esfuerzos por culturizarse...” (Segundo Congreso Obrero...:84). En este Congreso se aprobó también un resolutivo consistente en recomendar a los gobiernos de la península el inmediato establecimiento de escuelas nocturnas para obreras bajo la orientación del plan racionalista (Segundo Congreso Obrero...: 95-96).

Otros dos importantes resolutivos del Congreso de Izamal revelan la dimensión y los alcances que el grupo dirigente del PSS pretendía darle al rubro educativo, de lograr tomar el control del Gobierno del Estado, como en efecto ocurrió apenas seis meses después de la realización de dicho Congreso. Estos resolutivos aludían a la obligación que tenían los gobiernos emanados del PSS de instituir pólizas de educación, que era un incentivo económico consistente en otorgar a cada coaligado la cantidad de diez pesos por cada persona a la que lograrse inculcar los rudimentos de la educación, acción que estaría regida por un plan previo que sería aprobado por un Comité Racionalista que para tal efecto instituiría el Gobierno del Estado. El pago de esta póliza se haría hasta que se comprobase ante este Comité que los alumnos ya habían adquirido los aprendizajes contemplados en el plan de referencia (Véase Anexo 5).

El otro resolutivo se refiere a los derechos de los niños, en el cual puede apreciarse la visión amplia que los socialistas yucatecos tenían sobre la responsabilidad que debía asumir el Estado con respecto a la protección, cuidado y formación de la infancia. Se estipulaba que desde los siete hasta los catorce años los niños deberán ser sustraídos del seno familiar para ser puestos en las instituciones del

Estado a fin de que éstas cuiden de su desarrollo físico y moral. Igualmente, se establecía que en su formación los niños “estarán desprovistos de credos religiosos que siempre han sido utilizados por los déspotas en todas las épocas para encadenar la conciencia humana...” Finalmente, refería que una vez que el niño se hubiera convertido en hombre, podría reclamarle al Estado alojamiento, vestido y ampliación de su cultura científica, moral y estética, “en compensación de los servicios que preste al Estado” (véase Anexo 6).

Desde poco antes de su ascenso al Gobierno del estado, los dirigentes del PSS se ocupaban directamente de la cuestión educativa al interior de su propia organización. En noviembre de 1921, la Liga Central de Resistencia giró una importante circular en la que indicaba que las ligas estaban obligadas a participar decididamente en una amplia campaña de desanalfabetización y educación cívica del pueblo, que había sido resuelta en los Congresos de Motul e Izamal. Se indicaba que en cada liga debía integrarse un Comité de Desanalfabetización, que estaría integrado por tres compañeros. Entre sus funciones estaba realizar un censo de los coaligados del lugar y una relación de los que no sabían leer y escribir. Se encargaba a quienes sabían leer y escribir que debían enseñar a cuando menos uno de los compañeros analfabetas. Se indicaba que dicho Comité debía vigilar el cumplimiento de los educadores y educandos, y que debía reportarse toda dificultad sobre esta campaña a la Liga Central de Mérida (Durán R., 1974: 103-104).

Los defensores e ideólogos de la Escuela Racionalista continuaron desplegando una gran actividad política y propagandística a favor de su propuesta, discutiéndola a través de todos los medios a su alcance y acudiendo a exponerla en múltiples eventos y foros de carácter local, regional y nacional. En el Segundo Congreso Nacional de Maestros, celebrado en la ciudad de México del 15 al 28 de diciembre de 1920, el delegado por Yucatán Profr. José de la Luz Mena distribuyó folletos y libros entre los maestros a fin de hacer propaganda a sus doctrinas educativas, solicitando el apoyo para realizar nuevas ediciones de sus obras. De la Luz Mena ofreció conferencias en esta reunión nacional para dar a conocer la organización y funcionamiento de la

Escuela Racionalista, “tan deseada por el pueblo, quien la ha proclamado en los congresos obreros verificados en el país y en todo el mundo” (Vázquez Santa Ana, 1923: 69; 80-81).

Una nueva batalla política e ideológica fue dada en el Congreso de Maestros celebrado en la Cdad. de México del 15 al 28 de diciembre de 1921. En este evento participaron como delegados el Profr. De la Luz Mena y el Dr. Eduardo Urzáiz, quienes presentaron ante dicho Congreso un amplio informe en que dieron cuenta de las realizaciones educativas de los gobiernos emanados de la Revolución. El Profr. De la Luz Mena había ofrecido una larga conferencia de cuatro horas y había distribuido libros, periódicos y postales de su escuela racionalista abierta en 1917 en el barrio meridano de Chuminópolis. Al destacar en dicho informe la experiencia de esta escuela, los delegados señalaron que los resultados de esta escuela habían sido satisfactorios, ya que:

Los niños y los maestros gozan de absoluta libertad, sin textos, lecciones, programas, reglamentos, horarios ni consejos. El trabajo espontáneo da origen a las enseñanzas; el instrumento material de las mismas se industrializa y se expende y con su producto se sostienen el niño y la escuela. Está, por este medio, la escuela libertada de los padres de familia, del Gobierno y de los capitalistas, porque el niño encuentra en ella todos los útiles que necesita para su educación y es autor de su propio libro (Mena A. y Urzáiz R., 1921: 14-24).

Los delegados yucatecos también participaron en los debates sobre la reorganización de las Escuelas Normales, tema en el que se abordaron los más importantes avances que se habían obtenido en ciencias como la Biología, Psicología, Psiquiatría, Sociología y Metodología, y que brindaban grandes materiales para entender la naturaleza del niño. Algunos de los resolutive adoptados en esta reunión recomendaron “que la enseñanza se realice por el trabajo basado en la libertad”, y que debían multiplicarse las escuelas primarias, rurales y urbanas, en toda la nación, y “orientarlas en el sentido agrícola, industrial y comercial, según las necesidades de cada región” (Mena A. y Urzáiz R.: 13).

Las discusiones y enfrentamientos que se produjeron en el Congreso de Maestros celebrado en Guadalajara en enero de 1922 implicaron igualmente una participación muy destacada del delegado De la Luz Mena, quien defendió arduamente la propuesta de que se implante la Escuela Racionalista en las primarias y normales de todo el país, y cuyo dictamen logró vencer la gran oposición de un bien pertrechado grupo radical integrado por delegados de las escuelas particulares católicas, encabezados por el Lic. González Luna. También en aquella ocasión De la Luz Mena dictó conferencias sobre su propuesta educativa y sobre la experiencia socialista que se estaba llevando a cabo en Yucatán. La prensa carrillista refería que en este evento los impulsores de la escuela racionalista se habían enfrentado rudamente a un ambiente clerical, y que “a pesar de la labor de zapa de los porristas, de los escándalos y balazos, salió adelante en su empresa el block racionalista” (*El Popular*, enero 30, 1922). Sobre este enfrentamiento, Mena A. reconoce que:

La situación era difícil, yo mismo comprendía que muy pocos además de la comisión quedábamos en pro del dictamen...los aplausos se generalizaron cuando...me puse de pie para defender el dictamen, levantar el ánimo de mis compañeros indecisos y ganar la votación casi totalmente perdida...Se procedió a la votación nominal, resultando aprobado por treinta y tres votos contra siete...Al día siguiente, los clericales quisieron dispersarnos con violencia...pero los obreros socialistas...se presentaron a protegernos de los radicales, trabándose en el seno del Congreso un encuentro armado en que hubo balazos y poniéndose en fuga a los clericales... (*El Popular*, enero 30, 1922).

El posicionamiento del grupo jacobino, que en los hechos ya estaba dirigiendo y orientando la educación pública, era continuo y sostenido. Su tendencia anticlerical era tan enérgica que con fecha 21 de julio de 1921, antes del ascenso al poder de Carrillo Puerto, los diputados José de la Luz Mena Alcocer, Miguel Cantón y A. Gual García presentaron una iniciativa de ley, que no fue aprobada, para prohibir la entrada de los niños a los templos religiosos. En la exposición de motivos, sus promotores expresaban que las religiones eran demasiado abstractas y simbólicas, a tal grado que ni siquiera las mentes bien desarrolladas podían llegar a comprenderlas “por el cúmulo de misterios que las envuelven y por la serie de errores que las caotizan.” Señalaban que las religiones son dualistas y no que debía tolerarse grabarlas en los cerebros

infantiles pues ello equivalía a “formar hombres llenos de errores en cuyas mentes jamás la luz de la ciencia esplenderá, porque la ciencia positiva es de carácter monista” (*En tiempos de conquista*, 1928: 14).

Al considerar que la religión era similar a otros vicios sociales como las cantinas, las casas de prostitución y los fumaderos de opio y mariguana, los diputados carrillistas proponían que en el articulado de la ley se prohibiera expresamente la entrada de niños menores de 15 años a los templos religiosos. También se estipulaban sanciones económicas de hasta quinientos pesos para los padres de familia, curas y otras personas que infringieran esta disposición, o bien la pena de reclusión. Otro artículo prescribía que las multas que se recabasen serían aplicadas “al establecimiento o mejoramiento de las escuelas por el trabajo a base de libertad” (*En tiempos de conquista*: 14).

Después de la separación de Castro Morales del cargo de gobernador, entre 1920 y 1922 se sucedió una larga serie de gobiernos interinos, en los cuales la política educativa no tuvo avances significativos, sino que más bien se hubieron de enfrentar agudos problemas de infraestructura para las escuelas que existían. Puede concluirse que a pesar de que la educación ocupó un lugar central en el Congreso Obrero de Motul, en las disposiciones legales vigentes durante el “interregno” no se encuentra ninguna medida radical que tendiera al establecimiento de la educación racionalista para los trabajadores. Por tal circunstancia, se infiere que el periodo 1920-1922 representó una especie de paréntesis en el desarrollo de proyectos educativos propios en el Estado.

5.3.2 Avance irreversible e implantación de la Escuela Racionalista.

El avance de la Escuela Racionalista adoptó una ruta irreversible hacia su implantación como política oficial cuando Felipe Carrillo llega a la gubernatura del Estado en 1922. En víspera de asumir el mando, Carrillo había esbozado para la prensa algunas de las líneas centrales de lo que sería su programa de gobierno, en el

cual el tema educativo tenía una alta prioridad. Sobre este rubro había declarado en una entrevista:

Mi programa de gobierno es éste: intensificar la instrucción pública a tal grado que las escuelas vayan a donde están los hombres, y no los hombres a donde están las escuelas, como en nuestro país se ha estimado hasta ahora...Mi gobierno llevará también a la práctica, a medida que sus recursos lo vayan permitiendo, todos y cada uno de los postulados a que se llegó en los Congresos Obreros celebrados en las ciudades de Motul e Izamal. Entre las bases aprobadas en el Congreso Obrero de Izamal, está que el Estado eduque y mantenga a los niños en las escuelas racionalistas, desde los siete años hasta los quince años. Por falta de recursos económicos, mi Gobierno no llevará a feliz realidad este gran postulado socialista; pero empezará consumándolo en algunas poblaciones, en aquellas que más lo necesiten (*El Popular*, enero 28, 1922, p. 3).

Los partidarios de la Escuela Racionalista logran finalmente que su orientación sea adoptada como política oficial durante el gobierno de Carrillo Puerto, quien mediante el decreto número 1 de fecha 6 de febrero de 1922 promulga la Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas, apenas 5 días después de haber asumido el poder. La iniciativa respectiva había sido presentada al XXVI Congreso Constitucional del Estado el 23 de marzo de 1921 -casi un año antes de la llegada de Carrillo Puerto al Gobierno del Estado- por un grupo de diputados carrillistas encabezados por José de la Luz Mena, principal promotor de la escuela racionalista en Yucatán y en el sureste. En la exposición de motivos de esta ley sus autores sostenían que las leyes educativas vigentes en Yucatán, que databan de 1916, no incluían las innovaciones doctrinarias contempladas en la Constitución de Querétaro de 1917, y advertían que:

Mientras el socialismo no se había convertido en Estado o Gobierno (se) permitía la difusión de doctrinas sociales en las escuelas, informadas en el liberalismo; pero hoy que es poder político, faltaría a la más elemental noción de conservación estatista, si no sustituyera aquellos conocimientos sociales de ralea individualista que se han venido impartiendo, con los colectivistas que palpitan en el ambiente moral de la sociedad contemporánea y que ya registra nuestra Constitución Política.⁷

También señalaban que era necesario corregir las deficiencias que tenían dichas leyes, ya que los ordenamientos escolares habían impuesto la pedagogía intelectualista herbartiana, caracterizada por el suministro de conocimientos abstractos carentes de aplicación real y práctica, que impedían la libre formación de los alumnos. Igualmente consideraban que el modelo educativo vigente se orientaba:

a dominar al niño, a hacerle obediente, y para ello se recurre a todos los medios, hasta la violencia. Esta doctrina...está inficcionada de autocratismo. El poder absoluto siempre ha herido la libertad del arte y de la ciencia. En nuestras aulas el niño permanece atendiendo, inmóvil, de tres a cinco horas diarias, durante varios años, las lecciones que le da el maestro; éstas son para él, con frecuencia, un fastidio y carecen de sentido. La escuela...sólo persigue realizar la herencia de dominio que privó en tiempos pretéritos y hacer del futuro ciudadano un ser dócil sin iniciativa y responsabilidad (Proyecto de Ley de Educación Racional...).

Los legisladores proponían claramente la adopción de la escuela por la acción o por el trabajo, pues consideraban que es la que mejor respondía a los criterios modernos de libertad, trabajo y fraternidad; en ellas existía una comunidad de maestros y alumnos cuya labor no se limitaba a la transmisión de cultura sino que se inculcaba en la juventud la tendencia a realizar nuevos ideales. Igualmente, indicaban que en dichas escuelas predominaba un régimen de amplia autonomía, y que las decisiones sobre los asuntos escolares eran resoluciones emanadas de las asambleas de los alumnos (Proyecto de Ley de Educación Racional...).

La Comisión que analizó y dictaminó el proyecto de Ley emitió su resolución apenas 3 días después de que fue presentada, señalando en su único punto resolutivo que se había encontrado en sus consideraciones “los nuevos principios que política, social y pedagógicamente deben informar los ordenamientos educativos...por lo que se somete a vuestra consideración y aprobación el mismo proyecto de ley...y con el cual esta Comisión está de entera conformidad.”⁸ A pesar de que ya se tenía la aprobación unánime de la iniciativa, tuvo que transcurrir casi un año para que se promulgara, lo cual ocurre inmediatamente después de la toma de posesión de Carrillo Puerto como gobernador.

Puesto que el gobierno carrillista disponía de amplia mayoría en el Congreso local, no hubo mayor discusión respecto a la iniciativa de referencia y su aprobación final se aceleró con la llegada de Carrillo Puerto al Gobierno del estado, quien la promulgó el 6 de febrero de 1922. En los fundamentos de esta Ley, se asentaba que la educación se iba a guiar por las nuevas orientaciones pedagógicas:

El artículo 1º. de la Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas señala:

Tenemos la escuela que educa por la acción, la que en concepto de John Dewey es una institución que refleja y reproduce los principios en que descansa la vida social. La educación por la acción evita el antagonismo entre la vida escolar y la vida social...Tenemos la escuela del trabajo que prepara a los alumnos para las futuras ocupaciones manuales...En nuestras aulas el niño permanece atendiendo inmóvil, de tres a cinco horas diarias, durante varios años, las lecciones que le da el maestro; éstas son para él, con frecuencia, un fastidio y carecen de sentido (Ordenamientos escolares de carácter racionalista del Gobierno de Yucatán, 1922: 7-9).

La Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas también señala lo siguiente:

La enseñanza que imparta el estado en sus escuelas primarias será, en lo sucesivo, por la acción, es decir, que descansará en el trabajo manual que desempeñen los niños, con el único propósito de despertar la habilidad profesional, iniciar el desarrollo de los órganos que han de ser los instrumentos del arte, y asistir, por tanto, a la cultura integral de los alumnos...La adquisición de los conocimientos descansará sobre bases de libertad, lo mismo el orden, y los asuntos escolares de carácter administrativo o económico serán resueltos en asambleas de los alumnos. La recapitulación de las nociones científicas que se ministre a los educandos será resultado de experiencias y aplicaciones que se hagan en los talleres y de la observación de la naturaleza (citada por Martínez A., 1986: 45-47).

5.3.3 Posicionamiento de los principales actores.

El decreto para la implantación de la Educación Racionalista fue aplaudido por las Ligas de Resistencia, pilares del Partido Socialista del Sureste, que le tributaron al gobernador Carrillo Puerto “un aplauso y un voto de confianza por haber sancionado el Decreto que establece la Escuela Racionalista en el Estado. Dando con esto un gran

paso hacia la emancipación de la niñez.”⁹ La intervención de las Ligas de Resistencia y de los Ayuntamientos era plausible en el proceso de implementación de la Escuela Racionalista en el interior del estado. Así, Pedro Pacheco, presidente del Ayuntamiento de Bokobá le comunicaba el 21 de junio de 1922 al gobernador Carrillo Puerto que la escuela Racionalista de esa población había clausurado sus cursos, y que “el ilustrado profesorado fue acreedor a las felicitaciones de la Liga de Resistencia Socialista, Ayuntamiento Constitucional y pueblo en general, por los brillantes y positivos éxitos alcanzados entre los numerables educandos.”¹⁰ Las Ligas también intervenían en la remoción de directores y profesores en los pueblos y cabeceras municipales; por ejemplo, numerosos integrantes de la Liga Socialista de Mocochá pedían al gobernador Carrillo Puerto en 1922 la destitución de la directora del Liceo de Niñas de dicha localidad, sin ofrecer ninguna razón de esta solicitud.¹¹ Miembros de la Liga de Resistencia Socialista de Nabalán, Valladolid, comunicaban al gobernador la sustitución del director de la escuela de dicha localidad por:

no haber cumplido satisfactoriamente con su deber...porque con frecuencia abandonaba la escuela el año pasado por ir a tocar con su orquesta en pueblos a veces tan lejanos, llevándose hasta una semana, en prejuicio (sic) de nuestros hijos que deseábamos que aprendan a leer y escribir y así como a conocer sus derechos.¹²

Los ayuntamientos se ocuparon de la instalación de los Consejos Municipales de Educación Popular, como parte del proceso de implantación de la Escuela Racionalista en el estado. Los ayuntamientos proponían a los profesores como representantes de los municipios en el Consejo de Educación Pública, “teniendo en cuenta no sólo su reconocida competencia, sino los nobles ideales...en pro de la Escuela nueva, en pro de la Escuela Racionalista...”¹³ El 28 de marzo de 1922, el presidente y el secretario del Ayuntamiento de Acanceh comunicaban al gobernador la instalación del Consejo Municipal de Educación Popular, el cual “ha iniciado sus labores en pro de la implantación de la Escuela Racionalista, con toda fe y decidido entusiasmo.”¹⁴

El principal ideólogo y firme promotor de la Escuela Racionalista, José de la Luz Mena, quien era duramente atacado por su posición ideológica, política y pedagógica, recibió los apoyos de la estructura partidista de las Ligas de Resistencia. El presidente y el secretario de la Liga “Gerónides Moguel”, de Espita, decían al gobernador Carrillo Puerto el 19 de marzo de 1922 que:

Esta Liga de Resistencia...no puede permanecer callada ante la gritería infernal que la prensa del Capitalismo y el Clero han levantado contra las altas miras de nuestro actual Gobierno y principalmente contra el Compañero Profesor José de la Luz Mena, actual Presidente del H. Consejo de Educación Primaria del Estado, y gran luchador por el mejoramiento de las Escuelas. Permanecer en silencio sería dar valor a la impudicia y a la maldad; sería mostrar debilidad e inacción. Y los 1000 compañeros de esta Liga jamás toleraremos las valandronadas de nuestros eternos enemigos.¹⁵

El gobierno de Carrillo Puerto, además de decretar la Ley de implantación de la Escuela Racionalista, determinó, mediante comunicado firmado por el titular del Ejecutivo de fecha 7 de marzo de 1922, la realización de un programa de preparación social de los maestros, el cual sería cumplido por el Consejo de Educación Primaria. En los considerandos de este programa, se indicaba que debía infiltrarse en el alma de los educandos las causas y efectos de la lucha de clases, derivada de la división social existente entre el capital y el trabajo asalariado; que la Escuela Racional era una reacción en contra de la escuela individualista de los cristianos y de los hugonotes de la Revolución Francesa, y que la única manera en que la educación podía contribuir a alcanzar un mayor grado de cultura científica, moral y estética, era trabajando “todo en comunidad, por la comunidad, como comunidad.” (*Ordenamientos escolares de carácter racionalista...*: 19-20).

El programa de preparación contemplaba tres puntos (*Ordenamientos escolares...*: 22):

- I. ¿Qué es el trabajo? Historia del trabajo en Yucatán. Historia Universal del trabajo. La revolución industrial. El salario y la plusvalía marxista.

- II. La solidaridad natural y humana. La socialización del individuo. Origen y papel de las religiones en la historia.
- III. Consideraciones acerca de los artículos constitucionales 27 y 123.

A estas medidas siguieron otras de gran trascendencia, como la Clasificación de las Escuelas para la Educación Racional (disposición de fecha 18 de marzo de 1922), supresión del Departamento de Educación y fundación del Consejo de Educación Primaria (decreto Núm. 16 del 24 de febrero de 1922), la instalación de los Consejos de Maestros en las escuelas de todo el Estado, plan de Racionalización de la Escuela Normal Mixta del Estado y el reconocimiento de los derechos del niño en la Escuela Racionalista. En la circular referida a la instalación de los Consejos Maestros en todo el estado - medida que desencadenaría posteriores conflictos al interior de las escuelas-se estipulaba el establecimiento de una dirección rotativa entre todos los miembros de una escuela:

Se declaran cesantes DE FACTO los directores de las escuelas del Estado, y se establecen en su lugar los Consejos de Maestros, quienes delegarán en cada escuela y por noventa días la dirección en uno de sus miembros, disfrutando el nuevo director...de todas las garantías que la ley había venido concediendo a los directores que han sido cesados con esta fecha...(Ordenamientos escolares...: 53-54, mayúsculas en el original).

A finales de 1922 funcionaba la Liga de Maestros Racionalistas “Francisco Ferrer Guardia”, adscrita al Partido Socialista del Sureste, cuyo presidente era José de la Luz Mena. Fungían como secretario el Profr. Saturnino Gómez y como tesorero Vicente Gamboa. Los maestros racionalistas profesaban un credo pedagógico fuertemente impregnado del proyecto político que se había echado a andar desde antes del triunfo de Carrillo Puerto como gobernador, credo en el que destacan los siguientes postulados: a) nadie ha podido comprobar la existencia de Dios y los descubrimientos racionalistas demuestran que tan idea es sólo una farsa para explotar al hombre; b) la defensa y emancipación de los trabajadores no puede hacerse más que a través de la Escuela Racionalista; c) la Escuela Racionalista hará triunfar en la humanidad este postulado: no habrá derechos sin deberes; d) la Escuela Racionalista

enseñará a oír la voz de la razón, pero nunca la voz del servilismo, y acabará con el actual régimen capitalista para establecer el del proletariado; e) la Escuela Racionalista, en su más alta misión, sabrá convencer al hombre de que todas las religiones, principalmente la católica, no han hecho más que producir hombres débiles e inútiles para la sociedad e indignos y perversos para la familia.¹⁶

Dentro de los ordenamientos escolares promulgados destaca la circular No. 4 firmada con fecha 5 de abril de 1922 por el presidente del Consejo de Educación Primaria, José de la Luz Mena, en la que se resuelve proteger los derechos del niño en la escuela racionalista. Esta proclama comprende un posicionamiento ideológico claramente adverso a las creencias religiosas cristianas y una concepción pedagógica propia de la escuela por el trabajo. Se indicaba que los profesores deberán cuidar que:

el desarrollo físico y moral del niño descansa sobre el conocimiento más perfecto que se tiene ahora de la naturaleza humana, procurando que el campo educativo esté desprovisto de credos religiosos que siempre han sido utilizados...para encadenar la conciencia humana formando esclavos por el temor a supuestos castigos divinos o por el ofrecimiento de una vida paradisíaca que recompense los sufrimientos generados por la explotación como rezan las biblias...Se procurará que el niño adquiera por experiencias y explicaciones que haga en los talleres, en la observación de la naturaleza y en sus asambleas, la ciencia positiva...explicando los fenómenos económicos que han permitido el almacenamiento de las riquezas del poder de unos cuantos, o sea la explicación de la propiedad privada...es decir, el materialismo histórico al alcance de sus intelectualidades (*Ordenamientos escolares de carácter racionalista...*:63-64).

En la referida circular se prohibía expresamente a los maestros conducir a sus alumnos a manifestaciones civiles, políticas o religiosas, o a ofrendas florales y recepciones en las que “sólo se satisface la vanidad de los hombres en detrimento de los derechos del niño”, orientación que iba luego a producir un agudo enfrentamiento con los adversarios ideológicos de la escuela racionalista (*Ordenamientos escolares...*: 64-65).

La participación del gobernador Carrillo Puerto en la implementación de la educación racionalista era determinante. Personalmente se ocupaba del asunto. El 18 de marzo de 1922 dirige bajo su firma un extenso comunicado al Consejo de Educación Primaria señalando que:

El Gobierno del Estado, más que ninguna institución social interesada en hacer efectiva la educación racional, ha dado a ese Consejo de Educación Primaria el programa para la preparación social de los maestros, y hoy clasifica a las escuelas para que se proceda, desde luego, a organizarlas conforme a las disposiciones relativas, dando los motivos científicos y pedagógicos de éstas.¹⁷

En esta circular –que puede considerarse como un sólido corpus de propuestas psicopedagógicas en las que se fundamentaba la implementación de la escuela racionalista- Carrillo Puerto defiende la clasificación de las escuelas racionales en infantiles, primarias y de jóvenes, señalando que dicha clasificación descansaba en el principio biológico de que el individuo reproduce en su desarrollo las diferentes fases históricas por las que ha atravesado la humanidad. Por tanto, respondiendo al desarrollo espontáneo del niño, la adquisición científica de los conocimientos debía hacerse de manera procesual, pues cada una de las escuelas referidas pone al alumno en condiciones de prepararse para la vida en armonía con su grado evolutivo. Carrillo exponía así las razones científicas en que se fundaba la clasificación de las escuelas para organizarlas adecuadamente, señalando que desde el punto de vista educativo su gobierno trabajaba en la implantación de las escuelas típicas de la acción o del trabajo de María Montessori, de John Dewey y de Jorge Kerschensteiner.

El extenso comunicado contiene una amplia fundamentación pedagógica y psicológica para organizar la permanencia de los niños y jóvenes en las escuelas, así como para determinar las actividades que desarrollarían en éstas. Refería que los establecimientos escolares debían estar provistos de salones, materiales, espacios e implementos apropiados para estimular el desarrollo de los sentidos de los niños, como jardines para el cultivo de flores, granjas para el cultivo de legumbres y árboles, departamentos de alfarería y de cría de aves, comedores, etc.

Carrillo Puerto afirmaba en este comunicado que los párvulos permanecerían en las escuelas infantiles cuatro horas, de siete a once de la mañana; los niños de las escuelas primarias coeducativas (mixtas), iban a permanecer ocho horas diarias, de siete a las quince horas, y los jóvenes estarían en sus escuelas diez horas, de siete a diecisiete horas. Indicaba que, para el caso de los niños de primaria, la estancia era un tiempo suficiente para desarrollar sus inclinaciones e impulsos en las distintas ocupaciones, haciéndoles adquirir experiencias para la vida, ya que, de acuerdo con Dewey, la escuela debía ser una institución social real y viva que debía reflejar los principios fundamentales de la vida social, *pues de lo contrario habría antagonismo entre la vida escolar y la vida social*. Por ello, la escuela debe ser una comunidad embrionaria, y los niños deben hacer, construir, trabajar, producir, satisfacer el deseo de obrar y de expresar lo que sienten (cursivas añadidas). En las escuelas de jóvenes, la permanencia tenía por finalidad primordial preparar a los alumnos para que puedan desempeñar sus funciones en el organismo social, haciendo que adquieran una profesión orientada al beneficio social y propio. La propuesta de Carrillo incluía proporcionar una merienda diaria a los niños de ocho a nueva de la mañana, una comida a los niños de las escuelas coeducativas, y en las escuelas de jóvenes se contemplaba otorgarles dos comidas diarias.

Al hacer especial hincapié en la formación de los maestros, el gobernador refería en un comunicado dirigido al Consejo de Educación Primaria el 25 de mayo de 1922 que:

A fin de cristalizar los propósitos que se persiguen en la Ley de Educación Racional del 6 de febrero de 1922, este Gobierno cree que hay necesidad de preparar a los maestros social y pedagógicamente y, con tal motivo, dispone que ese Consejo de Educación Primaria establezca a partir del primero de junio del presente año, cursos de preparación conforme a las disposiciones que siguen.¹⁸

5.3.4 Despliegue del enfrentamiento político-ideológico.

El ideario pedagógico fue saludado desde el inicio por los órganos propagandísticos del gobierno de Carrillo Puerto. Se afirmaba que con la implantación de la Escuela Racionalista:

se cumple una aspiración del ideal socialista...la escuela del porvenir, la escuela del trabajo, la escuela racionalista, es la aspiración suprema del ideal socialista...en ella está el porvenir del proletariado y que al mismo tiempo (que) ejercitará sus músculos hará fuerte su cerebro (*El popular*, febrero 7, 1922).

La propuesta educativa del régimen carrillista estuvo sometida a una gran presión por parte de otros actores que no compartían sus orientaciones políticas e ideológicas. Los enemigos del grupo carrillista señalaban que su proyecto educativo era sectario, anarquista y partidista. Gabriel A. Menéndez criticaba dura y apocalípticamente a Carrillo Puerto en *La Opinión* del 18 de febrero de 1922, señalando que:

nada más en el cerebro de este moderno revolucionario, enfermo de innovaciones descabelladas, podía haber la idea de establecer...la Escuela Racionalista...la escuela en que cada quien hace lo que le viene en gana...que en Yucatán producirá el efecto de una hecatombe sin precedente... (citado por Castillo C., 1994: 45).

El gobierno estaba decidido a implantar la orientación de la Escuela Racionalista incluso en las escuelas particulares. En circular de fecha 21 de febrero de 1922, el gobernador Carrillo Puerto y el Secretario General de Gobierno M. Berzunza dirigen una circular al Departamento de Educación Pública, en el que le encarecen la responsabilidad que esta instancia tenía de vigilar estos establecimientos, los cuales debían sujetarse a la Constitución General de la República y a la Constitución Política del Estado. Instruían a este órgano en el sentido de hacer uso de la Ley “en beneficio de la instrucción pública, que es hoy Racionalista, y no se conceda permiso para abrir centros educacionales a ninguna persona que no tenga las tendencias socialistas y

especialmente las de enseñanza Racionalista” (Ordenamientos escolares de carácter racionalista...:69-70). La respuesta de los adversarios ideológicos del gobierno carrillista no se hizo esperar. F. Barrera Lavalle cuestiona la circular anterior, considerándola como preludeo de arbitrariedades en contra de las escuelas particulares. Barrera refería que:

A medida que el Consejo de Educación Primaria avanza en el terreno de las arbitrariedades, se advierte con sentimiento que se abaten los caracteres enérgicos, y que por falta de valor cívico, determinado siempre por el despotismo, se acentúan cada vez más entre las clases intelectuales de Yucatán (*La Revista de Yucatán*, abril 9, 1922, p. 3).

El autor aducía en este escrito que si bien el Gobierno tenía derecho de ordenar la vigilancia oficial en los establecimientos particulares, en cambio estaba violando la Constitución al disponer que no se podía conceder permiso para abrir centros educacionales a los que no tuvieran las tendencias socialistas y racionalistas, “sencillamente porque la Constitución no pone tales taxativas...Jamás habíamos visto que para ejercer un derecho legítimo...se necesitaran permisos otorgados por una oficina de un Estado de la Federación...” El mismo articulista escribía el 7 de mayo de 1922 en *La Revista de Yucatán* que:

En la Escuela Racionalista que trata de implantarse en Yucatán se combatirá las religiones como enemigas de las reivindicaciones del proletariado y se tratará de inculcar los principios económicos socialistas...Las tendencias no pueden ser más claras y, por consiguiente, no han andado descaminados los que la han calificado de “escuela sectaria”, la que denomina pomposamente el grupo imperante Escuela Racionalista (citado por Castillo Cocom, 1994: 45).

La prensa consignaba que los directores de las escuelas particulares estaban pensando interponer un recurso de amparo ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación contra el acuerdo del gobierno local en el que se les amenazaba con clausurar sus establecimientos si no adoptaban el sistema racionalista, “el cual ni sus autores entienden”. Irónicamente, decían que al gobierno estatal se le había olvidado, antes de emitir dicho acuerdo, suspender o abolir la Constitución General de la República, “y

que aunque esté algo lejos el General Obregón, quizá llegue a sus oídos el asunto y le ponga remedio” (*La Revista de Yucatán*, abril 9, 1922).

La reacción de los particulares no era en modo alguno desproporcionada, pues respondía a la circular de fecha 5 de abril de 1922 que habían emitido José de la Luz Mena y Agustín Franco, presidente y secretario del Consejo de Educación Primaria, en la que se indicaba a todos los directores de las escuelas particulares que, de conformidad con el Decreto No. 1 de fecha 6 de febrero de 1922:

Han quedado derogadas las leyes y decretos que se oponen a la institución de la Escuela Racionalista y, en consecuencia, todos los permisos que se han otorgado... para la existencia de las escuelas particulares han quedado sin efecto, y para que este Consejo pueda revalidarlos es indispensable que la escuela... cumpla con todos los requisitos de la mencionada Ley de institución de la Escuela Racionalista. Si al vencerse el plazo que el precitado Decreto concede... Ud. no ha cumplido con tales requisitos, dotando a la vez la escuela de talleres... jardines, granja y campos de cultivo y deporte, automáticamente quedará clausurada la escuela que está bajo su dirección (*Ordenamientos escolares de carácter racionalista...:67-68*).

La determinación del gobierno carrillista para implantar la educación racionalista era firme. Al comunicar a un grupo de ciudadanos el 25 de marzo de 1922 que el Consejo de Educación Primaria se integraba por tres personas, designadas por la Secretaría de Educación Pública, los Ayuntamientos correspondientes y el Ejecutivo del Estado, respectivamente, el gobernador señalaba con énfasis que el nuevo representante del Gobierno, Profr. Agustín Franco Villanueva,

tiene amplias instrucciones para desarrollar en el seno del Consejo de Educación Primaria, de acuerdo con los otros componentes, toda labor tendente a implantar definitivamente la Escuela Racional en el Estado, de modo que aporte todas las ventajas deseadas, procurando como fin supremo el mejoramiento del ramo educacional (*Ordenamientos escolares...: 80-81*).

El régimen carrillista se atrincheró ideológicamente en el Diario Oficial del Gobierno Socialista del Estado Libre y Soberano de Yucatán y en otros medios que le eran afines, como *El Popular*, en tanto que la Iglesia Católica y sus intelectuales se

expresaban través de la *Revista de Yucatán*. Desde *El Popular*, los partidarios del gobierno carrillista defendían acérrimamente la línea racionalista aprobada en la política educativa. A toda plana, decía:

La escuela racional es la única que podrá beneficiar los sagrados intereses de la comunidad yucateca. El gobierno local, firme en sus tendencias revolucionarias, explica los fundamentos de la Escuela Moderna y fija el programa de preparación social para los maestros, para dejarlos en aptitud de preparar a los hombres del futuro (*El Popular*, marzo 9, 1922, p.1).

Utilizando la influencia que le daba su clara simbiosis con el gobierno estatal, *El Popular* afirmaba en dicha edición que todo el magisterio yucateco estaba de absoluto acuerdo con el nuevo sistema educacional que se había implantado, y que los conceptos lanzados por *La Revista de Yucatán* constituían una ofensa para el profesorado. León Guzmán, seudónimo del director de este periódico, Carlos R. Menéndez, había criticado severamente en la edición del 9 de marzo de 1922 la supuesta pasividad del profesorado y de otros gremios sociales “ante el desbarajuste que impera en los establecimientos oficiales de educación y ante el caos en que están hundiendo la instrucción pública ciertos elementos que preconizan la escuela llamada “racionalista”, sin entender lo que ésta significa” (citado en *La labor negativa y obstructora* de Carlos R. Menéndez, 1932: 355-358).

León Guzmán aseguraba en aquel editorial que la inmensa mayoría del magisterio, especialmente el del sexo femenino, no estaba de acuerdo con la implantación de dicha escuela en Yucatán, “por considerarla exótica e inconveniente unos, y prematura otros”, y que era atacada con dureza en conversaciones privadas “sin ocultar la repugnancia que les causa.” El periodista pedía a los profesores que levantaran su voz honrada y digna, ya que no podían enseñar lo que era contrario a sus convicciones; en consecuencia, los concitaba a presentar su renuncia colectiva:

Pero no. El silencio de la muerte; la triste resignación del “destino manifiesto”, en medio de la indiferencia punible de una sociedad ultrajada con la publicación y circulación de lecturas inmorales, antipatrióticas e indignas... ¡Nadie debe proceder contra sus convicciones!...¿Porqué no lo hace valer el profesorado yucateco inconforme con los procedimientos dictatoriales que

contra él se están empleando...? ¿Porqué tanto temor? ¿Por perder el empleo?. Esta idea deja de ser “razón”, desde el momento en que una voz secreta, la del honor, les dice que no deben ser “racionalistas”...a la yucateca, en un medio donde nadie sabe lo que es el RACIONALISMO (mayúscula en el original).

La respuesta de los defensores del gobierno y de la escuela racionalista fue inmediata. José de la Luz Mena, el mismo día de la publicación del artículo de León Guzmán, consideraba que todo el magisterio estaba en total acuerdo con el nuevo sistema educacional que se estaba implantando, que las palabras de aquél eran una ofensa para todo el profesorado yucateco, por lo que como Presidente del Consejo de Educación las rechazaba categóricamente, ya que “los maestros han demostrado de mil maneras estar de acuerdo con la implantación del nuevo sistema educacional”, y concluía así:

Los pocos maestros que no han estado de acuerdo...han presentado su dimisión de manera espontánea...pero si...algunos maestros se dejan seducir para abandonar sus empleos...hay elementos jóvenes bien dispuestos a trabajar como lo compruebo con más de quinientas solicitudes que obran en mi poder... Mi criterio personal...es que (en) algunas conciencias retardatarias se están verificando fenómenos idénticos a los que experimentaron aquellos que arrojaron a Galileo, quemaron a Giordano Bruno, mataron al descubridor de la circulación de la sangre, y a muchos otros genios que han venido laborando por el bienestar de la humanidad y conservación de la especie...(El Popular, marzo 9,1922).

Una partidaria de la Escuela Racionalista le espetaba a sus enemigos de esta manera: “Alerta, mujeres del proletariado. Madres de familia, no os dejéis engañar por los farsantes del capitalismo y de la clerecía, que desean que vuestros hijos no se eduquen en las Escuelas Racionalistas, para seguir teniendo esclavos” (texto firmado por Esperanza Velásquez Bringas. *El Popular*, marzo 10, 1922, pp. 3-4).

En el agudo enfrentamiento entre estas dos grandes fuerzas ideológicas, se adivinaba que la revolución había afectado severamente a la instrucción pública, pero que el desbarajuste mayor se había producido:

A partir de una serie de radicales modificaciones, hasta la imposición del dogma racionalista en todos los centros de educación del Estado...dogma que vulnera abiertamente la libertad de enseñanza, la de pensamiento y la de la conciencia, inapreciables conquistas de la civilización y del progreso... Se ve a un Yucatán con el ateísmo oficial, el furioso bolchevismo, la asombrosa despreocupación moral, el intransigente y fanático radicalismo, y la decidida tendencia de líderes políticos a borrar de nuestros códigos el contrato civil, el matrimonio religioso y otras fórmulas sociales, por innecesarias, con lo que han dejado muy a la zaga a la misma Rusia soviét....(F. Pérez Alcalá; *La Revista de Yucatán*, mayo 1º., 1922, p. 3).

Al referirse con sarcasmo al futuro de la escuela racionalista, el autor planteaba en este artículo sus interrogantes sobre la bondad o la inconveniencia que revestía su implantación. Señalaba dudas sobre el conocimiento que los profesores tenían de ella y si el medio educativo de la entidad estaba preparado para ella. El autor apelaba a los próceres de la instrucción pública de Yucatán –Manuel Sales Cepeda, Gabriel Aznar Pérez, Benito Ruz, Rodolfo Menéndez de la Peña y Manuel Alcalá Martín, entre otros- para que explicaran públicamente a los maestros los alcances y la trascendencia de la implementación de la escuela racionalista. Pérez Alcalá hablaba así de esta escuela:

Ya vemos bosquejarse en los horizontes de un futuro... los espléndidos y modernos planteles racionalistas, con sus granjas, jardines, talleres y praderas en donde los educandos a la sombra bienhechora de todas las libertades, sin añejas y retardatarias preocupaciones, en deliciosa confusión de sexos y edades, aprenden prácticamente según sus gustos y su voluntad múltiples conocimientos intelectuales y manuales, cultivos, artes, oficios, profesiones, etc., disponiendo al efecto de todos los elementos y facilidades que para el mejor éxito necesiten.

La embestida contra las tendencias que se estaban imponiendo en la educación pública se acentuaba progresivamente. Según sus detractores, “en la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia los principales postulados son el ateísmo y la anarquía; lo del trabajo en aquellos planteles no es sino la apariencia con que se cubre la propaganda sectaria” (F. Barrera Lavalle; *La Revista de Yucatán*, mayo 7, 1922, p. 3).

El tema de la regulación de la natalidad constituyó otro motivo relevante que avivó la aguda lucha política e ideológica entre el gobierno y sus adversarios. El asunto había salido a colación con motivo de la divulgación, por parte del gobierno estatal, de un folleto académico de divulgación que se ocupaba de la salud de la mujer, del bienestar de la pareja y de la necesidad de regular el número de hijos, aspectos que se abordaban fundados en los conocimientos científicos que se habían acumulado en esa época (Sanger, 1922). El texto, que había sido impreso por las Ligas de Resistencia, recomendaba el control natal mediante diversos métodos y postulaba que “el nacimiento de un nuevo ser debe tener lugar como resultado de una selección inteligente y amorosa, nunca como resultado ocasional de la pasión”; señalaba que la mujer trabajadora sólo podía tener dos hijos por cuestiones económicas, y que ella “debía hacer uso de su derecho de negarse a poblar la tierra de esclavos y a llenar el mercado de niños explotados.” En realidad, el texto era antiabortista, pues señalaba que “cualquier intento para intervenir en el desarrollo del huevo ya fecundado tiende a provocar el aborto, el cual es peligroso y criminal en la mayoría de los casos” (Sanger: 3-7).

Los críticos del gobierno calificaron de “criminal propaganda” la divulgación de este material en el medio educativo, “cuyo solo título es bastante para comprender que se refiere a prácticas vistas con azco (sic) por las sociedades civilizadas...” Se reputaba como sumamente grave el pretender imbuir en la formación de la niñez estas costumbres horribles, más aún si quien lo hace no es algún particular “de moralidad descarriada”, sino que es el mismo Gobierno de Yucatán el que escarnece los principios más fundamentales de la moral social (*La Revista de Yucatán*, abril 13, 1922; memorándum de la Orden Mexicana de Abogados dirigido al Secretario de Educación Pública).¹⁹ Las graves acusaciones que se hacían al gobierno estatal sobre este ensayo motivó que éste emitiera un comunicado dirigido a *La Revista de Yucatán*, para precisar que no había mandado imprimir el folleto de referencia, aunque señalaba que se hacía solidario con toda la propaganda de reforma social que hacía la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista del Sureste. También aclaraba que dicho folleto no se había repartido en las escuelas oficiales, ya que estaba destinado

especialmente para las personas adultas, “siendo por tanto calumnia malvada la versión infundada que a ese respecto se está haciendo”. Concluía así el comunicado: “Lo que hace 50 años en Francia y demás naciones de Europa hoy comienza a hacerse en América...Ya el Registro Civil se provee de folletos para repartir a los recién matrimonios” (*Diario Oficial del Gobierno del Estado*, marzo 13, 1922. Reproducido en: *Ordenamientos escolares de carácter racionalista...*: 87-89).

La presión sobre el gobierno estatal en torno a la política educativa se enderezó con singular fuerza en contra del Profr. José de la Luz Mena, representante de la Secretaría de Educación Pública, Presidente del Consejo de Educación Primaria y principal impulsor de la Escuela Racionalista, quien era objeto de un virtual linchamiento por parte de los adversarios del régimen carrillista:

Desde hace algunos días se viene rumorando con mucha insistencia de que el profesor José de la Luz Mena...sería destituido por el Ministro Lic. José Vasconcelos, con motivo de varias quejas presentadas en su contra y como resultado del informe que ante dicha Secretaría presentó el señor Bonilla (*La Revista de Yucatán*, mayo 9, 1922).

La prensa adversaria del gobierno daba cuenta de la destitución del Profr. de la Luz Mena, consignando que entre las causas por las que el Lic. Vasconcelos había tomado dicha determinación destacaba una circular que aquél envió a todos los directores de las escuelas de la península para que se opusieran sistemáticamente a celebrar las fiestas patrias. La Revista de Yucatán había acusado al gobierno de haber prohibido el culto a la patria en las escuelas oficiales. León Guzmán, seudónimo de Carlos R. Menéndez, escribía que el Consejo de Educación Primaria había instruido al Consejo Municipal de Educación de Progreso en el sentido de que ni los profesores ni los niños debían tomar parte en las fiestas patrias, lo que “produjo en nuestro espíritu el más profundo desconsuelo y la mayor indignación”; y enfatizaba:

Al conocer la absurda circular del llamado Consejo de Educación Pública de Yucatán, relativa a que no tomen parte en las fiestas nacionales, como antes, no podemos menos que levantar nuestra vibrante protesta contra semejante ignominia, reveladora...en los hombres que se ostentan impudicamente desanalfabetizadores del pueblo yucateco...La escuela racionalista

prohíbe el culto a la Patria, en el seno de un gobierno constitucional, pero no prohíbe el culto al servilismo degradante...prohíbe que los niños de las escuelas rindan pleno homenaje a los próceres...pero en cambio obliga a esos niños...a que acudan...con un gallardete rojo a recibir a ciertos caudillos consagrados por el éxito transitorio. En nombre del HONOR NACIONAL ...pedimos al gobierno del Estado que haga cesar los efectos vergonzosos, estúpidos e indignos de la circular...si no quiere que mañana la posteridad inscriba en la lápida del mausoleo que les depare la Historia, este epitafio maldito: ¡ TRAIADORES ! (*La Revista de Yucatán*, mayo 6, 1922, p. 3, mayúsculas en el original).

La acusación de la Revista de Yucatán era falsa. Se trataba de la tergiversación dolosa de una circular del 5 de abril de 1922 emitida por el Consejo de Educación Primaria en la que se instruía a los maestros en el sentido de evitar que los niños fueran conducidos a recepciones políticas, civiles o cortesanas y religiosas, pero en ningún concepto se refería a las manifestaciones cívicas (véase: Ordenamientos escolares de carácter racionalista: 63-65). A este respecto, los miembros de dicho Consejo tuvieron que enviar una carta aclaratoria a los medios de prensa el 6 de mayo de 1922, en la que se aclaraba que no se había prohibido el culto a la patria en las escuelas, en las cuales se seguían organizando diversas actividades cívicas en las distintas fechas conmemorativas (Ordenamientos escolares de carácter racionalista...: 83-85).

Los adversarios también aducían que otros de los motivos del señor Secretario fue que se había convencido de la ineptitud del delegado de la Secretaría de Educación, José de la Luz Mena, pues “en los meses que ha desempeñado tan importante puesto no se ha hecho gran cosa en Yucatán en pro de la enseñanza” (*La Revista de Yucatán*, mayo 23, 1922, p. 3).

En mayo de 1922 el Profr. Saturnino Gómez explicaba que la escuela racionalista toma las doctrinas revolucionarias y filosóficas de Rousseau y Ferrer; abriga las tendencias anárquicas de la escuela de Tolstoy; sigue los principios societarios y de experimentación de John Dewey, los sistemas característicos de la escuela nueva de Esslander, la escuela por el trabajo del cubano Aguayo y la casa Baiben de María Montessori (*La Revista de Yucatán*, mayo 19, 1922, p. 3).

Los adversarios de los racionalistas, al fijar su posición, intentaban acogerse al espíritu de la Constitución de 1917, y les decían:

No señores racionalistas, nosotros no somos enemigos de vuestra escuela, como tampoco lo somos de las escuelas católicas y protestantes. La tesis que hemos venido sosteniendo...es que siendo la escuela racionalista UNA ESCUELA SECTARIA, no debe imponerse al Estado, porque tal procedimiento pugna contra la letra y el espíritu del artículo 3º. de la Constitución general de la República (F. Barrera Lavalle, *La Revista de Yucatán*, mayo 19, 1922, p. 3; mayúsculas en el original).

La labor ideológica de los partidarios y conductores de la Escuela Racionalista se intensificó en el segundo año del gobierno carrillista. Las Ligas de Resistencia establecieron los llamados Lunes Rojos, especie de veladas educativas y culturales en las que se abordaban múltiples cuestiones relacionadas con las artes, las ciencias, la historia, las creencias religiosas, el papel de la mujer en la sociedad, la producción y otros tópicos en boga con el fin de elevar el nivel cultural de los socios. En la asamblea cultural realizada el lunes 27 de enero de 1923 Edmundo Bolio Ontiveros había presentado un vasto plan de trabajo que se proponía realizar el Departamento Cultural de la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista del Sureste. Entre sus principales acciones destacaba la creación de una escuela para los trabajadores, en la que éstos recibirían “instrucción para la resolución de los arduos problemas que a diario se les presentaren en las labores a que se dedican. Por consiguiente, será eminentemente práctica y racional” (citado por Martínez A., 1986: 76-77).

Igualmente, se contemplaba la instauración de una Tribuna Roja a fin de dar conferencias cada lunes, desarrollando temas de vital importancia para los trabajadores, “procurándose que sean producidos con la mayor claridad, comprensión, amenidad y popularizando las ciencias, artes, literatura, etc., con un lenguaje explícito y llano” (Martínez A., : 77). Estos temas se integraban en un vasto programa que comprendía aspectos como la filosofía del ateísmo, las encíclicas de León XIII, las bases fundamentales del socialismo, el feminismo y la mujer como factor creativo en la sociedad, el amor libre, la procreación racional de la especie, los factores y la

organización social de la producción, el revolucionamiento del arte y la literatura, la ciencia positiva, las interpretaciones materiales del Universo, temas antropológicos, los sistemas educativos, escuela y clero, escuela racionalista e historia de la evolución social de los mayas (Martínez A.: 78-81). El programa de trabajo comprendía asimismo representaciones teatrales, la edición de un órgano de prensa denominado “Tierra”, la constitución de una biblioteca socialista, la producción de obras educativas y literarias, la formación de una banda de música, la extensión del trabajo de los propagandistas culturales hacia los pueblos del estado y el fomento de los deportes (Martínez A.: 81-83).

En muchas ocasiones estas asambleas eran presididas por el gobernador Carrillo Puerto en el salón de actos públicos de la Liga Central de Resistencia. Era práctica común que los asociados de las Ligas le presentaran a sus hijos a fin de hacerlos ingresar al Partido Socialista del Sureste. En la velada del lunes 19 de febrero de 1923, el asociado Caraveo Suárez presentó a sus dos hijos ante el gobernante, produciéndose un encuentro del tenor siguiente:

Felipe los saluda con una flor roja en la mano, como símbolo del PSS. Les dirige la palabra, deseándoles que cuando crezcan tengan una vida acomodada, y que sean elementos de inteligencia y de actividad para ayudarse a sí mismos y a sus compañeros (*Los Lunes Rojos*, 1923:16).

El ritual político-ideológico era ponderado por Edmundo Bolio, quien expresaba así el sueño de la edificación de una nueva sociedad: “Una vez más nos acercamos hasta la niñez a ofrecerle la rosa fragante y olorosa de nuestra consagración socialista; sea para ella el símbolo de la obra grande que hemos emprendido y que indudablemente florecerá en no lejano tiempo” (p. 16). Otro orador machacaba el contenido político del evento y exaltaba la figura del gobernador:

Venís a ser socialistas de corazón, y os pido que nunca la sombra de la maldad anide en vuestros corazones; que siempre seáis partidarios de la clase del pueblo y luchéis con nosotros, como lo hace el Jefe del Partido Socialista del S.E. (p. 16)

La propaganda anticlerical era también uno de los contenidos recurrentes de estas asambleas culturales. Se declamaban encendidas composiciones poéticas en contra de los jerarcas del Vaticano y de las figuras de los curas y frailes, a quienes se exhibía como exponentes de la peste, el mal, la hipocresía y el retroceso, y se les recriminaba hacer caso omiso de los males que aquejaban a la humanidad (véase: Los lunes Rojos, 1923: 21-22; 30-32). Sobre este tópico, los ideólogos al servicio del carrillismo aclaraban que los socialistas no eran enemigos de las religiones, sino de las jerarquías eclesiásticas y de la católica en particular. En la asamblea cultural realizada el 16 de abril de 1923 el Lic. Pablo García Ortiz, al disertar sobre un controvertido artículo que Edmundo Bolio había publicado en el Diario Oficial del Gobierno del Estado el 30 de marzo de 1923, señalaba que:

El socialismo no ha sido ni será enemigo de las religiones, pero sí ha sido y será enemigo de los explotadores del pueblo (y) de esos que forman la farsa del clericalismo, de esos individuos que, parapetados detrás de la verdad del cristianismo, hicieron surgir la religión católica, de esos que han explotado eternamente la verdad...Por tanto, las tendencias socialistas...no son antirreligiosas, son anticlericales...porque no hay peor enemigo de todo gobierno, de toda idea cohesionada, como el clero y contra él debemos combatir, no contra la religión...(Los Lunes Rojos: 53-54).

En la misma asamblea, el Profr. Prudencio Patrón hizo una férrea defensa de las orientaciones y principios que guiaban a la Escuela Racionalista, e intentó desmentir algunos cargos que sus enemigos les habían endilgado, como las acusaciones sobre el libertinaje que supuestamente prevalecía en las escuelas y lo relativo a los fanatismos. Sobre estos temas el conferenciante decía:

La Escuela Racionalista, la Escuela por el Trabajo, no es una escuela de libertinaje. Le concedemos al niño la libertad de acción, la de trabajo, de iniciativa, pero no la libertad para no hacer nada, no la libertad para no hacer nada, no la libertad para atacar los derechos de otros...Otro punto es el relativo a los fanatismos. Se le tacha de escuela sin Dios, sin religión, de escuela inmoral...si se llama escuela sin Dios el que no prediquemos la existencia de un error anticientífico, político o religioso, enhorabuena; la Escuela Racionalista es una escuela sin Dios. Aseguramos a ustedes que nuestra labor es de moralización y ya ven ustedes que en cambio algunos ministros encargados de esta misma tarea cometen actos reprobables contra la dignidad de una sociedad, de una persona. (pp. 59-60)

El gobierno de Carillo Puerto mantuvo su política de expansión educativa hasta donde las circunstancias políticas y presupuestales se lo permitieron. Mediante el decreto No. 321 de fecha 24 de febrero de 1923 dispuso la ampliación del presupuesto destinado al Departamento de Educación Pública, por un monto de \$ 117,912.22. Este recurso se iba a destinar para la contratación de 48 profesores de enseñanza primaria y 11 docentes para la enseñanza rural, que serían destacados a varios municipios del estado (*Diario Oficial del Gobierno socialista de Yucatán*, marzo 9, 1923, pp3-5).

Puede concluirse que la inquietud provocada por la implantación de la escuela racionalista en determinados sectores y su virulenta reacción se explican por que aquella representó una seria amenaza para sus fines económicos e ideológicos: su avance ponía en peligro su hegemonía ideológica desde el aparato escolar y representaba la posibilidad de que, al llegar a las masas trabajadoras, la conciencia de éstas despertara y cuestionara un estado de cosas que no le era profundamente desfavorable.

5.3.5 Influencia y ocaso prematuro de la Escuela Racionalista.

La influencia de la Escuela Racionalista irradió a varios estados de la república, como Veracruz, Tabasco y Tamaulipas, llegando a constituir una alternativa pedagógica frente a las imposiciones del centro:

Las propuestas de los pedagogos racionalistas influyeron en la definición del Artículo Tercero de la Constitución de 1917 y en la Reforma Educativa de 1934. Fueron retomadas en varios congresos obreros y contribuyeron a la conformación de la escuela rural mexicana de los años veinte y a la adopción de la pedagogía activa (Loyo, 1999:72).²⁰

La experiencia educativa yucateca, junto con su problemática y el contexto socioeconómico en el que estaba inmersa, también fue conocida por Vasconcelos en su viaje a la península, a la que llega el 27 de noviembre de 1921 (Fell, 1989: 90-95). El secretario de educación no simpatizaba con el proyecto de la Escuela Racionalista. Refiriéndose a Carrillo Puerto, Vasconcelos señalaba que era lamentable “que un hombre de su impreparación y su ignorancia tuviese dominio sobre todo un pueblo y sin otro compromiso que asegurarle a Calles la península para sus fines de política personal” (Vasconcelos, citado por Quintal, 1974: 127). Vasconcelos siempre consideró absurdo al proyecto racionalista y desaprobó la eliminación de los puestos de directores en las escuelas (Durán O., 2005: 63).

Con el grupo carrillista en el poder, que derivó en el establecimiento de la escuela racionalista como orientación oficial de la educación, su influencia pedagógica e ideológica se amplió a otras entidades federativas, llegando a constituir la alternativa crítica más clara frente a las tendencias y modelos educativos que se propugnaban desde el centro del país. Por tal circunstancia, la SEP se oponía a ella mermando los apoyos presupuestales destinados a la educación en el periodo 1920-1924, lo que comenzó a amenazar la viabilidad y la existencia misma de la escuela racionalista (Cárdenas P., 1988).

La Escuela Racionalista estuvo vinculada desde sus inicios con movimientos sindicales anarquistas y con los movimientos reivindicativos que se desplegaron en el campo yucateco al calor de la Revolución. Estos vínculos y su recurrente cercanía con el poder le dieron presencia significativa en muchos espacios en los que se debatían programas políticos y proyectos educativos de amplio alcance (Arteaga, 2005: 205). No obstante el esfuerzo realizado para articular la escuela racionalista como un sistema impulsor del conjunto de reformas económicas, sociales y culturales contemplados en el proyecto carrillista, aquella no pudo alcanzar sus objetivos pues fue inoperante en la realidad, ya que no fue posible establecer las escuelas con las instalaciones adecuadas de conformidad con los postulados de dicha corriente, lo anterior derivado de la situación de precariedad económica que afectaba a los municipios y al estado en general (Durán O., 2005: 62).

El gobierno estatal quedaba cada vez más en una situación de extrema fragilidad financiera, toda vez que había pasado el auge de la producción henequenera, circunstancia que lo obligó a realizar negociaciones con el gobierno central para obtener préstamos y subsidios destinados a pagar los salarios de los profesores. Esta estrechez presupuestal también permitió al centro controlar a muchos actores sociales y a avivar los conflictos internos entre las facciones políticas (Arteaga, 2005: 193-194). Por añadidura, la escuela racionalista estuvo en el fuego cruzado de los procesos políticos que sacudieron al estado y expuesta siempre a las diversas tensiones internas y externas, siendo ella misma fuente de tensión y objeto de disputa entre las distintas fuerzas políticas, económicas e ideológicas que se enfrentaron en aquel tiempo.

El asesinato de Carrillo Puerto y el derrumbe de su corto gobierno en manos de los seguidores de la rebelión delahuertista significaron igualmente una amenaza mortal para la escuela racionalista que apenas se comenzaba a implementar. Después de la muerte de Carrillo, se experimentó un retroceso general en la política del PSS. Sus sucesores fueron cediendo cada vez más a la influencia del poder federal y de los propios hacendados; la mayoría de sus dirigentes fueron corrompidos por las

autoridades del centro y gradualmente se fue abandonando la lucha a favor de los obreros y campesinos. Por último, el PSS terminó por incorporarse al proyecto nacional, cuando el PNR se transformó en PRM y el sistema Partido-Estado se había conformado en sus bases fundamentales (INEHRM, 1992, VI: 743-748).

5.4 Epílogo.

En Yucatán puede hablarse de un periodo de grandes transformaciones revolucionarias, que transcurre entre septiembre de 1914 (gobierno de Eleuterio Avila) y principios de 1924 (fin del gobierno de Felipe Carrillo Puerto). Se trata de un periodo de poco más de nueve años muy intenso en movilizaciones políticas y en múltiples expresiones de cambio: en la organización social y política, en el debate de proyectos e ideas innovadoras, así como en conflictos, violencia, enfrentamientos, auge económico y crisis, cambios gubernamentales y experimentos educativos, sin excluir las más diversas formas de corrupción y de captación (Paoli, 1988: 430-432).

Paoli distingue dos etapas de lo que él denomina *proceso del socialismo yucateco*: la primera, caracterizada por el ascenso de la lucha de masas, y la segunda, significada por su descenso. La primera inicia con el gobierno de Alvarado, que sienta las bases fundamentales para este ascenso, con el antecedente del breve gobierno del mayor Eleuterio Avila. Esta etapa concluye con el asesinato de Carrillo Puerto, en enero de 1924. El tiempo de descenso de las movilizaciones de masas se localiza en los gobiernos de José Ma. Iturralde, Alvaro Torre Díaz y Bartolomé García Correa. Esta etapa de descenso (1924-1934) es un poco más larga que la primera, tomando en cuenta que ella no concluye con el gobierno de García Correa sino un tiempo después, con la virtual desaparición del Partido Socialista del Sureste, que fue asimilado al Partido de Estado hacia fines de los años treinta (Paoli: 431-432).

Al referirse a las reacciones que los grupos oligárquicos tuvieron con respecto a las profundas reformas económicas, políticas y sociales que se impulsaron en el periodo revolucionario, Sabido refiere que tuvieron como efecto palpable la persistencia de una prolongada crisis política que duró prácticamente veinte años, de 1918 a 1938, periodo en el cual –salvo los gobiernos de Alvaro Torre Díaz (1926-1930) y de Bartolomé García Correa (1930-1934)- los demás gobernadores no concluyeron sus periodos legales, conociéndose un total de veintidós gobernadores, entre constitucionales e interinos (Sabido, 1995:119-120).

Paoli ofrece un resumen de los principales cambios experimentados en la sociedad yucateca en casi 10 años que cubre el periodo “socialista”, que va entre el gobierno preconstitucional de Alvarado y los dos años del régimen constitucional de Carrillo Puerto (Paoli, 2001: 222-237): en el sistema económico: la liberación del trabajo sujeto a las deudas y la decisión de montar un Estado intervencionista; aumento significativo de los salarios de los trabajadores; en el ámbito político: se produjo una modificación de la correlación de fuerzas y sus alianzas; repliegue político de la oligarquía; apoyo a la Casa del Obrero Mundial; creación de un partido socialista que reuniría a los asalariados del campo y las ciudades; en la administración pública: reorganización profunda del aparato gubernamental, ampliando los cauces de la relación entre la dirección pública de las instituciones y los grupos sociales; multiplicación de los servicios públicos; en la cultura y la educación: sensible incremento de las escuelas, reorientación de los programas educativos, instauración de la Escuela Racionalista, basada en una pedagogía centrada en el trabajo y la experiencia; moralización social mediante el combate al alcoholismo, la prostitución, la subyugación femenina y las formas señoriales de manejo en la economía; en la normatividad jurídica: promulgación de cerca de mil decretos de gran trascendencia, cuyas orientaciones influyeron en la Constitución Política del país de 1917, y que abarcaron múltiples ámbitos como el educativo, agrario, laboral, fiscal y municipal, entre otros; en materia agraria: mayor impulso al reparto por parte de los carrillistas, con el consiguiente conflicto con los carrancistas. Con Carrillo se repartieron más de

500 mil hectáreas; con el partido gubernamental: radicalización del PSS, avance en su organización y aumento de su influencia política e ideológica en todo el estado.

Sobre el curso general seguido por el estado después de la desaparición de Carrillo Puerto, Joseph (1992) ha señalado que la hegemonía federal se hizo inevitable, dada la tendencia a una mayor centralización de las relaciones con los estados que caracterizó al poder central durante el periodo 1920-1940. Por ello, las posibilidades para una actuación política y programática relativamente autónoma, que habían sido disfrutadas por Alvarado, mermaron fuertemente con Carrillo Puerto y desaparecieron a fines de los años veinte y principios de los treinta: “En 1934, el Gran Partido Socialista del Sureste, alguna vez orgulloso y autónomo, ya existía sólo de nombre; en realidad, se había convertido en el mensajero del PNR de Cárdenas, cada vez más omnipotente.” (p. 327)

La sustitución de Carrillo Puerto para completar el periodo constitucional 1922-1926 se dirimió entre dos corrientes del Partido Socialista del Sureste, que contaban con simpatizantes en todo el estado: una facción radical encabezada por Miguel Cantón, ideólogo de Carrillo, y otra moderada, liderada por José Ma. Iturralde, quien logró finalmente que el 17 de abril de 1924 el Presidente Alvaro Obregón lo nombrara gobernador provisional del estado, permaneciendo en el cargo hasta el 31 de enero de 1926 (INEHRM, 1992, VI: 682).

La experiencia de la educación racionalista languidece en los gobiernos que sucedieron al régimen carrillista. Conforme fue perdiendo las características fundamentales que la definieron mediante la amplia gama de ordenamientos escolares promulgados por el gobierno socialista de Carrillo Puerto, la educación yucateca se fue orientando cada vez más por los impulsos que a nivel nacional se fueron emitiendo, conforme se centralizaba la vida política del país y la política educativa, con la SEP como instancia rectora, iba adquiriendo un carácter eminentemente nacional.

En una visión de conjunto, la obra educativa de Carrillo Puerto comprende las siguientes acciones programáticas: campaña contra el analfabetismo; traducción al maya de la Constitución mexicana; revalorización de la lengua y la cultura maya; implementación de la Escuela Racionalista; creación de la Universidad Nacional del Sureste; participación de la mujer en la vida económica, política y social de la entidad; impulso a la planificación familiar; la transformación radical de los contenidos y finalidades de la escuela rural.

En el periodo cardenista, y como reflejo de los impulsos nacionales, la educación yucateca adquiere un nuevo perfil social e ideológico. Por lo anterior, resulta interesante consignar la sugerente hipótesis que plantea Llinás, quien analiza el impacto que la Escuela Racionalista tuvo a nivel nacional en diferentes momentos, antes y después del Constituyente de Querétaro. Llinás sugiere que la Educación Socialista fue una adaptación, a los tiempos de Lázaro Cárdenas, de la Escuela Racionalista que se había desarrollando en Yucatán desde 1915, y que en la década de 1920 se había implantado como escuela oficial en varios Estados del sureste de la República (Llinás, 1984: 115-126).

NOTAS DEL CAPÍTULO

¹ Líder campesino y agrario, nacido en Motul en 1874; periodista en sus inicios, se involucró de lleno en la vida política de Yucatán en la etapa final del porfiriato. Zapatista, morenista, alvaradista; miembro fundador del Partido Socialista Obrero y presidente del mismo desde 1917 hasta su muerte. Diputado suplente al Congreso Constituyente de Querétaro, diputado presidente del Congreso estatal, gobernador interino entre noviembre y diciembre de 1918, diputado federal en 1920, electo gobernador en las elecciones efectuadas el 6 de noviembre de 1921 para el periodo 1922-1926, cargo que ocupó apenas dos años, pues fue asesinado junto con varios de sus hermanos el 3 de enero de 1924. (INEHRM, 1992: 587-592).

² Mantilla refiere que en este proceso electoral se enfrentaron dos polos antagónicos: por un lado los terratenientes y ricos agroexportadores de henequén, que estaban dispuestos a luchar para restituir el poder que Alvarado les había invalidado, y por el otro, la masa social organizada en las Ligas de Resistencia y sindicatos urbanos, dispuesta a defender las acciones de Alvarado. Los principales protagonistas de este enfrentamiento electoral con altas dosis de violencia fueron: el coronel constitucionalista Bernardino Mena Brito, apoyado por Carranza y postulado por el Partido Liberal Yucateco, y Carlos Castro Morales, apoyado por Alvarado y postulado por los Partidos Constitucionalista, Progresista y Socialista de Yucatán. (p. 37)

³ Dirigente laboral, fundador de la Unión Obrera de los Ferrocarriles de Yucatán; antihuertista, cercano colaborador de Alvarado. Director de los Ferrocarriles hasta 1917; segundo presidente titular del Partido Socialista Obrero. Apoyado por Alvarado y el PSO, fue candidato a gobernador compitiendo contra el coronel Bernardino Bernardino Mena Brito. Tomó posesión del cargo el 1º. De enero de 1918, presidiendo un gobierno muy agitado en la historia política de Yucatán. Se separó de esa responsabilidad en 1920. (INEHRM, 1992: 597-600).

⁴ Sierra y Betancourt (1989) han señalado que al promulgarse la Constitución de 1917, el ritmo de los dos niveles de gobierno se comenzó a encimar, pues el carrancismo como pauta del Estado nacional disputaba la iniciativa de los jefes regionales y buscaba subordinarlos, y los poderes locales se apoyaban en sus fuerzas para mantener un cierto margen de autonomía en relación al poder central. Esta tensión dio origen a polarizaciones y conflictos del más variado signo, en función de las condiciones específicas de cada región. (pp. 175-176)

⁵ Véase: Primer Congreso Obrero de Motul en 1918, 1996.

⁶ El I Congreso se efectuó del 29 al 31 de marzo de 1918, y el II del 15 al 20 de agosto de 1921. Para detalles de la discusión y los resolutivos, Véase: Martínez A., 1986, pp. 27-40; CEHSMO, 1977a, pp. 67-75; CEHSMO, 1977b, pp. 82-87

⁷ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Secc. Pleno del Congreso. Año 1922, Caja 73, Vol. 8, Exp. 40. Proyecto de Ley de Educación Racional, firmado por un grupo de diputados.

⁸ AGEY, Fondo Congreso del Estado. Secc. Pleno del Congreso. Año 1922, c. 73, Vol. 8, Exp. 40. Dictamen de la iniciativa de Ley de Educación Racional de fecha 23 de marzo de 1921.

⁹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Sección Gobernación, año 1922, Caja 757. Comunicado de Antonio Alcocer y A. Vadillo, presidente y el secretario de la Liga de Resistencia "Nachi Cocom" de Mérida, Yuc., dirigido al gobernador Carillo Puerto con fecha 10 de febrero de 1922.

¹⁰ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Año 1922, Caja 760

¹¹ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Secc. Educación, Año 1922, Caja 756. Oficio No. 43 de fecha 9 de septiembre de 1922 que dirige al gobernador del Estado el Presidente de la Liga Socialista de Mocochoá, Luis Bojórquez.

¹² AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Secc. Educación, Año 1922, Caja 756. Oficio de miembros de la Liga de Resistencia Socialista de Nabalán, que con fecha 26 de septiembre de 1922 dirigen al gobernador del Estado.

¹³ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Año 1922, c. 756. Comunicado de Manuel Alcocer y Amado Rosado, presidente y secretario del Ayuntamiento de Izamal al gobernador Carrillo Puerto, de fecha 15 de febrero de 1922, proponiendo al profesor normalista Vicente Gamboa como representante municipal ante el Consejo de Educación Pública.

¹⁴ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Sección Gobernación, Año 1922, Caja 754

¹⁵ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, Sección Gobernación, Serie: correspondencia Ligas de Resistencia, Año 1922, Caja 757

¹⁶ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo, año 1922, c. 756. Hoja membretada de la organización magisterial.

¹⁷ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Año 1922, Caja 756. Mecanuscrito de fecha 18 de marzo de 1922 que dirige el C. gobernador F. Carrillo P. y el Secretario general Manuel Berzunza al Consejo de Educación Primaria.

¹⁸ AGEY, Fondo Poder Ejecutivo. Año 1922, Caja 756

¹⁹ La Revista de Yucatán acota en la misma edición que el Lic. Vasconcelos había contestado el comunicado de dicho organismo, mostrando su preocupación por el asunto y designando a un inspector de apellido Bonillas, "para que viniera a Yucatán a averiguar lo acontecido y rendir un informe detallado, con el objeto de establecer las responsabilidades y castigar el escándalo."

²⁰ Al hacer un breve repaso de la influencia y extensión que tuvo la Escuela Racionalista en la república, la autora reconoce el impacto real que causó pero señala que hace mucha falta indagar sobre su aplicación concreta en varias regiones del país. (pp. 72-84)

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

El estudio de las profundas reformas que se llevaron a cabo en Yucatán mediante la aplicación del instrumental teórico-conceptual de las políticas públicas, constituye una posibilidad fecunda para el quehacer historiográfico, el cual se apoya cada vez más en las aportaciones de las demás ciencias sociales y humanas. La extrapolación histórica de este corpus disciplinario surgido con posteridad a la época investigada mostró plausibles ventajas y evidentes limitaciones. Algunas premisas básicas derivadas de dicho corpus se pueden encontrar en los procesos históricos reales indagados, dado que la gestión del bien común y del desarrollo social, en el que se incluye de manera relevante la educación, constituye un asunto de interés general que ha concitado la atención del Estado y la sociedad a lo largo de la historia en los últimos doscientos años.

En los procesos indagados, la noción de lo público –concepto central en el bagaje teórico de las políticas públicas- se explicita en las reivindicaciones de diversa índole, como las libertades individuales, los derechos políticos, económicos y sociales, la ciudadanía, la igualdad, etc., los cuales pretendía reconocer, tutelar y proteger el Estado surgido del movimiento revolucionario en general y de su etapa constitucionalista en particular. Otros componentes fundamentales del esquema conceptual de las políticas públicas que se encuentran presentes en los procesos históricos investigados y que posibilitaron hacer el ejercicio de extrapolación de manera fecunda, son: a) los procesos políticos que implica la adopción de las políticas; b) la participación de diversos actores, hegemónicos y subalternos, en la toma de decisiones o en la impugnación de las medidas contempladas en las políticas que se implementan; c) la existencia y actuación de grupos de presión que representan los intereses de los diferentes sectores de la sociedad; d) la educación en cuanto componente fundamental de los proyectos políticos y sociales; e) la utilización de la propaganda como medio de persuasión; f) la utilización de la coacción por parte del Estado; g) la emisión de decretos, edictos y demás ordenamientos como sustentos jurídicos de las políticas; h) la canalización de

recursos del erario para implementar la política respectiva; i) la conformación de escenarios de conflicto en las distintas etapas del proceso de la política.

La aplicación del esquema de las políticas públicas al objeto de estudio muestra sus limitaciones al considerar que dicho esquema funciona plenamente en sociedades democráticas o en proceso de democratización, en las que se construyen consensos, se dialoga sobre el sentido de las políticas, se exponen argumentos y se producen amplios debates en los diferentes espacios e instancias de la sociedad. Es evidente que en la sociedad de aquella época, que comenzaba a salir de un régimen oligárquico y dictatorial, no podían desplegarse elementos o aspectos en los que se procesaran de manera abierta, plural y participativa las políticas públicas. La naturaleza misma de la sociedad yucateca, la situación revolucionaria que se vivía en ésta y los regímenes políticos que se instauraron en ese periodo de transformaciones, son factores de primer orden que muestran la imposibilidad de hacer una aplicación mecánica del marco teórico-conceptual de las políticas públicas al análisis histórico.

Las limitaciones objetivas que mostró el instrumental de las políticas públicas fueron: a) concentración absoluta del poder en manos de uno de los actores; b) surgimiento de las propuestas de políticas desde la cúpula del gobierno; c) predominio de uno de los actores en el proceso político derivado de la adopción de la política; d) ausencia de debate en sentido amplio; e) espacios de discusión acotados y controlados por el gobierno; f) falta de institucionalización de todo el proceso de la política; g) ausencia de libertades públicas; h) carencia de medios de comunicación libres; i) inexistencia de procesos de fiscalización y de rendición de cuentas; j) falta de un marco jurídico apropiado para el proceso de las políticas, dado que toda la arquitectura jurídico-política estaba sometida a una intensa transformación.

La aplicación acotada del esquema de las políticas públicas al trabajo historiográfico hizo necesario reconocer el contexto histórico en que se produjo la disputa por la orientación y el control de la política educativa –objetivo central de este trabajo–, lo cual obligó a tomar en cuenta que el escenario estatal de las políticas que se adoptaron e implementaron en materia educativa estaba

intensamente permeado por los impulsos y vaivenes de una situación revolucionaria que implicó, en primera instancia, el desmoronamiento de la hegemonía de la elite oligárquica porfirista y su desplazamiento final del poder.

La reacción política y social en el estado de Yucatán ante el oleaje revolucionario de 1910 se generó de manera tardía por las singulares condiciones geográficas, económicas y culturales que lo caracterizaban. La riqueza económica representada por la actividad henequenera constituyó una de las motivaciones principales de la facción constitucionalista para intervenir en el estado, agenciarse de recursos para la guerra interna y tomar las riendas de su conducción política, económica y social. Lo anterior no indica que no existieran contradicciones entre las clases sociales en que se estructuraba la sociedad yucateca en las postrimerías del porfiriato. En realidad, a finales del régimen porfirista ya se había producido una explosiva acumulación de contradicciones, habida cuenta de las severas condiciones de servidumbre en que los hacendados habían mantenido a los peones acasillados, con cuyo trabajo se sostenía el esquema de monocultivo basado en la producción y exportación de henequén. También se profundizaron las diferencias entre las clases dominantes y los otros sectores sociales de trabajadores de la ciudad y el campo, por el esquema excluyente que caracterizó al régimen porfirista en lo económico y social. Igualmente, se ahondaron las contradicciones entre el grupo hegemónico de hacendados oligarcas –cómplices y beneficiarios directos de una política económica favorable a los trusts norteamericanos- y los otros grupos de hacendados no oligarcas.

En el terreno de la política, se produjo el agotamiento del modelo dictatorial en que se legitimaba el ejercicio del poder por parte del régimen, al cual respondían en buena medida, con aparentes diferencias, algunos de los movimientos políticos de la época. Sin embargo, el auge del movimiento maderista, en sus distintas expresiones, comenzó a socavar las endeble bases sobre las que se sustentaba el esquema político funcional del último gobierno porfirista.

Lo que se aprecia en esta reacción tardía de Yucatán ante el proceso revolucionario es una gran capacidad del grupo hegemónico para resistir las turbulencias iniciales de la revolución, que comprendió un importante levantamiento

armado en Valladolid, en junio de 1910. Desde luego, esta capacidad del grupo molinista no excluía la utilización recurrente de la represión, la cárcel y el asesinato en contra de sus opositores. Esta capacidad de sobrevivencia del régimen oligárquico se mantuvo prácticamente hasta 1915, ya que este bloque supo boicotear las medidas adoptadas por los primeros emisarios del constitucionalismo, que afectaban sus intereses, logrando incluso cooptarlos y corromperlos.

La llegada del general Alvarado a Yucatán significó un gran catalizador para el movimiento antiporfirista que había cobrado mayor expresión en los procesos electorales y en las diferentes manifestaciones del maderismo desde 1910. En el involucramiento de Yucatán en el proceso revolucionario no cabe establecer que la Revolución vino totalmente de afuera y que se impulsó desde arriba, como ha pretendido J. Gilbert, ya que la llegada del constitucionalismo representó un detonante para las distintas expresiones de inconformidad y de ansias de cambios democráticos que ya bullían en el seno de la sociedad yucateca desde finales del porfiriato.

La participación de los distintos sectores sociales y políticos en el amplio programa de reformas formulado e impulsado por Alvarado muestra que el liderazgo excepcional que desplegó Alvarado incluía, entre otros elementos, un conocimiento profundo de los problemas de Yucatán, una clara disposición para escuchar a los expertos de la época y una gran capacidad para articular sólidas alianzas como condición para ganar legitimidad ante la sociedad y hacer viable la realización de dicho programa. Todo esto no fue obstáculo para que el gobernador y comandante militar ejerciera el poder investido de atribuciones casi absolutas. Con el desmoronamiento del bloque hegemónico oligárquico y su desplazamiento del poder, Alvarado logra alcanzar legitimidad y consenso para impulsar su amplio programa de transformaciones, el cual pretendía acabar con los privilegios, ataduras y escollos que, bajo el régimen porfirista, impedían la dinamización de la sociedad y el desarrollo del capitalismo. Las reformas alvaradistas se orientaban a desmantelar las formas arcaicas y anquilosadas que prevalecían en las esferas de la vida económica, social, política y cultural, y avanzar hacia la modernización de la sociedad yucateca.

El análisis de la disputa por la política educativa, de sus procesos de adopción e implementación, de los conflictos que estos generaron, remitió a recuperar la herencia educativa y pedagógica que se fraguó en Yucatán durante el último periodo del porfiriato. Las fuentes históricas revelan dos elementos fundamentales de este importante legado: la conformación de las bases primordiales de la educación pública con carácter de nacional, laica y gratuita, y el despliegue de un intenso movimiento pedagógico renovador. La definición de los rasgos fundamentales de la educación nacional fue una aportación innegable del periodo porfirista, aunque por la naturaleza de este régimen y por las características que prevalecían en el país, sus beneficios no lograron extenderse a las amplias masas sociales. Estos rasgos cobraron presencia, continuidad y fortalecimiento en el quehacer educativo en las postrimerías del porfiriato.

El movimiento renovador pedagógico derivó de las influencias recibidas del centro del país y de otras naciones como Estados Unidos, Cuba, Francia y España. Consistió en la profundización de los análisis sobre los fundamentos pedagógicos, filosóficos, psicológicos y metodológicos de la enseñanza, y comprendía una aguda crítica a los viejos modelos librescos, abstractos, intelectualistas y magiscentristas que no tomaban en cuenta las características biopsicosociales de los niños ni sus intereses. Este movimiento comprendió propuestas para transformar el quehacer educativo, tomando en cuenta los adelantos que se habían obtenido en ciencias como la biología, la psicología, la sociología y la pedagogía. La influencia que más se sintió en Yucatán fue la que irradió la Escuela por el Trabajo o por la Acción, desarrollada por Dewey en Estados Unidos y por los pedagogos europeos y cubanos. Esta influencia se consolidó en los proyectos educativos que se impulsaron en los regímenes estudiados, con la singularidad de que en el gobierno de Carrillo Puerto los partidarios de la Escuela Racionalista se lograron posicionar hegemónicamente desde el punto de vista político, e imponer finalmente esta corriente como política educativa oficial.

En el proceso de definición y adopción de la política educativa, el gobierno de Alvarado mostró una singular atención, pues le asignaba una importancia fundamental al concebir a la educación como el pivote del conjunto de su programa. La amplia legislación que sobre la materia se emitió revela este acrecido

interés y un firme posicionamiento político e ideológico a favor de la preeminencia del Estado en la conducción y regulación de la educación pública.

El proceso seguido por la política educativa fue relativamente rápido e intenso, situación que fue posibilitada por la naturaleza caudillista, militar y corporativa del régimen, por las condiciones prevalecientes en la sociedad y por las circunstancias excepcionales que se vivían. Prácticamente se gobernaba por decreto, pues no habían otros poderes que sirvieran de contrapeso a las omnímodas facultades de las que Alvarado estaba investido, y que hubiesen permitido un mayor juego de otros actores en el proceso de las políticas públicas en sus diferentes fases. Las iniciativas emanaban directamente del Ejecutivo y su núcleo central de colaboradores; sin embargo, éste supo rodearse de los más reconocidos expertos de la época en materia educativa y abrió varios espacios para el debate que, aunque estuvieron acotados y controlados por el gobierno y sus partidarios, influyeron significativamente en el contenido de la legislación educativa. Un ejemplo a este respecto fueron los congresos pedagógicos que se realizaron en el periodo alvaradista.

Los partidarios e impulsores de la Escuela Racionalista lograron posicionar firmemente sus posturas en el gobierno alvaradista. Sus avances fueron significativos dada la receptividad que al respecto mostró Alvarado ante sus propuestas. Sin embargo, aquéllos no lograron que en la amplia legislación que se promulgó se plasmaran con claridad los postulados básicos de la corriente Racionalista. Los espacios en los que se debatieron, argumentaron y difundieron intensamente los fundamentos de la Escuela Racionalista fueron los Congresos Pedagógicos de 1915 y 1916, y los Congresos Obreros de Motul (1918) e Izamal (1921).

La utilización de la compulsión y la coacción policiaca, penal y militar fue un rasgo distintivo en la implementación de la política educativa, y constituye un aspecto que aún no había sido destacado en la historiografía regional sobre este periodo. Tampoco se había posibilitado la expresión de las acciones de resistencia de otros actores ante las medidas que se aplicaban en materia educativa y en el asunto de la ocupación de los recintos religiosos para instalar escuelas en ellos. Si

el gobierno alvaradista logró adquirir legitimidad y gozar de consensos básicos para implementar sus reformas –con la obvia oposición de los sectores privilegiados afectados y sus ideólogos tradicionales- la aplicación de la compulsión, la coacción y la incautación puede explicarse por varios factores: a) la resistencia cultural de las comunidades a mandar a sus hijos a la escuela, dado que éstos los ayudaban ancestralmente en las diferentes faenas del campo en apoyo a la economía familiar; b) la convicción del gobierno de la importancia que la educación de los niños tenía para la formación de un hombre nuevo; c) la resistencia de los hacendados y otras clases dominantes ante las posibilidades de ilustración de las clases subalternas que ofrecía la escuela; d) la concentración del poder en manos del Ejecutivo y sus comandantes militares, que permitió aplicar dichas medidas para hacer sentir la importancia que se le asignaba al rubro educativo y para hacer patente el liderazgo del gobierno estatal; e) la falta de recursos presupuestales para sostener un vasto programa de edificación de escuelas.

En el conflicto derivado de la ocupación de los predios religiosos para la instalación de escuelas, se aprecia despreocupación y aún desprecio de los gobernantes y sus operadores políticos por los sentimientos religiosos y por la vida espiritual de las comunidades. Así se explica que los múltiples ruegos, peticiones y súplicas que le llegaron a Alvarado por parte de los habitantes de los pueblos siempre hayan encontrado una respuesta negativa y enérgica del gobernador. Las frecuentes reacciones comunitarias en demanda por la restitución de recintos, imágenes y utensilios religiosos también dieron pie al avivamiento de la oposición de la jerarquía católica a las orientaciones políticas e ideológicas del gobierno alvaradista. El ímpetu anticlerical del régimen disminuyó sensiblemente a mediados del mandato de Alvarado, lo cual obedeció tanto a la presión de los actores afectados, que siempre invocaban la vigencia de la Constitución de 1917, como a la intervención directa del gobierno federal.

La Escuela por el Trabajo es la corriente que cobró influencia en la política educativa y en las preocupaciones de los pedagogos e intelectuales de la época. Sin embargo, ya desde finales de la década de 1900 adquirió gran intensidad la actividad de los partidarios de la Escuela Racionalista. Si bien esta corriente se

fundaba ampliamente en los principios de la escuela por el trabajo y la acción, también incluía otros elementos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que le dieron un perfil propio. Este fenómeno se explica, en parte, por la participación directa del Profr. Gregorio Torres Quintero en la conducción de la política educativa, ya que fungió como Jefe del Departamento de Educación Pública en la mayor parte del gobierno alvaradista. Torres sostenía una aguda oposición a la Escuela Racionalista, a la que acusaba de ser una mezcla de los elementos anarquistas de la Escuela Moderna con componentes epistemológicos de la doctrina positivista, y que por añadidura estaba altamente inficcionada de política e ideología. El posicionamiento de la Escuela por el Trabajo en la política educativa yucateca también se explica porque era la corriente que se había adoptado en el centro de la república y las directrices que se giraban a los estados iban en ese sentido. Igualmente, destaca el hecho de que los impulsores de la Escuela Racionalista no lograron alcanzar posiciones hegemónicas en el aparato gubernamental, como ocurriría después en el gobierno socialista de Carrillo Puerto.

Aunque los partidarios de la Escuela Racionalista dominaron la discusión en los congresos pedagógicos de 1915 y 1916, y en el Primer Congreso Obrero de Motul celebrado en 1918, logrando sesgar sus resolutivos hacia la instauración de dicha corriente en la política educativa, en realidad no lograron que esta orientación sea adoptada claramente en la vasta legislación que sobre el rubro fue emitida por el régimen alvaradista, como sugiere Arteaga (2005). Su triunfo final sobre la orientación y el contenido de la política educativa se producirá en el breve gobierno de Carrillo Puerto.

En el “interregno” (1918-1922) no se produjeron cambios significativos en la orientación de la política educativa, pero los promotores del racionalismo ganaron terreno y afirmaron su posicionamiento político. La radicalización del “socialismo yucateco” se produjo en el corto gobierno de Carrillo Puerto (1922-1924). En este régimen la polarización política e ideológica alcanzó niveles de crispación. La adopción de la Escuela Racionalista como orientación dominante en la política educativa contribuyó sobremanera a incrementar dicha polarización. Previamente, en los congresos obreros de Motul (1918) e Izamal (1921), organizados por el PSS, los partidarios de la Escuela Racionalista prácticamente habían ganado la batalla.

El proceso de adopción de la Escuela Racionalista fue igualmente rápida, sin mucho trámite ni debate legislativo. En principio, mucho trabajo de divulgación y de posicionamiento público habían hecho los sustentadores de dicha corriente, tanto en Yucatán como en buena parte de la República, aprovechando al máximo los considerables recursos de que disponían desde el gobierno de Alvarado, en los espacios de la prensa y en la estructura del Partido Socialista del Sureste. El tratamiento ágil del proceso de la Ley de Educación Racional emitida el 6 de febrero de 1922 se explica tanto por el posicionamiento político que ya tenían sus partidarios por su estrecha cercanía con los gobiernos revolucionarios, como por la naturaleza del gobierno carrillista, que controlaba el Ejecutivo, el Legislativo, el brazo político representado por el Partido Socialista del Sureste y sus propios medios de prensa. De esta manera, el grupo carrillista tenía las palancas absolutas del poder y no le fue necesario abrir amplios debates sobre la materia. Ni siquiera en el Congreso local se produjo alguna discusión de fondo. Simplemente se aplicó la consigna de que la Escuela Racionalista debía adoptarse como política oficial.

La virtual imposición de la Escuela Racionalista generó reacciones virulentas de sus adversarios, atrincherados en las escuelas particulares, en la Iglesia Católica y en la influyente Revista de Yucatán, que arremetió contra el “bolchevismo, el ateísmo y el caos” que, a su decir, pregonaba el gobierno carrillista. También el gobierno federal –que comenzaba a implementar la regulación nacional de la educación- mostró signos de desaprobación del modelo pedagógico autonomista que se estaba poniendo en marcha en Yucatán.

La inquietud que provocó la implantación de la escuela racionalista en determinados sectores sociales y su enérgica reacción se explican porque este proyecto educativo representó una verdadera amenaza para sus fines económicos y políticos. El avance del racionalismo pedagógico puso en peligro la hegemonía ideológica que estos sectores ejercían desde el aparato escolar, ya que representaba la posibilidad de que al llegar a las masas trabajadoras, la conciencia de éstas despertara y cuestionara un estado de cosas que en modo alguno les era favorable.

En medio de este agudo enfrentamiento político e ideológico, y cuando ya se entraba de lleno en el proceso de implementación de la política educativa fundada en la orientación racionalista, se produce la traición al gobierno carrillista por los seguidores de la revuelta delahuertista, lo que condujo al derribamiento de este gobierno. Con la caída de Carrillo Puerto, la Escuela Racionalista entra en una total incertidumbre y se encamina a su debilitamiento sostenido.

En el laboratorio en que se convirtió Yucatán, dada la enorme cantidad de proyectos económicos, políticos, sociales, artísticos, culturales y educativos que se vehiculizaron, debatieron e implementaron en el periodo indagado, sin duda se perfila y moldea un modelo educativo que se comenzó a dibujar desde el régimen de Alvarado, se posicionó firmemente en lo político e ideológico en el "interregno" (1918-1921) y logró el máximo apoyo con la llegada de Carrillo Puerto al poder en 1922.

De acuerdo con Arteaga (2005), es importante ubicar a la Escuela Racionalista en su justa dimensión histórica y recuperar las particularidades de un proyecto educativo asociado al anarquismo, pero que también preconizaba los ideales de una escuela igualadora, libertaria e integral. Otros de sus rasgos distintivos son: a) la construcción de conocimientos teniendo por base la investigación, la exploración empírica y el contacto con la realidad social; b) confianza en la ciencia y en la necesidad del cambio social; c) una amplia discusión sobre las prácticas escolares tradicionalistas; d) postura antirreligiosa y una perspectiva de género expresada en la coeducación; e) un intento de ejercicio democrático mediante el principio de igualdad de derechos y obligaciones entre los alumnos y profesores; f) educación a base de trabajo y libertad.

La Escuela Racionalista no sólo comenzó a dominar en Yucatán sino que su influencia se irradió a varios estados de la República como Veracruz, Tabasco y Tamaulipas, llegando a constituir una auténtica alternativa frente a las líneas e imposiciones que llegaban del centro, sobre todo desde la creación de la SEP y la ingente gestión de Vasconcelos.

La fuerza y el impacto de esta corriente, enormemente debilitada por la caída del gobierno de Carrillo Puerto, languidecen a finales de los años 30, debido a que se abrieron paso nuevos fenómenos como: la consolidación del Estado nacional políticamente centralizado (dando fin a las experiencias autonómicas que se dieron en muchos estados), la consolidación de la SEP como instancia federal de regulación y unificación del sistema educativo nacional, la creación del PNR y su consolidación como Partido de Estado, con la consiguiente absorción de los restos que quedaron del Partido Socialista del Sureste, y la fundación del SNTE, entre otros.

La educación yucateca sólo conocerá un nuevo modelo en la época cardenista, cuando se abre paso el modelo de la escuela socialista como política educativa nacional. Se ha sugerido que la escuela socialista es, en buena medida, una derivación y adecuación de la escuela Racionalista que irradió a varios estados de la república.

En este trabajo se ha intentado contribuir a la desmitificación de la interpretación histórica. Se ha querido dar voz en el discurso histórico a otros actores que han sido continuamente silenciados y marginados por los estereotipos ideológicos prevalecientes en el trabajo historiográfico. Este silenciamiento comprende no sólo a los llamados actores subalternos y marginales, sino también a los actores que ocuparon situaciones de privilegio en las esferas económica, política, ideológica o religiosa.

En el primer caso destaca la participación de inspectores escolares, directores de escuela y profesores (quienes se opusieron a los abusos de los comandantes militares), miembros de la clase media (que sufrieron las incautaciones de sus propiedades) y habitantes de las comunidades (que expresaron estar heridos en sus sentimientos y creencias más profundos por las medidas antirreligiosas aplicadas por el gobierno).

En el segundo grupo se hace referencia a la actuación férrea de los comandantes militares en la aplicación de las disposiciones del gobierno en materia educativa, a la injerencia de las Ligas de Resistencia del PSS en la

educación y a los propios gobernantes en el uso de la compulsión, la coacción y la persuasión propagandística para el logro de sus objetivos políticos e ideológicos. También se incluye la actuación de los ideólogos de la Iglesia Católica, de los dueños de escuelas particulares y de un segmento muy influyente de la prensa escrita (La Revista de Mérida).

En esta tesitura, se consideró adecuado explicitar los escenarios de conflicto político e ideológico, identificando a los actores intervinientes y el contenido de sus planteamientos. El resultado ha permitido una mejor comprensión de los procesos históricos de la Revolución mexicana que se dieron en el nivel regional, sin descuidar sus vínculos e interinfluencias con los procesos que se generaron a nivel Nacional.

Con este trabajo se ha intentado enriquecer la visión de la Revolución como fenómeno de vasto alcance y de variada implantación en las regiones, entidades y localidades de todo el país. Preñada de un enorme potencial de polifonía, la Revolución se nos presenta ahora en sus múltiples e inagotables facetas como un caleidoscopio formado por incontables procesos, actores, conflictos y proyectos que esperan cobrar voz en la historiografía regional.

REFERENCIAS Y FUENTES GENERALES

Abbagnano, N., Visalberghi, A. (1980). *Historia de la pedagogía* (5ª. reimp.). (J. Hernández C., Trad.). México: FCE.

Aguilar V., Luis. (Ed.) (1992). *La hechura de las políticas* (1ª. ed.). México: Miguel Angel Porrúa.

---- (Ed.). (1996a). *El estudio de las políticas públicas* (2ª. ed.). México: Miguel Angel Porrúa.

---- (Ed.) (1996b). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (2ª. ed.). México: Miguel Angel Porrúa.

---- (Ed.). (1996c). *La implementación de las políticas públicas* (2ª. ed.). México: Miguel Angel Porrúa.

Althusser, Louis. (1990). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (9ª. reimp.). México: Quinto Sol.

Alvarado, Salvador. (1916). *Informe del Gral. Salvador Alvarado al Primer Jefe del Gobierno Constitucionalista del 19 de marzo de 1915 al 30 de noviembre de 1916*. (Manuscrito y mecanograma).

---- (1918). *Informe que de su gestión como gobernador provisional del estado de Yucatán rinde ante el H. Congreso del mismo el ciudadano Salvador Alvarado*. Mérida, Yuc.: Imprenta Constitucionalista.

---- (1980). *Pensamiento Revolucionario*. Mérida, Yuc.: Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado de Yucatán.

---- (1988). *Carta al pueblo de Yucatán. Mi sueño*. Mérida, Yuc.: Maldonado Editores.

---- (1994). Mi actuación revolucionaria en Yucatán, en: Paoli B., F. (Comp.). *Salvador Alvarado, estadista y pensador. Antología* (1ª. ed.). México: FCE

Alvarez B., Luis. (1997). Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911, en: Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (Eds.). *Historia de la Educación Pública en México*. (2ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México* (1ª. ed.). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas- El Colegio de México.

Ansart, Pierre. (1980). Sociología del discurso político. Sociología de los conflictos, en: Monteforte, M.(Ed.). *El discurso político* (1ª. ed.). México: UNAM-Nueva Imagen.

Aróstegui, Julio. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Arteaga, Belinda. (2005). *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Baños, Othón. (1987). *Yucatán: ejidos sin campesinos*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Barbosa, Heldt (1972). *Cien Años de educación en México* (1ª. ed.). México: Editorial PAX-México.

Bazant, Mílada. (1985). *El debate pedagógico durante el porfiriato*. México: SEP-El Caballito.

---- (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato* (1ª. ed.). México: El Colegio de México- Centro de Estudios Históricos.

Benjamín, Thomas. y Wasserman, Mark. (Eds.). (1996). *Historia regional de la Revolución mexicana. La provincia entre 1910-1929*. (A. Barneche M., Trad.). México: Conaculta.

Berlin, Isaiah. (1992). *Conceptos y categorías. Ensayos filosóficos* (1ª. reimp.). (F. González, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

---- (2000). *Cuatro ensayos sobre la libertad* (1ª. reimp). (vers. de B. Urrutia, J. Bayón y N. Rodríguez). Madrid: Alianza Editorial.

Blanco, José J. (1983). *Se llamaba Vasconcelos. Una evaluación crítica* (2ª. reimp.). México: FCE.

Boletín de Instrucción Pública. (1913). (Vol. 21). México: Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública.

Bosquejo histórico de la Dirección de Educación Pública del Estado de Yucatán (1981). Mérida, Yuc.: Gobierno del Estado de Yucatán. Secretaría de Asuntos Educativos y Sociales.

Brading, David. (1996). *Caudillos y campesinos en la Revolución Mexicana* (4ª. reimp.). (C. Valdés, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Betancourt, Antonio. (1971). *La verdad sobre el origen de las escuelas rurales en Yucatán.* : Mérida: Editorial Zamná.

---- (1974). *Apuntes de política educativa.* Mérida: Editorial Zamná.

---- (1986). *Revoluciones y crisis en la economía de Yucatán.* (2ª.ed. facsim.). Mérida: Maldonado Editores.

---- y Ruz M., Rodolfo. (1988). *Yucatán: Textos de su historia.* (vols. I y II).México: SEP-Instituto Mora- Gobierno del Estado de Yucatán.

---- y Sierra V., José. (1989). *Yucatán: una historia compartida.* México: SEP-Instituto Mora-Gobierno del Estado de Yucatán.

Blanco, J. Joaquín. (1983). *Se llamaba Vasconcelos. Una evaluación crítica.* (2ª. reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

Bolio O., Edmundo. (1967). *Yucatán en la dictadura y la revolución.* México: Patronato del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

---- (1977). Historia de la educación pública y privada hasta 1910, en: *Enciclopedia Yucatanense* (11 vols., vol. IV). Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán.

---- (s.f.). *De la cuna al paredón. Anecdotario de la vida, muerte y gloria de Felipe Carrillo Puerto.* Mérida: Edición del autor.

Camarena, Mario. y Villafuerte, Lourdez. (Eds.). (2001). *Los andamios del historiador. Construcción y manejo de fuentes* (1ª. ed.). México: AGEN-INAH.

Canto A., Jorge. (1985). *Socialismo utópico y Revolución en Yucatán.* Tesis de licenciatura en Antropología, opción Historia, no publicada. Mérida: Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

---- (1995, julio 9). Peonaje y lucha política: una inconformidad manipulada, en: *Por Esto!* Suplemento Cultural *Unicornio*, pp.3-9

Canto C., Armando. (1985). *Procesos políticos en Yucatán. 1902-1915*. Tesis de licenciatura no editada. Mérida: Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Canto S., Rodolfo. (1998). *Problemas de diseño e implementación de políticas públicas de fomento a la industria manufacturera en Yucatán. 1984-1997*. Tesis doctoral en Ciencias Políticas no publicada. México: UNAM-FCPyS.

Cantón R., Francisco. (1943). *Historia de la instrucción pública en Yucatán, desde el siglo XVI hasta finales del siglo XX*. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.

Cárdenas, Elena. (1988). *La Escuela Racionalista. La escuela de José de la Luz Mena y Alcocer en Yucatán (1915-1924)*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía no publicada. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía.

Carpizo, Jorge. (1979). *La constitución mexicana de 1917*. (3ª. ed.). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Carrillo G., José M. (1951). *Cuatro corrientes filosóficas en las escuelas de Yucatán*. Mérida: Zamná.

Castillo C., Juan. (1994). *La imagen de Felipe Carrillo Puerto en la prensa. 1922-1924*. Tesis de licenciatura en Antropología Social, opción historia, no publicada. Mérida: Facultad de Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma de Yucatán.

Castillo, Isidro. (1965). *México y su revolución educativa*. México: Academia Mexicana de la Educación, A.C. - Editorial PAX-México.

CEHSMO (Centro de Estudios Históricos sobre el Movimiento Obrero Mexicano) (1977a). *Primer Congreso Obrero Socialista celebrado en Motul, Estado de Yucatán. Bases que se discutieron y aprobaron*. México.

CEHSMO (1977b). *Segundo Congreso Obrero de Izamal. Convocatoria a las Ligas de Resistencia por el Partido Socialista del Sureste*. México.

Claude Sh., Jean. (1996). La historia de los marginales, en: Colectivo de autores franceses y cubanos. *La historia y el oficio de historiador*. La Habana: Edit. Ciencias Sociales-Imagen contemporánea.

Colección de leyes, decretos y acuerdos relativos a Educación Pública vigentes en el estado de Yucatán. (1913). Mérida: Imprenta Oficial del Gobierno del Estado.

Coleman, James. (1979). Concepto de modernización política, en: Sills, D. (Ed.) *Enciclopedia Internacional de ciencias sociales* (1ª. ed., Vol. 7). Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones. Pp. 177-180

Collingwood, R. (1993). *Idea de la Historia*, (18ª. reimp.). (E. O'Gorman y J. Hernández, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Córdoba, Arnaldo. (1991). *La ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen* (16ª. reimp.). México: Ediciones ERA-Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Cumberland, Charles. (1975). *La Revolución Mexicana. Los años constitucionalistas* (1ª. ed. en español). (H. Aguilar C., Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

---- (1996). *Madero y la Revolución Mexicana* (6ª. edic. en español). (S. Mastrangelo, Trad.). México: Siglo XXI Editores.

De Gortari, Hira. (1999). El uso de conceptos y métodos en la historiografía reciente. Una aproximación, en: González C., P. (ed.). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM-Siglo XXI Editores.

De la Peña, Guillermo. (1991). Los estudios regionales y la antropología social en México, en: Pérez H., Pedro. (Ed.). (1991). *Región e Historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional* (1ª. ed.). México: Instituto Mora-UAM.

Diario de los Debates del Congreso Constituyente (1922). (vols. I y II). Publicado bajo la dirección del C. Fernando Romero García, oficial mayor de dicho Congreso. Versión taquigráfica revisada por el C. Joaquín Z. Valadez. México: Imprenta de la Cámara de Diputados.

Durán Q., Aronani. (2005). *La educación socialista en Yucatán (1915-1940)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, especialidad Historia, no publicada. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Ciencias Antropológicas.

Durán R., Esteban. (1974). Felipe Carrillo Puerto: su labor educativa, en: *Asociación Nacional Cívica Felipe Carrillo Puerto, Colección Yucatán* (Vol. 2). México: Edit. Libros, pp. 95 y ss.

Echeverría, Pedro. (1993). *Educación Pública: México y Yucatán*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida.

Ehrman, Henry. (1979). Grupos de presión, en: Sills, D. (Ed.). *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (1ª. ed., Vol. 4). Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones, pp. 240-241

Enciclopedia Yucatanense. (1977). (11 vols., Vol. IV). Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán.

Engels, Federico. (1974). *Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular.

En tiempos de conquista. Veinte años de acción socialista del Lic. Miguel Cantón. (1928). Mérida: Edit. Mayab

Falcón, Romana. (1985). Las revoluciones mexicanas de 1910, en: *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*.1 (2) (Summer).

---- (1988). La Revolución mexicana y la búsqueda de la autonomía local, en: Padua, J. y Vanneph, A. (Eds.). *Poder local, poder regional*. México: El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos/Centre D'Etudes Mexicaines et Centramericaines.

---- (1990). Las regiones en la Revolución. Un itinerario historiográfico, en: Martínez A., C. (Ed.). *Balance y perspectivas de los estudios regionales en México* (1ª. ed.). México: UNAM-Porrúa.

Favela, Isidro. (1963). *Documentos históricos de la revolución Mexicana. Revolución y régimen constitucionalista*. (Vol. IV). México: FCE

Franco V., Agustín. (1912). Educación Integral, en: *La Educación*, revista mensual de pedagogía y letras. (Vol. I, enero-dic.). Mérida: Instituto Literario del Estado. pp. 28 y ss.

Febvre, Lucien. (1983). *Combates por la historia*. (1ª. reimp.) (F. Fernández y E. Argullol, Trad.). México: Ariel.

Fell, Claude. (1980). *La influencia soviética en la educación mexicana*. México: Edic. Movimiento.

---- (1989). José Vasconcelos. *Los años del águila. 1920-1925. Educación, cultura e Iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. (M. Palomar y J. Manríquez, Trad. del francés). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.

Florescano, Enrique (1999). *El nuevo pasado mexicano* (6ª. ed.). México: Cal y Arena.

Galván, Luz. E. y De la Peña, Guillermo. (1983). *Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México*. México: CIESAS.

Galván, Luz. E. (Comp.). (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: SEP-COMIE-CESU-UNAM.

Gallo M., Víctor. (1987). Política educativa en México, en: *Política educativa. Antología*. México: SEP-UPN.

Gamboa R., Alvaro. (1943). *Yucatán desde 1910*. (vols. I, II y III). Veracruz, Ver.: Imprenta Standard.

García, Oscar. (1998). *Breve historia de la Escuela Activa*. Mérida, Yuc.: Universidad Pedagógica Nacional.

Germani, Gino. (1971). *Sociología de la modernización. Estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Giustinianovic, Olga. (2005). *La labor de José de la Luz Mena y la Escuela Racionalista de Yucatán*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, especialidad en Historia, no publicada. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Ciencias Antropológicas.

Gómez, Leonardo. (1997). La Revolución Mexicana y la educación popular, en: Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (Eds.). *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

González C., Pablo. (Ed.). (1999). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Siglo XXI Editores.

González, Moisés. (1979). *Raza y Tierra*. (2ª. ed.). México: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos.

González, Beatriz. (1984). *La dirigencia política del Partido Socialista del Sureste*. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas, no publicada. Mérida: Escuela de Ciencias Antropológicas. Universidad de Yucatán.

---- (1985). *Yucatán: Política y poder. (1897-1929)*. Mérida: Maldonado Editores-INAH.

González, Luis. (1991). Terruño, microhistoria y ciencias sociales, en: Pérez H., Pedro (Ed.). *Regiones e historia en México. 1700-1850*. (1ª. ed.), México: UAM-Instituto Mora. Méxoco, 1991.

---- (2000). *Otra invitación a la microhistoria* (1ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Grael, Guadalupe. (1981). Yucatán en la Revolución, en: González, B., Sierra V., J. et al. *Yucatán: peonaje y liberación* (1ª. ed.). Mérida: Fonapas-Yucatán. Comisión Editorial del Estado. INAH.

Gross, Bertram (1979). Proceso político, en: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales*. (Vol. 8); pp. 507-511

Gruppi, Luciano. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.

Instituto Dr. José Ma. Luis Mora (1983). *Panorama actual de la historiografía mexicana*. (1ª. Ed.). México.

INEHRM (Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana). (1992). *Diccionario Histórico y Biográfico de la Revolución Mexicana*. (Vol. VII: Yucatán). México.

---- (1985). *Felipe Carrillo Puerto*. México.

Jiménez, Gilberto. (1989). *Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Johnson, Harry (1979). Concepto de ideología, en: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (Vol. 4). P. 607

Joseph, Gilbert. (1991, julio 29). La nueva historiografía regional en el México periférico, en: *Por Esto!*, Suplemento cultural *Unicornio*, pp. 5-10

---- (1992). *Revolución desde afuera. Yucatán, México y los Estados Unidos. 1880-1924*. (1ª. ed. en español de la 2ª. ed. en inglés). México: Fondo de Cultura Económica.

---- (1994). Un replanteamiento de la movilización revolucionaria mexicana: los tiempos de sublevación en Yucatán, 1909-1915, en: *Historia Mexicana*. (Vol. XLIII, enero-marzo, No. 3). México: El Colegio de México. pp. 505-544

---- y Wells, Allen. (1996). Yucatán: política de élite e insurgencia rural, en: Benjamín, T. y Wasserman, M. (Eds.). *Historia regional de la Revolución Mexicana. La provincia entre 1910-1929*. (A. Barneche M., Trad.). México: Conaculta

---- (1998). La última batalla del orden oligárquico. La resistencia popular y de las élites durante el 'porfiriato prolongado' de Yucatán (1910-1915), en: Falcón, R. y Buve, R. (Eds.). *Don Porfirio Presidente...Nunca omnipotente. Hallazgos, reflexiones y debates. 1876-1911*. México: Universidad Iberoamericana.

Kelman, Steven. (1992). *La política pública en el estado moderno* (1ª. ed.). (C. Piña, Trad.). Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Kéller, Suzane (1979). Concepto de élites, en: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (Vol. 4), pp. 180-182

LaFrance, David. (1996). Diversas causas, movimientos y fracasos, 1910-1913. Indole regional del maderismo, en: Benjamín, Thomas y Wasserman, Mark (Eds.). *Historia regional de la Revolución Mexicana. La provincia entre 1910-1929*. (A. Barneche M, Trad.).México: Conaculta.

La labor negativa y obstructora de Carlos R. Menéndez. (1932). Mérida, Yuc: Comité de campaña del Partido Socialista del Sureste contra la prensa reaccionaria y burguesa.

Larroyo, Francisco. (1962). *Historia comparada de la educación en México* (6ª. ed.). México: Editorial Porrúa.

Latapí, Pablo. (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* (5ª. ed.). México: Nueva Imagen.

---- (Ed.). (1998). *Un siglo de educación en México* (1ª. edic., 2 vols.). México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zavada-CONACULTA-FCE.

Ley General de Educación Pública, Ley de Educación Primaria y Reglamento de ésta. (1915). Mérida: Gobierno Constitucionalista de Yucatán. Imprenta y Linotipia "Voz de la Revolución".

Liga de Acción Social. (1913). *Trabajos para el establecimiento de las escuelas rurales en Yucatán.* Mérida: Imprenta Editora Yucateca, S.A.

Lizama T., Ileana. (1988). *La educación primaria y rural en el periodo de gobierno alvaradista. 1915-1918.* Tesis de licenciatura no publicada. Mérida: Facultad de Ciencias Antropológicas. UADY.

Los lunes rojos. Discursos y conferencias pronunciadas en las veladas culturales de la Liga Central de Resistencia. (1923). Mérida; s/a

Loyo, Engracia. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928* (1ª. ed.). México: El Colegio de México.

Lozano, Jorge. (1987). *El Discurso Histórico.* Madrid: Alianza Editorial.

Luzuriaga, Lorenzo. (1979). *Historia de la educación y de la pedagogía.* Buenos Aires: Lozada.

Llinás, Edgar. (1984). De la Escuela Racionalista a la Educación Socialista en México, en: *Cuadernos Americanos*, año XLIII, vol. CCLIII, No. 2, marzo-abril.

Majone, Giandomenico (2000). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas.* (L. Aguilar V., estudio introductorio). (E. Suárez, Trad.). México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, AC-FCE.

Mallon, Florencia. (1997). En busca de una nueva historiografía latinoamericana: un diálogo con Tutino y Halperin, en: *Historia Mexicana.* vol. XLVI, enero-marzo, 1996. No. 3 (183).

Mantilla G., Jorge. (2003). *Política, revolución y poder en Yucatán. Las Ligas de Resistencia. 1917-1923.* Tesis de maestría en ciencias antropológicas, opción etnohistoria, no publicada. Mérida: Facultad de Ciencias Antropológicas. Universidad Autónoma de Yucatán.

Marcellesi, Jean-Baptiste (1980). Contribución de la sociolingüística al estudio del discurso político, en: Monteforte, M. (Ed.). *El discurso político*.

Marrou, Henri. (1968). *El conocimiento histórico*. (J. M. García de la M., Trad.). Barcelona: Editorial Labor.

Martínez A., Carlos. (Ed.). (1986). *Los lunes rojos. La escuela racionalista en México*. México: SEP- El Caballito.

----(Ed.). (1990). *Balance y perspectivas de los estudios regionales en México* (1ª. ed.). México: UNAM-Porrúa.

---- (1993). Editorial de la Revista *Eslabones*. No, 5, enero-junio. Campeche: Instituto de Cultura. Universidad Autónoma de Campeche. Instituto Campechano. Ayuntamiento de Campeche.

--- (1994). Del fin del porfiriato a la Revolución en el sur-sureste de México, en: *Historia Mexicana* (Vol. XLIII, enero-marzo, No. 3/171; pp. 587-504).

Martínez J., Alejandro. (1998). *La Educación primaria en la formación social mexicana. 1875-1965*. México: UAM-Xochimilco.

Matute, Alvaro. (1997). La política educativa de José Vasconcelos, en: Solana, F, Cardiel, R., Bolaños, R. *Historia de la Educación Pública en México*. México: FCE.

---- (2002). *La Revolución mexicana: actores, escenarios y acciones. Vida cultural y política, 1901-1929*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana-Océano.

Mena A., José de la L. (1917). *Educación trabajando. Escuela de Chuminópolis. Método funcional y evolutivo*. Mérida: mecanograma del autor.

---- (1936). *La Escuela Racionalista. Doctrina y método*. México: s/edit.

---- (1941). *La escuela socialista. Su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*. México: s/edit.

--- y Urzáiz, Eduardo. (1921). *Congreso Nacional de Maestros. Informe presentado por los delegados del estado de Yucatán*. Mérida: Talleres Tipográficos del Gobierno del Estado.

Mena B., Bernardino. (1967). *Reestructuración histórica de Yucatán. La influencia negativa de los políticos campechanos en los destinos de México y de Yucatán de 1856 a 1913.* (vol. II). México: Editores Unidos Mexicanos, S.A.

Méndez, Fernando. (1916). *Criterio revolucionario. Desfanatización.* Mérida: Imprenta y Linotipia "La Voz de la Revolución"..

Menéndez M., Rodolfo. (1916). *La obra del clero y la llamada persecución religiosa en México.* Mérida: Imprenta y Linotipia "La Voz de la Revolución".

Menéndez de la Peña, Rodolfo. (1911). *Yucatán: apuntes geográficos, históricos y políticos.* Mérida: s/ed.

---- (1912). La nueva escuela, en: *La Educación*, revista mensual de pedagogía y letras. (Vol. I, enero-dic.). Mérida: Instituto Literario del Estado. pp. 39-45

--- (1916). *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán.* Mérida: Imprenta del Gobierno Constitucionalista.

Menéndez R., Hernán. (1995). *Iglesia y Poder. Programas sociales, alianzas políticas y económicas en Yucatán. 1857-1917.* México: Conaculta-Editorial Nuestra América.

---- (1992, junio 14). Reinterpretación histórica. La Revolución mexicana en Yucatán y los hacendados. Salvador Alvarado y Carlos Peón, en: *Por Esto!* Suplemento Cultural *Unicornio*. Pp. 3-11

Meneses, Ernesto. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX* (1ª. Ed.). México: Editorial Porrúa.

---- (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria.* México: Centro de Estudios Educativos. Universidad Iberoamericana.

Moe B., Alan. (1980). Alvarado es el hombre, en: *Textos y Testimonios.* Mérida: Gobierno del Estado de Yucatán 1976-1982, pp. 25-36; 43-62; 91-103; 133-145

Molina S., Olegario. (1906). *Mensaje leído por el C. Gobernador Constitucional del Estado, Lic. Olegario Molina, ante la H. Legislatura el día 1º. De Enero de 1906, al inaugurar su actual periodo de sesiones. Contestación del C. Diputado Lic. José I. Novelo*. Mérida: Imprenta "Gamboa Guzmán".

Monroy, Guadalupe. (1985). *Política educativa de la Revolución. 1910-1940* (1ª. ed.). México: SEP-CONAFE. Dirección General. de Publicaciones y Medios.

Monteforte, Mario. (Ed.). (1980). *El discurso político* (1ª. ed.). México: UNAM-Nueva Imagen.

Moreno G., Irma. (2004). *Una historia del pensamiento pedagógico en México (1870-1910)*. Tesis de doctorado en ciencias de la educación, sin publicar. Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Nagel, Ernest. (1989). *La estructura de la ciencia* (2ª. reimp.) (N. Míguez, Trad.). Barcelona: Paidós.

---- y Cohen, Morris. (1979). *Introducción a la lógica y al método científico*. (v. 2.). (N. Míguez, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Novelo, José I. (1907). *Yucatán 1902-1906*. Mérida: Imprenta "Gamboa Guzmán."

---- (1909). *El problema de la instrucción pública en Yucatán* (Pról. de M. Alcalá M.). Mérida: Imprenta de la Revista de Mérida.

Olmedo, Raú. (1980). Comentario a 'retórica de la falsa contradicción', de Michel Plon, en: Monteforte, M. (Ed.) *El discurso político*.

Ordenamientos escolares de carácter racionalista del gobierno del Estado de Yucatán (1922). Mérida: Biblioteca del H. Consejo de Educación Primaria. Imprenta de la Escuela Racional.

Oria R., Vicente. (1989). *Política educativa nacional: camino a la modernidad*. México: Nueva Imagen.

Pacheco Cruz, Santiago. (1953). *Recuerdos de la propaganda constitucionalista en Yucatán. Actuación revolucionaria del Gral. Salvador Alvarado. Su preocupación por el ramo de educación*. Mérida: Imprenta Zamná.

Palacios, Jesús. (1979). *La cuestión escolar. Análisis y perspectivas* (1ª. ed.). Barcelona: Laia.

Pani, Alberto (1918). *Una encuesta sobre educación popular. Conclusiones finales formuladas por Ezequiel Chávez, Paulino Machorro y Alfredo Pruneda*. México: Poder Ejecutivo Federal. Depto. de aprovisionamientos generales. Direcc. de Talleres Gráficos.

Pansters, William. (1992). *Política y poder en México. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista en Puebla, 1937-1987*. Puebla: Centro de Estudios Universitarios. Universidad Autónoma de Puebla.

Paoli, Francisco. (1984). *Salvador Alvarado, estadista y pensador. Antología* (1ª. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

---- (2001). *Yucatán y los orígenes del nuevo Estado mexicano. Gobierno de Salvador Alvarado, 1915-1918*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

---- y Montalvo, Enrique. (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán*. México: Siglo XXI.

Pasquino, Gianfranco (1988). Conceptos de modernización y de revolución, en: Bobbio, N. y Mateucci, N. *Diccionario político*. México: Siglo XXI. pp. 1038-1049; 1459-1460

Patrón C., F. (1910). *Colección de leyes, decretos, órdenes y demás disposiciones de tendencia general expedidos por los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Yucatán* (v. III, año 1909). Mérida: Imprenta Loret de Mola, Mérida, Yuc., 1910.

Pérez H., Pedro. (Ed.). (1991). *Región e Historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional* (1ª. ed.). México: Instituto Mora-UAM.

Plon, Michel. (1980). Retórica de la falsa contradicción: de 'uno se divide en dos' a dos no son más que uno', en: Monteforte, M. (Ed.). *El discurso político*.

Portelli, Hugues (1979). *Gramsci y el bloque histórico* (6ª. ed.). (M. Braun, Trad.). México: Siglo XXI.

Primer Congreso Obrero de Motul en 1918. (1996) (3ª. ed.). Mérida: Maldonado Editores.

Quezada, Sergio. (2001). *Breve historia de Yucatán*. México: FCE.

Quiénes son en Yucatán los enemigos de la Revolución. La flor y nata del vicio, la aristocracia de la ineptitud, los leaders de la rutina y de las tradiciones;

todos los que recuerdan con tristeza un pasado de ignominia que se fue para no volver. (1916). Mérida, Yuc.: Imprenta y linotipia "La Voz de la Revolución".

Quintal M., Fidelio. (1974). Un periodo de la Historia Contemporánea Yucateca: 1910-1924. Quince años trascendentales en la historia de Yucatán, en: *Revista de la Universidad de Yucatán*. Nos. 93-94. Mayo, junio, julio y agosto, pp. 99-131

---- (Ed.). (1980). *Yucatán en el siglo XX*. Mérida: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

---- y Aguilar F., Víctor. (1998). *Breve historia de la educación en Yucatán. Desde los mayas hasta el siglo XX*. Mérida: Maldonado Editores.

Radway, Lawrence (1979). Concepto de militarismo, en: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (Vol. 7), pp. 115-118

Richmond, Douglas. (1986). *La lucha nacionalista de Venustiano Carranza. 1893-1920* (1ª. ed. en español). (M. Caso, Trad.). México: FCE.

Rosado, Nidia E. (1987). *Introducción de la enseñanza normal en Yucatán*. Mérida: Ediciones del Gobierno del Estado de Yucatán.

Rousseau, Juan J. (2002). *Emilio o de la Educación*. (D. Moreno, estudio preliminar.). México: Porrúa

Ruz H., Eduardo. (1990). *El Congreso del Estado. 1823-1990. Historia del Poder Legislativo de Yucatán*. Mérida: LI Legislatura. H. Congreso del Estado.

Sabatier, Paul y Mazmanian, Daniel (1996). La implementación de la política pública: un marco de análisis, en: Aguilar V., L. (Ed.). (1996c). *La implementación de las políticas públicas*. p. 329 y ss.

Sabido, Arcadio. (1995). *Los hombres del poder. Monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán: 1880-1990*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Sales C., Manuel. (1912). La maga del progreso, en: *La Educación*, revista mensual de pedagogía y letras. (Vol. I, enero-dic.). Mérida: Instituto Literario del Estado. pp. 9 y ss.

Sandoval, Guillermo y Mantilla, Jorge. (1994). *Felipe Carrillo Puerto. Ensayo biográfico (Vida y obra)*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Sanger, Margarita. (1922). *La regulación de la natalidad. Brújula del hogar. Medios seguros y científicos para evitar la concepción*. Mérida: Imprenta Mayab.

Savarino R., Franco. (1996, septiembre 22). Estado y Revolución (I). El gobierno de Salvador Alvarado (1915-1918). En: *Por Esto!*, suplemento cultural *Unicornio*, pp. 3-11

--- (1996, septiembre 29). Estado y Revolución (II). El gobierno de Salvador Alvarado (1915-1918). En: *Por Esto!*, suplemento cultural *Unicornio*, pp.3-11

---- (1996). *Pueblos y nacionalismo. Del régimen oligárquico a la sociedad de masas en Yucatán, 1894-1925*. Tesis de doctorado en Historia. México: Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Historia. Universidad Nacional Autónoma de México.

Segundo Congreso Obrero de Izamal en 1921. (1996). (3ª. ed.). Mérida: Maldonado Editores.

SEP. (Secretaría de Educación Pública). (1926). *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*. (Pról. de J. M. Casaurang). México: Publicaciones de la Secretaría de Educación.

SEP-UPN. (1987). *Política Educativa. Antología*. México.

SEP. (1993). *Antología de Historia de México* (2ª. ed.). México.

Sierra, Justo. (1977). *Obras Completas*. (Vol. VIII). México: UNAM.

Sierra V., José L. (1987). *La revolución que quiso ser...Yucatán: del porfiriato al socialismo*. Mérida: Consejo Editorial de Yucatán-ICY.

---- (1988). Nota introductoria, en: Betancourt, A. y Ruz M., R. *Yucatán: Textos de su historia*. (Vol. I). México: SEP-Instituto Mora- Gobierno del Estado de Yucatán.

Silvert, K. (1979) Concepto de caudillismo, en: *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales*. (Vol. 2), pp. 223-225

Sills L., David. (Ed.). (1979). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. (1ª. ed., 9 vols.). Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.

Stoker, Robert. (1996). Un marco de análisis para el régimen de implementación: cooperación y reconciliación entre los imperativos federalistas,

en: Aguilar V., L. (Ed.).(1996c). *La implementación de las políticas públicas*. pp. 375-385

Suárez M., Víctor. (1977). *La evolución económica de Yucatán a través del siglo XIX*. (vols. I y II). México: Ediciones de la Universidad de Yucatán.,

Teodoro R., M. (1999). Monismo, relativismo, pluralismo. Isaiah Berlin y la filosofía de la cultura, en: *Revista Internacional de Filosofía Política*. No. 14, diciembre. Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana. Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 126 y ss.

Torres Q., Gregorio. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico mexicano*. México: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

---- (1925). *La escuela por la acción y el método de proyectos. Conferencias sustentadas en los cursos de verano organizados por la Universidad Nacional en 1925*. México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública. Talleres Gráficos de la Nación.

Tutino, John. (1997). La negociación de los Estados nacionales, el debate de las culturas nacionales: *Peasant and nation* en la América Latina del siglo XIX, en: *Historia Mexicana*. Vol. XLVI, No. 3 (183), enero-marzo, 1996. México: Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

Ulloa, Berta. (1981). *La encrucijada de 1915. Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917* (1ª. reimp., Vol. 5). México: El Colegio de México.

UNESCO (1987). *Diccionario de ciencias sociales*. (Vol. I). Barcelona: Edit. Planeta de Agostini. pp. 526-527

Valencia, Guadalupe y Flores, Julia. (1987). El análisis político regional, consideraciones en torno a la construcción de un objeto de estudio, en: *Revista Mexicana de Sociología*. 1/87. México: Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM.

Van Meter, Donald y Van Horn, Carl. (1996). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual, en: Aguilar V., L. (Ed.). (1996c). *La implementación de las políticas públicas*. pp. 97-105

Vázquez S.A., Higinio. (1923). *Segundo Congreso Nacional de Maestros reunido en la capital de la República en los días del 15 al 28 del mes de diciembre de 1920*. Querétaro: Talleres Gráficos del Gobierno.

Vázquez de K., Josefina Z. (1970). *Nacionalismo y educación en México* (1ª. ed.). México: El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos.

Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Yucatán Escolar. (1918). Boletín mensual del Departamento de Educación Pública. (Vol. I, No. 5, abril 9. Mérida: Imprenta Constitucionalista.

Zea, Leopoldo. (1956). *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*. México: Talleres Gráficos de la Nación. México. Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

---- (1968). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.

Zentella, Arcadio. (1915). *Criterio revolucionario. Cartilla destinada a la vulgarización de conocimientos científicos, para desvanecer prejuicios y errores perjudiciales al progreso de la humanidad*. Mérida: Imprenta y linotipia "La Voz de la Revolución".

HEMEROGRAFÍA:

La Voz de la Revolución, órgano del gobierno del estado.

El Popular

El ciudadano, diario independiente.

ARCHIVOS HISTÓRICOS:

Archivo General de la Nación.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Archivo General del Estado de Yucatán.

Centro de Apoyo a la Investigación Histórica del Estado de Yucatán.

Sección Yucatán “Salvador Rodríguez Losa” de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Sección yucateca de la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Sección Yucatán de la Biblioteca Central Estatal “Manuel Cepeda Peraza”.

ANEXO 1

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INFERIOR Y SUPERIOR. AÑO 1905

PRIMARIA INFERIOR:

Primer Año: Moral Práctica, Lengua Nacional, Lecciones de Cosas, Aritmética, Nociones Prácticas de Geometría, Dibujo, Canto y Gimnasia.

Segundo Año: Moral Práctica, Lengua Nacional, Lecciones de Cosas, Aritmética, Nociones Prácticas de Geometría, Geografía, Historia, Dibujo, Canto y Gimnasia.

Tercer Año: Moral Práctica, Instrucción Cívica, Lengua Nacional, Lecciones de Cosas, Aritmética, Nociones Prácticas de Geometría, Geografía, Historia, Dibujo, Escritura, Canto y Gimnasia.

Cuarto Año: Moral Práctica, Instrucción Cívica, Lengua Nacional, Lecciones de Cosas (estudio de los animales, los vegetales y los minerales), Aritmética, Nociones Prácticas de Geometría, Geografía, Historia, Dibujo, Escritura, Canto y Gimnasia.

PRIMARIA SUPERIOR:

Primer Año: Instrucción Cívica, Lengua Nacional, Nociones de Ciencias Físicas, Química, Nociones de Economía Política, Aritmética, Nociones Prácticas de Geometría, Geografía, Historia de México, Dibujo, Caligrafía, Gimnasia y Ejercicios Militares.

Segundo Año: Instrucción Cívica, Lengua Nacional, Nociones de Ciencias Naturales (que comprendía Fisiología e Higiene, Zoología, Botánica y Mineralogía), Economía Política, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia General, Caligrafía, Dibujo, Gimnasia y Ejercicios Militares.

ANEXO 2

ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 21 DE JULIO DE 1915

Art. 1º. El Gobierno del estado cuidará de impartir amplia y eficazmente la educación pública de conformidad con las necesidades sociales y económicas de los habitantes.

Art. 2º. La educación pública que proporcionará el Gobierno del Estado será nacional, gradual, gratuita y laica y tenderá especialmente a formar el carácter y a cultivar el sentimiento de responsabilidad de los educandos.

Art. 3º. La educación pública se dividirá en las siguientes categorías: educación de párvulos, educación rural, educación primaria, educación secundaria o preparatoria y educación profesional.

Art. 4º.. La educación de párvulos tendrá por objeto desarrollar las buenas cualidades de los niños de cuatro a siete años de edad; corregir sus defectos ya sean de crecimiento, de desarrollo corporal o de carácter psíquico y social; guiar las actividades propias y espontáneas del niño para hacer que nazcan y se desarrollen las energías apropiadas que han de desenvolverse en los años posteriores y procurar que cada educando llegue a ser un libre y vigoroso factor benéfico a la patria y a la sociedad.

Art.6º. La Educación Rural será obligatoria en los términos que fije la ley respectiva, y tendrá por objeto difundir en los ranchos, haciendas y fincas rústicas la enseñanza más adecuada a las necesidades de los habitantes del campo para que conozcan y practiquen sus deberes cívicos y sociales.

Art. 7º. La educación Primaria tendrá por objeto despertar y desenvolver armónicamente las buenas cualidades del alumno, dotándolo del caudal de conocimientos necesarios para que sea un miembro útil a la sociedad, y

contribuya eficazmente al progreso de la misma; cultivar la educación de los educandos en las artes manuales, empleos de comercio y otras ocupaciones que elijan mediante la preparación técnica correspondiente, de acuerdo con sus inclinaciones y necesidades sociales y económicas.

Art. 8º. La educación Primaria se subdividirá en elemental, superior y vocacional. La primera será obligatoria y se desarrollará en cuatro años para los niños y en uno o dos para las personas de diez y seis a veinte y un años de edad. La segunda será obligatoria solamente para ingresar a las escuelas preparatorias o a las profesionales que así lo exijan sus Reglamentos y durará dos años.

Art. 14. La dirección e inspección superior de la enseñanza en el Estado, así como la administración del Fondo Especial de Educación Pública, estarán a cargo de un Consejo de Educación Pública, que estará integrado por un Presidente, por un Secretario, por los directores Generales de Educación primaria y de enseñanza rural, los directores de las escuelas profesionales y vocacionales y el director del Instituto Literario del Estado. Todos los componentes del Consejo de Educación serán nombrados y removidos por el Ejecutivo del Estado.

Art. 38. Con el objeto de mejorar la enseñanza en las escuelas, el Ejecutivo del Estado establecerá, cuando lo juzgue conveniente, cursos especiales, academias y conferencias para maestros, o pensionará a maestros distinguidos en los principales centros de cultura del país o del extranjero, quienes se sujetarán a lo dispuesto en la parte final del artículo anterior.

ANEXO 3

PRINCIPALES DISPOSICIONES DE LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL ESTADO. 21 DE JULIO DE 1915.

Art. 1º. El Ejecutivo del Estado tiene la obligación de establecer en todas las poblaciones las escuelas que sean necesarias a fin de difundir ampliamente la educación primaria.

Art. 2º. La educación primaria que esté a cargo del estado, así como la que se imparta en establecimientos particulares, será nacional, gradual, integral y laica, y además tenderá a fomentar intensamente en los educandos el espíritu de iniciativa, el respeto a sus semejantes, el amor a la libertad y el sentimiento de responsabilidad.

Art. 3º. La educación primaria que imparta el estado comprenderá tres grados: primaria elemental, primaria superior y primaria vocacional.

Art. 4º. La educación primaria elemental se realizará en cuatro años, será gratuita y obligatoria para los niños desde la edad de siete años hasta la de quince inclusive, y tendrá por objeto despertar y desenvolver armónicamente las buenas aptitudes del alumno, dotándolo del caudal de conocimientos necesarios para que sea un miembro útil a la sociedad y contribuya eficazmente al progreso de la misma.

Art. 5º. Las escuelas primarias particulares quedarán sujetas a la inspección y programas oficiales y cuidarán de dar debido cumplimiento a lo dispuesto en el art. 2º. de esta ley, en el concepto de que por la primera infracción del citado artículo serán clausurados por el resto del año escolar en que dicha infracción se cometa y de que en caso de reincidencia la clausura será definitiva.

Art. 8º. Los ayuntamientos, juntas, agentes o comisiones municipales vigilarán bajo su más estricta responsabilidad que se cumpla el precepto de la

enseñanza obligatoria a que se refieren los artículos 6,7 y 10 de la presente ley.

Art. 12. El programa de educación primaria elemental constará de las siguientes asignaturas:

Lengua nacional

Educación moral y cívica

Urbanidad

Aritmética y geometría

Fisiología e higiene

Estudio intuitivo de la naturaleza

Geografía e historia.

Dibujo y trabajos manuales

Cultura física

Canto coral

Economía doméstica, práctica y cultivo de plantas para las niñas, y trabajos agrícolas para los educandos de las escuelas primarias en que se disponga de local adecuado.

Art. 13. La escuela primaria superior tendrá por objeto acrecentar los conocimientos adquiridos en la escuela elemental, robustecer los sentimientos de perfeccionamiento moral, y solamente será obligatoria para ingresar a las escuelas preparatorias y profesionales que así lo exijan.

Art. 14. El programa de educación primaria superior comprenderá las siguientes asignaturas:

Lengua nacional

Educación moral y cívica

Aritmética y geometría

Fisiología e higiene

Ciencias físicas y naturales

Geografía

Historia

Dibujo

Trabajos manuales

Conferencias sobre urbanidad

Cultura física

Canto coral

Economía doméstica, práctica y cultivo de plantas para las niñas, y trabajos agrícolas para los educandos de las escuelas en que se disponga de local apropiado.

Art. 15. La educación Primaria Vocacional será gratuita, comprenderá de dos a cinco años, tendrá por objeto ampliar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria elemental o rural, cultivar la vocación de los educandos mediante la preparación técnica correspondiente al oficio, arte, industria, empleo u ocupación que eligiesen de acuerdo con sus inclinaciones y necesidades sociales y económicas.

ANEXO 4

PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA ELEMENTAL Y SUPERIOR AUTORIZADO POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL CICLO ESCOLAR 1915-1916.

Enseñanza primaria elemental.

Primer año:

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional. (Contempla el texto de “Método de escritura-lectura” por Rébsamen. Ejercicios sencillos de lenguaje, encaminados a aumentar el vocabulario de los alumnos y a procurar la más correcta construcción en sus preguntas y respuestas.).

Conocimiento intuitivo de la naturaleza. (Conocimiento intuitivo del reino a que pertenecen los objetos que rodean al niño, como muebles y útiles; los animales más comunes de la casa y de la comarca. Conocimiento de los animales, vegetales y minerales que se utilizan en la alimentación.

Aritmética y geometría.

Dibujo y trabajos manuales.

Geografía. (Situación de la escuela, de la calle y de la población)

Educación moral y cívica. (Conversaciones tendentes a habituar a los niños a la práctica de las virtudes, como la obediencia, la puntualidad, el desinterés y el amor a los demás. Conversaciones encaminadas a despertar el sentimiento del respeto. Organización de la escuela como sociedad.).

Urbanidad. (Conversaciones familiares acerca del aseo personal, el modo de portarse en la casa, en la calle, en la escuela, en las visitas, en los espectáculos públicos).

Segundo año:

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional. (recitación de trozos pequeños y escogidos de nuestra literatura nacional; descripción oral y por escrito de estampas y objetos usuales, especialmente animales y plantas.).

Conocimiento intuitivo de la naturaleza.

Aritmética y geometría.
Dibujos y trabajos manuales.

Geografía e historia. (Conocimiento intuitivo de la población y del municipio...Conversaciones acerca de los personajes más notables y de los hechos principales de la historia local).

Educación moral y cívica. (Desarrollo de las inclinaciones altruistas del niño. El amor a la patria. Organización política y administrativa del municipio y del Partido.).

Urbanidad.

Tercer año.

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional.

Conocimiento intuitivo de la naturaleza. (Conocimiento perfecto de los reinos de la Naturaleza y aplicación de estos conocimientos a la vida industrial o agrícola de la localidad y del Estado).

Aritmética y geometría.
Dibujo y trabajos manuales.

Geografía e historia. (Libros: "Geografía del estado de Yucatán", de Albino Lope; "L Patria Mexicana", de Torres Quintero, y "Bosquejo histórico de Yucatán", de Serapio Rendón).

Conversaciones acerca de los personajes más notables y de los hechos principales de la Historia local, con mayor amplitud que en el segundo año.).

Educación moral y cívica.(Conversaciones que contribuyan a formar en el educando un espíritu recto y digno. Conocimiento de los propios defectos, Reflexiones tendientes a hacer desaparecer las preocupaciones vulgares).
Obligaciones y derechos del ciudadano yucateco.

Cuarto año.

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional
Conocimiento intuitivo de la naturaleza.
Fisiología e Higiene

Aritmética y Geometría.

Economía doméstica. (para las niñas). Conversaciones familiares acerca de la economía del tiempo y del trabajo, economía de los gastos, el orden como elemento de economía, aseo personal, limpieza, ventilación y adorno de la casa, el vestido el calzado, lavado y planchado, compra y preparación de los alimentos, las buenas maneras en relación con la familia y la sociedad, diversiones domésticas, deberes sociales de la mujer, cuidado de los enfermos, crianza y educación de los niños).

Cultivo de plantas. (Para las niñas).

(Breves instrucciones sobre la multiplicación de las plantas por semillas, por acodo, por estaca y por injerto, con los ejercicios prácticos correspondientes. Ligeras nociones y ejercicios prácticos acerca del trasplante, la poda, el riego y el abono, Preparación de la tierra para arriates y macetas. Ejercicios prácticos, hasta donde lo permitan las condiciones de la escuela, sobre el cultivo de legumbres y flores de la comarca.)

Dibujos y trabajos manuales.

Geografía e Historia.

Educación moral y cívica. (Conversaciones encaminadas a desarrollar las ideas de justicia, filantropía, tolerancia y fraternidad. Importancia de la unión de todos los hombres y del dominio de la razón sobre la fuerza).

NOTA: Este programa comprenderá también trabajos agrícolas para los niños de las escuelas en que se disponga de local apropiado.

Enseñanza primaria superior.

Primer año:

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional. (Comprende Prosodia, Analogía, Ortografía, Gramática, Caligrafía).

Ciencias físicas. (Guía: "Nociones elementales de Ciencias", por G. M. Bruño. La caída de los cuerpos como consecuencia de la gravedad, plomada, péndulo, palancas, poleas, balanzas, centro de gravedad y equilibrio, Presión de los líquidos, vasos comunicantes, nivel, pozos artesianos, prensa hidráulica, natación. Presión atmosférica, bombas, barómetros, globos aerostáticos, sifón, máquina neumática, Propagación de la luz, lentes, anteojos, microscopios, cámara oscura, prismas, descomposición de la luz, arco iris. Dilatación de los cuerpos por el calor, termómetro, ebullición, máquina de vapor. Producción y difusión del sonido, teléfono, fonógrafo, eco. Producción de la electricidad, cuerpos buenos y malos conductores, máquina eléctrica, rayo, truenos, pararrayos, pilas.

Cuerpos simples y compuestos. El agua y el hidrógeno, El aire y el oxígeno, El azufre y sus compuestos. El nitrógeno y sus compuestos. Sencillos

experimentos de Química. El carbón, el alumbrado. Los metales. Algunos compuestos minerales, Celulosa y papel. El azúcar y el almidón. Fermentación, tanino, curtimiento. Jabones. Materias colorantes. Antisépticos,

Aritmética y geometría.

Dibujo y trabajos manuales.

Elementos de economía política. (Guía: "Economía Política", de Jenaro García. La riqueza; su producción, distribución y circulación. Principios económicos que rigen al Estado en materia de contribuciones, presupuestos y deuda pública. Empleo de la riqueza: consumo, ahorro, cajas de ahorros, instituciones de seguros y sociedades mutualistas.

Economía doméstica.(para las niñas).
Geografía e Historia de México.

Educación moral y cívica. Guía: "Nociones de derecho constitucional", de Jenaro García. Deberes individuales, deberes sociales, deberes para con la humanidad.
Conferencias acerca de los fundamentos de la Constitución y de las Leyes de Reforma.

Conferencias sobre urbanidad.

Segundo año.

Cultura física y canto coral.

Lengua nacional.

Ciencias naturales.

Fisiología e higiene.

Aritmética y Geometría.

Dibujo y trabajos manuales.
Cultivo de plantas (Para las niñas).

Geografía e Historia general.(“Compendio de Historia Universal, de Justo Sierra.).

Educación moral y cívica. (Explicaciones y lecturas acerca del estado civil de las personas, la protección a los menores, la propiedad, las sucesiones, los testamentos y los contratos más comunes.).

Conferencias sobre urbanidad.

ANEXO 5

Congreso Obrero de Izamal. Postulados aprobados que regirán al Partido Socialista del Sureste. (*El Popular*, febrero 1º., 1922, p. 5).

Después de las conclusiones de último tema, el XIV, se transcribe la aprobación de una iniciativa presentada por los CC. Diputados Federales al Congreso de la Unión, Benjamín Carrillo y Edmundo Bolio, secundada por los delegados Miguel Cantón, Juan Rico, Samuel Yúdico y Luis Torre, que comprende 11 artículos, consistente en:

Art. Primero: Los gobiernos emanados del Partido Socialista del Sureste, instituirán las pólizas de educación en toda la extensión de su jurisdicción.

Art. Segundo. Las pólizas de que habla el artículo anterior se extenderán nombre y orden de toda persona que en el lugar de su residencia, se comprometa solemnemente a inculcar los rudimentos de la educación a cierto número de individuos, hombres o mujeres, grandes o pequeños que puedan tener a su alcance, previo plan que presentará para su estudio a un Comité Racionalista que para tal efecto instituirá el gobierno del estado.

Art. Cuarto. El valor de las pólizas en cada caso se determinará por el número de alumnos que cada mentor tome bajo su cuidado, anotando la cantidad de diez pesos por persona.

Art. Quinto. El tiempo de liquidación de estas pólizas será aquel en que se compruebe ante el Comité Racionalista que los alumnos han adquirido el grado de educación que marca el plan fijado con anterioridad.

Art. Séptimo. Los poseedores de estas pólizas de educación recibirán la visita oficial de los inspectores escolares respectivos, para el mejor éxito de su patriótica labor, así como para enterarse de que la educación que se imparte está de perfecto acuerdo con el plan aprobado.

ANEXO 6

Congreso Obrero de Izamal. Iniciativa de los derechos del niño. (*El Popular*, febrero 1º., 1922, p. 5).

Primero. El niño desde que nace hasta los siete años debe estar bajo el cuidado de la familia, pero alimentado y vigilado en este periodo de su desarrollo por el estado socialista.

Segundo. El niño desde los siete hasta los catorce será recogido del seno de la familia, será puesto por el Estado en instituciones educativas que cuiden de su desarrollo físico y moral, el cual descansará en el conocimiento más perfecto que se tiene ahora en la naturaleza humana.

Tercero. Su campo educativo estará desprovisto de credos religiosos que siempre han sido utilizados por los déspotas en todas las épocas para encadenar la conciencia humana, formando esclavos por el temor o por una vida paradisiaca que recompense los sufrimientos generados por la explotación como rezan las biblias, Indias, Cristianas y el Corán.

Cuarto. Se le darán las raíces de una mejor justicia social, explicándole los fenómenos económicos que han permitido el almacenamiento de las riquezas del poder de unos cuantos o sea la explicación de la propiedad privada y el exceso de valor en la producción con que se han apropiado los sacerdotes, los guerreros, los nobles y los burgueses, es decir, el materialismo histórico al alcance de sus intelectualidades.

Sexto. Se procurará en las instituciones educativas del estado Socialista que los jóvenes consuman y produzcan haciendo de aquellas granjas, talleres en que se ensayen las actividades juveniles.

Siete. Al abandonar los jóvenes las escuelas para dedicarse a la vida social, el Estado les dará ocupación en el campo, fábricas, industrias o talleres por medio de las bolsas respectivas de trabajo.

Octavo. A los 18 años ningún joven se opondrá a la procreación...

Décimo. El niño convertido en hombre debe reclamar del Estado, alojamiento, alimentación, vestido y ampliación de su cultura científica, moral y estética, en compensación de los servicios que preste al Estado”.