

Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX

La instrucción rudimentaria en México

JOSEFINA GRANJA CASTRO*

La escolarización de masas fue un asunto público que ocupó la atención de intelectuales, políticos y pedagogos en la transición del siglo XIX al XX. La obligatoriedad de la enseñanza representó un paso importante aunque insuficiente: más de 50 por ciento de la población en edad escolar seguía siendo analfabeta y la oferta educativa se concentraba en las ciudades en un país donde 70 por ciento de la población vivía en el campo. En el proceso de construir la escolarización pública de masas se traza una curva de pensamiento que muestra replanteamientos en las concepciones sobre “el pueblo” y las formas de vincularlo con el desarrollo de la nación. El artículo enfoca la instrucción rudimentaria de principios del siglo XX y propone que esta experiencia de escolarización preparó para una “ruptura relativa” en la constelación de ideas sobre quién es el pueblo y cómo educarlo entre finales del XIX y la escuela rural que despunta en la posrevolución.

The schooling of the masses has been a public affair that took up the attention of intellectuals, politicians and educators during the transition period between the 19th and the 20th Century. The introduction of compulsory education represented an important, although unsatisfactory step: more than 50 percent of the population in school age was still illiterate and the educational offer was greater in the towns in a country where 70 percent of the population lived in the country. This process of building up the public schooling of masses shows a thinking curve that makes necessary to rethink the conceptions about “the people” and the ways to connect it with the development of the nation. The article focuses on the rudimentary education of the beginnings of the 20th Century and proposes that this schooling experiment was the starting point for a “relative breaking-off” within the constellation of ideas about who is the people and how to educate it between the end of the 19th Century and the rural school that comes up after the Mexican Revolution.

Palabras clave

Historia de la educación
Educación pública
Escolarización
Escuela rural
Representaciones sociales

Keywords

History of Education
Public Education
Schooling
Rural school
Social representations

Recepción: 11 de septiembre de 2009 | Aceptación: 9 de noviembre de 2009

* Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV). Ha desarrollado actividades de docencia en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales y de Filosofía y Letras de la UNAM. Líneas básicas de investigación: Historia social del conocimiento educativo y Sociología del conocimiento y educación. Proyectos en curso: “Procesos de escolarización y gestación de categorías sobre la población escolar” e “Historia conceptual en educación como observación de segundo orden”. Artículos recientes: (2008): “Learning to Read and Write on the Fringes of Schooling: Some examples of didactic devices in Mexican society in the modern era”, *Paedagogica Historica*, vol. 44, núm. 1-2, pp. 7-30; (2009): “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 217-254. CE: jgranja@cinvestav.mx

La escolarización de las masas fue uno de los asuntos públicos que ocupó la atención de intelectuales, políticos y pedagogos en la transición del siglo XIX al XX. El concepto “educación popular” constituyó una de las vías que dio cauce a su identificación y permitió hacer el diagnóstico de esa necesidad. Su incorporación a la reflexión pública se da en el marco de los debates nacionales que establecieron la educación elemental obligatoria, uniforme, laica y gratuita (Congresos Nacionales de Instrucción, 1889 y 1890) y en el contexto del último tercio del siglo XIX, durante el cual la expansión de la educación primaria fue considerable pero insuficiente, pues más de 50 por ciento de la población en edad escolar seguía siendo analfabeta; la oferta educativa se concentraba en las ciudades en un país en el que 70 por ciento de la población vivía en el campo. Las representaciones sociales sobre estas franjas de población asociaron pobreza, ignorancia y vicio, viendo en ellos uno de los grandes problemas nacionales: convertir en ciudadanos civilizados a las “masas peligrosas”. Medio siglo después, el Estado mexicano dejó de verlas como “peligrosas” y promovió su integración en la vida social en el marco del nacionalismo posrevolucionario. En el proceso de construir la escolarización pública de masas se traza una curva de pensamiento sobre quién es el pueblo y cómo educarlo que supuso replanteamientos en las concepciones sobre los individuos y las formas de vincularlos con el desarrollo de la nación como miembros productivos de la sociedad.

Para indagar en ello, este artículo enfoca la experiencia de la instrucción rudimentaria de principios del siglo XX. En las dos primeras secciones se rastrean sus orígenes en las conceptualizaciones y debates en torno a los límites de la obligatoriedad puestas en la escena pública en el Primer Congreso de Instrucción Pública de 1889 y posteriormente, en el III Congreso Nacional de Educación de 1910. El periodo, que se extiende de 1911 hasta finales de esa década, y constituye propiamente

hablando el ciclo de vida de la instrucción rudimentaria, es analizado en la tercera sección, donde se muestran las ideas y el ambiente de discusión que generó esta respuesta del Estado mexicano a la necesidad de escolarización de masas. De manera particular interesa destacar las concepciones e ideas subyacentes a los principios de “enseñar los rudimentos” y “castellanizar al indígena”. Las discusiones en torno a los tópicos que puso en el escenario público la instrucción rudimentaria dejaron huellas que se extendieron en las dos décadas siguientes; especialmente sensible fue el tema de la castellanización, que mantuvo un núcleo duro que postulaba la unificación en el español. El ciclo de vida de las escuelas rudimentarias se cierra con la Casa del Pueblo, como esbozo de la nueva escuela rural posrevolucionaria. En el apartado final se propone una interpretación que sostiene que la experiencia de la escolarización rudimentaria preparó para una ruptura, no total sino relativa, en la constelación de ideas sobre quién es el pueblo y cómo educarlo, entre finales del siglo XIX y la escuela rural que despunta en la posrevolución.

DONDE NO LLEGABA LA OBLIGATORIEDAD

México era, a finales del siglo XIX, un país eminentemente rural. Estudios de demografía histórica (Alba, 1993) señalan que en 1895 el 79.8 por ciento de la población vivía en asentamientos rurales (menos de 5 mil habitantes), 11 por ciento en localidades urbanas (5 mil a 20 mil habitantes) y 9.2 por ciento en ciudades (más de 20 mil habitantes). Una década después esa configuración no se había modificado substancialmente a pesar de la tendencia de crecimiento de las ciudades de principios del siglo, luego agudizada por el movimiento revolucionario que generó el desplazamiento de población hacia los centros urbanos. En 1910 la población que seguía viviendo en asentamientos de menos de 5 mil habitantes

ascendía a 80 por ciento, mientras que la establecida en localidades rurales descendió a 9 por ciento y la de las ciudades se elevó a 11 por ciento. Si bien estos datos proporcionan una primera aproximación, en realidad la dispersión era más aguda, ya que la inmensa mayoría de ese 80 por ciento de población se localizaba en haciendas y pueblos mucho menores a 5 mil habitantes (Alba, 1993: 154). La geografía del territorio nacional y las condiciones casi inexistentes de las vías de comunicación, no obstante el enorme impulso que recibió el ferrocarril durante el porfiriato, propiciaron el aislamiento de ese 80 por ciento de la población que constituía la fisonomía predominante del país.¹

Según datos de Moisés González Navarro, en 1900 la población total del país ascendía a 13 millones 607 mil 257 habitantes de los cuales 23.8 por ciento (3 millones 239 mil 989) correspondían al grupo de edad entre 6 y 15 años. De ellos sólo 21 por ciento estaba inscrito en algún grado escolar (González, 1956: 47). El analfabetismo reportado en el censo de 1895 era de 85 por ciento, cifra que representaba una mejora, aunque pobre, respecto del 99.38 por ciento declarado al inicio de la vida independiente de México (Meneses, 1998a: 848).

En esas condiciones, hacer realidad la obligatoriedad de la educación elemental representaba un desafío de enormes proporciones. La primera ley que decretó la enseñanza obligatoria tuvo lugar en 1888, siendo Justo Sierra ministro de Instrucción Pública, y aunque sólo tenía vigor en el Distrito Federal y los territorios, fue ejemplo a seguir en otros estados.² Comprendía cuatro años de instrucción elemental con un calendario escolar de 10 meses al año, cinco días a la semana y seis horas diarias.

El currículo escolar incluía: lengua nacional, lectura y escritura, nociones de cálculo aritmético y geometría, instrucción moral y cívica, elementos de las ciencias fundamentales de observación y experimentación, datos elementales de geografía e historia natural, dibujo, canto coral, manejo de útiles de los oficios mecánicos, ejercicios gimnásticos y labores manuales para niñas. La enseñanza era obligatoria para la población de 6 a 12 años, con excepción de quienes vivieran a más de un kilómetro de la escuela oficial o estuvieran enfermos. La dispersión de la población en el territorio nacional era ya desde entonces identificada como un factor a considerar en los esfuerzos por hacer efectiva la obligatoriedad. El artículo 1, inciso H, de la ley de 1888 señala que en aquellos lugares donde no se establecieran escuelas debido al reducido número de habitantes, y éstos tampoco pudieran acudir a las de poblados cercanos a causa de las distancias, se nombrarían “maestros ambulantes” de educación primaria cuya única función sería recorrer los lugares donde no hubiera escuelas para dar la enseñanza que fija la ley (Meneses, 1998a: 429).

Un año después de promulgada la ley de 1888, el problema de cómo extender la escolarización fue tomando forma como uno de los temas centrales a debatir durante los trabajos del Primer Congreso de Instrucción Pública de 1889, también llamado en su época “el Congreso constituyente de la enseñanza nacional”. Las resoluciones emanadas de ese congreso, y el del año siguiente, se plasmaron en una legislación que estableció el perfil de la moderna escolarización: educación primaria obligatoria, uniforme, laica y gratuita. En ese contexto se empieza a discutir sobre la “creación de

1 Poblaciones completas eran desconocidas debido al grado de aislamiento en que vivían. Moisés González Navarro refiere que “en 1908 la Comisión Geográfica Exploradora ‘sacó de la sombra’ varios centenares de pueblos potosinos de los cuales no se sabía su existencia” (González Navarro, s/f: 31).

2 Los primeros trazos para establecer la obligatoriedad tuvieron lugar una década antes, en el marco de las reformas juaristas. Díaz Covarrubias, ministro de Instrucción Pública durante el periodo de Lerdo de Tejada, propuso en 1873 un proyecto de ley en el que se señalaba tanto la edad como los contenidos considerados dentro de la obligatoriedad. Además de prever sanciones más duras que la ley de 1869 para los padres que no cumplieran el precepto de enviar a sus hijos a la escuela, la ley de 1873 atribuyó responsabilidades a los ayuntamientos para vigilar su observancia. Cfr. Meneses (1998a).

un sistema de educación popular”. La idea de educar a las masas había estado presente con anterioridad impulsada por la escuela lancasteriana establecida en México en los años posteriores a la independencia, la cual se había introducido como un sistema capaz de extender la enseñanza elemental a amplias franjas de población mediante el sistema de monitores. En el periodo de la Reforma, intelectuales liberales como Ignacio Ramírez e Ignacio M. Altamirano anticiparon consideraciones progresistas sobre la necesidad de extender la educación más allá de las ciudades. Sin embargo, es hasta finales del siglo XIX cuando la idea de un “sistema de educación popular” empieza a ser un tema explícito y formal de análisis y se incorpora al bagaje conceptual utilizado para pensar la educación con las implicaciones que ello tuvo en términos de constituirse en un referente para organizarla, gestionarla y evaluarla.³

El problema se discutió en diciembre de 1889 y tuvo como protagonistas a dos grandes pedagogos de la época: Enrique Rébsamen y Luis E. Ruiz. El primero encabezaba la comisión encargada de llevar a debate una propuesta sobre qué se debería entender por *uniformidad de la enseñanza* elemental obligatoria y cómo establecerla en el país. Bajo su influencia el tema quedó formulado de la siguiente forma: “No basta averiguar si es posible y conveniente uniformar la *enseñanza elemental*; sino si es posible y conveniente establecer un *sistema nacional de educación popular*” (Debates, 1889: 14). Desde la óptica propuesta por Rébsamen, el verdadero problema a encarar no se reducía a delimitar lo que habría de considerarse como educación obligatoria y uniforme, sino disponer los medios para elevar la cultura popular mediante la acción conjunta de la escuela y otros establecimientos.

Los argumentos de Rébsamen para usar el término “educación popular” tomaron como punto de partida una triada conceptual característica de aquellos años: educación, instrucción y enseñanza. Con base en ella especificaba el sentido del término en debate:

...la palabra enseñanza implica a la vez la idea de instrucción y la de educación... la instrucción se contrae casi exclusivamente a la cultura intelectual, mientras que la palabra educación comprende la cultura de las facultades todas de un individuo... se trata de promover la cultura general, valiéndose principalmente de la escuela primaria, cuyo objeto es desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: física, moral e intelectual, único modo de formar de él un hombre perfecto (Debates, 1889: 14).

La segunda parte de la argumentación especificaba el concepto “popular”. La palabra popular “es más comprensiva porque no determina tal o cual grado de enseñanza, sino que se refiere a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados” (Debates, 1889: 15). Lo que estaba en discusión era una concepción sobre educación popular más amplia que no consistía sólo en mejorar tal o cual grado de la enseñanza, sino en “elevar el nivel de la cultura popular”, lo cual habría de conseguirse tanto por medio de la escuela primaria, como por “otros establecimientos de educación y diversos medios indirectos”.

Los argumentos de Luis E. Ruiz ejemplificaban otra de las posturas prevalientes a finales del siglo XIX sobre cómo educar al pueblo. Igual que Rébsamen, su argumentación tenía como punto de partida clarificar la triada instrucción, enseñanza, educación: “La palabra educación significa perfectibilidad de facultades; instrucción quiere decir acumulación de conocimientos en la memoria y enseñanza da a entender educación

3 Lo escolar “no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyen lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos” (Popkewitz, 1994: 110). En ese sentido las categorías que se construyen en la escolarización tienen efectos regulatorios.

e instrucción simultáneamente”. Era importante reconocer, según Ruiz, que si bien en el lenguaje pedagógico la noción de instrucción, en tanto “perfectibilidad de la memoria” quedaba comprendida en la educación, pues ésta “abraza las facultades físicas, intelectuales y morales”, en el uso social se mantenía un sentido diferenciado: “cuando hablamos de educación nos referimos a la perfectibilidad del individuo y cuando decimos instrucción entonces nos referimos al conjunto de conocimientos acumulados en la memoria” (Debates, 1889: 33). La enseñanza, por su parte, correspondía a la instrumentación propiamente escolar: “el medio artificial para que en la escuela realicemos la educación cuando instruimos y la instrucción cuando educamos”. Su conclusión era que la Comisión cometía una “imprecisión terminológica” al querer proponer *educación* en lugar de *enseñanza*. Se opuso también al cambio de la palabra *elemental* por la palabra *popular*, argumentando que:

La palabra popular se refiere a los que van a ser enseñados, mientras que la palabra elemental se refiere a que el Congreso fije cuales son los conocimientos elementales que debemos dar... la cuestión planteada así cambia el sentido: se refiere al objeto y no al medio... (Debates, 1889: 33).

Su posición reflejaba el punto de vista según el cual se debían definir y establecer conocimientos mínimos comunes para uniformar la enseñanza elemental que sería impartida a toda la población.

La pareja conceptual instruir-educar que despunta en este contexto será uno de los componentes en las discusiones sobre cómo educar al pueblo de las décadas siguientes. Las resoluciones del Congreso se inclinaron a favor de la propuesta de Rébsamen en cuanto a incluir la expresión “educación popular”; así, además de obligatoria, laica, gratuita y uniforme, la educación nacional sería también popular: “crear un *sistema nacional de educación*

popular cuyo eje sería la uniformidad de la primaria gratuita, laica y obligatoria de los 6 a los 12 años para niños y niñas y para adultos de ambos sexos”. Se establecerían escuelas rurales en ranchos, haciendas y poblaciones entre 200 y 1 mil 500 habitantes, que no fueran cabeceras de municipio. Se pondría en marcha el servicio de maestros ambulantes para impartir la enseñanza obligatoria en poblaciones con menos de 200 habitantes o que estuvieran a más de 3 km de distancia del centro escolar más próximo (Meneses, 1998a: 466). El programa de estudios sería el mismo que el de las escuelas urbanas, sólo se añadían trabajos manuales y actividades relacionadas con labores agrícolas. En realidad la noción de educación popular sólo fue transpuesta a los moldes de la escuela urbana tradicional dejando de lado el sentido original de la propuesta que consideraba, además de la escuela, otros medios para el desarrollo de las facultades de los individuos. En los hechos prevaleció la preocupación por definir un programa escolar mínimo común.

La idea de educar a las masas populares estaba fuertemente asociada con extender la enseñanza a las zonas rurales habitadas mayormente por población indígena. Los propios congresistas de 1889-1890 debatieron el tema de la educación popular de cara a la situación de los indígenas, como quedó expresado por Baranda en la convocatoria al Congreso:

...lo que hasta hoy se ha hecho a favor de la desvalida raza indígena han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria por todos los ámbitos de la República y pronto se verá por los hechos, que no existe la pretendida inferioridad de la raza indígena y que sus hijos son capaces de rivalizar con el blanco y el mestizo en la lucha por el saber (Debates, 1889: 17).

Esta postura, que no descalificaba al indígena, fue mayoritaria entre los participantes del Congreso, hecho que llama la atención si se toma en consideración el contexto de ideas

evolutivas, postivistas y liberales que dominaba el horizonte intelectual en el porfiriato.⁴

En ese contexto va tomando forma una equivalencia conceptual entre educación popular, educación rural y educación indígena entramada en una malla de representaciones antropológicas y lingüísticas sobre la condición indígena y sus lenguas que se mantendría durante casi toda la primera mitad del siglo XX. En este proceso la noción de enseñanza obligatoria, tal como se había definido en las legislaciones de 1888 y 1891, mostraría sus limitaciones en el contexto de un país en el que casi 80 por ciento de su población vivía dispersa en zonas rurales y pequeños poblados, siendo en su mayoría indígenas que no hablaban español. En estas condiciones resultaba prácticamente imposible llevar al medio rural las escuelas de corte urbano con el esquema organizacional definido para la enseñanza uniforme y obligatoria, basada en el castellano. Políticos, intelectuales y pedagogos dieron forma a la idea de instrucción rudimentaria.

HUELLAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE 1910

Más de una década después del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, se reanudaron los encuentros nacionales para tratar los asuntos de la educación. Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, planeaba inicialmente la realización de un III Congreso de Instrucción como continuación de los de 1889-1890, y encomendó a Porfirio Parra su organización en 1906.

Por diversas razones no pudo efectuarse sino hasta septiembre de 1910, en el marco de las celebraciones del centenario de la independencia y en el umbral del movimiento revolucionario. Contó con la asistencia de delegados de todos los estados y territorios del país, a excepción de Veracruz, quienes presentaron informes sobre la situación educativa en su región, los avances realizados y las dificultades enfrentadas.

El eje de estos informes fue la enseñanza obligatoria y la distribución de escuelas en relación a la población existente, criterio conforme al cual la tipología y distribución de escuelas era la siguiente: escuelas de 1ª clase completas o de “organización perfecta” con un maestro para cada ciclo escolar, se instalaban en capitales y ciudades con más de 9 mil habitantes; las de 2ª clase, conocidas también como “escuelas económicas”, tenían menos maestros que años escolares y se establecían en poblaciones de más de 5 mil habitantes; las de 3ª clase, o escuelas “rudimentales”, con un solo maestro para todos los grupos, situadas en localidades de más de 2 mil habitantes (Bazant, 1999: 45). Esta normatividad, fundada en criterios poblacionales, estaba muy lejos de responder a las condiciones y necesidades reales. Según las estimaciones demográficas en 1910, el 80 por ciento de la población vivía en localidades de menos de 5 mil habitantes, y el número de haciendas y pueblos llegaba a 13 mil 463 mientras que el de ciudades y villas sólo alcanzaba 734 en todo el país (Alba, 1993: 154). A pesar de que algunos estados tenían más escuelas rurales que urbanas,⁵ la atención educativa en zonas rurales se mantenía lejos

4 Siguiendo a Knigh (1990), las teorías sobre racismo, de boga en Europa desde mediados del siglo XIX, coincidieron en México con la etapa de construcción del Estado liberal y un capitalismo exportador orientado al desarrollo económico. Ambos procesos culminaron en la orientación “neoliberal” expresada en el lema “orden y progreso” del Porfiriato (1876-1911) y fueron un terreno propicio para la adopción de las ideas racistas de la época. Los intelectuales porfiristas estaban influenciados por el darwinismo social y el evolucionismo de Spencer; en algunos casos también por el evolucionismo francés de Lamarck, que era aún más retrógrado (Uriás Horcasitas, 2007). La clase política estaba convencida de la superioridad de la raza blanca y conforme a ello se promovían campañas de inmigración y la regeneración del indígena.

5 En 1910 Chihuahua tenía 165 escuelas rurales y 89 urbanas, Hidalgo 353 frente a 185, Tamaulipas 202 frente a 55, Sinaloa 139 frente a 86; en otros estados sólo había rurales, como Chiapas con 78 escuelas, mientras que algunos más como San Luis Potosí tenían números bastante parejos: 222 rurales frente a 206 urbanas (Bazant, 1999: 91).

de cubrir al total de población en edad escolar. Los informes dejan ver que la dispersión poblacional y el componente geográfico constituían factores cruciales en los esfuerzos por extender la enseñanza. Algunos fragmentos elocuentes al respecto son los siguientes.

En el distrito que tengo la honra de representar los elementos naturales complican el trabajo directivo educacional. La península en su parte sur, de una longitud considerable está ocupada en casi toda su extensión por una cordillera calva, empinada, notable a los ojos de todos los viajeros por lo enhiesto de sus montañas, pedregosa en su mayor área, al pie de la serranía serpentea el doble litoral arenoso, pedregoso también en su mayor parte, en su suelo solo hay un corto número de riachuelos y torrentes y algunos manantiales; por consiguiente sus arbustos escasos, su vegetación espinosa y la lejanía de los puntos poblados hacen de aquel país un suelo estéril, sin caminos férreos, sin carreteras en su mayor parte, sin vías rápidas por consiguiente. Informe de Baja California (Congreso, 1911, tomo I: 113).

El Estado mide aproximadamente 71 000 km² y está habitado solamente por 300 000 que se encuentran diseminados en 4 ciudades, 11 villas y 2281 pueblos, haciendas y rancherías. Entre los poblados antes dichos contamos 9 cuya población está comprendida entre 1 000 y 10 000 habitantes, 63 de 500 a 1000 habitantes, 610 de 100 a 500 habitantes y 1599 con menos de 100 habitantes. Informe de Sinaloa (Congreso, 1911, tomo III: 68).

El territorio con cuya representación me honro nació a la vida pública el mes de octubre de 1902, a penas va a cumplir 8 años. Y siquiera hubiera formado antes de esa fecha una comarca en la que las Leyes de la República se acataran; al contrario ahí las Tribus Mayas vivían no sólo substraídas a aquella obediencia sino en completa y declarada rebeldía. La población escolar puede calcularse en unos 35 000 habitantes, se encuentra diseminada en una superficie de 48 450 km² dando un promedio de .72 habitantes por km². Territorio de Quintana Roo (Congreso, 1911, tomo III: 27).

Por otra parte, los informes presentados dejan ver que la atención educativa a la población rural se hacía bajo el esquema tradicional de las escuelas regulares. Sólo en los informes del Estado de México y Oaxaca se

hace mención explícita al problema de la enseñanza de la lengua entre la población indígena esparcida en sus entidades, lo que lleva a pensar que la puntualización de acciones para la escolarización de los grupos indígenas dispersos en las entidades no era todavía un tema central en los diagnósticos. En ambos informes se mencionan acciones emprendidas con el fin de preparar estudiantes de origen indígena como maestros para que regresaran a sus comunidades. En el primer caso, el gobierno

...sostiene en la Escuela Normal de Profesores un cierto número de alumnos pertenecientes a las razas aborígenes y que hablan algún dialecto de los predominantes en sus comarcas de procedencia... a fin de terminar su formación profesional y que vuelvan a propagar entre sus hermanos en origen y en idioma la luz de la verdad y el sople del progreso (Congreso, 1911, tomo II: 388).

El informe de Oaxaca menciona la creación de

...escuelas normales regionales "Benito Juárez" regidas por un plan sencillo, eminentemente práctico en donde puedan educarse sujetos escolares de una determinada región, sin sacarlos de la esfera modesta en que han vivido, a fin de ponerlos en aptitud de prestar después sus servicios adscritos a su pueblo natal o algunos otros comarcanos. Empezaron a establecerse en la Mixteca y del Istmo de Tehuantepec (Congreso, 1911, tomo II: 627).

En el discurso inaugural del Congreso, Justo Sierra enfocó el tema de la educación rural e indígena como el problema nacional prioritario. Con gran realismo señalaba que la enseñanza obligatoria, por sus mismas características, era un programa de formación que no estaba al alcance de toda la población:

...los que formulamos hace 30 años la primera ley de educación obligatoria, sabíamos de las dificultades, imposibilidades temporales en la configuración de nuestro país, en la composición de nuestras poblaciones, en su aislamiento físico y espiritual... sabíamos de las dificultades y sabíamos también que la prescripción legal sería un motor que arrastraría,

trabajosa pero incesantemente un tren pesadísimo desde las comarcas negras a las de la luz (Congreso, 1911, tomo I: 26).

Lamentaba que no hubiese sucedido así, pues “la ley existe pero no se cumple” y como consecuencia de ello “un inmenso número” de mexicanos estaban “privados de todo contacto con el alma nacional” a causa del aislamiento, la “misericordia de las necesidades”, el predominio de la superstición y el alcoholismo. Sierra hacía un llamado urgente a “modificar profundamente” esa situación “a la vuelta de dos generaciones”. Los medios para lograrlo estaban cifrados en la instrucción rudimentaria:

...para hacernos de esa parte de los espíritus de nuestra nación que ni habla nuestro idioma ni tiene nuestras costumbres y que posee una índole, es decir una conformación psíquica “sui generis”, necesitamos un programa rudimental de enseñanza que lleve a la escritura-lectura y al manejo de los guarismos muy suavemente, sin exigir nada a la memoria que no esté antes en el entendimiento (Congreso, 1911, tomo I: 26).

Pero mientras Sierra concebía la solución mediante la adquisición de conocimientos rudimentarios, ejemplificando una postura extendida entre la clase política, intelectuales y parte de la sociedad, Ezequiel Chávez, subsecretario de Instrucción Pública, planteaba la postura opuesta en el discurso de clausura del mismo Congreso:

...la educación no puede consistir en enseñar a leer, escribir y las cuatro reglas de aritmética y que todo esto mal enseñado se olvide luego... La educación no consiste en eso sino en hacer que se extienda la vida del niño en todas direcciones, hacerlo capaz de percibir bien, juzgar con acierto, sentir noblemente, imponer su actividad creadora en torno suyo, de conquistarle hábitos de orden, trabajo, esfuerzo, iniciativa... (Congreso, 1911, tomo III: 138).

Calificaba como un “absurdo condenable” reducir la educación impartida a los indios y los desheredados y relegarlos a una educación trunca que daría por consecuencia “emascularlos” (sic). Por el contrario, la educación debía ponerlos en contacto con la naturaleza, enseñarles a aprovecharla en las labores de la tierra, mientras que la lectura y la escritura serían un medio de expresión junto con el arte. Quedaba trazado de este modo el perfil de un debate entre instruir o educar al pueblo que recogía posturas expresadas desde el Primer Congreso de 1889 y que se extendieron a lo largo de las siguientes tres décadas.

LA INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA: TRAYECTORIAS DE UNA IDEA

Gestadas en diversos ambientes y a lo largo de varias décadas, las ideas “progresistas” sobre educar al pueblo fueron recogidas en el Programa del Partido Liberal Mexicano publicado en San Luis Missouri en 1906, con el que Madero habría de encabezar el derrocamiento de la dictadura porfirista.

Con la formación de la Sociedad Indianista Mexicana en 1910 el tema indígena adoptó nuevas perspectivas. La Sociedad fue una agrupación especializada en el estudio de la población indígena que promovió acciones para su incorporación a la vida nacional bajo la idea de “regeneración” de la raza indígena.⁶ Encabezada por Francisco Belmar, lingüista y ministro de la Suprema Corte, agrupó a políticos e intelectuales y a pesar de su corta vida desempeñó un importante papel en tejer redes alrededor de la idea de educar al pueblo. Sus discusiones y propuestas se nutrieron en dos grandes corrientes del pensamiento que tuvieron vigencia desde los últimos años del porfiriato hasta la década de 1910: el evolucionismo y la filantropía. La primera hizo del indio objeto

6 El estudio y conocimiento de las razas indígenas tuvo antecedentes importantes en los trabajos realizados por naturalistas, médicos y científicos sociales agrupados en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística a mediados del siglo XIX. Los primeros estudios sobre lenguas y grupos indígenas fueron publicados en el *Boletín* de dicha Sociedad.

de estudios etnológicos, lingüísticos y antropológicos; la segunda lo identificó como sujeto sobre el que debía ejercerse una acción regeneradora a través de instituciones y programas de ayuda para introducir hábitos de conducta, trabajo e higiene personal (Urías Horcasitas, 2001). La relevancia de esta asociación está en haber dado un giro a la discusión sobre la condición indígena a principios del siglo, teniendo como telón de fondo el evolucionismo positivista de los intelectuales y la burguesía liberal del porfirato. Las posiciones que defendieron hicieron transitar las concepciones de razas degeneradas a razas regenerables mediante la intervención del Estado en esferas como la educación. En ese marco fueron promotores de la instrucción rudimentaria, además de la creación de internados y colonias. Gracias a las gestiones de la Sociedad Indianista, en 1910 ya se habían establecido escuelas rudimentarias en Xochimilco y Milpa Alta, entonces pueblos aledaños al Distrito Federal, dedicadas al objetivo del “perfeccionamiento y difusión de la lengua nacional entre los indígenas mediante clases post-escolares” (UNESCO, 1947: 37).

La idea la instrucción rudimentaria fue también apoyada y promovida por el Partido Popular Evolucionista, entre cuyos miembros se encontraba Vera Estañol, quien en 1911, como ministro de Educación, presentó la iniciativa de ley de instrucción rudimentaria.

La iniciativa de ley de instrucción rudimentaria presentada en las últimas semanas del agonizante régimen de Porfirio Díaz llegaba a las esferas de gobierno habiendo sido objeto de consideraciones desde diversos espacios de la vida pública. Lo que en la ley llamaron “instrucción rudimentaria” o “instrucción extensiva” tenía como objetivo “extender” los principios elementales de la instrucción a la población rural e indígena dispersa en el territorio nacional. El “programa rudimentario” esbozado por Sierra en el

Congreso Nacional de Educación de 1910, no obstante las diferencias de visión con Ezequiel Chávez, fue el que prevaleció en la iniciativa de ley presentada por Vera Estañol:

El problema de la instrucción pública debe resolverse por ahora en el sentido de una mayor extensión del sistema escolar. Muchas escuelas en el mayor número posible de lugares en donde el analfabetismo ha sido hasta hoy normal, organizándolas con programas de estudios reducidos, únicamente en la medida necesaria para despertar la luz del alfabeto y del número a esos millones de almas que duermen en la sombra de la más completa ignorancia (Torres Quintero, 1913: 53).

La iniciativa de ley para la instrucción rudimentaria establecía que ésta tenía por objeto “enseñar a leer y escribir en castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” en dos cursos anuales y sin ser obligatoria. Los diputados que tuvieron a su cargo la discusión y aprobación de la ley añadieron que esta enseñanza estaría abierta a toda la población: adultos y niños, mujeres y hombres, y que en las escuelas rudimentarias se distribuiría alimento y vestido. Así, la ley expedida en junio de 1911 durante el interinato de León de la Barra, y siendo Vera Estañol ministro de Educación, estableció las siguientes características para este tipo de enseñanza: dirigida especialmente a los indígenas sin restricciones de edad ni sexo, con el objetivo de enseñar a hablar, leer y escribir el castellano, así como las operaciones aritméticas básicas; su duración sería de dos cursos anuales, no tenía carácter de obligatoria pero se estimularía la asistencia distribuyendo alimentos y vestido. En la ley se plasmó un conjunto de concepciones sobre quién es el pueblo y cómo educarlo, que orientaron el debate público durante la siguiente década y formaron parte del bagaje con el que la sociedad representó a los indígenas y su educación.

Ya desde la idea misma de instrucción rudimentaria que le dio nombre, ponía de manifiesto un entramado de significaciones. No

se trataba de educar en el sentido amplio que la palabra tenía y que Rébsamen había defendido en el Primer Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890, tampoco como lo había planteado Ezequiel Chávez en el Congreso Nacional de 1910, sino de instruir en habilidades estrictamente básicas: la “trilogía civilizatoria”, leer, escribir y hacer cuentas, que no obstante su carácter elemental resultó en extremo compleja, pues su enseñanza no sería en las lenguas nativas, sino en castellano. Así que el aprendizaje de la lengua nacional, que era visto como condición para integrarlos a la nación, añadió un gradiente de complejidad a la tarea de “extender los rudimentos” de la enseñanza. Desde sus orígenes la instrucción rudimentaria nace con la doble encomienda de castellanizar y enseñar los conocimientos rudimentarios, de donde se deriva una tensión que no encontró resolución exitosa en ninguna de ambas direcciones.

Cuando la ley fue aprobada, en junio de 1911, no se contaba todavía con un diagnóstico sobre la ubicación de las escuelas. La propia ley establecía que se nombrarían instaladores que explorarían las regiones “más incultas” del país y recomendarían “la fundación de escuelas en centros indígenas o puntos más a propósito de cada división natural étnica o delimitada por el uso de un idioma o dialecto regional”.

De hecho se trataba de una estructura de escolarización paralela y marginal a la obligatoria decretada desde 1891, ya que estaba dirigida a un grupo de población que por razones geográficas (esparcida en ranchos y poblados de menos de 500 habitantes) y culturales (hablantes nativos de lenguas distintas al español) resultaban excluidos de la enseñanza obligatoria establecida principalmente en escuelas urbanas. La connotación de “enseñanza suplementaria” que adquirió la instrucción rudimentaria en esos años quedó de manifiesto en el Segundo Congreso Nacional de Educación celebrado en la ciudad de México en 1911. Uno de los temas tratados fue el de los medios que deberían emplearse para hacer

efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país. En ese contexto se estableció que la instrucción rudimentaria podría desempeñar una función *suplementaria* a la enseñanza obligatoria en casos “justificados” de imposibilidad de los padres de enviar a sus hijos a la escuela elemental. La resolución 12 señala:

Sin dejar de ser obligatoria la enseñanza elemental, los gobiernos podrán permitir que adquieran únicamente la rudimentaria los niños cuyos padres justifiquen debidamente la imposibilidad de sostenerlos para adquirir la primera. Al efecto se establecerán escuelas rudimentaria aún donde existan elementales. Una vez recibida la instrucción rudimentaria, si durante la edad escolar del niño cesaron las malas condiciones económicas del padre, deberá el primero completar la enseñanza elemental (Meneses, 1998b: 97).

Desde su promulgación la ley fue objeto de severas críticas tanto por parte de la opinión pública como de las propias autoridades escolares. A poco más de un año de entrar en funcionamiento las primeras escuelas rudimentarias ya eran objeto de polémica, según se aprecia en algunos números del *Diario Oficial* de 1912 (octubre 10, noviembre 10 y 15) en los que se publica una serie de consideraciones sobre su funcionamiento: que se impartiera en ellas “enseñanza integral” en lugar de sólo los rudimentos, que tuvieran maestros de raza indígena, tomar como base de la enseñanza la agricultura y el trabajo manual y se les llamara “escuelas granjas”, que no se distribuyeran alimentos y vestido, que los particulares ayudaran a la instalación de tales escuelas en haciendas, fábricas y talleres, y que se organizaran “juntas protectoras” para cada escuela dedicadas a conseguir los medios para su buen funcionamiento (Meneses, 1998b: 104).

Pero sin duda, el estudio de Alberto J. Pani, subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno maderista, *La instrucción rudimentaria en la República* (1912) es la fuente más representativa del

estado de la cuestión.⁷ En él exponía lo que a su parecer eran las dificultades para llevar a cabo la instrucción rudimentaria. Señalaba tres tipos de problemas: “masa analfabeta y heterogeneidad étnico-lingüística de la población, insuficiencia del presupuesto, y defectos técnicos del programa”, es decir, prácticamente todos los aspectos contemplados por la ley fueron objeto de consideraciones críticas. Al término de su diagnóstico y crítica, Pani lanzó una invitación a la sociedad a participar en una encuesta sobre las escuelas de instrucción rudimentaria. Durante el año de 1912 reunió las respuestas, venidas de todo el país, de maestros de escuela, intelectuales, políticos, pedagogos, padres de familia, representantes de periódicos, entre otros, y seis años después, en 1918, publicó una selección de ellas bajo el título *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros*. Se desconocen a ciencia cierta las razones por las que Pani publicó con tanta diferencia de tiempo los resultados de la encuesta hecha en 1912, el hecho es que cuando se publica las escuelas rudimentarias llevaban más de un lustro funcionando.⁸ Así que las respuestas recibidas por Pani se

refieren básicamente al decreto de creación y a su primer año de existencia y no contemplan el desenvolvimiento posterior de las escuelas; sin embargo, las consideraciones plasmadas sirven como botón de muestra de las representaciones que la sociedad mexicana de comienzos del siglo tenía acerca de los indígenas y la educación.⁹

Las encuestas muestran que en torno a la idea de educación popular se hacía un uso equivalente de términos: analfabetismo, educación rural, educación indígena. Así mismo se aprecia una opinión generalizada sobre ampliar el programa de estudio de las rudimentarias para hacerlo similar al de las escuelas regulares urbanas.

A juzgar por la encuesta, la sociedad mexicana seguía pensando el tema indígena con una mezcla de criterios evolucionistas heredados del siglo XIX y los estereotipos que durante décadas habían estado presentes, etiquetándolos como gente de inteligencia dormida, voluntad débil y lenguaje rudimentario. El indio era considerado como un ser evolutivamente inferior, lo cual se expresaba en sus costumbres, modo de vida, forma de vestir y en su lenguaje.¹⁰

7 La edición original del estudio fue publicado en 1912 en un pequeño folleto por Müller Hermanos. Posteriormente Pani lo incorporó como introducción de *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros*, 1918.

8 En sus memorias Pani señala escuetamente que el estudio “no pudo salir a la luz sino hasta mediados de 1918”. Es posible imaginar la serie de acontecimientos que lo fueron postergando: con el cuartelazo de febrero de 1913, que derrocó a Madero, se estableció un gobierno que designó a Vera Estañol nuevamente al frente de la Secretaría de Instrucción; dos años después la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes era suprimida durante el gobierno de Carranza para dar paso a la desconcentración de la educación elemental. Pani relata: “durante algún tiempo después de mi total desvinculación del Ministerio de Instrucción Pública, seguí recibiendo numerosos comentarios a mi Folleto y notas periodísticas de dentro y fuera del país, que guardé en espera de la ocasión más propicia para su utilización. Pareció llegar esta ocasión a mediados de 1918 que se celebró en la capital de la República el 1° Congreso Nacional de Ayuntamientos... pero ni la publicación del libro ni mi contribución en tal Congreso rindieron fruto alguno para el objeto que buscaba...” (Pani, 2003: 138). En cambio la discusión del Folleto en las sesiones del Ateneo dio origen a la idea de fundar la Universidad Popular, integrándose una comisión con Alfonso Pruneda, Martín Luis Guzmán y el propio Pani.

9 Otros análisis apuntan en esta misma dirección. Loyo, por ejemplo, sostiene que la encuesta de Pani puso de manifiesto una sociedad dividida en la que predominaban fuertes resabios del positivismo y se repetían prejuicios y estereotipos sobre los indios. “*Una Encuesta* probó que prejuicios y actitudes discriminatorias, paternalistas y salvadoras, no estaban alejadas del racismo que años antes habían ostentado muchos de los allegados a Díaz” (Loyo, 2006: 363).

10 La definición de criterios para caracterizar a la población evolucionó lentamente durante los primeros 40 años del siglo XX. Los censos de 1900 y 1910 tomaron como criterio de referencia la lengua, indumentaria y tipo racial; en el de 1921 se adoptó como único criterio el habla de la lengua nativa por la población de 5 años y más; en el censo de 1930 la categoría de raza desaparece con el argumento de que la desigualdad ya no se medía por etnia sino por elementos socioeconómicos (Reyna, 1993: 58).

Se daban por naturales una serie de asociaciones entre indígena-analfabetismo-atraso expresadas en ideas como que la falta de buenas costumbres y principios morales estaba asociada con no saber leer y escribir, o que el retraso mental y la carencia de inteligencia tenían como origen el desconocimiento del español. De manera recurrente se afirmaba que la enseñanza del español era la base para el progreso: los pueblos indios que se relacionaban con los de habla hispana eran los que progresaban; los que no, seguían en el atraso.

Las voces disidentes, que las hubo, fueron parciales. Torres Quintero, quien por cierto no participó en la encuesta de Pani, puso en tela de juicio la asociación reinante entre indígena-analfabetismo-atraso, dando como ejemplo estados donde había pocos indígenas pero tenían un alto analfabetismo, como Guanajuato y Zacatecas; en contraste fue otro defensor del lenguaje único y la castellanización por métodos directos (Torres Quintero, 1913).

Sin haber resultado los problemas con que nació, la instrucción rudimentaria se reformula en 1914 cuando Vera Estañol regresa por un breve periodo como secretario durante el gobierno de Victoriano Huerta. La enseñanza se amplió a tres años y se incluyeron nuevas materias: lengua nacional, aritmética y nociones de geometría, estudio de la naturaleza, nociones de geografía e historia patria —como medios para la educación moral y cívica— dibujo y trabajos manuales, ejercicios físicos y labores femeniles. Se recomendó el canto del Himno Nacional. Se mantuvo como una enseñanza sin carácter obligatorio pero continuó la práctica de donación de vestido y alimento como estímulo para la asistencia.

Los cambios constitucionales de 1917 durante el gobierno carrancista generaron condiciones que tuvieron profundas consecuencias para la educación. Una de ellas fue la transferencia a los municipios de la obligación de ofrecer la educación elemental y la consecuente supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En ese

escenario el destino de las escuelas de instrucción rudimentaria fue, prácticamente, su desaparición, debido a la incapacidad de operación y recursos de los municipios.

“ENSEÑAR LOS RUDIMENTOS” Y “CASTELLANIZAR” A LA POBLACIÓN INDÍGENA: LOS INSTRUMENTOS DE LA ESCOLARIZACIÓN DE MASAS

Concebida como un programa mínimo orientado a los conocimientos elementales de lectura, escritura y cuentas, con una duración de sólo dos ciclos escolares y sin ser obligatoria, la instrucción rudimentaria levantó importantes discusiones en torno a su utilidad y función. En realidad, como ya se ha mencionado, los ejes rectores de esta discusión quedaron perfilados en las posiciones contrapuestas entre J. Sierra y E. Chávez en sendos discursos inaugural y de clausura del Primer Congreso de Educación de 1910.

Partidarios y detractores de la enseñanza rudimentaria mantuvieron la polémica a lo largo de toda la década. Entre los primeros, Torres Quintero argumentaba que todo era cuestión de óptica pues:

...una escuela rudimentaria con su programa de leer, escribir y contar puede ser completa con relación a cierto estado social y coadyuvar al progreso de las congregaciones humanas correspondientes... Lo que es una educación completa para un niño esquimal puede ser rudimentaria para un niño de París (Torres Quintero, 1913: 9).

En sus trazos básicos la crítica señalada por E. Chávez desde 1910 continuó siendo reiterada por los opositores a la instrucción rudimentaria. Sin embargo, a ese núcleo de ideas se añadieron otras valoraciones como las expresadas por Alberto J. Pani que, bajo la rúbrica de “defectos técnicos del programa”, señaló los defectos “instructivos” (carácter abstracto de la enseñanza, sólo dos cursos de un año para enseñar a leer y escribir, falta de personal docente y material escolar, etc.) y los

“disciplinarios” (formar las mentes y los hábitos) a los que termina dando mayor relevancia:

...el aspecto de disciplina es el menos favorecido por el programa de instrucción rudimentaria... acostumbrar al alumno a observar, raciocinar y expresar sus ideas, a moderar sus pasiones, a respetar los derechos de los demás, a adquirir las costumbres de aseo, orden y método tan útiles después para su vida en sociedad (Pani, 1918: 21-22).

El peligro de no ajustarse a los “cánones pedagógicos modernos” era que dichas escuelas se convirtieran en *excelentes fábricas de zapatistas* (cursivas en el original). Ambas deficiencias se sintetizaban en que los conocimientos rudimentarios no podrían tener una aplicación práctica inmediata.

El carácter rudimentario de esta instrucción apuntaba en dos direcciones complementarias: por un lado, delimitar las competencias mínimas de lectura, escritura y operaciones aritméticas elementales y, por otro, enseñar a los indios el castellano para tener un lenguaje común. En la escolarización de masas el repertorio de conocimientos representado en la trilogía lectura-escritura-cuentas ocupó el lugar de las habilidades elementales, identificables con claridad y duraderas, en que se fincó la consecución del objetivo de civilizar las costumbres y las mentes de la gente (Chartier y Hebrad, 2003).

En los hechos el modelo de escuelas rudimentarias asumió rasgos de las escuelas regulares. Se propuso que las escuelas rudimentarias estuvieran provistas de los

elementos materiales necesarios para “hacer instructivas las clases” conforme al modelo pedagógico vigente en esa época.¹¹ En 1912 el Boletín de Instrucción Pública informaba sobre los libros de texto y guía para la enseñanza en estas escuelas: *Silabario* de J.A. Castro, *Susanita* de María Robert Halt, *Lecturas infantiles* de Andrés Oscoy, *La mujer en el hogar I y II* de Dolores Correa Zapata, *Lecturas Mexicanas I y II* de Amado Nervo, *Lecturas enciclopédicas mexicanas* de Gregorio Torres Quintero, y *Aritmética* de Sabino Anízar y *Aritmética* de Luis Becktold. Evidentemente éstos eran recursos didácticos inadecuados a la finalidad de impartir la enseñanza a la población rural.

El aprendizaje de la lengua como principio o rudimento para formar parte de la vida nacional implicó una serie de situaciones que hicieron de esta enseñanza una tarea de enorme dificultad. Resulta interesante señalar que respecto a este tópico no había posiciones divergentes: tanto críticos como defensores de la instrucción rudimentaria coincidían en la castellanización. Una excepción interesante es la que representan Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, quienes en la segunda mitad del siglo XIX abogaron porque la enseñanza para los indígenas se hiciera “en su lengua natural, en el idioma en que piensan y viven” (Bazant, 2005). Esa veta de pensamiento no se generalizó y, por el contrario, incluso los intelectuales progresistas de las primeras décadas del siglo XX mantenían opiniones radicales

¹¹ La enseñanza objetiva, también conocida como “lecciones de cosas” o “lecciones objetivas” fue el modelo pedagógico vigente a principios del siglo XX. Se presentaba como un sistema de enseñanza distinto al simultáneo que había predominado prácticamente durante todo el siglo XIX. Las principales críticas al “sistema antiguo” señalaban su orientación memorística, el descuido de la “educación corporal” y la falta de “métodos lógicos”, todo ello en el contexto de las necesidades del “mundo moderno” que no era otro sino el de la industrialización y el de la influencia del horizonte positivista. Mientras que la “escuela antigua” puso como objetivo de la enseñanza la acumulación de conocimientos a través de la memoria y la imitación, la “escuela moderna” y la enseñanza objetiva ponían en primer plano la experiencia y la relación con el conocimiento a través de las cosas. “Acumulación la mayor posible de conocimientos y desarrollo el mayor posible de las facultades” fue el lema con que destacados pedagogos de la época describieron la enseñanza objetiva (Granja, 2008).

sobre la necesidad de establecer como única lengua el castellano.¹²

En México el proceso de unificación lingüística en el español inició con la conquista y se concretó durante la Independencia. Brice Heath señala que los aztecas habían resuelto el problema de la diversidad lingüística de su imperio imponiendo el náhuatl como lenguaje estándar para funciones tributarias, transacciones comerciales y actividades cotidianas en general. Los conquistadores no aceptaron el náhuatl y trataron de imponer el español valiéndose de la acción evangelizadora, pero los frailes no tenían interés en castellanizar y siguieron enseñando la doctrina en lenguas indígenas. Al lograrse la Independencia el español era hablado sólo por criollos, españoles peninsulares y algunos indígenas. Las masas al interior del país no fueron la primera preocupación de los nuevos líderes políticos: se declaró que no había indios en México pues todos eran ciudadanos de una nación independiente. En 1875 los intelectuales mexicanos encabezados por Joaquín García Icazbalceta organizaron la Academia Mexicana, equivalente de la Real Academia Española, que “resolvió” el problema de la diversidad lingüística escogiendo como idioma estándar para México, no el castellano de la península ibérica, sino

el español forjado por la herencia cultural mexicana, “por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las creaciones que en México ha hecho surgir la mutua compenetración de las razas” (Brice, 1986: 117).

El asunto de las lenguas habladas por los diversos grupos indígenas del país había sido objeto de estudio en México desde el siglo XIX. Importantes trabajos de clasificación de las lenguas como los de Orozco y Berra y Francisco Pimentel formaban parte del bagaje de intelección de los especialistas; de hecho, Pani se documentó en un estudio de Pimentel para argumentar la heterogeneidad étnico-lingüística de la población mexicana en su folleto de 1912. De acuerdo con el *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o tratado de filología mexicana* de Pimentel, existían 108 lenguas e infinidad de dialectos, agrupados en 19 familias lingüísticas.¹³ Por su parte el censo de 1910, también citado por Pani en su diagnóstico de 1912, había reportado 62 idiomas (Pani, 1918: 16).

La diversidad lingüística no era, pues, objeto de debate: se asumía como una realidad; tampoco era objeto de debate la necesidad de unificar la nación mediante una sola lengua, el castellano o *español mexicano*, como algunos le llamaron a la fusión resultante de

12 ¿De dónde venía y cómo tomó forma la idea de que la unidad nacional pasaba por la unidad lingüística? Según Dora Pellicer, la idea de que la diversidad lingüística era contraria a los procesos de formación de los Estados nacionales prevaleció durante mucho tiempo. Por siglos los Estados nacionales europeos homolgaron la unidad nacional con la unidad lingüística favoreciendo la estandarización de una sola de las lenguas de su territorio a costa de la marginalización de aquellas no reconocidas por el Estado. Fue a principios del siglo XVIII cuando comienzan a despuntar las primeras reflexiones sobre los derechos de las minorías en Europa, inspiradas en el pensamiento de Kant y Rousseau. El acta del Congreso de Viena, firmada en 1815 por siete potencias europeas al ser derrotado el expansionismo napoleónico, definió medidas para reorganizar Europa; entre ellas propuso la protección de las minorías nacionales, las cuales eran a su vez minorías lingüísticas. Una de las primeras legislaciones europeas que se pronunció a favor de la diversidad lingüística fue la Ley Constitucional del Imperio Austro-húngaro de 1867, que abarcaba alemanes, húngaros, polacos, checos, eslovacos, croatas, serbios, italianos, eslovenos, búlgaros y rumanos, que señaló la obligación de que los miembros de las provincias multiétnicas recibieran educación en su propia lengua (Pellicer, 1999: 2).

13 El *Cuadro descriptivo y comparativo* fue la primera descripción exhaustiva de las lenguas de México y el primer balance del multilingüismo elaborado con base en la ciencia filológica. A partir de los registros existentes sobre arte, vocabulario, textos religiosos, oraciones dominicales, listas de palabras y opiniones de los hablantes, Pimentel realizó la primera clasificación genealógica. Luego, con base en la comparación gramatical y léxica determinó que en 108 casos había especificidades que permitían identificarlas como lenguas diferentes. A través del análisis tipológico y genealógico, Pimentel proporcionó la primera descripción científica de la población del país. Los rasgos universales y particulares de esta población se definieron con base en las características de sus lenguas (Cifuentes, 2002: 97).

la lengua de los conquistadores y los pueblos originarios. Los matices se expresaban en dejar sobrevivir o suprimir las lenguas nativas hasta su extinción.

A nivel de los métodos propuestos para alcanzar el objetivo de unificar en una misma lengua las posturas también eran convergentes. Torres Quintero enfatizó la idea de que era necesario que los maestros enseñaran por “transmisión directa” y no por “traducción”, ya que “enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual es un obstáculo para la civilización y la formación del alma nacional” (Torres Quintero, 1913: 8). Ésta fue una línea de pensamiento que se prolongó más allá del ciclo de vida de las escuelas de instrucción rudimentaria.

En 1928 Rafael Ramírez, a propósito de la “nueva” escuela rural mexicana nacida de la posrevolución, hacía la misma observación de método: evitar la traducción y utilizar la enseñanza directa en castellano:

...si para darles nuestra ciencia y nuestro saber les hablas en su idioma, perderíamos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tu el incorporado. Comenzaras por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tu mismo te volverás un indio, es decir una unidad más a quien incorporar... [el niño] debe aprender el nuevo idioma como aprendió el suyo propio, esto es pensando en él desde el principio, sintiendo en él desde los comienzos. En resumen debe trazarse una línea recta entre la concepción de la idea y la expresión de la misma, sin dar el rodeo de la lengua indígena (Ramírez, 1928: 47).¹⁴

HACIA LA CASA DEL PUEBLO

Al iniciarse la década de los años veinte, México estaba en la ruta de una transición

con profundos efectos sociales y políticos. La llegada al poder de una nueva elite gobernante nacida del movimiento revolucionario marcaría de manera definitiva el rumbo de la educación nacional. Sin embargo, no todo en el país se movía en consonancia. La situación poblacional, por ejemplo, no había cambiado en lo fundamental según la descripción de Aguirre Beltrán en 1921:

...el censo de población capta más de catorce millones de habitantes en la República; dos tercios de ellos viven en el campo; más de cuatro millones son indios y ocho millones, gente cuyo nivel de vida es clasificado como “primitivo”. El 65 por ciento se considera analfabeto y en ese porcentaje están comprendidos tres millones de personas que no entienden el “idioma nacional”. El número de lenguas originalmente americanas que se hablan en el país es numeroso, pero indeterminado; la investigación lingüística actual la hace ascender a una cifra de entre ciento ochenta y tres y doscientos cuatro. Gráfica y culturalmente, México es un país heterogéneo, en este momento, una nación en proceso de formación, con un alto grado de dispersión por lo que concierne a la población rural, aislada física y culturalmente de la corriente convergente del desarrollo nacional (Aguirre Beltrán, 1981: 10).

No existen cifras exactas sobre el número de escuelas que sobrevivieron a las condiciones adversas provocadas por el movimiento armado de la revolución. Las pocas cifras oficiales disponibles indican que, a nivel nacional, en 1920 había 2 mil 500 escuelas menos que en 1910. Los índices de atención escolar apuntan también a la precaria situación: en 1921 sólo asistía a la escuela 6.06 por ciento de los niños en edad escolar; algunos estados del norte tenían índices de escolaridad cercanos al 10 por ciento, pero entidades del sur estaban muy por debajo, como Chiapas con 2 por ciento y Oaxaca 3.7 por ciento (Loyo, 1999: 142). La situación de los establecimientos rurales, pequeños y aislados,

¹⁴ En 1928 Moisés Sáez encomendó a Rafael Ramírez la preparación de un “proyecto metodológico” para la enseñanza del castellano como lengua extranjera en las escuelas rurales buscando la colaboración de algunos maestros de castellano, inglés o francés. El resultado de las colaboraciones fue publicado en *Cómo dar a todo México un idioma*, con un prólogo de Moisés Sáenz en el que plantea no sólo el problema de la enseñanza del castellano sino la conservación de la lengua una vez aprendida.

que funcionaban como escuelas de instrucción rudimentaria, no era mejor: los municipios en los alrededores de la capital perdieron muchas escuelas entre 1917 y 1919: Tacuba pasó de 15 a 6, Azcapozalco de 16 a 2, Tacubaya cerró las 22 que tenía. Lo mismo sucedió en Cuajimalpa, Mixcoac, Tlalpan y Guadalupe Hidalgo. Sólo en el Distrito Federal la instrucción primaria disminuyó en una proporción cercana a 75 por ciento (Solana, 1981: 152). En otras entidades el proceso fue similar: en Durango sólo 97 de 277 primarias continuaron abiertas, en Tlaxcala, para finales de la década, sólo 15 por ciento de la población en edad escolar asistía a la escuela, en Puebla sólo 17 de 197 municipios sostenían escuelas, Tamaulipas reconoció que más de la tercera parte de los municipios no estaban en condiciones de establecer escuelas (Loyo, 1999: 115).

Luego de una década de funcionamiento las escuelas rudimentarias prácticamente habían fracasado, según se aprecia en el diagnóstico de las autoridades de la recientemente creada Secretaría de Educación Pública (SEP), que tomaría a su cargo la tarea de fundar un nuevo sistema de educación popular. Para Abraham Arellano, director de la campaña contra el analfabetismo, los motivos del fracaso de las escuelas rudimentarias se vinculaban con

...la estrechez económica de los campesinos, su apatía e indolencia respecto a la propia convivencia, trabajo de los niños en la siembra, la cosecha y cuidado de los animales, poco atractivo de la escuela más parecida a un cuartel o prisión, la condición de los maestros que desconocían el medio (Meneses, 1998b: 231).

A juzgar por tal valoración, poco o nada habían cambiado las representaciones sobre la situación de los indígenas y su escolarización.

El proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública enviado al Congreso de la Unión mostraba el perfil de una concepción con algunos rasgos novedosos y otros de antaño:

Las escuelas rurales, las primarias y las técnicas se desarrollarán aún a costa de las escuelas universitarias y profesionales... en todas las escuelas especiales de indios se enseñará el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y aplicación de máquinas a la agricultura... las escuelas rurales se extenderán por todo el país y en ellas se enseñarán trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre el uso de máquinas modernas para mejorar las industrias locales (Solana, 1981: 200).

Al asumir Vasconcelos el cargo de secretario de Educación impulsó un conjunto de cambios constitucionales que estableció la administración federal de las escuelas rurales. Así, se reformó la Constitución de 1917 para centralizar en el Gobierno federal la capacidad de organizar y mantener todo tipo de escuelas e instituciones educativas en el país que integrarían un *sistema popular de escuelas primarias públicas*. Para ello Vasconcelos revivió la vieja idea de maestros ambulantes y la complementó con las misiones culturales como pilares para la creación de la nueva escuela rural mexicana a la que le dieron el nombre de “Casa del Pueblo”. Los primeros maestros ambulantes fueron enviados en noviembre de 1921. Eran egresados de la escuela normal, recibían un entrenamiento de tres meses y su tarea consistía en preparar a estudiantes de la región como maestros rurales. Era requisito que estos maestros ambulantes tuvieran un mínimo de cuatro años de estudios de primaria, poseer habilidades manuales de algún tipo y no tener prejuicios sociales. La dispersión poblacional y escasas vías de comunicación seguían siendo una constante que hacía imposible que el maestro ambulante llegara a todos los ranchos y poblados. Por tanto la meta de las misiones, según declaraba un *Boletín Oficial* de la SEP en 1923, era establecer la Casa del Pueblo en localidades donde la población nativa excedía el 60 por ciento y no había escuela regular (Meneses, 1998b: 397). Así, el sistema de “misiones culturales” funcionó como mediación para fundar escuelas, “Casa del Pueblo”. Resulta interesante señalar la ambigüedad constitutiva con

que nace la nueva escuela rural posrevolucionaria. Por una parte expresa un cambio de concepción en el papel que debía desempeñar la escuela en las comunidades, intención que se veía plasmada ya desde el nombre con que fue bautizada la nueva escuela rural: Casa del Pueblo. Por otra parte se mantuvo enraizada en el mismo propósito central de la castellanización que las escuelas rudimentarias de la década anterior. La década de los años veinte fue nuevamente escenario del despliegue de una concepción que prácticamente se había mantenido inmóvil desde finales del siglo XIX, expresada en posturas que defendían la necesidad de la castellanización.

CONSIDERACIONES FINALES.

LOS DESPLAZAMIENTOS EN LOS ENTRAMADOS DE LA ESCOLARIZACIÓN

Puede sostenerse que en el arco que se extiende desde finales del siglo XIX y que abarca las dos primeras décadas del siglo XX tuvo lugar un desplazamiento en los entramados que dieron sustento a la escolarización de masas plasmado en las formas de concebir quién es el pueblo y cómo educarlo, que podría sintetizarse en el movimiento que va de la idea de “civilizar” a la de “regenerar” y posteriormente, hacia los años treinta, “integrar”. La instrucción rudimentaria se nutrió en un entramado de concepciones regeneracionistas, mientras que las políticas de incorporación encuentran en la Casa del Pueblo, y después en la Casa del Estudiante Indígena, su mejor expresión. Aunque el pasaje hacia las políticas de integración que tuvieron lugar hacia finales de los años veinte y principios de los treinta no ha sido objeto central en este trabajo, dejarlo indicado en esta última parte tiene la intención de ayudar a esbozar una visión de más largo plazo.

Si bien las elites políticas que encabezaron la independencia plantearon la necesidad de transformar el mundo indígena para integrarlo al nuevo proyecto de nación, durante casi todo el siglo XIX sobrevivió la imagen del indio heredada del estereotipo creado por los españoles colonizadores que lo representaba como alguien vicioso, violento, tendiente a la barbarie, sugestionable y pasivo. Esta compleja y contradictoria amalgama de representaciones sobre la idiosincrasia del indio contribuyó a crear un imaginario sobre el carácter peligroso, inferior e incivilizado de las masas populares.¹⁵

La constelación de elementos en que esas representaciones se nutrieron fue múltiple. Por una parte estos planteamientos sobre el carácter moral del pueblo mexicano toman forma en el contexto de un entramado social fundado en instituciones liberales enmarcadas en el pensamiento positivista y una sociedad burguesa impregnada de un anhelo de modernidad afrancesada. Por otra parte, en el transcurso del siglo XIX se fue perfilando una visión sobre el factor racial en el progreso de la sociedad inspirada en teorías científicas extranjeras según las cuales los rasgos físicos y morales propios de cada raza explicaban la historia y el carácter de los pueblos.¹⁶ En el último tercio del siglo se incorporaron también ideas de corte evolucionista, organicista y del darwinismo social. A partir de estos elementos las elites políticas e intelectuales y los científicos explicaban los vínculos entre los caracteres físicos de la población y sus inclinaciones morales. Desde la segunda mitad del siglo XIX médicos y naturalistas mexicanos discutían estas ideas agrupados en instituciones como la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y después la Sociedad Indianista Mexicana que desarrollaron además estudios de antropología física, etnología y lingüística. Los estudios etnológicos sobre las razas

15 Una excelente recopilación de notas periodísticas en las que se plasman las representaciones sociales en torno al mundo indígena se puede encontrar en A. Escobar Ohmstede y T. Rojas Rabiela, 1992.

16 Ejemplifica esta postura William Eduards, de la Sociedad Etnológica de París (Urias, 2007: 215).

fueron valiosos recursos para el Gobierno pues permitían identificar los rasgos e inclinaciones de los indios.

De entre todos los elementos derivados del factor racial, al idioma se le atribuyó una importancia determinante en la unificación como nación y su conducción hacia la modernidad. Las opiniones coincidentes en el sentido de que la diversidad lingüística constituía el principal obstáculo para llevar al progreso a la nación, y por tanto la necesidad de unificación en el castellano, fueron rasgo común en el espectro ideológico de intelectuales y pensadores de principios del siglo XX que dejaba ver resabios evolucionistas y positivistas.

Hubo modulaciones y matices como los de la Sociedad Indianista Mexicana, que no obstante conceder a la lengua un papel determinante en la formación de la nación moderna y adherirse por tanto a la castellanización, promovió el estudio de las lenguas de los grupos indígenas. Consideraba que el atraso en que se encontraba ese sector de la población se debía a relaciones de opresión, reconocieron valor a sus manifestaciones culturales y emprendieron una campaña de “regeneración” de la raza indígena que tenía como fundamento central la uniformidad lingüística. Había también posturas radicales según las cuales el indio no podía ser regenerado por ningún medio ya que su destino era la extinción (Urías Horcasitas, 2007). Otras voces valoraron positivamente aspectos del mundo indígena, entre ellas Manuel Gamio, quien publica en 1916 *Forjando patria*, obra en la que proponía valerse de los principios y el conocimiento proporcionado por la ciencia antropológica para formular un programa de educación integral nacionalista. Su proyecto de “educación integral nacionalista” contemplaba la “unificación

lingüística de los indios mediante el español” como uno de los “hábitos culturales” más importantes para convertirlo en ciudadano nacional. Propuso seleccionar hábitos de los indios que era conveniente conservar e integrar a la cultura nacional y exterminar los que eran perjudiciales, planteamientos que habrían de nutrir la política integracionista de fines de los años veinte y la década del treinta.

Así pues, la idea de la unidad lingüística como factor de unidad nacional se mantuvo invariante a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX. Esta concepción, que permitió pensar la unidad nacional, parece ejemplificar lo que Le Goff caracterizó como el lento ritmo de cambio del instrumental mental con el que se representan las sociedades en cada época.

En la década de los veinte la política integracionista iría ganando lugar a la regeneracionista. En este movimiento jugaron un papel central las ideas y programas de “ingeniería social” de los gobiernos posrevolucionarios cuyo propósito era transformar física y mentalmente a las masas campesinas y obreras que habían participado en la lucha armada. El proyecto de ingeniería social tuvo varias vertientes: antropólogos, demógrafos y médicos que ocuparon cargos públicos diseñaron políticas indigenista para “integrar” a los grupos étnicos al resto de la población mediante la educación y el idioma; promovieron el mestizaje¹⁷ mediante la migración de raza blanca y la regulación de las asiáticas y adoptaron las propuestas de la eugenesia para lograr el mejoramiento de la raza (Granja, 2009). La revolución no dio lugar a una ruptura tajante en el plano de las ideas que circulaban sobre las razas; en particular se mantuvo arraigada la creencia de que el factor racial intervenía en la conformación de los lazos sociales, pero los

¹⁷ En la idea del mestizaje el pensamiento revolucionario encontró una expresión propia que le permitía distanciar-se del pasado porfirista. Sin embargo, según Knight (1990), reprodujo el pensamiento racista desde otro escenario. Fue una idea impuesta a los indios desde fuera de su propia cosmovisión, reproducía la creencia positiva en la aculturación como medio para preservar los aspectos positivos de las culturas indígenas y hacer desaparecer los negativos. Siguió operando un paradigma racista. El discurso revolucionario se mantuvo en el horizonte del darwinismo social y el positivismo spenceriano; los indigenistas posrevolucionarios repitieron el principio de atribuir una superioridad innata, ahora del mestizo sobre el indígena.

estudios de eugenesia y biotipología lo matizaron proponiendo el “mejoramiento” de la raza. El Estado posrevolucionario concretó además un nuevo sentido en las políticas de incorporación de los indígenas al abrir espacios para su presencia y participación en organizaciones sindicales y políticas: “el Estado incorporó a la mayoría de la población rural a la política y los partidos, las élites políticas hicieron del pueblo un interlocutor en sus discursos, apelaron a ellos en sus símbolos y campañas” (Knight, 2002: 110).

En la escolarización que surge con la posrevolución toman forma un conjunto de estrategias para encauzar una “nueva” racionalidad sobre la sociedad, sobre el individuo como sí mismo y sobre los otros como ciudadanos, en la que se anuncia ruptura y continuidad con los sistemas de pensamiento que en el umbral del siglo XX habían propugnado enseñar los rudimentos y castellanizar como medio para “civilizar las costumbres y las mentes” de la gente.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1981), “Introducción a Rafael Ramírez”, en *La escuela rural mexicana*, México, SEP ochentas/Fondo de Cultura Económica.
- ALBA, Francisco (1993), “Cambios demográficos y el fin del porfiriato”, en Consejo Nacional de Población (ed.), *El poblamiento de México*, México, Secretaría de Gobernación, vol. III, pp. 148-165.
- BAZANT, Mílada (1999), *Historia de la educación en el porfiriato*, México, El Colegio de México.
- BAZANT, Mílada (2005), *El debate en torno a una educación especial para indígenas 1867-1911*, Toluca, El Colegio Mexiquense.
- BRICE Heath, Shirley (1986), *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- CIFUENTES, Bárbara (2002), *Lenguas para un pasado, huellas de una nación*, México, INAH/Plaza y Valdés.
- Congreso Nacional de Educación Primaria (septiembre 1910) (1911), México, Tipografía Económica.
- CHARTIER, Anne Marie y Jean Hebrad (2003), “Alfabetismo y escolarización desde el punto de vista de un historiador cultural”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Historia cultural y educación*, Barcelona y México, Pomares, pp. 269-295.
- Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública* (1889), México, Imprenta de “El Partido Liberal”.
- ESCOBAR Ohmstede, Antonio y Teresa Rojas Rabiela (1992), *La presencia del indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, México, Instituto Nacional Indigenista-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- GONZALEZ Navarro, Moisés (1956), *Estadísticas sociales del porfiriato*, México, Secretaría de Economía.
- GONZÁLEZ Navarro, Moisés (s/f), *Historia demográfica del México contemporáneo*, México, El Colegio de México.
- GRANJA Castro, Josefina (2008), “Learning to Read and Write on the Fringes of Schooling: Some examples of didactic devices in Mexican society in the modern era”, *Revista Paedagogica Historica*, vol. 44, núm. 1-2, febrero-abril, pp. 7-30.
- GRANJA Castro, Josefina (2009), “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol 14, núm. 40, enero-marzo, pp. 217-254.
- KNIGHT, Alan (1990), “Racism, Revolution and Indigenismo: Mexico 1910-1940”, en Richard Graham (ed.), *The Idea of Race in Latin America 1870-1940*, Texas, University of Texas Press, pp. 71-128.
- KNIGHT, Alan (2002), “Tres crisis de fin de siglo en México”, en Reina Leticia y Elisa Servín (eds.), *Crisis, reforma y revolución. México: historias de fin de siglo*, México, Taurus-Conaculta, pp. 87-157.
- LOYO, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- LOYO, Engracia (2006), “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917)”, en Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González (coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, México, UNAM.

- MENESES Morales, E. (1998a), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos, vol. 1.
- MENESES Morales E. (1998b), *Tendencias educativas oficiales en México 1911- 1934*, México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos, vol 2.
- PANI, Alberto (1912), *La instrucción rudimentaria en la República*, México, Müller Hermanos.
- PANI, Alberto J. (1918), *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros y conclusiones finales formuladas por Ezequiel Chávez, Paulino Machorro y Alfonso Pruneda*, México, Poder Ejecutivo Federal.
- PANI, Alberto (2003), *Apuntes autobiográficos*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- PANI, Alberto (2005), *Una encuesta sobre educación popular*, México, Ediciones Senado de la República.
- PELLICER, Dora (1999), “Derechos lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas”, en A. Herzfeld e Y. Lastra (eds.), en *Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las naciones de América*, Hermosillo, Universidad de Sonora, pp. 1-19.
- POPKEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas (1)”, *Revista de Educación*, Madrid, núm. 305, p 103-137.
- RAMÍREZ, Rafael (1928/1968), “La incorporación de los indígenas por medio del idioma Castellano”, en *Cómo dar a todo México un idioma*. Tomo V de *Obras Completas de Rafael Ramírez*, Veracruz, Dirección General de Educación Popular del Gobierno del Estado de Veracruz, pp 45-54.
- REYNA, Bernal Angélica (1993), “El pensamiento y la política poblacionista en el México de la primera mitad del siglo XX”, en Consejo Nacional de Población, *El poblamiento de México*, México, Secretaría de Gobernación, vol. IV, pp. 52-72.
- SÁENZ, Moisés (1970), “La integración de México por la educación”, en Gonzalo Aguirre Beltrán, *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis.
- SOLANA, Fernando y Raúl Cardiel Reyes (1981), *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TORRES Quintero, Gregorio (1913), *La instrucción rudimentaria en la República*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- UNESCO-Comité de México (1947), *Estudio acerca de la educación fundamental en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- URÍAS Horcasitas, Beatriz (2001), “Etnología y filantropía. Las propuestas de ‘regeneración’ para indios de la Sociedad Indianista Mexicana 1910-1914”, en C. Agostoni y E. Speckman (eds.), *Modernidad, tradición y alteridad. La ciudad de México al cambio de siglo (XIX-XX)*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- URÍAS Horcasitas, Beatriz (2007), *Historias secretas del racismo en México 1920-1950*, México, Tusquets.