

Factores políticos y sociales que propiciaron la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911

Political and social factors that led to the
official recognition of Rudimentary Schools in 1911

Edwin Daniel Martínez Correa*
María Guadalupe Cedeño Peguero*

Resumen

El propósito principal de este trabajo es ofrecer un contexto de los fenómenos político-sociales que propiciaron la oficialización en México de la modalidad de enseñanza conocida como Escuelas Rudimentarias (1911-1917), las cuales estuvieron dirigidas hacia los sectores indígenas y campesinos del país. Asimismo se mencionan otros factores que incidieron en el proyecto de enseñanza rudimental, como lo fueron: la federalización de la enseñanza, o, la necesidad de la creación de un organismo

* Licenciado en Historia por la U.M.S.N.H., maestrante en Historia en la misma institución, centrandose su atención en los procesos educativos de instrucción y Escuelas Rudimentarias en Michoacán. Líneas de investigación: historia social de la educación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9054-9567>, correo electrónico: 1616048j@umich.mx

** Profesora-Investigadora de la Facultad de Historia de la UMSNH en programas de licenciatura y posgrado. Doctora en Historia por la UNAM. Integrante del Núcleo Académico Básico del posgrado y del Cuerpo Académico 227. Socia y secretaria Académica de la SOMEHIDE (2019-2021 y 2021-2023). Secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM). Perfil Prodep, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Publicaciones recientes: "Los nombramientos magisteriales del obispado de Michoacán, 1765-1766", Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. Líneas de investigación: historia de la educación, educación elemental novohispana, pueblos de indios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>, correo electrónico: Maria.cedeno@umich.mx

Cómo citar este artículo:

Martínez Correa, E. D., y Cedeño Peguero, M. G. (2025). Factores políticos y sociales que propiciaron la oficialización de las Escuelas Rudimentarias en 1911. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 175-198. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.640>



centralizador de la educación, elementos —estos dos últimos— que aunque no fueron punto central de las Escuelas Rudimentarias; con el pasar del tiempo, se generó un vínculo conceptual que los ligó a todos. Este texto se divide en dos apartados: a) El problema de la falta de educación en los espacios indígena/ rural, el cual tiene como objetivo ofrecer un panorama general de las circunstancias que se vivían en la cotidianeidad educativa de los espacios indígenas, la que presentó un horizonte que dejaba al descubierto una enseñanza deficiente y que deficitariamente aportaba al desarrollo intelectual o social de los indígenas, lo que incrementó la necesidad de llevar una atención especializada para estos espacios. En el segundo apartado: b) Los proyectos políticos intrínsecos a la promulgación de la ley de Escuelas Rudimentarias en la República, se analizan una serie de planes que el Gobierno tuvo que elaborar para decretar la ley de Escuelas Rudimentarias a nivel federal. La cual, atendía también otros intereses de los grupos de poder, más allá de solo llevar la educación a los sectores subalternos de la población.

Palabras clave: Escuelas Rudimentarias, educación indígena, campesinos, federalización de la enseñanza, proyectos políticos.

Abstract

The primary objective of this study is to provide a contextual analysis of the political and social phenomena that led to the official recognition of Rudimentary Schools (1911–1917) in Mexico, a form of education specifically aimed at indigenous and rural communities. Additionally, the study examines other factors that influenced the development of rudimentary education, such as the federalization of education and the need for a centralized educational authority. While these latter elements were not the core focus of Rudimentary Schools, over time, a conceptual link was established between them. The article is divided into two sections: (a) The problem of educational deficiencies in Indigenous and rural areas, which presents an overview of the educational conditions in indigenous communities, highlighting a deficient educational system that failed to contribute to the intellectual or social development of indigenous populations. This situation underscored the urgent need for specialized educational initiatives in these areas. (b) The political projects behind the enactment of the Rudimentary Schools Act, which analyzes the various governmental strategies required to establish said law at the federal level. This section also explores how the initiative served broader political interests beyond merely providing education to marginalized sectors of the population.

Keywords: Rudimentary Schools, indigenous education, rural communities, federalization of education, political projects.

Introducción

Las Escuelas Rudimentarias fueron planteles escolares que, a finales del siglo XIX, se crearon para conjuntar los modelos educativos de la enseñanza de las primeras letras, que aún no habían sido incorporados a algún sistema educativo —como el municipal o el estatal que todavía estaban en consolidación— y que se encontraban desarticulados

de la oficialidad decimonónica escolar. Así, se erigieron escuelas donde no existían; y a la vez, las sobrevivientes de otras redes que no habían sido captadas por los sistemas oficiales, se intentó integrarlas a este nuevo sistema, que además fue el primero que se planteó de carácter federal.

Fueron creadas, entre otras cosas, para cubrir las necesidades de los grupos mayormente marginados, así como la obligación del Estado de proporcionarles educación. Pedagógicamente, su principal objetivo fue enseñar los elementos básicos que desde los tiempos novohispanos —como influencia de la ilustración— se impulsaron con el aprendizaje básico, como fueron: lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas. Por supuesto, siguiendo la política oficial de integración del indígena como ciudadano mexicano, el principal protagonista de estas instituciones fue el indio, cuya integración nacional aún no acababa de cuajar, pero también se comprendió a los campesinos de localidades alejadas. En el primero de los casos, estas escuelas se plantearon también como un instrumento de continuidad de los procesos de castellanización que desde los tiempos coloniales se impulsaban.

La metodología empleada para poder explicar detalladamente el desarrollo de este proyecto, consta de un análisis histórico de fuentes primarias de carácter hemerográfico, referentes a la temporalidad en la que se desarrollaron los debates sobre la oficialización y federalización de la política educativa de Escuelas Rudimentarias, específicamente, se utilizó documentación extraída y sistematizada de los Boletines de Instrucción Pública de 1910, 1911 y 1912 respectivamente. El material se trata de una serie de publicaciones mensuales emitidas por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, donde se difundieron los principales temas de interés de dicho organismo educativo, sin embargo, durante los años que abarcan de 1910 hasta 1911, los temas centrales enfocan su mirada hacia las resoluciones llevadas a cabo en los dos Congresos Nacionales de Educación Primaria —1910-1911—, y, como consecuencia, el contenido principal de este material gira en torno a la promulgación de proyectos educativos, como fue el caso la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, de igual forma, también se debatieron otros asuntos relacionados con el ramo de la educación pública, como fue el caso de la federalización de la enseñanza, la cual se trató de impulsar con la oficialización de la Ley de Escuelas Rudimentarias.

En segunda instancia, se ha decidido complementar el análisis a través de bibliografía especializada que se ha producido en el campo de la historiografía de la educación, y, de manera puntual sobre la historia de las escuelas rudimentarias, aunque los estudios referentes a esta temática son reducidos, limitándose, en su mayoría, a menciones generales, que parten de la teorización de la forma en que operaron las Escuelas Rudimentarias a partir de 1911, bajo esta tendencia descriptiva, se encuentran obras clásicas como la de Ernesto Meneses (1983) Fernando Solana (1981), Ramón Bonfil (1992), entre otras, que

se limitan a dar una descripción periférica del proyecto educativo, principalmente desde una corriente teórica de la Historia oficial.

En otra línea, más cercana a lo que podría definirse como estudios de caso, ligados a la corriente teórica de la Historia Social de la Educación, se encuentran trabajos como los de la doctora Elsie Rockwell (2007), donde en uno de los apartados del libro detalla de manera muy breve como se desarrolló la política de educación rudimentaria en Tlaxcala, por su parte, María del Refugio Magallanes Delgado (2018) en el capítulo titulado “Zacatecas frente a la federalización de la enseñanza. Configuración del subsistema educativo rural, 1906-1933” ofrece una descripción detallada sobre las complejas formas en que la federalización de la enseñanza se trató de imponer en los sectores rurales de Zacatecas, escenario donde figuró, de manera epidérmica, el modelo rudimental de la enseñanza. Finalmente, Josefina Granja Castro (2010) brinda un panorama integral de la puesta en marcha de la enseñanza rudimentaria, así mismo, enfatiza sobre algunos de los antecedentes más significativos que construyeron un puente en el proceso de instauración de las Escuelas Rudimentarias. De esta forma, el análisis de estas fuentes, tanto hemerográficas, como bibliográficas, en conjunto de otras obras historiográficas, servirán como fundamentos para la construcción de una línea epistemológica que permita explicar, *grosso modo*, el impacto que tuvieron las Escuelas Rudimentarias en la consolidación del sistema federal de la enseñanza.

Retomando el hilo narrativo, hacia finales del gobierno porfirista, se presentaron una serie de sucesos relacionados con la creación oficial de la modalidad de escuelas de instrucción rudimentaria, la primera fase correspondió a la planificación de un tipo de enseñanza que pudiera servir como un medio adecuado para llevar los conceptos básicos de lectura, escritura y matemáticas básicas a los sectores subalternos y marginales del país, en aras de promover una educación de corte popular bajo los preceptos de la época. Dicha planificación se llevó a cabo en el Primer Congreso Nacional de Educación Primaria, durante el año de 1910,¹ posteriormente, en segunda instancia, el 10 de mayo de 1911 el entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes “Jorge Vera Estañol, presentó a la Cámara de Diputados, por acuerdo del presidente, la iniciativa de ley para establecer en la república escuelas de Instrucción Rudimentaria” (Solana, 1981).

A pesar de que los días en el poder del todavía presidente de la República, Porfirio Díaz, estaban prácticamente contados, debido a que su renuncia a la presidencia se dio el 25 de mayo del mismo año, el deseo por oficializar las escuelas rudimentarias siguió de pie tras la sucesión presidencial interina de Francisco León de la Barra, de este modo, “Vera Estañol formula el proyecto de ley para establecer en toda la república escuelas de

¹ El Congreso se inauguró en septiembre 13 de 1910 y se clausuró el 24 del mismo mes (Meneses, 1983, p. 695).

instrucción rudimentaria, que envía al Congreso de la Unión, ley que se promulga el 1 de junio de 1911” (Bonfil, 1992).

Sin embargo, tras el análisis de documentación histórica oficial, tanto de fuentes de archivo como de estudios especializados en la materia, se han podido encontrar testimonios sobre la posible existencia de escuelas durante la primera década del siglo XX donde ya se venía manejando la instrucción rudimentaria, es decir, a leer, escribir y contar. Sólo por citar algunos casos, en Michoacán, en el año de 1900, con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional, se “separó los estudios magisteriales en tres niveles: profesor de primaria rudimentaria, elemental y superior, que se cursaban en dos, cuatro y seis años, respectivamente” (Cedeño, 2020). La división plasmada en la citada ley deja entrever que en Michoacán ya se trabajaba en materia legal para tratar de uniformar una enseñanza de corte rudimental, de otra forma no se explicaría el interés del Estado por formar profesores de este tipo. De igual forma, para 1902 hubo indicio de un proyecto similar al interior del Estado de México, que estuvo basado en el desempeño de maestros ambulantes de instrucción rudimentaria, en el cual se decretó en sus dos primeros artículos:

- Art. 1º Se establece en las regiones del Estado en que fuere necesario, el sistema escolar de maestros ambulantes de instrucción rudimentaria, que consistirá en la estancia y ejercicio sucesivos de un solo profesor en los varios puntos, que al efecto se le señalen.
- Art. 2º El Gobierno, espontáneamente o a solicitud de las autoridades o vecinos interesados, determinará las diversas zonas en que esta clase de enseñanza deba establecerse, las cuales deberán comprender cierto número de pequeños centros poblados, dentro de cuya área total, desempeñará sus funciones cada profesor ambulante [Hemeroteca Pública Universitaria Mariano de Jesús Torres (HPUMJT), 1911b, p. 480].

A los dos ejemplos anteriores, se suma el caso de algunas escuelas ubicadas en sitios aledaños al entonces Distrito Federal, Josefina Granja Castro, especialista en Historia de la Educación, explica que “en 1910 ya se habían establecido escuelas rudimentarias en Xochimilco y Milpa Alta dedicadas al objetivo del perfeccionamiento y difusión de la lengua nacional entre los indígenas mediante clases postescolares” (Granja, 2010).

No obstante, en las fuentes oficiales, no queda del todo claro si aquellas escuelas ya se habían designado formalmente bajo la tipología de Escuelas Rudimentarias, considerando que fue hasta 1911 cuando adquieren formalmente valor legal, lo que, en última instancia, resulta en un problema conceptual, ya que, aunque en la práctica ya se venían aplicando los conceptos básicos de la enseñanza rudimentaria en las escuelas de los sitios rurales y de bajo desarrollo social, todavía no existían escuelas destinadas ex profeso para tal propósito. Una posibilidad de análisis ante esta situación, es ver a la instrucción rudi-

mentaria como un proceso escolar que tuvo sus fases de formación, desde los primeros indicios estatales de algunas entidades de la federación, durante el Porfiriato tardío, hasta su posterior consolidación y redefinición federal en 1911 y *a posteriori*.

Estos planteles mencionados párrafos arriba, (y muy probablemente los demás del país), distaban de ser homogéneos, tanto al interior del estado y mucho menos con los de otras entidades. Pues en el contexto estatal diverso, en el que se desarrollaban los sistemas educativos en esta época, estos últimos se encontraban marcados por las características específicas de las diferentes entidades.

Aunado a lo anterior, la falta de un organismo rector de la enseñanza a nivel federal derivó en una heterogeneidad de escenarios educativos, difíciles de integrar por su diversidad, lo que dificultaba el diseño de un proyecto funcional para la atención de estos planteles. Y, aunque desde finales del siglo XIX e inicios del XX se realizaron esfuerzos para atender el problema, al menos desde el plano discursivo, como sucedió en los dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889 y 1891, donde se expuso desde una perspectiva general los principales impedimentos para llevar la educación —aunque fuera rudimental— a los indígenas y campesinos de los lugares más recónditos del país.

Empero, las propuestas hechas en ambos eventos académicos, resultaron aisladas e insuficientes frente a una compleja realidad como la mexicana. Lo que sí se consiguió fue impulsar la concientización sobre la necesidad urgente de crear una política educativa que se encargara de atender la resolución de las carencias educativas que cotidianamente aquejaban a los sectores populares de nuestro país. Fue en este contexto que, como resabio del desaparecido gobierno porfirista, se decidió tomar cartas en el asunto y se oficializó el proyecto de Escuelas Rudimentarias en la República.

Sin embargo, para poder explicar detalladamente el desarrollo de este proyecto, es fundamental analizar y explicar otros factores, que encontraron en el plano educativo ofrecido por la ley de Instrucción Rudimentaria, el medio adecuado para discutir asuntos políticos, debido a que los miembros simpatizantes de las tendencias político-ideológicas de la época utilizaron el discurso de la educación indígena como un instrumento que podría llevarlos a legitimar otros proyectos alternos. De entre estos últimos, el que mayor atención llamó fue la federalización de la enseñanza, principalmente porque con la promulgación de la modalidad de enseñanza rudimentaria, se dio paso a la creación de la Secretaría de Instrucción Rudimentaria, institución completamente independiente de la Secretaría de Instrucción Primaria; y que, además; dictaminaría por primera vez la federalización de una modalidad de enseñanza, que rigiera bajo las mismas normas en todas las entidades federativas donde funcionaran estos planteles.

No obstante, fueron varios los sectores políticos que se opusieron al plan de la federalización, creyendo que ésta sólo serviría como un puente para la creación de un

organismo de control educativo, que finalmente, terminaría dando paso a la centralización de la misma y, en el peor de los casos, que dicha corriente se extendería hacia los demás ramos de la administración, pues hay que tener en consideración el panorama de inestabilidad e incertidumbre política que se vivió en el país con la llegada del movimiento revolucionario, mismo que incrementó la desconfianza entre quienes ostentaban el poder, así como aquellos que aspiraban llegar a él.

Por otra parte, prevalecieron obstáculos provocados por la inoperancia de los proyectos educativos en los diferentes niveles, pero donde se dejaron sentir con mayor peso fue en el nivel elemental; específicamente, en el ancestral y complicado problema del analfabetismo, cuya realidad entorpecía y dificultaba la construcción del México moderno al que se aspiraba. Esta pretensión se concretaba en mayor medida en el ámbito urbano, lo que contrastaba con los espacios rurales, y en especial con las comunidades indígenas, que cotidianamente solo contaban con sus recursos locales —que generalmente eran deficientes y deficitarios—, por lo que en su mayoría no lograban su objetivo de consolidar el servicio educativo, lo cual con frecuencia incidió en la reducción en el número de sus escuelas, lo que se tradujo en la concentración del analfabetismo en las zonas rurales. A esta situación se sumaba la cuestión de la castellanización, como tarea centenaria pendiente que no lograba concretarse aún, la cual sería uno de los principales objetivos del programa vasconcelista de las primeras décadas del siglo XX.

El problema de la falta de educación en los espacios indígenas-rurales

La educación del indígena fue uno de los principales problemas que el régimen porfirista no logró resolver de manera eficiente durante los poco más de treinta años en los que se prolongó este periodo gubernamental. Los obstáculos que impidieron concretar esta tarea fueron varios, la mayoría venían desde administraciones anteriores, como: la falta de un organismo rector que unificara los sistemas educativos bajo una sola dirección, la carencia de planteles en los espacios marginales, las complicaciones geográficas para poder hacer llegar la educación a cada uno de los territorios, que dificultaban tanto el ingreso como el egreso de las localidades, para incluso asistir a escuelas vecinas. A todo esto hay que agregar otros impedimentos estructurales, como la endeble economía nacional que asoló al país durante todo el siglo XIX, y que se exacerbaba en la resolución de la problemática de las comarcas indígenas-rurales, donde seguía prevaleciendo la deserción escolar, prioritariamente por el trabajo infantil, impulsado por la familia ante la pobreza que casi siempre dominaba estas localidades.

Una de las principales críticas que se han hecho a la educación decimonónica en nuestro país, ha sido su concentración en las urbes, tendencia que siguió dominando durante el porfiriato, ya que la captación de mayores recursos económicos se generaba — como ahora— en los centros urbanos, por lo que prioritariamente se invertían en éstos mismos. Un factor importante para que así sucediera era la concentración poblacional en ellos. Sin embargo, pese a las adversidades estructurales, lo cierto fue que durante este periodo también se llevaron a cabo esfuerzos por atender la educación de los indígenas y campesinos, especialmente fue en los foros educativos celebrados a nivel nacional, en diferentes épocas, aunque desafortunadamente muchas veces los decretos no hayan tenido efecto en la práctica. Sin embargo, no se puede negar que varias de las ideas y conceptos de las discusiones en los congresos y foros pedagógicos colaboraron a sentar las bases para el surgimiento de los posteriores proyectos, que podrían cristalizarse décadas después, como fue el caso de las Escuelas Rudimentarias, cuya ley de creación se publicó en 1911.

El primer antecedente formal de un espacio de diálogo sobre la situación educativa de los indígenas fue en el primer y segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública —1889-1891— celebrados en la ciudad de México, donde el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a los responsables de los asuntos educativos de cada uno de los Estados de la República para abordar tanto los principales problemas presentes en el ramo escolar, así como las tentativas alternativas de solución. En palabras de Josefina Granja Castro, especialista en la investigación histórica educativa: “Uno de los temas tratados en el encuentro fue el de los indígenas y los espacios rurales, lo que promovió desde ese momento la construcción de una equivalencia conceptual entre educación popular, educación rural y educación indígena” (Granja, 2010), lo que coadyuvó a que este asunto fuera revalorado como una de las problemáticas de mayor urgencia a atender.

Otro resultado de estos congresos fue el impulso que se imprimió al proyecto de federalización de la educación; en especial, la primaria. El camino a seguir para lograr este objetivo fue la aplicación de factores que favorecieran la identificación de los planteles con la finalidad de ir construyendo la homogenización que requería tamaño proyecto de estandarización nacional. De entre dichos elementos sobresalen: la obligatoriedad, la gratuidad y la laicización de la educación, que ya figuraban en la carta magna constitucional, pero los cuales no se habían podido aplicar con uniformidad. Para evitar conflictos entre los representantes de los propios estados, en el caso del de México, Milada Bazant, en su clásica obra sobre la Educación en el Porfiriato, en esta entidad afirma que:

[...] El primer punto que se trató en el Congreso de Instrucción Pública de 1889 fue el de la uniformidad. [“El mayor problema de la unificación nacional era el problema mismo

de nuestra independencia y nuestro porvenir... todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debían transformarse en cohesión” [Bazant, 1993, p. 320].

Como bien afirma esta autora, la diversidad existente entre los pueblos mexicanos fue una seria limitante para lograr imponer una sola dirección en la administración educativa, que hiciera posible llevar la educación a las zonas más necesitadas de ese servicio; por ello, los miembros del Congreso de Instrucción Pública acordaron que lo mejor sería definir un proyecto de educación mínima en cuanto a su contenido, de modo que siendo asequible a los habitantes de las comunidades indígenas y centros rurales; a la vez, tuviese la facultad de ser extensiva, con el propósito de instruir siquiera en los elementos básicos de la enseñanza al sector popular, de esta forma:

[...] La idea de educar a las masas populares estaba fuertemente asociada con extender la enseñanza a las zonas rurales por más alejadas que estuviesen, y que eran habitadas mayormente por indígenas. Los propios congresistas de 1889–1891, por su importancia debatieron el tema de la educación popular de cara a la situación de los indígenas [Granja, 2010, p. 68].

Sin embargo, a pesar de los anteriores avances, las opiniones contrarias no se hicieron esperar, dejando visibles las ideas que las movían; como por ejemplo, el fuerte rechazo a uniformar los métodos y leyes educativas en todas las entidades, por considerarse que la unificación favorecía al centralismo. Por otra parte, se consideró que la multiétnicidad de los pueblos indígenas del país sería un gran obstáculo para hacer extensivo el proyecto, dadas las diferencias culturales; y en especial, la divergencia entre los lenguajes originarios, además de la carencia de profesores hablantes de los mismos y de la poca disponibilidad de éstos para adaptarse a nuevas formas de enseñanza requeridas por el caso.

En segundo término, las ideas evolucionistas de la época, generaron una dicotomía entre discursos que; por una parte, desacreditaban las capacidades intelectuales de los indígenas para insertarse en la vía del progreso a través de la educación, al considerarse con una supuesta inferioridad racial. Por otra parte, también surgió el argumento de que las diferencias existentes entre los diversos grupos indígenas del territorio mexicano era un factor decisivo para no lograr la uniformidad requerida para la federalización educativa. Francisco Cosmes, uno de los congresistas, se opuso a este proyecto afirmando que:

[...] Si uniformar también se refería a los métodos, procedimientos de enseñanza, textos y sanción del precepto de instrucción obligatoria, significaba centralizar la educación y por lo tanto iba en contra de la soberanía de legislar libremente. Además, [“dadas las diferencias de las razas que pueblan nuestro dilatado territorio, de la capacidad intelectual de cada una de ellas, de las condiciones sociológicas en que se encuentran, de los climas en que viven,

y, por último, de los recursos pecuniarios y políticos que cada estado puede disponer”, no es conveniente dar una única forma de enseñanza [Bazant, 1993, pp., 230–231].

Afirmaciones como la de Cosmes, influyeron en un amplio número de integrantes del sector intelectual de la época, que se unieron a la conceptualización del indio como un ser incapaz de superar su situación. Pero no faltó quien lo defendiera de estas ideas tendientes a infravalorar su precaria situación y la urgencia de prolongar la ilustración hasta los recónditos territorios que habitaban. Un ejemplo claro de oposición ante la ideología anti-hegemónica fue Joaquín Baranda, quien veía en la uniformidad de la educación la única vía para suprimir el rezago que se vivía en la mayor parte del país, por lo que desde el Primer Congreso expresó:

[...] 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... [Granja, 2010, p. 68].

El contraste de opiniones dificultó la llegada a consenso respecto a este tema, lo que derivó en que no se tomaran medidas al respecto, en gran parte por los tres factores siguientes:

- a) La gran diversidad de opiniones sobre cómo se debería atender el proyecto hegemónico educativo, que derivó en constantes desacuerdos y nulas soluciones.
- b) El temor de que se diera paso al centralismo a través de la federalización de la enseñanza.
- c) La imposibilidad práctica para atender la educación básica de manera uniforme, siquiera en las principales ciudades, lo que volvió más complejo aplicar estas medidas en el escenario en las comunidades indígenas.

Esta problemática se continuó debatiendo informalmente en décadas posteriores, y solo se pudo formalizar el asunto hasta el año de 1911, cuando se logró emitir la ley de Escuelas Rudimentarias, cuyo alcance fue de carácter federal. Tuvieron que transcurrir varios años para que el tema de la instrucción del indígena volviera a escucharse en los proyectos de carácter oficial, porque no fue sino hasta 1904, cuando Justo Sierra, quien también había participado en los dos Congresos de Instrucción Pública, volviera a insistir en la necesidad de retomar los esfuerzos por hacer valer el precepto de la educación popular uniforme.

Por otra parte, sugería que: “no se condenase a los campesinos a una instrucción tan elemental que les impidiese ascender a otra más alta” (Meneses, 1983), esto en respuesta

a la marcada tendencia que se dio a finales del siglo XIX e inicios del XX, cuando algunos estados decidieron simplificar la enseñanza en los espacios rurales e indígenas, limitándola a los elementos más básicos; es decir, una instrucción rudimentaria,² aprendizajes que desde los tiempos novohispanos se impulsaban, pero que, paradójicamente, para principios del siglo XX, seguían figurando como los parámetros básicos de la modernidad, algo muy similar a lo que Josefina Granja Castro definió como “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” (Granja, 2010).

Esta educación rudimental, que de alguna forma se perfilaba como una verdadera solución general ante el problema de instruir al indígena y a los grupos marginados, en aquellos estados que decidieran impulsarla, aunque resulta reducida y limitada a lo básico, si se le compara con la educación primaria oficial de los diversos estados, se buscó que el contenido de su currícula, cumpliera con fines prácticos, porque aunque se le quisiera brindar una educación más completa y detallada a las personas que asistían a este tipo de instrucción; la realidad era que para la gente de campo, sólo bastaban contenidos simples que les ayudara a resolver las situaciones que su propia cotidianeidad les exigía.

Como medida para atender este tipo de situaciones que complicaban la estandarización de los aprendizajes, por la autonomía que cada entidad gozaba, Justo Sierra sugirió la idea de convocar a un tercer Congreso de “Educación”, el cual se realizaría hasta el año de 1910, como una forma de conmemoración del centenario de la independencia; mientras cada uno de los estados se organizaba para exponer los temas que propondrían para discutirse en el evento. Por su parte, Sierra encargó la tarea de planificar los nuevos proyectos para la unificación del sistema educativo a Porfirio Parra,³ así también le solicitó abogara por la situación del indígena en este ramo. Los postulados que Parra había propuesto desde 1906, fueron: “la uniformidad, la importancia de la educación indígena,

² Lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, usualmente la suma y la resta.

³ Tuvo la oportunidad de asistir como delegado por Chihuahua al Congreso Nacional de Instrucción Pública convocado por el secretario del ramo, Joaquín Baranda, en la capital de la república (1889-1890), (...) Entre los tópicos debatidos en ese Congreso, destacó el problema de la educación indígena, en relación con el cual se adoptaron medidas tendientes a frenar la secular explotación sufrida por el trabajador del campo y quedaron organizadas las bases de la instrucción primaria, declarada laica, obligatoria y gratuita. No obstante que esta reunión acordó congregarse cada tres años, no lo hicieron sino hasta 1905, cuando Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, preocupado por uniformar las condiciones de la enseñanza primaria en todo el país, encomendó a Porfirio Parra la organización de un Tercer Congreso Nacional Pedagógico, con la misión de revisar las determinaciones del anterior y atender con especial interés los siguientes problemas: uniformidad de la educación nacional e indígena; problemas de las escuelas profesionales y diseño del plan nacional anti-alcohólico. Cabe destacar que experiencias tales debieron enriquecer, matizar y hasta transformar muchas de las concepciones de Porfirio Parra, para entonces gran conocedor del contexto educativo nacional y, por ello, preparado para ascender a los más altos niveles de la administración pública (Alvarado, 1988, párr. 41).

la revisión del cumplimiento de las resoluciones de los congresos anteriores y el empleo de la escuela como medio de propaganda antialcohólica” (Bazant, 1993).

La preocupación que el ministro mostró ante la situación en que se encontraba el indígena fue realmente genuina, pues en años posteriores decidió centrar su atención en que las escuelas donde llegasen a concurrir los miembros de alguna comunidad, se esforzaran por enseñarles la lengua nacional, así como otros elementos que ayudaran a disminuir la barrera de desigualdad educativa y social en la que se encontraban, para promover que los niños aprendieran a sacarle provecho a aquellos elementos que se encontraban a su alcance dentro de sus propios contextos. Para el año de 1909, Justo Sierra, a través de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, decretó:

Dígase al Director General de Educación Primaria y a sus autoridades superiores de educación existentes en los territorios federales que recomienden a los inspectores de zona y a los directores de escuelas rurales que, sin alterar los horarios, concedan particular atención a las enseñanzas de la lengua nacional, los trabajos manuales y los conocimientos elementales, intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que están más al alcance de los niños, a efecto de conseguir que puedan aprovechar mejor los recursos del lugar en que viven, y que así se inicien nuevos medios de vida y de trabajo y se fomenten los que en cada localidad existan [Meneses, 1983, p. 623].

A tan sólo un año de celebrarse el Tercer Congreso Nacional de Educación Pública, mismo que se había venido anticipando desde cuatro años atrás —1905—, quedó de manifiesto el interés por llegar a resoluciones concretas que permitieran sacar al indígena del estado de atraso en el que se le había relegado desde tiempos inmemoriales, lo que se extendió a los territorios catalogados como rurales y campesinos. Lo cual nos permite cuestionarnos sobre el interés del Estado por educar a estos sectores populares, así como qué fue lo que motivó a los indígenas y campesinos para irse insertando en los proyectos educativos que empezaban a resonar con mayor intensidad durante esa época.

Como respuesta al primer cuestionamiento diremos que el Estado como organismo rector de un gobierno, sabía que contar con una población más preparada y no solo limitada a las labores agrícolas, que poseyera más elementos, especialmente técnicos que la habilitaran en el manejo de maquinaria que hiciera más eficiente la producción, ayudaría a que esta población rezagada se pudiera insertar más rápidamente a la noción de modernidad y progreso a la que tanto aspiraba México. Sin embargo, esto no era fácil de lograr ante las actitudes de hacendados y funcionarios que solían beneficiarse de la explotación de las clases populares, y que consideraban a la educación como el instrumento que podría arrebatarles el control que ejercían sobre estas poblaciones, que la mayoría de las veces eran consideradas como fuerza de trabajo aprovechable solo para obtener

buenas ganancias. Empero, no se puede dejar de mencionar la contraparte compuesta por ciertos estratos de las clases dominantes que, de acuerdo con los conceptos ilustrados, consideraron que, a través de mecanismos menos coercitivos y explotadores, se podrían obtener iguales o mejores rendimientos.

Por lo que respecta a la motivación de indígenas y campesinos para insertarse en los proyectos educativos más modernos, actitud contraria a la tradicional resistencia hacia la cultura escolar, fue que si bien, hasta entonces el pago a los maestros vendría directamente de ellos, con la intervención del estado se podría pensar en una descarga de este compromiso y un mejoramiento del servicio educativo. Pero principalmente, la posibilidad de aprender a leer y escribir para dirimir la problemática que frecuentemente tenían que enfrentar con sus patrones, les prometía la probabilidad de contar con herramientas para su defensa en caso de enfrentamientos legales, Alicia Civera Cerecedo, especialista en temas de educación rural en México y América Latina, señala para el caso mexicano que:

Por un lado, para los campesinos la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos que no correspondía a los intereses de las élites. La escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita (la cual), podía ser útil en luchas sociales y políticas asociadas con la tierra [Civera, 2011, p. 17].

Con relación a la época no debemos olvidar que todas estas discusiones y conceptualización se estuvieron dando en 1905, año ya muy cercano a 1910, por lo que el descontento social ya se percibía con notoriedad, y el panorama socio político se tornaba cada vez más complicado para el régimen. En especial en las áreas campestres, donde vivía el mayor porcentaje de la población mexicana. Ramón Bonfil (1992), autor que ya ha abordado en sus estudios los problemas entre Estado y el sector Popular, señala que: "en 1910 (...) vivían en el territorio nacional 15 millones 160 mil 369 personas, considerándose como rural el 71.3 por ciento de la población y el 28.7 como urbana". Claramente existieron más factores que llevaron a las autoridades a tomar medidas urgentes para atender las necesidades de la población, algunas por auténtico interés por mejorar su situación, como fue el caso de Sierra y otros intelectuales de la época, mientras que otros sólo lo hicieron para tratar de mitigar las protestas sociales que sólo lograrían ser escuchadas por el eco de las armas unos años más tarde.

En resumidas cuentas, la educación podía abrir nuevos canales de diálogo entre las comunidades y el estado, lo que impulsó el abandono de la narrativa historiográfica que condena al indígena y campesino como sujetos pasivos en el proceso educativo, vulnerables a los designios que las clases dominantes tenían para la escuela. Por otro lado, una

nueva óptica visualizó los procesos de escolarización del siglo XIX e inicios del XX, como transcurros en los que las comunidades desempeñaban roles más activos, pasando al plano de agentes sociales,⁴ que ayudaron a construir proyectos educativos desde abajo, como fue el caso de las Escuelas Rudimentarias, pues si bien es cierto que éstas fueron oficializadas a través de un mecanismo legal en 1911, la realidad fue que la operatividad de enseñar elementos básicos de lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas, eran viejas prácticas desde los tiempos virreinales.

Los proyectos políticos intrínsecos a la promulgación de la ley de Escuelas Rudimentarias en la República

El año de 1910 llegó cargado de asuntos que resonaban en la vida pública y política del país; por una parte, para conmemorar el centenario de la independencia, los círculos del poder aprovecharon el momento para demostrarle a la población los avances que se venían gestando en cada uno de los diferentes ramos de la administración pública, incluida la educación. Por esto, en este último campo, se celebró el Primer Congreso Nacional de Educación Primaria, efectuado en el mes de septiembre de aquel año, este nuevo foro tuvo entre sus logros la reformulación del concepto de instrucción (caracterizada por la acumulación de conocimientos), que, en teoría, fue cambiado por el de "educación", definida como la perfectibilidad de (las) facultades (Granja, 2010).

La realización de este Primer Congreso significó la suma de esfuerzos de los principales encargados del ramo educativo para llegar a resoluciones prácticas y de pronta aplicación, que pudieran coadyuvar a enfrentar la desfavorable situación educativa en que se encontraba la mayoría de la población; ya que, aunque en los discursos se tratara de proyectar un estado de progreso, la realidad se imponía con la situación de los sectores marginales y desfavorecidos, así como la de los detractores del régimen, factores que se conjugarían para llevar a la sociedad hacía el terreno sin retorno de la Revolución Mexicana. En este contexto, la situación del indígena y del campesino en el plano educativo gubernamental se había quedado relegada a un segundo término, y los intentos que se habían realizado por integrarlos al funcionamiento regular del sistema escolar se habían frenado por la heterogeneidad de las problemáticas específicas y complejas de las diversas y abundantes comunidades de nuestra república. Una manifestación de esta situación eran los índices de analfabetismo que prevalecían en la época, pues para 1910 las cifras arrojaban que:

⁴ El concepto de agencia refiere la capacidad de los sujetos sociales de transformar sus propias condiciones de vida: potencialidad humana para desplegar atributos con incidencia en lo público y lo privado, en lo colectivo y lo individual (Guzmán, 2019).

Sólo el 19.7 por ciento de la población del país sabía leer y escribir y, como veremos más adelante, el porcentaje podía ser más bajo en las zonas rurales, donde vivía 71 por ciento de la población. Además, para las zonas indígenas, esta última deficiencia se multiplicaba al conjugarse con la también bajísima castellanización [Civera, 2011, p. 17].

Uno de los principales factores que derivaron en una continua confusión sobre el propósito y visión de la instrucción rudimentaria, radicó en la amplitud de factores intrínsecos a este sistema, que aunque no significaban la base esencial de la operatividad de las escuelas rudimentarias, si fueron elementos de discusión para la creación de otros proyectos, que, con el pasar de los años, tomarían una forma completamente independiente, como sucedió con la federalización de la enseñanza. Esta fue un tema que se venía tratando desde los primeros dos Congresos de Instrucción Pública, de los cuales se desprendieron una serie de polémicas de gran diversidad, como aquellas que no aprobaban la estandarización de los modelos educativos elementales, dada la heterogeneidad de las situaciones específicas de cada Estado. Objetivo que requeriría una gran variedad de medios para lograr su realización, con los cuales no todas las entidades contaban. Por otra parte, también surgieron las opiniones que calificaban a la federalización educativa como el primer paso hacia la centralización del poder.

Este tema fue debatido nuevamente en el Congreso de 1910, pero ahora con mayores argumentos, que condenaban la poca eficiencia de la acción estatal frente a la alarmante situación general de analfabetismo y los bajísimos índices de egreso de los niveles educativos, fundamentalmente los de la educación elemental. Lo que dejaba claro lo infructuoso de las medidas tomadas para intentar integrar al indígena al proyecto educativo nacional.

Uno de los argumentos centrales de los congresistas que apoyaban el impulso del proyecto federal de la enseñanza señalaba que la coexistencia de diversas modalidades al interior de cada uno de los estados, sólo mostraba la incapacidad del sistema vigente para alcanzar la uniformidad. Sin embargo, esta aseveración debe ser tomada con cautela, ya que también bajo los sistemas escolares municipales y estatales, ajenos a este proyecto de federalización, se presentaron avances que nos indican que la crítica debía ser más bien en el sentido de que dichos progresos no resultaban igualmente exitosos en todos los estados. El encargado de tratar este tema en el congreso fue el profesor Luis G. Monzón, quien tras haber recopilado las opiniones de los asistentes que simpatizaban con la federalización, llegó a puntualizar diez conclusiones, de las cuales sólo citaremos las más relevantes:

1^a No todos los Estados poseen la misma organización escolar.

2^a En un mismo Estado, suelen observarse diversos sistemas de organización escolar.

- 3ª Numerosas escuelas hay en las mismas capitales de algunos Estados con una organización irracional: con edificios inadecuados a su objeto, sin táctica, ni disciplina, ni reglamentación, con programas deficientes y una metodología viciosa y anticuada.
- 5ª La educación obligatoria es casi un mito en toda la extensión del país.
- 10ª La educación de los indios en cada Estado es imperfecta en demasía [HPUMJT, 1910, p. 7].

Monzón clarificó que para evitar que la federalización atentara contra la autonomía de las entidades del país, los congresistas debían darse a la tarea de establecer los límites racionales bajo los que se debía aplicar ese proyecto, cuidando siempre seguir las bases legales establecidas en la carta magna. De este modo para el próximo congreso agendado para 1911, se proyectó volver a discutir la factibilidad de federalizar la educación, comenzando por definir con claridad sus alcances y dimensiones.

Durante la celebración del segundo Congreso Nacional de Educación Primaria de 1911, aumentó la negativa de dar luz verde a la federalización, porque la comisión encargada de la temática, integrada por: "Matías E. García, José Miguel Rodríguez y Cos, Vicente V. Quiroz y Mateo R. Osorio" (Magallanes, 2017, párr. 9), representantes de: los Estados de Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco y Veracruz respectivamente, asumieron una postura de oposición al proyecto, manifestada en el siguiente discurso: "Tomada la frase federalización de la enseñanza en el sentido de someter el régimen escolar de la República a los poderes Federales de la Nación, no debe federalizarse la educación primaria en la República" (HPUMJT, 1911a). El sentido que los congresistas otorgaron al término federalización de la educación, fue entendido en dos definiciones:

En primer lugar, sería la acción y efecto de someter todo el régimen escolar y educativo del país a la central y absoluta dirección de los poderes federales de la Nación legítimamente constituidos; y segundo, la acción y efecto de formar con los principales funcionarios de la educación pública y privada de los Estados, Territorios y Distrito Federal —que hasta entonces habían venido siendo independientes—, una alianza, una liga, que asumiera la dirección de la educación primaria en México. Es decir, conformar una federalización escolar dentro de la federalización nacional y dentro; naturalmente, de nuestro régimen político y con el absoluto respeto a nuestras leyes [Magallanes, 2017, párr. 10].

La terminología utilizada por la comisión provocó confusión entre los congresistas y el resultado fue que la mayoría de ellos emitieran su voto en contra del proyecto. Uno de los factores que impidió traspasar el poder de los sistemas educativos elementales a la federación, fue la añeja tradición administrativa sobre el campo educativo que venían ejerciendo Estados y Municipios desde los inicios del México independiente. Por lo cual, ceder de la noche a la mañana esta función a una nueva forma de organización, significaba

para ellos la privación del control rector de este importantísimo campo social, lo cual fue sin duda interpretado por las diversas entidades gubernamentales como una pérdida de su autonomía educativa.

Por lo anterior, en aquel Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, el único sistema que se anexó a la administración federal, fue el proyecto de la enseñanza rudimentaria, dirigidas especialmente para las etnias indígenas, la que a pesar de su larga existencia, al menos en la práctica educativa informal, se quiso mostrar en este momento como una versión nueva por intentarse imponerle nuevas formas de administración y dirección, ya con carácter federal,⁵ nueva circunstancia que tenía de fondo la modernización de la enseñanza rudimentaria y representó también una forma de impulsar la unidad nacional y la democratización del aprendizaje. Uno de los partidarios del proyecto, Miguel Rodríguez y Cos, declaró:

El camino de la federalización era la ruta de la vida democrática. Las escuelas llamadas Rudimentarias creadas para todas las regiones del país, a pesar de lo muy exiguo de sus programas, eran la primera forma de propaganda del nacionalismo educativo popular [Magallanes, 2017, párr. 18].

En este sentido, la ejecución del proyecto de las Escuelas Rudimentarias fue asociándose a otros conceptos como fue la incipiente idea de la unidad nacional; que, acorde a las concepciones de la época, tendría entre sus principales promotores la educación del pueblo. Así mismo, tendería un puente entre la progresión educativa de un sistema diseñado bajo el antiguo régimen porfirista y el nuevo Estado Revolucionario, con lo que se dejaba ver alguna de las tantas formas en que la hegemonía podría llegar a concretarse. Así mismo, estos planteles servirían como una especie de laboratorio de la federalización, que en caso de funcionar fungiría como un fuerte argumento para hacer extensiva esta sistematización a los demás modelos educativos.

Otro de los argumentos que incidieron en la federalización de la enseñanza rudimental, fue la experiencia de algunos estados, donde la educación era administrada por ayuntamientos que no reportaban resultados favorables. O al menos esta fue la percepción y discurso que se manejó por parte de algunos delegados de aquel congreso, cuando se afirmó que: “el régimen municipal se ha mostrado incompetente por diversas circunstancias, pero especialmente por la falta de verdadera inspección técnica y en muchas por falta de fondos pecuniarios o impulsos progresistas” (HPUMJT, 1911a). Esto último debe tomarse

⁵ Llegado a este punto, no se puede afirmar que el proyecto haya sido completamente novedoso, puesto que los testimonios de algunos estados han demostrado la existencia de modalidades de Instrucción Rudimentaria desde principios del siglo XX.

con cautela, ya que, al tratarse de un argumento expresado por un determinado grupo de intelectuales de procedencia orgánica,⁶ no puede aplicarse como tabla rasa para todas las entidades federativas. Algunas obras historiográficas sobre este tema, consideran las ventajas de la federalización, más que por otra cosa por los fondos económicos destinados al ramo, que gozaban de cierta seguridad en su monto y su continuidad. No obstante esto, tampoco se desacredita la acción educativa que desempeñaron los ayuntamientos por largos periodos, Ariadna Acevedo, retomando los postulados hechos con antelación por Bazant, señala que:

Al considerar la situación de los Estados que decidieron centralizar el presupuesto escolar, trasladándolo de la administración municipal a la del ejecutivo estatal (...) esa situación redundó en ventajas para las escuelas, puesto que los gobiernos estatales contaban con mayores y más estables recursos. Sin embargo (...) la administración municipal no necesariamente significó una red escolar más débil (...) Cada localidad en el estatus de pueblo (que contaba con presidente auxiliar y regidores, a imitación del nivel administrativo inmediatamente superior: el de la cabecera municipal, con un presidente municipal y regidores) y cada cabecera municipal, se encargó de su propia recolección y asignación de recursos para las escuelas [Acevedo, 2011, p. 89].

Las acaloradas discusiones llevadas a cabo en el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, dieron como resultado una serie de conclusiones; la primera de ellas sería, la aprobación de la ley de Escuelas Rudimentarias con carácter federal en su administración y cobertura; y en segunda, esta modalidad educativa no estaría sancionada por la legislación de la obligatoriedad de la enseñanza, principalmente porque lo que se deseaba lograr con ella, era brindar facilidades a los indígenas para que pudieran incursionar en las áreas básicas del conocimiento. Dentro de ellas se consideró que se podrían admitir adultos y niños, y aún aquellos infantes que, por alguna razón —casi siempre económicas— hubieran tenido que suspender sus estudios en alguna escuela primaria elemental. Este último punto quedó expresado con mayor claridad en la resolución número doce del Congreso, que a la letra dice:

[...] 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 rudimentarias aun en los lugares donde existan elementales. Una vez recibida la instrucción

⁶ Los orgánicos eran aquellos con presencia en los medios de comunicación o en las organizaciones culturales y educativas que tratan de —y a menudo consiguen— intervenir en la esfera pública haciendo interpelaciones universalistas desde una perspectiva que se presenta como neutral y crítica (Rendueles, 2023, p. 191).

rudimentaria, si durante la edad escolar del niño cesaren las malas condiciones económicas del padre, deberá el primero completar la enseñanza elemental [HPUMJT, 1911a, p. 401].

Uno de los propósitos iniciales del proyecto de Escuelas Rudimentarias, fue comenzar a sentar las bases de una educación incluyente para los grupos populares, y que no se limitaran a brindar atención sólo a los indígenas —aunque éstos serían prioridad—, sino que también difundiera la enseñanza básica a aquellas personas que no tuvieran la oportunidad de acceder a formas más completas de instrucción, sin que esto implicara la sustitución de otro nivel superior, por lo que se les consideró como un recurso de última instancia al que se podría acceder. Sobre los encargados de enseñar y vigilar estos planteles, en la décimo tercera resolución se afirmó que tal labor recaería en un maestro ambulante que atendiera una o dos de estas instituciones en el ámbito rural. Hay que recordar que esta modalidad magisterial comenzó a aplicarse desde la segunda mitad del siglo XX; por lo que serían ellos, los más indicados para cumplir con esa encomienda, al ya estar familiarizados con el ruralismo pedagógico. Además, para 1911, las escuelas normales rurales apenas comenzaban a surgir, por lo que el docente especializado en esta área era escaso. Y con la finalidad de incentivar al magisterio para que se enlistara en la enseñanza rudimentaria, se propuso: “dar recompensas especiales que fueran pagadas por el Tesoro Federal, consistentes en una cantidad de dinero por la atención de cada cien alumnos, durante un periodo no mayor de cinco años” (HPUMJT, 1911a).

Los congresistas comprendieron la necesidad de invertirle una suma considerable de fondos a esta nueva modalidad, para echarla a andar con cierta expectativa de éxito, por lo que se determinó: “solicitar la cifra de un millón cuatrocientos mil pesos” (HPUMJT, 1911a), cantidad que solamente sería para sostener las escuelas indígenas, porque aquellas que fueran establecidas para los campesinos u otros grupos minoritarios funcionarían bajo otro presupuesto. Y aunque no se explica cuáles serían las fuentes para la recaudación de ese monto, es muy probable que se le solicitara al gobierno federal dicho financiamiento, o por lo menos que se propusiera el costear dicho gasto con el modelo mixto de participación de las propias localidades que solicitaran las escuelas. A pesar de las resoluciones y acuerdos, todos ellos quedaron solo como propuestas, que en el mejor de los casos pudieron haber sido aprobadas por las autoridades educativas y políticas, pero la situación de emergencia por el movimiento armado, hace casi seguro que estos buenos propósitos nunca se hallan llevado a efecto.

El primer paso que se esperaba dar en lo teórico, era llevar la fundación de estos planteles a la práctica, ver como se desenvolvían, como era el grado de recepción y aceptación que tuvieran en las localidades y los gastos que se requerían, entre otras muchas cuestiones, las cuales serían analizadas con mayor detalle en 1912, al celebrarse el Tercer Congreso

Nacional de Educación Primaria. Dicho evento se realizó en la ciudad de Chihuahua en ese año, y entre sus propósitos centrales estuvo la evaluación del progreso de la acción educativa rudimentaria. Uno de los parámetros para evaluar dicho avance sería revisar los índices de analfabetismo en los espacios rurales e indígenas, ya que se consideró que, si éstos hubieran bajado, serían testimonio de la eficiencia del funcionamiento de esas instituciones. De lo contrario, si no registraban avances significativos, se interpretaría como un fracaso. No obstante, la información con que se contó solo fue un informe del evento, en el cual únicamente se intentó la elaboración de un proyecto que declarara obligatoria la educación rudimentaria, cuya propuesta que fue derogada, debido a que, ya desde el segundo Congreso de 1911, quedó establecido por la mayoría de los participantes del evento, y ratificado por el responsable de aquel asunto, en C. Manuel Flores, que:

La función fundamental que las Comisiones han tenido para no declarar obligatoria esa enseñanza, es que atenta a la soberanía de los Estados. Declarar pues, obligatoria esta enseñanza no podría ser ni el Distrito Federal ni en los Territorios, porque ya existe una ley de enseñanza (Primaria) obligatoria con un programa más comprensivo. (Además) esta iniciativa llama a las escuelas, no solamente a los niños en edad escolar, sino a los que ya no están en edad escolar y sobre los cuales no hace presa la ley de enseñanza obligatoria [HPUMJT, 1912, p. 402].

En años posteriores se fueron implementado una serie de cambios y adecuaciones al proyecto de Escuelas Rudimentarias, acorde a las concepciones pedagógicas; y, en gran medida políticas, durante la corta presidencia de Francisco I. Madero, se reanudaron las polémicas en torno a la pertinencia del proyecto de Escuelas Rudimentarias, que involucró a otros personajes, como fue el caso de Alberto J. Pani, entonces subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, quien calificó el contenido del programa como:

Pobre y de carácter abstracto, con problemas insuperables, como la heterogeneidad étnico-lingüística y la distribución geográfica de la población, así como las "deficiencias mentales del conglomerado indígena", su escaso valor como plan de educación integral, la nociva acción que engendra predicar socialismos agrarios de tipo orozquista o zapatista, y la estrechez de su presupuesto [Solana, 1981, p. 190].

Claramente, detrás de postulados y críticas de tal naturaleza, se escondió una aversión hacia los movimientos armados, integrados, en diverso grado, por población indígena, los cuales atentaban contra la integridad del gobierno maderista. Uno de los defensores más notorios de las Escuelas Rudimentarias, fue Gregorio Torres Quintero, quien se dedicó a contra argumentar las ideas más radicales de J. Pani y los detractores del proyecto rudimental, a tal grado que, para 1913 publica *La Instrucción Rudimental en*

la República. Sin embargo, para aquel año ya se habían suscitado los fatídicos sucesos acarreados por la usurpación del poder por parte de Victoriano Huerta, quien, tras su ascenso ilegítimo, trastocó la estructura general de los ramos administrativos, entre ellos del plano educativo. Pese a las adversidades, en lo que respecta al programa de Escuelas Rudimentarias, Huerta, de la mano del nuevo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol, planificó dar un impulso a esta modalidad educativa, entre los principales cambios promovidos, se encuentran que:

Para los primeros meses de 1914, 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 [Granja, 2010, p. 75].

Como complemento al nuevo contenido de aprendizajes, también se decidió crear y distribuir libros auxiliares para las escuelas rudimentarias existentes, aunque muy probablemente dichos materiales se diseñaron exclusivamente para los maestros, entre el tipo de libros figuraron silabarios, lecturas infantiles, libros de lectura general y mexicana, enciclopedias, libros metodológicos, como fue el de Rébsamen, aritmética, y algunos otros ejemplares (HPUMJT, 1912).⁷

Pero sin lugar a dudas, el mayor avance que pudo haber tenido el proyecto indigenista y que hubiera marcado el éxito definitivo de las Escuelas Rudimentarias, fue una propuesta hecha por Vera Estañol, en la que “ante la Cámara de Diputados pidió con energía la creación de 5,000 escuelas rudimentarias destinadas a los grupos indígenas, con una erogación de cuatro y medio millones de pesos, petición que fue aprobada” (Bonfil, 1992). Todo parecía ir encaminado hacia el éxito de esta iniciativa, pero como producto de una serie de mal entendidos entre Huerta y Vera Estañol, el ejecutivo federal echó por los suelos el proyecto al propiciarse la desconfianza del presidente hacía Vera, ya que éste supuso que dicha iniciativa podía ser una medida del Secretario de Instrucción, por tratar de ganarse la aprobación de los sectores populares y de otros tantos situados en las altas esferas del poder, para después promover su llegada a la presidencia. Lo que siguió fue la salida de Vera Estañol del gabinete presidencial, como consecuencia directa del conflicto entre ambos mandatarios, para, poco tiempo después exiliarse y solo regresar a México hasta ya entrada la década de los treintas, por lo que respecta a Huerta, a mediados de 1914 renunció a la presidencia de la República, teniendo un destino similar al de su antiguo camarada, al refugiarse en los Estados Unidos.

⁷ El listado completo de los ejemplares en cuestión se puede consultar en HPUMJT, Fondo Antiguo Nacional, Boletín de Instrucción Pública, febrero y marzo de 1912, “Libros de texto distribuidos en las Escuelas Rudimentarias de la República”, p. 446.

Al parecer, durante aquellos años desde 1911 hasta finales de 1914, el financiamiento de las Escuelas Rudimentarias continuó siendo Federal, no obstante, en algunos casos, como el de Tlaxcala, se reportó que, “en tiempos de Huerta se retiraron dichos fondos para estas escuelas” (Rockwell, 2007), de manera similar, en Michoacán, tras el triunfo de los gobiernos constitucionalistas en 1914, se rediseñó la Ley General de Educación Primaria, mecanismo legal que absorbió a las escuelas rudimentarias existentes en aquél Estado, lo que pudo significar que la federación dejó de financiar estas escuelas. Tan sólo un año más tarde, la sospecha se hizo realidad, pues, según explica María del Rosario Rodríguez Díaz, en sus estudios del caso Michoacano, “Una de las acciones legislativas más importantes del gobierno de Alfredo Elizondo fue la municipalización de la enseñanza primaria” (Rodríguez, 1984). En los dos casos anteriores —Tlaxcala y Michoacán— quedó en evidencia que el carácter de administración y financiamiento federal de las Escuelas Rudimentarias quedó en desuso hacia el año de 1915, sin embargo, estos ejemplos no deben tomarse como una regla para los demás Estados, aunque tampoco se cuenta con las fuentes y argumentos para demostrar la permanencia del esquema federal en las escuelas rudimentarias del resto del país, debido a que, todavía para aquél momento, siguió prevaleciendo la dispersión en la administración educativa de cada entidad. Solamente, a través de estudios de caso sobre cada Estado se podría emitir un juicio planamente objetivo sobre estos asuntos, pues “las transformaciones educativas, como las demás, se pueden apreciar en su complejidad sólo cuando son estudiadas desde una perspectiva regional” (Rockwell, 2007).

Fue hasta la llegada de la Escuela Rural Mexicana, cuando se retomó y oficializó el esquema federal de la enseñanza. A su vez, estas escuelas rurales tuvieron como antecedente a las Rudimentarias, incluso en su inicial esquema de operabilidad federal, quizá uno de los problemas principales de estas últimas fue que “poco a poco sin ordenamiento legal que así lo señalara, fueron llamadas escuelas rurales” (Zavala, 2005), además, con la promulgación de las escuelas rurales, se trató de diseminar una doctrina ideológica que realizara los valores y principios emergentes del nuevo estado posrevolucionario, algo que, lamentablemente, las Escuelas Rudimentarias no podrían llegar a hacer.

Conclusiones

El análisis de la serie de factores que participaron en el desarrollo y oficialización de la Ley de Escuelas Rudimentarias permite comprender lo ambicioso que fue este proyecto, al involucrarse en el mismo elementos que desviaron la atención hacia ellos, como lo fue la federalización de la enseñanza, característica que finalmente se impuso a la importancia

de los planteles rudimentarios y los desplazó, dicha particularidad, lograría su realización sólo con su modelo sucesor, la escuela rural de los años veinte, y, de forma concreta, al crearse la Secretaría de Educación Pública que funcionaría en todo el país, lo que contrastó con la instrucción rudimentaria que no logró consolidarse en su modelo original.

Sin embargo, la misión de las escuelas rudimentarias de proporcionar en forma general a todos los mexicanos el aprendizaje de saberes básicos, especialmente a los grupos indígenas y a las comunidades de campesinos aisladas, que no pudieran acceder a escuelas primarias regulares, fue el primer intento por contar con un sistema educativo propio que consolidara los fundamentos básicos para que se le designara como el modelo educativo popular, que impulsara el concepto de unidad nacional, con el que se pensó se propiciaría —en el imaginario nacional— la igualdad y mexicanidad, tendiente a la democratización de la educación, en la cual se esperaba que cabrían todos.

Referencias

- Acevedo, A. (2011). Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 5-32). Miguel Ángel Porrúa.
- Alvarado, L. (1988). Porfirio Parra y Gutiérrez. Semblanza biográfica. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 11(11). <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.1988.011.68948>
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México.
- Bonfil, R. (1992). *La revolución agraria y la educación en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista.
- Cedeño, M. (2020). La Ley Orgánica de Instrucción Preparatoria y Profesional en el Estado (de Michoacán), 1902. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 139-151. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.306>
- Civera, A. (2011). Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX* (pp. 5-32). Miguel Ángel Porrúa.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32(129). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2010.129.18927>
- Guzmán, M. (2019). Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 13(26). <https://www.redalyc.org/journal/2110/211059782001/>
- HPUMJT [Hemeroteca Pública Universitaria Mariano de Jesús Torres] (1910). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.
- HPUMJT (1911a). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.
- HPUMJT (1911b). *Congreso Nacional de Educación Primaria*.
- HPUMJT (1912). *Boletín de Instrucción Pública de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*.

- Magallanes, M. d. R. (2017). *El preludio de la federalización educativa en México. Centralización y Estado educador en 1911* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0711.pdf>
- Magallanes, M. d. R. (2018). Zacatecas frente a la federalización de la enseñanza. Configuración del subsistema educativo rural, 1906–1933. En J. Girón y E. Recéndez, *La Constitución a un siglo: claroscuros en la educación y las humanidades*
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821–1911* (t. I). Porrúa.
- Rendueles, C. (2023). La construcción de hegemonía en las democracias liberales. Una reflexión sobre la noción de “intelectual orgánico”. *Eidos, Revista de Filosofía* (39), 174–200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8733123>
- Rodríguez, M. d. R. (1984). *El suroeste de Michoacán y el problema educativo 1917–1940*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán.
- Solana, F. (1981). *Historia de la educación pública en México*. SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, A. (2005). *La educación rural en México 1920–1928*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.