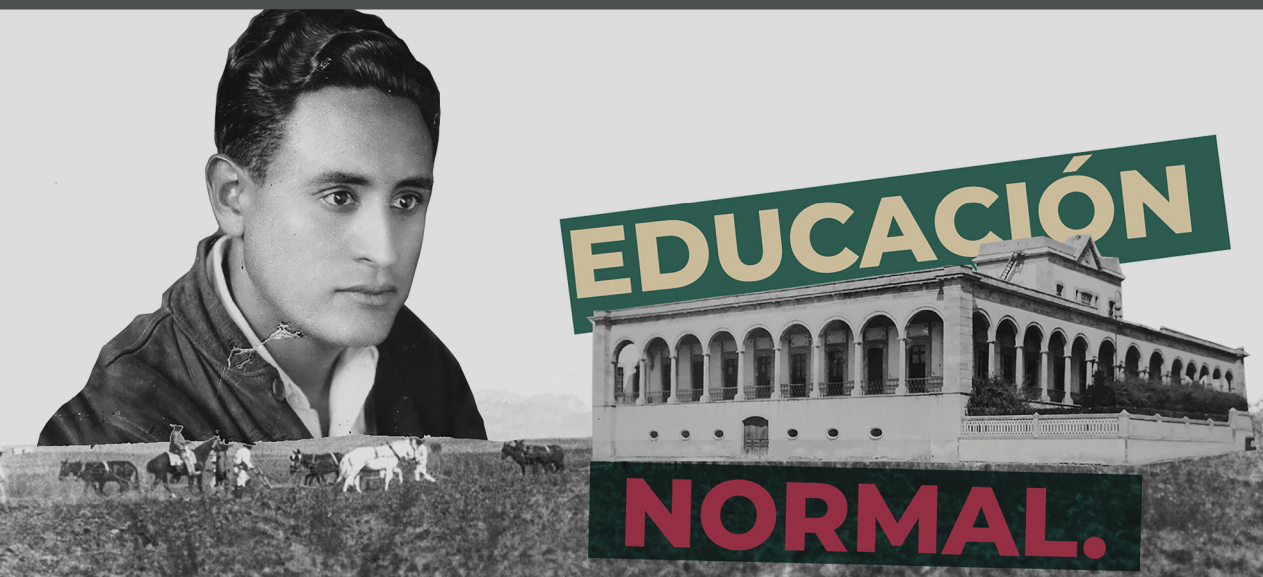


OBRAS COMPLETAS DEL PROFESOR JOSÉ SANTOS VALDÉS

TOMO I

José Santos Valdés

BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA INEHRM BIBLIOTECA



BIBLIOTECA INEHRM

**OBRAS COMPLETAS
DEL PROFESOR
JOSÉ SANTOS VALDÉS**

TOMO I

BIBLIOTECA **INEHRM**

CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA



SECRETARÍA DE CULTURA
Alejandra Frausto Guerrero
Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO
Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General

**OBRAS COMPLETAS
DEL PROFESOR
JOSÉ SANTOS VALDÉS**

TOMO I

José Santos Valdés

MÉXICO 2024

Portada: fotograma tomado del video "José Santos Valdés",
producido por el INEHRM <[https://www.youtube.com/
watch?v=N4Q4MrcZvuE&t=71s](https://www.youtube.com/watch?v=N4Q4MrcZvuE&t=71s)>

Las viñetas que aparecen en los frontispicios de los capítulos
e interiores del texto, fueron proporcionadas por la Comisión Editora
de las Obras Completas del profesor José Santos Valdés.

Ediciones en formato electrónico:
Primera edición, INEHRM, 2024.

D. R. © Ruperto Ortiz Gámez,
por los textos de presentación,
ediciones digital e impresa.

D. R. © Misael Macías Velásquez,
por la introducción.

D. R. © José Santos Valdés

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México (INEHRM),
Plaza del Carmen núm. 27, Colonia San Ángel,
C. P. 01000, Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

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

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción parcial o total,
directa o indirecta, del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la
autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal del
Derecho de Autor, y en su caso de los tratados internacionales aplicables, la persona
que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

ISBN: 978-607-549-480-7

HECHO EN MÉXICO

Presentación a la edición digital.....	9
<i>Profesor Ruperto Ortiz Gámez</i>	
Presentación.....	15
<i>Profesor Ruperto Ortiz Gámez</i>	
Introducción.....	21
<i>Profesor Misael Macías Velásquez</i>	
Motivos socialistas de la educación.....	37
Panorama	39
Profesión de fe	43
Exposición	47
Conclusión	58
Apéndice	60
La religión y la Escuela Socialista.....	67
Palabras preliminares.....	69
Exposición	69
Cómo nació en el hombre el sentimiento religioso.....	72
Conclusiones.....	81
Táctica	85
<i>Comino vence al Diablo</i>	89
<i>Supersticiones</i>	93
Democracia y disciplina escolar.....	99
Introducción.....	101

Problemas de la disciplina escolar.....	102
La disciplina y los fines de la educación.....	108
Disciplina y sociedad.....	113
Sugestión	120
La disciplina y la preparación del magisterio	121
Disciplina y trabajo	125
Experiencia en las Escuelas Regionales Campesinas y en las Escuelas Normales Rurales.....	130
La disciplina en la Escuela Regional Campesina.....	143
Controversia	149
Ante todo lo anterior, ¿qué es lo que se debe pensar?	156
<i>Código Disciplinario</i>	168
<i>Reglamentación del Comité de Honor y Justicia de la Sociedad de Alumnos y Maestros de la Escuela Normal Rural de Tenerife, México</i>	177
Meditaciones sobre el Artículo Tercero Constitucional	183
De las razones de este trabajo.....	185
Lo que dice el Artículo Tercero.....	187
Reflexiones acerca del Artículo Tercero.....	189
La Iglesia católica y el Artículo Tercero.....	193
El Artículo Tercero y las Naciones Unidas.....	194
El Artículo Tercero y la religión.....	197
¿Derecho u obligación de educar?	199
La escuela laica	201
Palabras finales.....	204
La Reforma Educativa.....	205
Participación de los maestros mexicanos en la Revolución de 1910	227
Algunas consideraciones preliminares	229
De los Precursores.....	231
Acerca de una semejanza.....	233
De la vida del profesor David G. Berlanga.....	234
Estudiantes normalistas y maestros en la Revolución	236
Los maestros normalistas en la Revolución.....	237

Los maestros rurales, la Revolución y los cristeros	242
La actualización de la Historia... ..	244
Palabras finales.....	247
El movimiento sindical magisterial mexicano.....	249
Amelia. Maestra de primer año.....	273
Prólogo.....	275
Una escuela y una maestra	277
Septiembre, primer mes de trabajo.....	280
De octubre en adelante.....	290
Material usado	295
Aclaraciones.....	295
Aclaraciones necesarias	299
Escritura.....	301
Otros detalles.....	302
Bases teóricas	302
Otras precisiones.....	304
Dos reflexiones importantes.....	305
De la enseñanza de la aritmética y la geometría.....	306
Aritmética y geometría	307
Aritmética.....	307
Consideraciones técnicas	309
Geometría	311
La suma y la resta	312
Teoría	313
Reflexiones	315
Algo sobre el amor	315
Apéndice	317
Colofón.....	327
Anexos	327
Educación democrática.....	335
Perspectivas de la Educación Normal.....	369
Perspectivas de la Educación Normal.....	371



Consideraciones sobre las anteriores precisiones	371
La realidad de la Educación Normal.....	372
<i>Normal Básica</i>	373
<i>Escuela Normal Superior</i>	377
<i>Cursos de licenciatura a nivel de escuela primaria</i>	378
Perspectivas	379
<i>La Universidad Pedagógica</i>	381
Palabras finales para explicar que:	386
Agradecimientos	387
Galería de fotos.....	397



Presentación a la edición digital

Profesor Ruperto Ortiz Gámez



Esta es la edición digital del tomo I de las *Obras Completas* del profesor normalista José Santos Valdés, que hace el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).

Quienes integramos la Comisión Editora de las *Obras Completas* del profesor José Santos Valdés y cientos de maestros normalistas rurales egresados de San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; Saltaices y Saucillo, Chihuahua; Aguilera, Durango; Santa Teresa, Coahuila; Galeana, Nuevo León, y de otras, agradecemos al INEHRM y de manera particular al doctor Felipe Arturo Ávila Espinosa, director general, y a la maestra Angélica Nohemí Juárez Pérez, directora del Área de Enseñanza y Promoción de Historia, tan importante acción en pro de la difusión del pensamiento filosófico, pedagógico, educativo, económico, político, cultural y social del maestro más destacado de todos los tiempos de las Escuelas Normales Rurales.

Este tomo I en su versión digital es exactamente el mismo de las dos ediciones impresas que se han hecho. La primera en 1982, con un tiraje de 4000 ejemplares, la hizo la Asociación Nacional de Exalumnos “Emiliano Zapata”, de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, encabezada por el profesor Misael Macías Velázquez, quien escribió la presentación del libro, con las aportaciones económicas personales de sus integrantes, cuya relación apareció al final del libro. La segunda, con un tiraje de 1000 ejemplares, la hizo la Escuela Normal Experimental de Nieves, Zacatecas, en 2005, como parte del homenaje al profesor Valdés en el centenario de su nacimiento, con las aportaciones económicas personales de todos los maestros, personal administrativo y manual y alumnos, y maestros normalistas rurales y urbanos, cuya relación apareció al final del libro.

Pero los exalumnos de San Marcos no sólo editaron el primer tomo, también editaron el segundo. La Normal Experimental de Nieves, Zacatecas, reeditó estos dos tomos y editó 9 más, 11 en total, en un solo paquete, que se presentaron el 1o. de noviembre de 2005. Más tarde, en 2011, a iniciativa del maestro normalista rural J. Refugio Esparza Reyes, de manera

voluntaria se integró un equipo de egresados de San Marcos, jubilados todos, para continuar con la publicación de estas *Obras Completas*, de la misma manera: con aportaciones económicas personales. En 2012 aparecieron los tomos XII y XIII; en 2013, los tomos XIV, XV y XVI; en 2014, los tomos XVII, XVIII y XIX; en 2018, el tomo XX.

Las *Obras Completas del profesor José Santos Valdés* suman hasta ahora 20 tomos, unas 6 000 páginas. Este solo hecho: que los exalumnos del profesor Valdés las hayamos publicado con nuestros propios recursos, prueba la razón que tenía el profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, cuando dijo: “yo no conozco un maestro en México a quien sus alumnos lo hayan seguido tanto y por tantos años como a José Santos Valdés. [...] conozco a tantos de sus exalumnos, sobre todo de San Marcos, que lo admiran, lo aprecian. [...] hizo buenos maestros, hizo buenos hombres”.

La obra escrita del profesor Valdés es voluminosa y muy valiosa por su contenido. Basta conocerla para reconocer que fue un buen escritor y un periodista de opinión con garra, valiente e incorruptible, sin haberse dedicado exclusivamente ni a la tarea de escritor ni a la tarea del periodismo. Todo lo que escribió lo hizo en los tiempos que le quedaban después de cumplir como director de escuela y maestro de grupo: de madrugada (5 de la mañana), por las noches, sábados, domingos y vacaciones, pues el profesor Valdés fue, ante todo y primero que todo, Maestro (así con mayúscula), educador, a pesar de que su único título fue el de profesor normalista que le dio la Escuela Normal de Saltillo en 1926.

Conocí y traté a muchos egresados de San Marcos que fueron sus alumnos del 48 al 55, cuando estuvo allí como director. Algunos todavía viven. Lo recuerdan como un maestro extraordinario: muy preparado, muy capaz; didáctico, lo difícil lo explicaba de manera sencilla, clara y comprensible; ameno, en un santiamén se iban las dos horas de su clase; puntual, muy puntual; constante, nunca faltaba a clase, y si faltaba, por cumplir con alguna tarea como director, invariablemente la reponía en tiempo extra; vestía sencillo y siempre limpio; respetuoso de la dignidad de sus alumnos; exigente consigo mismo y con sus alumnos; su sola presencia imponía respeto; educaba con su propio ejemplo.

En San Marcos, como en otras Normales Rurales, su nombramiento era el de Director, pero, por gusto y convicción, nunca dejó de dar clases. Se autoasignaba 22, 24, 26 y más horas por semana. Sin subdirectores diri-

gía la escuela con más de 300 alumnos internos y con más de 50 hectáreas de tierras de cultivo.

Como director de Escuelas Normales Rurales también fue extraordinario. Dejó profunda huella su sistema de educación democrática y su Código Disciplinario, el de los 100 puntos. Su teoría de educación democrática, hija de su propia experiencia, la dejó escrita en dos trabajos: *Democracia y Disciplina Escolar* (1942) y *Educación Democrática. Problema de nuestros días* (1968). Precisa, de manera detallada, cuáles son las características de una escuela auténticamente democrática, si quiere cumplir cabalmente con el mandato constitucional del Artículo 3o.

La Época de Oro de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, es la época en que la dirigió el profesor Valdés, como resultado de la organización democrática de la institución. Él es el autor del concepto *Espíritu de San Marcos*, que era el cuadro de valores que identificaba y le daba un rostro a la escuela, el alma que encarnaba la institución, como un modo de ser, la brújula que orientaba su quehacer; y que era, al mismo tiempo, el perfil filosófico, pedagógico y político que debería caracterizar, en el pensamiento y en la acción, a cada uno de sus egresados. Espíritu de San Marcos que el mismo profesor Valdés en el mensaje que dirigió a la Generación 56 sintetizó así:

Profundo sentido de responsabilidad.

Profundo amor a la Patria y a la Humanidad.

Amor impostergable a la Libertad, a la Justicia y a la Dignidad Humana.

Años más tarde, ya jubilado, en sus Datos Autobiográficos escribió:

Este tipo especial de maestro vivió su hora. Nuestras condiciones sociales, económicas y políticas son otras. Otro debe ser nuestro maestro: pero hay algo que ningún maestro que aspire a serlo de manera cabal puede dejar de tener. Ese algo perteneció, como algo propio, a los educadores de la antigüedad, del feudalismo, del siglo de las luces y seguirá perteneciendo a los maestros de todos los lugares: la honestidad profesional, el saber científico, la capacidad pedagógica, el amor a los niños, recalco, el amor a los niños y el amor a la libertad unida al respeto profundo por la dignidad humana. Pasión por la democracia y por la grandeza y progreso de la patria y conciencia



plena de derechos y deberes para ejercerlos y no convertirlos en materia de puro discurso y hueca fraseología, completan lo que ningún maestro debe dejar de poseer. Y lo anterior es válido para cualquier lugar en cualquier tiempo.

Pero su obra fue más allá del aula y de la escuela, llegó hasta la comunidad. Fue un auténtico líder social, un valiente y limpio luchador social. Fue, toda su vida, un hombre de izquierda radical. En la década de los treinta militó en el Partido Comunista Mexicano, ingreso que consiguió por méritos. ¡Cuántas cosas pueden decirse de él como luchador social!

Esto que he dicho son sólo botones de muestra de la obra que realizó el profesor Valdés, como educador, escritor, periodista, poeta y luchador social. Tiene méritos suficientes como para que sus restos vayan a la Rotonda de las Personas Ilustres del Panteón de Dolores de la Ciudad de México. Eso es lo que la Asociación Nacional de Exalumnos de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, encabezada por el profesor Hallier Morales Dueñas, con la solidaridad de muchos, solicitó desde el 31 de enero de 2019. El Senado de la República, a propuesta de la senadora Lilia Margarita Valdez Martínez, emitió un dictamen, con fecha 25 de abril de 2019, pronunciándose en favor de que los restos del profesor Valdés sean trasladados a esa Rotonda.

El Gobierno de la República que encabeza el licenciado Andrés Manuel López Obrador ya les hizo justicia a Valentín Campa y Arnoldo Martínez Verdugo, trasladando, con honores, sus restos a la Rotonda de las Personas Ilustres. Pero aún tiene una deuda pendiente: llevar ahí también, con honores, los restos del profesor José Santos Valdés, para que descansen junto a los del “Gigante de la Educación Rural Mexicana”, don Rafael Ramírez Castañeda.

Zacatecas, Zac., a 9 de junio de 2023.



Presentación

Profesor Ruperto Ortiz Gámez



Esta edición es una edición de homenaje.

Aparece precisamente en el año 2005: Año del Primer Centenario del Natalicio del profesor José Santos Valdés.

La Escuela Normal Experimental “Profr. Rafael Ramírez Castañeda”, de Nieves, Zacatecas, se propuso, desde enero de 2005, rendirle el homenaje más grande posible al profesor Valdés, a lo largo de todo el año, para culminar el 1o. de noviembre, exactamente en el centésimo aniversario de su nacimiento, pues él nació el 1o. de noviembre de 1905, en Rancho Camargo, municipio de Matamoros, estado de Coahuila.

El plan general de homenaje comprendía 4 puntos: 1) Dedicarle a su memoria todo el trabajo ordinario de todo el año. 2) Ampliar y profundizar el conocimiento de su vida, su pensamiento y su obra. 3) Empeñarnos en la construcción de una obra material: el centro recreativo. 4) Editar sus *Obras Completas*.

Sobre la edición de sus *Obras Completas* ya había un antecedente: un grupo de exalumnos de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, había iniciado su publicación en 1982. En ese año editaron el 1er. tomo; en 1983 editaron el 2o. tomo; en 1989 editaron los tomos 3o. y 4o. y en 1992 editaron el tomo 5o.

La edición quedó inconclusa. En los siguientes 12 años nada se publicó.

En 2004, en el estado de Coahuila hubo un intento por publicar sus *Obras Escogidas*. Lamentablemente no les fue posible.

Plenamente conscientes de la magnitud de la tarea, del tremendo esfuerzo económico que se requería; pero plenamente conscientes también de que sería una manera efectiva de rendirle homenaje al profesor José Santos Valdés, tomamos la decisión en el seno de la Escuela Normal Experimental de Nieves, de echarnos auestas la edición de sus *Obras Completas*. Nos comprometimos a aportar 1000 pesos cada maestro, 500 pesos cada trabajador de apoyo y 500 pesos cada estudiante; y, además, aportar de los recursos propios de la escuela. La edición completa costaría 500 000 pesos.

Al tomar esta difícil pero importante decisión, confiamos en que no estaríamos solos, sino que tendríamos el apoyo de muchos maestros, estudiantes normalistas, de algunas instituciones educativas y de algunas autoridades.

Y no nos equivocamos. Muchos, en cuanto se dieron cuenta del proyecto, lo hicieron suyo y empezaron a brindar su colaboración. Recibimos aportaciones económicas de maestros egresados de esta Escuela Normal Experimental, de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, de otras Escuelas Normales como J. Guadalupe Aguilera, Durango; Salaices, Chihuahua, etcétera.

Al final incluimos la relación de quienes se enteraron a tiempo y pudieron hacer llegar su colaboración. La relación quedará incompleta, porque, estamos seguros, después de que la edición se haya cerrado, aún recibiremos más aportaciones.

Salen a la luz 11 tomos con el título general de *Obras Completas del profesor José Santos Valdés*. Los primeros 5 tomos son los mismos que ya habían editado los exalumnos de San Marcos. Respetamos el contenido y la presentación. (Sólo suprimimos “Amelia” y la “Reforma Educativa” de los tomos IV y V porque estaban repetidos: venían en el tomo I y allí quedaron.) Los materiales que integran los otros 6 tomos son los que andaban dispersos, y que aparecen tal y como originalmente habían sido publicados, menos “El Enredo”, escrito en 1958, pero que el autor no publicó entonces atendiendo la sugerencia que le hicieron dos o tres personas a quienes apreciaba y respetaba. Cuarenta y siete años después se publica por primera vez.

Todo el contenido de los 11 volúmenes lo escribió el profesor José Santos Valdés de su “puño y letra”. Y todavía hay materiales dispersos para dos, tres o más volúmenes.

Con la publicación de sus *Obras Completas* contribuimos a conservar viva su memoria y a difundir su pensamiento.

El profesor Valdés no fue un teórico; pero tampoco fue un empírico. El conjunto de sus obras habla de su enorme preparación, de su gran cultura, de su amplio saber, a pesar de que su único título fue el de maestro rural; pero también habla de su gran experiencia, de su gran obra, de su mucho hacer, de su mucha acción.

Para todos los que tuvimos la fortuna de conocerlo personalmente, está fuera de toda duda el convencimiento de que en él tenemos un buen ejemplo de lo que debe ser un maestro, un periodista y un luchador social.

Quienes no lo conocieron, estoy seguro de que llegarán a la misma conclusión cuando hayan leído su obra escrita; que podrán complementar con lo que otros escribieron sobre él.

Aquí está la herencia que nos dejó: una rica teoría pedagógica y social. Pero ésta es una teoría hija de la práctica, hija del hacer, hija de la acción del autor. Porque una de las grandes virtudes del profesor Valdés fue la de haber sido capaz de igualar su acción a su pensamiento. No fue de los que hablaban de un modo y actuaban de otro. Fue un hombre congruente en el decir y el hacer. Por eso su pensamiento cobra un valor extraordinario.

Mucho tenemos que aprender todavía de él.

Sin la menor duda, sin ninguna vacilación afirmo: su pensamiento, sus principios, su filosofía y su ejemplo son vigentes. No corresponden al pasado. Son del presente y aun del porvenir. Y con la misma seguridad afirmo: si se pusieran en práctica sus ideas y se siguiera su ejemplo, la educación mexicana daría un salto y saldría de la crisis en que vive.

Porque, sin duda, el mejor, el más grande homenaje que los maestros de México podemos hacerle al profesor José Santos Valdés es tratar de seguir su ejemplo en el trabajo diario de todas nuestras escuelas.



Introducción

Profesor Misael Macías Velásquez



Los exalumnos de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas —institución que el maestro José Santos Valdés dirigió durante más de siete años—, se han propuesto editar las *Obras Completas* de la recia figura de este escritor y educador. Es una acción que bastante provecho reportará a la educación nacional y al magisterio del país, porque todos sus libros y folletos se encuentran agotados y las reediciones —ninguna comercializada— se distribuyen rápidamente.

Alfonso Reyes consideraba como “el ideal de toda carrera humana, el acercarse a la Unidad por medio de la publicación de sus *Obras Completas*”. Ese es el propósito que nos anima: reunir en algunos tomos la obra escrita del hombre cuyas actuaciones son congruentes con sus ideas, “porque dice lo que piensa y hace lo que dice”. Porque el maestro Valdés ha sido un defensor insobornable de los derechos de los trabajadores y de los legítimos derechos de los jóvenes, por eso se le admira, por eso se le combate.

Solicito excusar a todos por haber hecho lo que hice: al releer los libros del maestro José Santos Valdés —que en lo sucesivo mencionaré con las siglas JSV—, al reflexionar acerca de sus macizos juicios, de sus sabias experiencias, no resistí la tentación de ofrecer, a los amables lectores, un muestrario de las opiniones expresadas por el autor en cada obra de las que integran este primer tomo. Empecemos.

LA RELIGIÓN Y LA ESCUELA SOCIALISTA

Se trata de un folleto escrito en la escuela regional campesina de Galeana, N. L., el año de 1938, dirigido principalmente a los maestros rurales. La escuela aspira a forjar una humanidad cada día más libre y feliz. En consecuencia, debe combatir la tiranía, la opresión y los vicios que sojuzgan a hombres y mujeres. Si la ignorancia y el temor constituyen el origen de las religiones, la verdad científica que explica la causa de los fenómenos naturales iluminará las ciencias y desterrará miedos, fanatismos y prejuicios.

El hombre primitivo no encontró los porqués de los fenómenos naturales; sufrió el empuje poderoso del viento, la tempestad, la obscuridad de la noche; “la visión de los relámpagos lo sobrecoge y la descarga eléctrica del rayo lo aterra”. La caricia del sol y la respiración del aire puro lo tranquilizan. Los rayos de la luna le dan valor y lo alegran.

“Así principia a formarse dentro del hombre —escribe JSV— la dualidad de las ideas y de los sentimientos. Unas fuerzas lo llenan de temor y lo hacen sufrir, otras le traen felicidad y le despiertan admiración, la luz es el bien, la sombra es el mal”.

Nuestros más remotos antepasados “ante la incapacidad de explicarse el mundo exterior y algunos fenómenos de sí mismo” a todo aquello que les provocó temor, admiración y entusiasmo le otorgaron carácter sagrado; en este momento aparece el sentimiento religioso, que fue común a todos los hombres, en diferentes tiempos y culturas.

Con la claridad y sencillez que caracterizan su exposición, JSV nos va explicando el origen y las causas de la religión, como el lazo que ata colectivamente. Los sentimientos religiosos unieron a los hombres dándoles fuerza y valor; se hermanaron en su debilidad y se estrecharon ante su zozobra.

Los maestros de hoy, como los de la época cardenista, encontraremos luz en estas notas, lo que nos permitirá cumplir cabalmente con imperativos vigentes:

Con fundamento en los progresos de la ciencia: “Luchar contra la ignorancia y sus efectos, la servidumbre, los fanatismos y los prejuicios” como lo demanda el Artículo 3o. constitucional.

Pero para desterrar el fanatismo, es necesario estudiar el sentimiento religioso desde sus orígenes, desde el Mana —seres dotados de poderes extraordinarios—, que parece ser la primera forma religiosa organizada. Posteriormente se pasa al fetichismo, costumbre de adorar a dioses hechos por manos humanas. Esta práctica, hermanada con el uso del talismán, que se utiliza para atraer el bien y ser feliz; y el amuleto, que se supone libra del mal, evita desgracias y cura enfermedades. Amuletos y talismanes, retoño del fetichismo perduran hasta la fecha aun en civilizaciones más avanzadas.

La admiración y el temor originan el totemismo durante la organización social de los clanes. El tótem —ya sea animal o planta— exige a las tribus o clanes que lo veneren, obligación y deberes que se cumplieron fielmente durante siglos. Ligado al tótem, encontramos al tabú —prohibición—, noción que se prolonga hasta nuestros días.

JSV nos hace penetrar en la raíz y las motivaciones de estos cultos, como premisa fundamental del cumplimiento auténtico que los tiempos modernos demandan a los educadores. Productos de un ser objetivo y realista son estas orientaciones; “las revoluciones no se proponen destruir la religión por la violencia, porque da resultados contraproducentes”. En 1938 era —y ahora también lo es— “más importante ganar huelgas y repartir latifundios que ponerse a discutir teóricamente si dios existe o es un mito”. Para un hombre valiente y vertical, como JSV, el asunto religioso debe tratarse con precaución, “para no herir el sentimiento religioso del pueblo”. Recomienda abordarlo con estrategia, usando como medio táctico el gran recurso educativo y aleccionador del teatro. Dos pequeñas obras del escritor Germán List Arzubide: *Comino vence al diablo* y *Supersticiones* las cuales finaliza este estudio, sirven de ejemplo.

MOTIVOS SOCIALISTAS DE LA EDUCACIÓN

Este folleto se escribió en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, Durango —hoy Escuela Normal Rural de J. Guadalupe Aguilera—, el año de 1934, con el propósito fundamental de estimular la vigorosa lucha socialista del magisterio federal tamaulipeco.

Durante los aciagos años de 1934 a 1937, los maestros rurales federales y también los urbanos, confrontan problemas muy graves; por una parte, los padres de familia se negaron a enviar a sus hijos a las escuelas del gobierno, por cuyo motivo éstas se encontraban casi desiertas. Y por la otra, los maestros fueron perseguidos como bestias feroces; se les negó comida y hospedaje; se les desorejó, mancilló, asesinó, martirizó y descuartizó en la forma más cruel y despiadada. Se calumnió al magisterio y a la escuela socialista. Se dijo: “que prostituía a la niñez... que predicaba el desprecio a nuestros héroes y símbolos patrios... el odio de los padres contra los hijos”, etcétera.

Algunas escuelas primarias federales fueron incendiadas. Las escuelas regionales campesinas —formadoras de maestros destinados al medio rural— se vieron constantemente amenazadas por grupos de filiación cristera que se proponían atacar directamente a la Escuela Regional para acabar con el nido donde se preparaban los futuros profesores, porque así se ahorrarían el trabajo de buscarlos en cada comunidad rural. La valerosa voz de JSV se levantó para denunciar con datos fidedignos estos sanguinarios crímenes cometidos contra maestros como María Rodríguez,



de Huiscolco, estado de Zacatecas. Se quiere que la intolerancia religiosa desaparezca con la comprensión que da la sabiduría. En México no deben cometerse más asesinatos al grito de “Viva Cristo Rey”.

Aún estaban muy frescas las huellas de los desmanes cometidos por el garridismo en el estado de Tabasco; y por los cristeros en los estados de Michoacán, Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes y Zacatecas. También eran recientes las acciones con apariencia de revolucionarias —la lucha religiosa— cometidas por la burguesía en el poder.

Se hacía necesario orientar al magisterio para evitar engaños y capacitarlos a fin de encauzar su adecuada participación en las luchas de progreso y justicia social. Señala rotundamente JSV que el éxito de la obra educativa depende de la claridad con que los maestros percibimos las finalidades, metas y objetivos que se proyecta alcanzar. Y de la forma como los hagan suyos y los cristalicen en realidad con actos apropiados y entusiastas. Aquí encontrará, el amable lector, las ideas básicas y fundamentos de la filosofía de la educación mexicana, y en particular, de la escuela socialista.

Hace un análisis claro y preciso de las características de la burguesía mexicana; de las mal llamadas “ideas exóticas”, de la producción y el consumo, ya que el hombre primero produce y después consume. Para producir necesita de los instrumentos de trabajo, de sus manos. El control de los instrumentos de producción constituye el centro neurálgico de las luchas entre obreros y patrones.

Examina el fenómeno de la plusvalía: “la riqueza creada por el obrero con su trabajo no pagado”. Y el sobreprecio de los productos —ahora en 1982, aumentado enormemente por los intermediarios— que enriquece cada día más a los capitalistas. Otros tópicos, como el ahorro, la alianza entre la burguesía y el clero, el poder del proletariado organizado; el valor del trabajo del obrero, que es el único que crea riqueza, ya que la maquinaria y las materias primas no harían nada por sí mismas”.

La educación socialista representa “una obra para formar y capacitar a obreros, campesinos y niños con miras a futuras acciones”. “Atender la completa nutrición de los niños, porque es inútil tratar de educar cuando se tiene hambre”. En consecuencia, ha de lucharse por “mejorar la condición económica de los trabajadores”.

El maestro Valdés concibió —visionariamente— la organización de los educadores en una sola agrupación sindical “de tendencias revolucionarias”. Vislumbró la creación del politécnico, al querer la instalación de

talleres para las escuelas urbanas y semiurbanas. Previó la multiplicación de las escuelas agropecuarias, al sugerir que las escuelas rurales tuvieran los implementos que les permitieran ser factores auténticos de las enseñanzas agropecuarias e industriales.

Propugnó por un acercamiento del magisterio a los campesinos y a las masas de trabajadores, ya que sólo esta acción unificada podría cristalizar la auténtica escuela socialista y crear un Estado que garantizara su verdadera existencia.

HISTORIA DEL MOVIMIENTO SINDICAL MAGISTERIAL MEXICANO

La burguesía porfirista relegó, en la práctica, al maestro, mientras lo glorificaban en el discurso. Los docentes ocuparon el lugar más bajo de la escala social, dentro del grupo de profesionales. El maestro Valdés recoge dichos que reflejan la situación real que vivía el profesor de primaria en la sociedad porfirista: “y no me caso contigo como lo quiere la abuela, vives de puro milagro, eres un maestro de escuela”. Y este otro:

“Traigo más hambre que un maestro de escuela”. Por estos motivos muchos profesores abrazaron la causa de la Revolución en 1910.

En estos apuntes, JSV nos enseña: “que la acción revolucionaria debe ser colectiva, organizada, planeada, sujeta a una disciplina e inspirada y guiada por una teoría. Que toda lucha individualista está condenada al fracaso, ya que hay que luchar dentro de los grupos organizados”. Los maestros deben estar unidos a los sindicatos obreros y campesinos y, además sugiere, que se milite en un partido político que sea agente del cambio social. Concibe la educación como una actividad estrechamente unida a los trabajadores.

En la década de los treinta, el magisterio rechazaba al sindicato, porque los maestros se negaban a considerarse trabajadores. Estimaban indignas las manifestaciones, las marchas, los mítines, el salir a la calle. Estas circunstancias nos hacen valorar la labor tenaz y perseverante del FUNTE, del CNTE, de la CMM y del SUTESCV, que trabajaron por transformar esta concepción del magisterio y realizar su unidad en 1943, en que se originó el SNTE actual, al fusionarse los organismos existentes.

El ideólogo JSV apoyó la educación socialista porque constituía una divulgación de la teoría y la realización de tareas entre maestros, campesinos y obreros, que les daban formación y capacitación política.



Aquí encontramos un relato verídico acerca de las persecuciones y atrocidades que se cometieron en contra de los profesores de la escuela socialista, porque el “maestro de base se sentía parte del pueblo”. También describe el largo trabajo de convencimiento hecho en la base magisterial, con el sano propósito de lograr unir a todos los trabajadores de la educación en un sindicato nacional que luchara por las reivindicaciones de sus agremiados.

Señala que en esta época, la SEP tomaba en cuenta las conclusiones de las asambleas y congresos del magisterio, lo que hoy no ocurre —finales de la década de los setenta— en virtud de que las altas autoridades educativas “han barrido a los maestros” de los puestos de dirección, los que se otorgan a personas “que no son profesionales de la educación”.

Estas personas son las que deciden, “ya que las consultas al maestro de banquillo son vulgar simulación”, circunstancia que favorece que “la crisis por la que atraviesa la educación mexicana desde la década de los cincuenta, se ha convertido en un monstruo que nadie ha podido dominar”.

Reflexiona acerca del grave daño que ocasionan a los niños los paros, marchas y huelgas locas. Igualmente, los eventos, asambleas y cursos que se organizan en días hábiles, sacrificando horas-clase.

Otros educadores, como el maestro Septimio Pérez Palacios, coinciden con su colega JSV, y sugieren que los mejores juristas de la SEP y del SNTE deben encontrar un mecanismo de presión que no fuese la huelga, pero tan eficaz como ésta, para lograr las reivindicaciones de la organización sindical, evitando así el tiempo perdido por los escolares, que jamás se recuperará.

DOS HOMBRES DEL PUEBLO

José Guadalupe Rodríguez Fabela, maestro rural, líder nato de los campesinos, carismático y dotado de extraordinaria capacidad de comunicación; audaz estratega en las luchas armadas, que sostuvo en los llanos de Durango, dirigiendo a sus compañeros agraristas, en las cuales dio muestras de un gran valor personal. Ligado estrechamente a los campesinos, asesorándolos en sus gestiones, logró conquistar su cariño y su confianza, pues lo seguían y acompañaban en sus luchas con una fe absoluta.

Honesto, como el maestro Rafael Ramírez y los prohombres de la Reforma. En una ocasión guardaba en su poder tres mil pesos —de aquellos de la década de los veinte— y se negó a tomar uno solo para comprar

zapatos que mucha falta le hacían. Viajó a Europa con el propósito de estudiar la organización cooperativa del trabajo. Y regresó con la misma humildad y sencillez; pero más sabio y con deseos de aplicar en las comunidades de su estado natal las ideas adquiridas.

Esta recia figura “prometía mucho —afirma convencido el maestro Valdés— en favor de la lucha social que en esos años estaba sacudiendo los cimientos para construir un mundo nuevo”.

El sistema —el gobierno local y del centro— lo asesina y lo sepulta en la fosa común el 14 de mayo de 1929. Así segaron esta vida “que no pudo permanecer indiferente ante la explotación de campesinos y trabajadores”.

Consideramos que con estas publicaciones, el maestro JSV ha logrado su propósito: mantener vivo el recuerdo de este singular líder campesino. Esperamos que también se cumpla su segundo objetivo: “despertar en algún escritor joven o maduro —decimos nosotros— el deseo de escribir un libro sobre la lucha agraria en el estado de Durango, donde se encontrará abundante material como en el caso del Ejido de Villa Juárez”.

Las acciones de este luchador se comprenderán mejor, situadas en el panorama económico y político que tan magistralmente describe el autor de esta biografía.

CARLOS GUTIÉRREZ CRUZ

En la década de los veinte, publicó sus “pequeños grandes libros” —así lo califica el maestro JSV— el poeta del pueblo que se entregó a las luchas de reivindicación social y dedicó sus poesías a estimular el espíritu de redención de las masas y las multitudes. Sus versos emergen de sus sentimientos de justicia y liberación: “sangre roja/sangre impetuosa y bravía,/ sangre que parece lumbre,/ sangre que proyecta luz”.

En el poema “La fuente inútil” se revela la ostentosa vanidad ornamental de los ricos del Porfiriato, ya que esta fuente “no vivió el esencial momento/ de dar de beber al sediento”, pues su razón de ser “fue fomentar la vanidad/ de su majestad/ el rey del jardín”.

Para JSV —luchador social permanente— “la obra de arte debe conmover a las masas, llegar a su conciencia sin necesidad de explicación, ya que la belleza —como la felicidad— se siente, no se demuestra”. También ha de excitar el espíritu de lucha para convertirse en una herramienta de reivindicación social.



La inspiración poética de este bardo revolucionario produjo entenedibles poemas de este corte, que inflaman los sentimientos de liberación popular: *Al Minero*, *El Barrendero*, *El Campesino Rojo*, etcétera.

Esperamos que la iniciativa de JSV, relativa a publicar en un solo tomo los pequeños grandes libros del poeta del pueblo —que la UNAM no incluye en su diccionario de escritores—, sea recogida por alguna institución o grupo organizado, en reconocimiento a hombres y pueblos que trabajan en la construcción de un mundo mejor.

MEDITACIONES SOBRE EL ARTÍCULO 30. CONSTITUCIONAL

Todos los mexicanos que anhelan mejorar la justicia social en este país tienen en la Constitución General de la República una fuente inagotable de inspiración y el mejor instrumento para lograrlo, afirma el maestro Valdés, al analizar algunos artículos de nuestra Carta Magna; por ejemplo: el Artículo 27 constitucional expresa: La Nación impondrá “a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público”.

Y le corresponde “el dominio directo de todos los recursos naturales de la plataforma continental...”. Asimismo, son propiedad de la Nación “las aguas de los mares territoriales, las aguas marinas interiores, las de las lagunas y esteros, los lagos naturales, las de los ríos y arroyos”.

Al reflexionar sobre el olvidado Artículo 39 de la Constitución, se llega a la siguiente rotunda conclusión: Ningún gobierno puede establecerse con independencia de la voluntad del pueblo y éste puede cambiar su forma de gobierno, cuando lo considere necesario.

Corresponde a los educadores, a los dirigentes de los partidos políticos y a los mexicanos que anhelan una sociedad más equitativa, penetrar con hondura en las normas constitucionales, porque ellas son la guía y el arma que permitirá estructurar una organización social más justa cada día.

En 1952 se promovió una agitación nacional tendiente a conseguir una reforma más del Artículo 30. constitucional, que ya había sido modificado en 1945. Esta circunstancia motivó a JSV para realizar un estudio profundo, pero nítido y comprensible, con el propósito de mostrar las bondades de la ley, y por tanto, lo innecesario de la reforma.

Los grupos que promovieron la agitación estaban inconformes con lo siguiente: “garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno

a cualquier doctrina religiosa”. Ellos querían que el Estado impusiera la religión católica. El profesor JSV demuestra que cada vez que en un país se ha tratado de imponer una religión —cualquiera que ésta sea— genera divergencias entre sus ciudadanos, discrepancias que concluyen en polémicas, pleitos, asesinatos y hasta guerras civiles.

La razón es muy sencilla: los fieles de cada religión consideran la suya como la mejor, la verdadera. Por estas razones, el Estado mexicano, que promueve la convivencia armónica entre todos los hombres y la concordia y la solidaridad entre las naciones, no debe aceptar en su Carta Magna leyes que generen situaciones opuestas a sus objetivos.

El Artículo 3o. constitucional no está en contra de la religión católica, ni de la protestante, ni de ninguna otra. Sencillamente, es laico y deja la responsabilidad religiosa al hogar, a los padres de familia, a los sacerdotes y ministros de la iglesia. Además, nuestro artículo concuerda con la tesis del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, existiendo, por tanto, congruencia entre la Constitución Mexicana y las normas de las Naciones Unidas, organización mundial a la que México pertenece.

Sólidas reflexiones sobre la religión y el Artículo 3o. constitucional; acerca de la laicidad como un modo de vivir; la enseñanza particular y nuestras normas jurídicas, encontrará el lector en este material de motivaciones filosóficas, constituido por el pensamiento crítico del maestro Valdés.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

El amor por la palabra escrita —leerla y escribirla— surgió en el niño JSV cuando cursaba el 3er. grado de primaria. Ahora, en el hombre maduro, escribir es una función vital: “Para mí, escribir es como respirar”. Se cuentan por miles los artículos periodísticos debidos a su pluma. Solamente para el periódico *El Día* ha escrito más de un millar. Han publicado sus artículos las revistas: *Magisterio*, *Política* y *Siempre!* Varios periódicos de provincia y de la capital de la República. Se le conceptúa como un periodista de garra, un escritor de perfiles vigorosos, de juicios rotundos, caracterizado por un enorme valor para expresar juicios, opiniones y denunciar hechos —de importancia trascendente— descritos con veracidad.

Los artículos periodísticos, que en este primer tomo de sus obras completas se incluyen, constituyen tan sólo botones de muestra. Quizá, por el



apremio del tiempo, no seleccionamos los más representativos. El maestro JSV es un ejemplo vivo del educador constante, que siempre está en la trinchera, en la línea de fuego, en la batalla que cada instante se libra por la cultura y la educación. “Si el periodismo no cumple con la función de educar, simplemente no es periodismo”. Así lo concibe y así lo ejerce JSV, cuya vida, obra y escritos son consubstanciales.

REFORMA EDUCATIVA

El lector encontrará un análisis serio de los factores que determinan la crisis del sistema educativo. Se examinan las condiciones necesarias para realizar una reforma educativa revolucionaria y progresista. JSV arranca de un principio fundamental: la escuela coadyuva a la transformación positiva de la sociedad; pero no juega un papel decisivo, porque es el ambiente social el determinante. Es conveniente recalcar esta tesis, porque todavía ahora —1981— escuchamos frases utópicas dichas por personalidades preparadas.

El maestro Valdés propugna por una reforma educativa a fondo. No se conforma con la puramente escolar, que lograría resultados parcialmente favorables. Anhela una reforma educativa que luche por el cambio social y que liquide para siempre las injusticias, atropellos y latrocinios. Que transforme positivamente la mentalidad del educando y del educador, ya que éste requiere ser reeducado para demostrar con acciones lo que predica. Sólo con la colaboración decidida de los papás, se estructurará el ambiente de trabajo que permitirá lograr una auténtica educación.

En la medida en que se acorte la brecha —condiciones económicas— que separa a trabajadores y ricos, la reforma educativa se favorece. El niño y el joven de la reforma caminarán juntos con el pueblo, en sus luchas libertarias y en favor de sus justas demandas. Los maestros de base y los catedráticos responsables, harán con sus acciones la verdadera reforma. De aquí la necesidad que tienen las Normales de proyectar una esmerada preparación de los docentes.

Hallaremos en este ensayo ideas de JSV forjadas en el crisol de una actividad siempre congruente con su pensamiento: la tarea de educar es la más elevada misión que puede confiarse al ser humano, por lo que el docente debe ser preparado con el mayor esmero, ya que decide el porvenir del niño y del joven.

Los secretarios de educación, Torres Bodet y Agustín Yáñez, diseñaron cómo debe ser el mexicano. Los misioneros españoles convivieron con el pueblo. Educar para mejorar a la persona en todos sus aspectos sólo es posible cuando el educador establece la congruencia entre su vida y lo que expresa con palabras.

La filosofía le da posesión al maestro de una teoría del valor y le forma una conciencia crítica, que le permitirá orientarse en la complejidad de la vida social —explicarse el mundo— y lo que es más importante, participar conscientemente en su transformación positiva.

DEMOCRACIA Y DISCIPLINA ESCOLAR

En la Escuela Central Agrícola de Tamatán, Tamaulipas —1932—, el maestro JSV aprende de su director, el ingeniero Rico, un singular modo de conducir la disciplina escolar. Posteriormente, en la Escuela Regional Campesina de Galeana, N. L., (1938) y la Escuela Normal Rural de Tenería, Edo. de México, lo ajusta y afina.

Es en la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zac., donde lo diseña cabalmente, dándole una efectiva aplicación, pues durante ocho años escolares se vive una de las experiencias democráticas más significativas de las instituciones del México actual. Vivimos la aplicación de una disciplina interna, surgida del convencimiento personal de la equidad de las normas. Se trabajó en un ambiente democrático, porque la autoridad estaba organizada, exenta de imposiciones debidas a los criterios del director y maestros. Normas y planes de trabajo surgían de la base. Las opiniones de los alumnos se escuchaban en sus grupos, consejo y comunidad escolar. El reglamento escolar y las demás acciones periódicamente se evaluaban, ratificándose lo adecuado. Cada alumno administraba su capital disciplinario de 100 puntos. Sabía hasta cuánto podía “gastar” porque se le llevaba un registro individual y él conocía los límites del comportamiento aceptable. Las injusticias o equivocaciones se apelaban ante el Comité de Honor y Justicia o el Consejo Bipartita y Paritario. La comunidad Escolar constituía la máxima autoridad, y en su seno se examinaban proyectos de labores, iniciativas, reglamentos y conflictos graves.

Los padres de familia no debemos desentendernos de la educación de nuestros hijos, porque si lo que más educa es el ambiente, es decir, el hogar y la calle, en consecuencia, si la escuela quiere educar, necesita a través de los padres, ayudar a crear en el seno de la familia “un ambiente que



facilite el cumplimiento del ideal educativo que se materializa en las ideas que diariamente, dentro y fuera de la escuela, los alumnos tienen que cumplir". El éxito del trabajo se logra al unir esfuerzos, sumar voluntades y unificar criterios para, actuando juntos en los propósitos comunes, que generan acciones solidarias, lograr los objetivos, porque: "ni el más genial de los directores de una institución podrá alcanzar éxito si no cuenta con la colaboración decidida y eficaz de padres de familia y de maestros que con él colaboran".

Los maduros, categóricos y experimentados juicios de JSV brotan en cada página de sus obras. Constituyen la mejor motivación para su lectura. Sin hipérbole, es lo más funcional que hemos leído acerca del vivir democrático. Se debe, entre otras razones, a que esta teoría la enriquece cotidianamente con las opiniones y experiencias de una aplicación honesta, porque "la democracia no funciona si hay ausencia de honestidad". Ofrezco la transcripción de dos muestras muy aleccionadoras:

Los maestros han de ser sumamente cuidadosos para conseguir que el niño —mejor que en su propio hogar, en la calle o en la iglesia— se sienta verdaderamente libre, por cuanto a que ni violencia ni amenaza pasarán sobre él, ni sus maestros abusarán de la autoridad que el Estado les concede, ni sus compañeros de su fuerza física.

El niño ha de convivir en la escuela disfrutando del ambiente de libertad y del respeto a la persona humana, solamente así, el vivir democrático se convierte en algo más que una idea, en carne y sangre de su propio ser.

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Los sólidos, claros y macizos juicios de JSV mueven a la reflexión.

No buscan la aprobación fácil, pero sí constituyen un manantial de inspiración. Todas las acciones de su vida tienen como constante la recia estructura del educador auténtico, porque como afirma Víctor Hugo Bolaños: "supo hacerse vivir en el pensamiento y espíritu de sus alumnos". Considera —JSV— que el problema humano es el fundamental, razón por la que el magisterio mexicano debe revivir inquietudes, "para cumplir tareas de avanzada, promisoras de la más armónica e integral educación del hombre de México".

Encontraremos en este ensayo, bien fundamentadas, ideas como las siguientes: Todos los docentes deben tener una probada capacitación para filosofar porque le dará contenido y orientación a sus acciones. Concibe al maestro como un aliado de los trabajadores, y anhela que la Universidad Pedagógica Nacional se convierta en una institución eficaz para mejorar “el nivel de vida en todos los aspectos de la humana existencia”. La escuela mexicana no existe con independencia de la realidad social de México, razón por la que los educadores pueden modificar las circunstancias pedagógicas y solamente coadyuvar en las de carácter social.

Los analistas consideran que la educación actual se halla en alarmante crisis. JSV observa un panorama lamentable. Formula un catálogo de fallas y deficiencias y los correctivos que señala merecen tomarse en cuenta. Para este educador monolítico, y de perfiles rectilíneos, que nos enseñó a no subestimar el trabajo manual: “Un maestro de escuela no puede hacer concesiones a favor de la inmoralidad, la ignorancia, irresponsabilidad, indisciplina o el vicio, porque traiciona su ética profesional y apuñala a la Patria y debilita la posibilidad de lograr la perfectibilidad humana”.

Estima como claves para elevar el rendimiento escolar y mejorar la calidad de la educación las acciones del supervisor escolar, el director de escuela y el maestro de base, unidas a la colaboración eficaz de padres de familia y autoridades. En consecuencia, las Normales pugnarán por realizar una preparación esmerada de sus estudiantes.

Un cambio acelerado caracteriza los acontecimientos del mundo actual. Los conocimientos de los profesionales pierden vigencia en pocos años. Es indispensable la superación permanente del magisterio normalista: esta acción corresponde a la UPN, los CEAD, las Normales Superiores y las autoridades educativas.

AMELIA

Durante la década de los sesenta, se difundió la idea de que los niños no estaban maduros a los seis años para el aprendizaje de la lecto-escritura, por cuya razón debían inscribirse hasta los siete. JSV sustenta el criterio pedagógico de que antes de aceptar una tesis, es necesario probar, experimentar, evaluar, validarla. Así fue como surgió este experimento. El año escolar 1963-1964, en las escuelas primarias de la Región Lagunera, se inscribieron en el 1er. grado niños de seis años cumplidos. En el libro se narran las actividades que culminaron, al finalizar el ciclo escolar,



con una magna concentración —junio de 1964— de más de 3 000 infantes, cuya evaluación demostró que sí fueron capaces de aprender a leer, escribir y alcanzar el resto de los objetivos.

Del grupo de maestros laguneros destacó Amelia Casas Álvarez, porque en ese año inscribió 67 alumnos. Las autoridades educativas quisieron que el maestro JSV describiera “en forma sencilla y veraz” el trabajo que realizaba Amelia; es decir, cómo le hacía para “alcanzar tan espléndidos resultados”. Así nació este folleto, en el cual los maestros de 1er. grado encontrarán diáfanos y eficaces sugerencias en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. También otras sugerencias relativas a la adecuada organización del plantel.

Actualmente el magisterio se queja de que se le ofrecen generalidades metodológicas. Aquí —en contraste— encontrará experiencias probadas. Por ejemplo, durante el primer mes de labores, Amelia realiza ejercicios de maduración y de carácter normativo. Después los enseña a leer por medio del método globalizador. Antes de iniciar el aprendizaje formal de la escritura, sus alumnos hacen ejercicios de relajamiento, de control y mixtos. Parte de que la escritura se aprende por imitación y sólo cuando el niño ha visualizado la forma y el movimiento que la genera. Clasifica a sus alumnos en: de tipo visual, medio y motores y les enseña de acuerdo con la técnica que exige su aptitud.

En Aritmética y Geometría, el niño aprende primero cosas, objetos, porque liga la enseñanza con la realidad circundante. Después vendrán los símbolos y las abstracciones. El niño aprende oyendo, viendo y haciendo. Amelia siente por los niños y por su profesión amor y cariño. Esta convivencia de que por ese afecto ha logrado su confianza y ha podido enseñarles y, lo que es más, educarlos. “En su entrega total a los niños y a la escuela —escribe JSV— está el secreto del éxito obtenido”.

México D. F., 14 de enero de 1982



Motivos socialistas de la educación

Escrito especialmente para el magisterio rural / diciembre de 1934





*A los maestros federalistas de
Tamaulipas, vigorosos socialistas a
quienes la lucha no asusta.
A Teodoro Hernández, J.
Guadalupe Galván, Rosalía Solís,
Felipa López, Manuel G. Alemán,
Juan F. Caballero, Faustino Saldaña
y Roberto García, que son sus
representativos.
Fraternalmente*

JOSÉ SANTOS VALDÉS

PANORAMA

Maestro:
El Congreso de la Unión aprobó la reforma del Artículo Tercero Constitucional en los términos que tú ya conoces. Se hace necesario que meditemos seriamente sobre el problema que la implantación de la Escuela Socialista viene a crear sobre nosotros, que somos los directamente encargados de realizarla.

Desde luego cabe fijar los términos en que tal problema queda planteado, para estudiar después cada uno de ellos y saber si estamos en posibilidades de aplicar dicha enseñanza totalmente o cuando menos en parte.

Siendo la Escuela Socialista un tipo de escuela totalmente distinta de la que hemos observado hasta la fecha; siendo distinta de aquélla en que nosotros nutrimos nuestro espíritu; de aquélla en la que trabajamos y en

la que hemos visto trabajar, fácilmente se comprende que antes que nada se necesita precisar cuáles son las características de tal escuela, es decir, qué detalles, modos o circunstancias marcan la diferencia de la enseñanza laica, individualista, con la que hoy se quiere implantar.

Cada país, cada pueblo, cada nación, educa a sus hombres y a sus mujeres para que desarrollen dentro de ella la acción que el organismo llamado Estado o bien la aspiración popular demanda de ellos. Pueblos hubo que educaron a sus hijos dentro de las normas de la belleza y la perfección física; otros hicieron soldados porque el militarismo dominaba en ellos; Inglaterra, Estados Unidos, etcétera, hacen surgir de sus escuelas los técnicos, a los obreros especializados y hábiles que necesitan para desarrollar su gran industria; otros los educaron para esclavos, para buenos y mansos creyentes y, en una palabra, cada país hizo del hombre lo que su clase dominante necesitó hacer.

De esta certera trayectoria que todos los pueblos han seguido al trazar los lineamientos de su educación popular debemos excluir a México, porque nuestro país siempre tuvo una enseñanza desorientada y sin base. Se hizo mucha polvareda, se dijeron muchos discursos, se iniciaron ensayos de relumbrón, dizque buscando escuelas activas, escuelas del trabajo, escuelas de la acción, y quién sabe cuántas escuelas más. Románticamente, maestros que eran verdaderas autoridades en nuestro laberíntico medio educacional declaraban que las escuelas mexicanas preparaban al niño para la vida, sin saber precisar nunca las características de esa vida. Muchos nunca dijeron cuáles eran tales características, porque en realidad eran miopes que las ignoraban, otros por cobardía y muchos porque se sentían, admírate del absurdo, ligados a los caciques y burgueses de los pueblos y de las ciudades. Esa preparación que para la vida daba nuestra escuela primaria, y para la que estaba organizada, fue desastrosa para el país. Sirvió tanto para nuestro provecho y adelanto, como pudo haberle servido a un cazador la carabina de Ambrosio. Todo porque no teníamos bases firmes, orientaciones concretas que seguir, finalidades, metas precisas claramente percibidas, que alcanzar: y los pocos maestros que en el país tuvieron una visión clara del problema fueron tildados de locos, visionarios, soñadores extravagantes y no pocas veces encontraron la muerte o la cárcel como premio a sus pensamientos avanzados, a sus honrados deseos de mejorar la condición de la clase trabajadora de México.

Efectivamente, las escuelas en México eran y en buena parte todavía lo son, lo que vulgarmente se conoce con el nombre de desbarajuste.

Muchos lo reconocimos, pero también se nos atacó llamándonos mentirosos, apasionados. Creo que tú me darás la razón cuando te diga lo siguiente: La Escuela emprendió campañas de higienización popular que dieron como resultado un cero; emprendió una campaña en pro del ahorro, que sólo en el Distrito Federal tuvo resultados apreciables, pero en el resto del país seguimos tan despilfarrados como siempre; abrió una tremenda campaña antialcohólica que no hizo sino despertar más sed en las gargantas de nuestros vernáculos bebedores de bacanora, tequila, sotol, pulque y chumiates [sic]; alguna vez se le ocurrieron otras puntadas por el estilo, pero fracasaba siempre. Enseñó, con la voz engolada y gran énfasis, que la victoria es del bueno, porque el bien es el que triunfa, pero la vida tajarreó [sic] sus enseñanzas mostrando a la niñez y al ciudadano, nutrido con tan bellas frases, que el mal se impone y que los pícaros, cuando son “águilas”, son los que triunfan... En fin, para no hacerte largo el cuento, nuestra escuela siempre fracasó. Imagínate que se propuso enseñar pequeñas industrias, agricultura, habilidades manuales y otras monerías, por el estilo, pero todo con sentido burgués, para producir artículos de adorno, objetos de miriñaque, de juego de muñecas y chucherías, consiguiendo tan sólo dar alimento a los ejércitos de ratas famélicas que habitan los hogares de nuestro país; aumentar los públicos y muy urbanos montones de basura nacional y propagar los malos olores con cremas y brillantinas “rancias”, como regocijadamente las calificaba la chiquillería que no sabe conservar la discreción de la conveniencia. Luego, querido maestro, le dio por la república escolar, por las elecciones, plebiscitos, por la democracia, y acabó reconociendo que lo único que estaba haciendo era llevar a la vida electoral infantil los mil y un chanchullos de la vida política adulta... y ¿para qué más?

Efectivamente, la escuela preparaba para la vida. Claro. Cómo no iba a preparar si lanzaba, como catapulta, a sus alumnos hacia los campos, las fábricas, los talleres, la mendicidad disfrazada por otros quehaceres que en realidad sólo son motivo de vagancia y delincuencia. Claro que preparaba para la vida. Ahora ni entonces era posible discutir tal afirmación, ni con los pavos reales de la pedagogía que querían, encabezados por una ave del paraíso que fue ministro de Educación, y quien andaba por ahí pronunciando discursitos que después juntó en un libro, para vergüenza de las letras mexicanas y rubor de los intelectuales y maestros conscientes, querían, ave del paraíso y pavos reales, sentar sobre los hombros mexicanos del pueblo mexicano, que vive sobre suelo mexicano y respira



el aire mexicano, y toma agua mexicana, come tortillas mexicanas con chile y frijoles mexicanos: LA ESCUELA MEXICANA.

Escuela así enunciada con mayúsculas y anunciada con pitos, trompetas y tamborazos, para hacerla más mexicana. Muchos, engañados por el espejismo, cayeron en la trampa que les puso el ave del paraíso, que se dio baños de defensor de los intereses del pueblo... Pues bien, nunca discutimos la afirmación básica de que la escuela prepara para la vida. Pero es cierto también que preparaba para nuestra vida mexicana de entonces, que prepara para nuestra vida mexicana de hoy. La escuela nos preparaba, al 99 por ciento que somos hijos de los trabajadores, para que fuéramos y seamos aún explotados por la burguesía capitalista y por los políticos "aguzados"; nos preparaba y nos prepara, maestro, para la servidumbre en el campo y en la ciudad; nos preparaba y nos prepara para el hambre y la mendicidad, para la taberna explotadora, para la enfermedad, la mugre, el hospital, la cárcel y la muerte. Por eso esa admirable colección de especímenes zoológicos de que te hablo se afanaba tanto por preparar la organización de una escuela mexicana que preparara, naturalmente, para la vida mexicana, no reformada en sus bases económicas, ni políticas, mucho menos jurídicas; se afanaban no por otra cosa sino por seguir haciendo de la escuela una deformadora del espíritu, una mentirosa guía del ciudadano; una cloaca, material y moral, de donde surgieran los millones de esclavos sumisos y productivos que la burguesía criolla y extranjera necesita para poder nutrir su vientre insaciable y pavorosamente abultado. Después de esto, ¿tú crees que el ave del paraíso y sus secuaces de entonces son considerados como traidores a las masas trabajadoras? No, maestro, es tanta todavía nuestra falta de conciencia, la orfandad de criterio para la defensa de nuestros intereses, que el ave del paraíso, el perico de las frases brillantes, es considerado todavía como uno de nuestros más preclaros revolucionarios socialistas...

Después de haber pasado por estas andanzas educativas, que bien merecen reseñarse, aunque sea a grandes rasgos, te diré, camarada, que existen una serie de principios básicos, fundamentales, precisos, concretos, que ningún maestro socialista debe desconocer. Existen ciertas ideas que dan filosofía en que se pueden inspirar las obras, normar los actos, orientar los juicios y capacitarnos para que todo lo que apreciemos resulte tamizado a través de un criterio netamente revolucionario y socialista. Estas ideas básicas, fundamentales, son las que me propongo hacer llegar hasta ti, con objeto de que las hagas llegar, a través de tus palabras y de tus enseñanzas,

llenas de sabiduría y amor, hasta la conciencia y el corazón de tus alumnos, de los hombres y mujeres que rodean tu escuela. Te las quiero comunicar para que de ellas empapes tus enseñanzas y tu acción, para que en ellas empapes tu vida entera y sobre ellas construyas el maravilloso y divino edificio de tus sueños, de tus esperanzas y de tus ideales.

PROFESIÓN DE FE

Crear en el destino de México, tener fe en que surgirá un día vigoroso y fuerte, afirmado en las riquezas de su suelo y en la potencialidad de sus hombres, es una obligación nuestra, los que, quiéranlo o no, somos los que en realidad vamos a construir el México de mañana. Pero este ideal, esta fe que palpita en nosotros es muy distinta de la esperanza burguesa que anima a los hacendados, industriales, comerciantes y banqueros de nuestro país. Ellos también hacen profesión de una fe que llaman nacionalista. En revistas, periódicos, carteles, revistas cinemáticas, etcétera, hablan en todos los tonos del resurgimiento de la nación. Pero un resurgimiento, una prosperidad, que en nada los lesiona ni perjudica; pues por lo contrario sus cálculos se basan en derredor de lo siguiente: mejorando cada día la situación económica de los trabajadores, éstos podrán comprar mayor cantidad de productos, y en consecuencia, sus ganancias se multiplicarán en relación con el grado de prosperidad. Los burgueses dicen que la prosperidad, la fortaleza y el vigor del pueblo están en dos hechos distintos en apariencia, pero uno solo en el fondo:

Primero: Mejoría de la capacidad económica del proletariado para que coma, vista, se aloje y se divierta mejor (sobre todo esto último).

Segundo: Teniendo, para ello, que consumir más, mayores ganancias obtendrán los empresarios y capitalistas... Puntos los dos que se reducen en el siguiente: Aumento del poder burgués.

Pues bien, esta propaganda ha llegado hasta la escuela primaria. Muchos educadores y gobiernos locales han declarado que la Escuela Socialista debe ser eminentemente nacionalista.

Tú me comprendes. Nosotros no queremos, no podemos sentirnos enemigos, nos negamos a ser enemigos de México. Nosotros luchamos por su grandeza, por la felicidad de sus hombres y aspiramos a hacer de México el país mejor sobre la superficie de la Tierra.

Esto es verdad, maestro, nada más que mientras la campaña nacionalista burguesa admite en su panorama la existencia de un poder ca-



pitalista acrecentado, nosotros, en el nuestro, no sólo no lo admitimos, sino que precisamente luchamos por suprimirlo. Esta es la pequeña diferencia que existe entre nosotros los maestros socialistas y el ideal nacionalista, que por el radio, la prensa y el teatro predica la fábrica de cigarros “El Águila”, por ejemplo. Ideal grávido de un nacionalismo mentiroso y mercantilista, que al igual que “El Águila”, sustentan en su propaganda casi todas las empresas industriales que en nuestro país se enriquecen a costa de la miseria de los pequeños productores y de los consumidores.

En estos momentos la influencia burguesa, los revolucionarios de las derechas, los líderes que todavía no se sacuden totalmente del pernicioso ambiente en que vivimos, se declaran, en nombre de un nacionalismo de colorines y de nopales simbólicos, en contra de lo que califican con desprecio de “teorías exóticas”... Sabemos lo que quieren decir y lo que temen. Quieren que no se hable de comunismo porque esta sola palabra evoca a Rusia, que es el “coco” de los países capitalistas. Está bien. Nosotros tampoco queremos alarmar gentes con la palabra Rusia, ni hacer alarde de lo que para nuestros campesinos y obreros es lejano, remoto. Queremos hacer algunas reflexiones, para decirles a los señores abanderados del nacionalismo charro y del socialismo a medias, que si no echáramos mano de “ideas exóticas”, llegadas de países remotos, vamos a quedarnos sin bagaje científico, sin corrientes intelectuales, sin organizaciones en una palabra, espiritualmente desnudos y desamparados: ¿Qué sería de la educación universal y de la nuestra, sin los “exóticos” Juan Jacobo, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Ferrer, Guardia y otros muchos? ¿Qué sería de nuestro periodismo sin la “exótica” imprenta del “exótico” Gutenberg? ¿Qué de nuestra legislación sin el “exótico” concurso de las legislaciones de otros pueblos no sólo contemporáneos sino de la antigüedad? ¿Qué harían nuestras mujeres si a los “exóticos” extranjeros no se les ocurre inventar la máquina de coser y el molino de nixtamal?... Bienaventurado sería el auge de las carretas, sin el “exotismo” del automóvil, del aeroplano y el ferrocarril...

En ninguna parte de la tierra voluntariamente arraigan los avances de la ciencia, la política o el arte. Chocan siempre contra la rutina, que es el espíritu conservador, miedoso, enemigo siempre del mañana y pegado como lapa al ayer. Hacerles caso a estos nacionalistas burgueses, a base de camisas doradas y trajineras xochimilcas es negar la evolución universal. Con ellos no hubiera sido posible la civilización, porque no hubieran permitido que la humanidad rebasase la edad de piedra. Afirmarlos a ellos

es negar que el progreso del mundo es el resultado del concurso universal de los pueblos en su afán de mejoramiento; y que entre todos hacen avanzar el poder del hombre y retroceder la tiranía de la naturaleza. Edison es actual en todo el universo, como Marconi, como Fulton, como Pasteur. Los pueblos guiados por la maravillosa ley del menor esfuerzo, luchando siempre por su felicidad, aprovechan de los otros todo aquello que significa una anticipación del porvenir y un alejamiento de la vida bestial, que es la que integra la barbarie. Por eso nosotros los maestros socialistas les venimos a decir que la lucha entre explotadores y explotados es universal; que no necesitamos inventar necesidades ni crear problemas “exóticos” en donde encajen procedimientos también “exóticos”, porque la lucha de clases fue y es de Rusia, es de Alemania, como es de México y de todo el mundo. Porque la voracidad capitalista existe y es actual sobre todos los países de la tierra, como es actual la miseria, el hambre, la enfermedad, de millones de proletarios que son víctimas de un injusto sistema económico de producción y de repartición de la riqueza. Hay que hacerles saber que el hambre es biológica y sólo se resuelve de un modo: comiendo, y que este modo es igual en la tierra azteca, que en la incaica o en la ibérica. No vemos por qué los socialistas de las derechas, y los nacionalistas de sombrero grande y de espuelas de Amozoc se asustan cuando se habla de marxismo, de táctica revolucionaria y de la organización de los consejos de obreros y campesinos; no nos explicamos esos chillidos de ratas asustadas con que reciben la sola idea de la socialización de la tierra y de las fábricas, supuesto que se dicen socialistas y la sola definición del socialismo y del capitalismo está diciéndole al más retrasado estudiante de asuntos sociales que esto tendrá que llegar, porque es condición indispensable del socialismo.

Resulta absurdo que estos “ruiseñores del socialismo”, revolucionarios burgueses, no quieran que se difundan las teorías económicas y sociales reconocidas como las únicas, justas y reivindicadoras del proletariado. Tanta inocencia no es explicable cuando se les oye argumentar en contra de ellas por el solo hecho de no ser mexicanas, fingiendo ignorar que el socialismo y el capitalismo significan posiciones de carácter universal.

Ellos no quieren que los defensores del proletariado mexicano echemos mano de teorías “exóticas” pero en cambio ven con agrado, querido maestro, todo lo que te voy a decir: El industrial introduce en su fábrica maquinaria extranjera que le permite correr obreros y ganar más dinero; el hacendado se vale del tractor, la rastra de discos, la pala mecánica, la



cortadora y trilladora combinadas, para pagar menos salarios, intensificar el cultivo, cosechar más y en consecuencia competir con ventaja en el mercado, aumentan sus beneficios; el banquero usa de las cajas de seguridad, sumadoras y de toda clase de maquinaria y de sistemas de contabilidad y organización, que los banqueros extranjeros han usado con provecho. ¿Y por qué lo hacen? Sencillamente porque industriales, hacendados y banqueros extranjeros tienen a su servicio a la ciencia y a los técnicos para que inventen y perfeccionen maquinarias “exóticas”, sistemas “exóticos” e ideas “exóticas”, que una vez llevadas al terreno de la práctica les permiten explotar con mayor eficacia al proletariado universal. Así pues, mientras permiten y no ven criticable el que la burguesía de México copie a la extranjera en sus métodos de explotación, se revuelven enloquecidos y rabiosos cuando el proletariado nacional, tratando de defenderse de nuestra burguesía recurre a la experiencia del proletariado extranjero. Creo, maestro, que tú y yo tenemos derecho a hacer lo mismo que el burgués que imita los métodos extranjeros para explotar mejor, es decir, que podemos recurrir a los guías universales de nuestras luchas, estudiarlos cuidadosamente y tratar de realizar todo aquello que el proletariado extranjero ha puesto en práctica para enfrentarse al capital, arrebatándole ya bien sea reivindicaciones parciales o todo el poder. ¿Qué crimen hay en ello? ¿No es ley de progreso universal el usar de la experiencia ajena? Te aclaro todo esto para que no te dejes seducir ni desorientar por los falsos agentes del socialismo, que no son sino defensores, a veces por ignorancia, pero casi siempre por picardía, del capitalismo, y que, desgraciadamente, por nuestro espíritu tan dado a la patriotería, tan inflamable cuando se le toca la fibra del amor al pasado o a los héroes, estamos tan propensos a caer en las redes que nos tienden. Quiero que te desengañes de que todas esas actitudes no son sino coqueteos para el proletariado, pero su amor, su corazón y su voluntad están con la burguesía.

Maestro: Hay que gritar muy alto que amamos a México y a su pueblo. Que lo amamos tanto que nada importa para nosotros el sacrificio; que siendo esta lucha social una lucha profundamente económica, nuestra información, nuestras fuentes de estudio estarán en la realidad mexicana, pero guiados, orientados, por las leyes universales de la lucha del proletariado contra el capitalismo, porque el que domina y explota a los mexicanos, no es el capitalismo mexicano, sino el capitalismo universal. ¿Pruebas? No son necesarias... Ahí están, ahora sí, los en verdad exóticos nombres que lo anuncian, que lo pregonan a través de nuestro país mi-

serablemente vendido a la burguesía extranjera, y vendido por una burguesía nacional, cobarde y acomodaticia, que todo se lo dejó arrebatarse: PORQUE LA BURGUESÍA MEXICANA ES UNA BURGUESÍA SIN SENTIDO NACIONALISTA, SIN EL PATRIOTISMO QUE PREDICA Y SIN ESPÍRITU DE ARRAIGO.

Si en realidad hubiera sido patriota nacionalista como ahora lo pregonan, México no tendría ni California Standard Oil, American Smelting, Land Riber Co., United Fruit, Cananea Cattl Co., ni millares más de empresas que nos están diciendo que la burguesía nuestra, nacionalista y todo, nunca ha sido patriota, porque para lo único que ha servido es para recoger su parte de ganancia a cambio de servir a sus amos extranjeros y de sembrar un confucionismo que retarde o haga fallar la lucha del proletariado nacional. Por eso nuestros burgueses y revolucionarios de agua dulce se oponen a que hagamos agitación en las escuelas, usando de las garantías del Artículo Tercero reformado.

Hay que gritarles muy alto que nosotros no vamos a traer a Rusia colgada en una vitrina de pública exhibición, pero que los maestros revolucionarios de México iremos hasta donde sea necesario ir en la lucha por alcanzar la dictadura del proletariado nacional, sobre una masa burguesa, cobarde, beata, ignorante y canalla, que no vaciló en venderse a los extranjeros con tal de gozar de fortuna y poder.

EXPOSICIÓN

AFIRMAN *que el hombre tiene una necesidad primordial, una necesidad suprema sobre todas las demás: LA NECESIDAD DE VIVIR.*

Mas, para que el hombre pueda vivir, es urgente que satisfaga a su vez, otras dos necesidades que nacen de la primera. Ellas son:

1o. *Conservar la vida.*

2o. *Defender la vida.*

Ante estas dos exigencias que tiene que resolver afirmativamente, porque de lo contrario moriría, el hombre se ve obligado a cometer los siguientes actos: *Para conservar la vida necesita alimentarse. Y para defenderla necesita del abrigo (vivienda, vestido, etcétera).*

Tú sabes bien que para alimentarse necesita consumir artículos comestibles; y para abrigarse necesita de la vivienda y el vestido, además de que para defender totalmente su vida le son necesarias medicinas, armas y otros instrumentos, que juntos con la vivienda y el vestido, le permitan



defenderse del viento, la lluvia, el calor, el frío, las bestias, los animales y las plantas venenosas, y de toda la serie de enemigos físicos, biológicos y sociales que lo atacan constantemente, pues debes saber que todo ser vivo es el centro de la agresión continua de todo lo que le rodea.

Consecuentes con el anterior razonamiento encontramos que para defender y conservar la vida, es decir, para vivir, el hombre está obligado a desarrollar una función elemental: *la de consumir alimentos, medicinas, vestidos, etcétera*, pero en cualquiera de los casos siempre *consumir*.

Ya tenemos al hombre obligado, estrechamente forzado, a ejercer el consumo. ¿Pero qué consumirá? Indudablemente que no puede consumir sino lo que produce. *Luego el hombre tiene que producir primero para poder consumir después*, pues resultaría de una manifiesta falta de sentido común la afirmación de que puede consumir aquello que no ha producido. Esto aparentemente puede destruirse, porque el campesino consume zapatos, que él no produce. Pero si no produce algo que le dé manera de adquirir los zapatos, es indudable que no podrá llegar a usarlos. De igual manera que el obrero que produce los zapatos por ese sencillo hecho adquiere la capacidad necesaria para comprar los alimentos que consume.

Sentada la verdad de que *el hombre produce primero y consume después*, afirman los socialistas científicos que el hombre no puede producir si para ello, con toda anticipación, no tiene en su poder, aunque sea transitoriamente, maquinaria, útiles o instrumentos con qué trabajar. Es decir, que para producir necesita, a la fuerza, útiles de trabajo, sus manos se llegan a considerar como tales, ya que le permiten desarrollar una fuerza: la fuerza-trabajo.

Hemos llegado al punto capital, que lo constituye la siguiente afirmación: El hombre para producir, forzosamente necesita de los útiles de trabajo. Afirmación que nos permite resumir toda la anterior exposición:

El hombre necesita vivir.

Para vivir necesita conservar la vida y defender la vida.

Para conservar y defender la vida, necesita consumir.

Para consumir necesita producir.

Pero para producir NECESITA ÚTILES O MAQUINARIA.

Luego, EL HOMBRE NO PODRÁ VIVIR —es decir, llenar su necesidad más fuerte, elemental y básica— SI NO DISPONE DE ÚTILES DE TRABAJO.

Siguiendo el hilo de nuestros razonamientos tenemos que llegar, queramos o no, a la conclusión de que lo que constituye el problema vital de los hombres son los útiles de trabajo, ya que éstos son el centro de todas las actividades del hombre, pues determinan la calidad y la cantidad de la producción. Por eso, la posesión de ellos es la causa de todas las luchas, supuesto que la propiedad de los útiles de trabajo significa producción, la producción da lugar al consumo y el consumo es la vida misma.

Es al derredor de los útiles de trabajo, querido maestro, en donde los hombres se dividen en dos bandos irreconciliables, pues mientras que por un lado un pequeño número de hombres quiere conservarlos en su poder, por otro, un grupo formado de millones de obreros anhela apasionadamente arrebatárselos. El primer grupo sabe que al controlar los útiles controla no sólo la producción, sino también el consumo. Este grupo, numéricamente inferior, fantásticamente inferior en su número al otro, es el grupo capitalista, y desea no sólo conservar la propiedad de la maquinaria, sino hacer al obrero que trabaje con ella el mayor número posible de horas, por el menor salario posible. Es decir, quiere sacar al trabajo humano el mayor rendimiento. En su contra se alza el grupo formado por trabajadores del campo y de la ciudad, que luchan por hacer que los útiles de trabajo pasen a ser propiedad de todos los hombres. Y cuya ambición es la de explotar a la naturaleza de una manera científica, rechazando la explotación del hombre por el hombre.

Ya sabemos que el primer grupo representa al capitalismo. El segundo combate por implantar el socialismo.

Diremos entonces que el capitalismo es un sistema económico que trata de conservar la propiedad de los útiles de trabajo en manos de una minoría, tratando de sacar, a la vez, el mayor rendimiento del trabajo humano. Y que el socialismo lucha tenazmente porque los útiles de trabajo pasen a ser propiedad de todos los hombres, explotando técnica y racionalmente a la naturaleza y no al hombre.

Estas dos tendencias, estas dos escuelas están frente a frente. Nosotros debemos escoger la nuestra y desde luego optamos por el socialismo, ya que no nos es dable tomar una posición intermedia, porque las dos son francamente antagónicas, irreconciliables, constituyendo los dos polos opuestos que son actualmente los focos de la inquietud humana, que tanto apasionan a los hombres conscientes de nuestros tiempos.

Ya en el camino de la lucha, nos conviene saber las siguientes cosas:



El capital está formado por todos los medios y recursos económicos que directa o indirectamente se aplican a la producción. Por supuesto que a la producción de artículos que son llevados al mercado para su venta.

Pero para que dichas mercaderías encuentren compradores se necesita la existencia de los mercados, es decir, de los medios o lugares donde las mercancías son adquiridas para el reparto y el consumo. De aquí se desprende que entre más amplio sea y más capacidad de consumo tenga el mercado, más se puede multiplicar o intensificar la producción de las mercancías, pues resultaría absurdo fabricar artículos que no tuvieran consumo. Fue por esta razón por la que antes del siglo XVIII no existieron en el mundo empresas que propiamente pudieran llamarse capitalistas, supuesto que las poblaciones que entonces no alcanzaban las enormes cantidades de habitantes de hoy, producían casi exclusivamente para su consumo, practicando el sistema de economías cerradas. Se veían obligadas a hacerlo en esta forma por los siguientes motivos:

- 1o. Falta de medios de comunicación rápida y barata.
- 2o. Existencia de un crecido número de derechos que las mercancías, granos, ganados, etcétera, tenían que pagar para poder cruzar otros territorios, y salir y entrar a las ciudades.
- 3o. Falta de una técnica y de una maquinaria que violentara la producción.
- 4o. La existencia de fábricas cuya fuerza era obtenida del agua y del viento, por lo que el sistema fabril estaba sumamente disperso y desconectado entre sí.

Por una serie continua de movimientos económicos y políticos, unidos a los avances de la ciencia, las ciudades, los feudos, los estados, fueron abriendo sus puertas a las corrientes comerciales del exterior y, a la vez, arrojaron hacia afuera en busca de otros mercados el exceso de su propia producción. Para que este cambio tan brusco llegara a tener lugar se necesitó de la circulación de un elemento que ha venido a ser factor decisivo en la organización de la humanidad: el dinero. Si eres estudioso podrás comprobar cómo, gracias a éste los pequeños artesanos, comerciantes y usureros pudieron arrebatarles poco a poco concesiones políticas y a veces todo el poder, no sólo a los señores feudales, sino muchas veces hasta a príncipes y reyes. También el clero, que fue un formidable acumulador de la riqueza, combatió muy rudamente, con objeto de conservarla, al poder

feudal. Como no sólo en los barones feudales encontrara enemigos para sus planes, también atacó, con sus mejores armas, a las reyecías [sic]. Por otra parte, las ciencias químicas y físicas progresaron de tal modo que en breve tiempo sus descubrimientos fueron aplicados a las fábricas, a la agricultura, al arte, etcétera, provocando el establecimiento de grandes factorías y la explotación de enormes empresas de carácter agrícola, tal y como las conocemos hoy. Así fue como la riqueza, los útiles de trabajo, los medios de producción, se fueron concentrando cada vez más en unas cuantas manos, hasta que la humanidad quedó definitivamente caracterizada del modo siguiente: Por un lado un escaso número de hombres que poseen minas, tierras, maquinarias, bosques, dinero, etcétera, y por el otro, como una consecuencia de lo anterior, una inmensa mayoría de despojados, cuyo único patrimonio es una miseria tremenda y una esclavitud férrea, padecida en favor del primer grupo. Los primeros constituyen la burguesía. A los segundos se les conoce con el nombre de proletariado.

La burguesía es el capitalismo. Éste cada vez fue tomando mayor fuerza, desarrolló de tal manera sus propios recursos que llegó a constituirse en elemento dominante en todos los aspectos de la vida humana. Gracias a ello nuestra sociedad actual quedó caracterizada, desde hace muchos años, por tres circunstancias que la tipifican dentro de toda la historia de la humanidad: 1a. Monopolio de los medios de producción por un reducido grupo de hombres. 2a. Producción exclusiva de mercancías. 3a. Existencia del trabajo asalariado.

Hoy nos explicamos fácilmente el fenómeno de que el poder económico y la fuerza política se fueron haciendo cada vez mayores en favor de la burguesía. Esto se debió a la acumulación de riquezas en manos de los capitalistas. Riqueza que se acumuló gracias a la PLUSVALÍA. Como la plusvalía es, al decir de gentes entendidas, el motor del progreso social, quiero explicarte, aunque sea a grandes rasgos, lo que por plusvalía se entiende, para lo que debes tomar en cuenta los siguientes hechos:

-
- | | |
|-----|--|
| 1o. | El capitalista compra la fuerza-trabajo del obrero por ocho horas, usando para pagarla el salario. |
|-----|--|
-
- | | |
|-----|--|
| 2o. | El salario representa no el valor de la riqueza que el trabajo del obrero produce, sino la cantidad necesaria para que el obrero pueda reparar, conservar y perpetuar la fuerza-trabajo. |
|-----|--|
-



-
- 3o. En ocho horas el obrero produce riqueza por valor de cuatro pesos, es decir, a razón de cincuenta centavos hora de trabajo. No recibe, en cambio, sino dos pesos como salario, es decir, el pago de cuatro horas de trabajo, si tomamos en cuenta la riqueza que produce.
-
- 4o. Como en cuatro desquita lo que le pagan, deducimos que las otras cuatro horas el obrero las trabaja SIN RECIBIR UN SOLO CENTAVO DE SALARIO. Es decir, que hay cuatro horas de trabajo no pagado.
-

Pues bien, a la riqueza creada por el obrero con su trabajo no pagado, es a lo que le llamamos plusvalía. Esa plusvalía se va acumulando para formar nuevos capitales y aumentar enormemente los existentes. Fácil es comprender que entre más obreros trabajen, más ganancias quedan a favor del capitalista. Ahora bien, si a esto agregas que una vez salidas las mercancías del almacén del productor, los nuevos propietarios de ellas les van aumentando los precios hasta que suben, a veces, en el doble, que es como el consumidor las adquiere, tendrás que, por medio del sobreprecio, el capitalismo explota al trabajador no solamente en el momento en que produce sino también en el momento en que consume. Es decir, que es un círculo perfecto en el que el trabajador da ganancias ininterrumpidas a la clase capitalista.

Ríete, pues, cuando te digan que el ahorro es la base de la riqueza de algunos individuos que poseen los millones de pesos por miles. Esta acumulación se debe única y exclusivamente a la plusvalía y al aumento desmedido del sobreprecio. Es decir, la riqueza creada, son los industriales, banqueros, comerciantes, comisionistas, etcétera, quienes la acaparan ya que al obrero le dan sólo su salario, salario que no representa sino la posibilidad de que el proletariado pueda adquirir los artículos necesarios de consumo para que puedan vivir él y su familia. Ni más ni menos que el pienso reglamentario que un campesino da a su bestia de labor para que pueda trabajar al siguiente día.

Tal es el origen de los aumentos crecientes del capital acaparado por la burguesía, capital que entre más aumenta más poder económico, político, jurídico y social da a sus dueños. Claro está que si la burguesía hace crecer el poder de que disfruta, las masas trabajadoras ven y sienten cómo sus condiciones de vida se hacen cada día más críticas, pues es lógico pensar que entre más poder tiene el capitalismo, mayor es la debilidad del pro-

letariado, pues ya dijimos que ambos son enemigos irreconciliables, que tienen empeñada una lucha a muerte, en la que la prosperidad de uno es la miseria del otro.

El aumento creciente del capital gracias a la plusvalía permite aumentar el dinero que en forma de contribución el mismo capital paga al Estado. Éste, a su vez, aumenta el ejército, la policía, la marina, la aviación, etcétera, de tal manera que el poder del capital se hace visible y material, pues ya comprenderás que la riqueza despierta codicia y hay que defenderla... Pero también la riqueza, formada a base de robos y despojos, hace estallar la paciencia obrera y nace la huelga, brota la revolución y también contra la huelga y la revolución el capital se sabe defender admirablemente, por lo que es necesario que tú estudies y enseñes a los obreros del campo y de la ciudad la manera de organizar y desarrollar sus huelgas, para que poco a poco el proletariado vaya arrancándole el poder a la burguesía.

Quiero prevenirte contra esa forma hipócrita que usa el capital al fundar hospitales, universidades, bibliotecas, etcétera, empujado por el deseo de apaciguar los ánimos, de silenciar descontentos y sobre todo, camarada maestro, de “dorar la píldora” a los incautos y a los ingenuos, a quienes hacen creer que es humano, generoso y bueno. Si la burguesía organiza obras de beneficio social es porque la plusvalía acumulada le permite hacerlo sin perjuicio de sus propios intereses, y porque esas mismas obras constituyen a su vez una nueva fuente de negocios o bien preparan las condiciones para que sus empresas se desarrollen mejor, como en el caso de las escuelas técnicas, de las universidades, que no hacen sino preparar buenos obreros e intelectuales para el mejor servicio del capitalismo. Es lógico pensar que el dueño de una cantina pretenda aparecer como un filántropo y regale algunos centenares de pesos para un hospital, porque de esa manera se conquista el favor público, en tanto que por medio de su cantina lo sigue envenenando cada vez mejor, y obteniendo nuevas ganancias que le permitan hacer nuevos donativos.

El capital no puede ser nunca generoso porque está despersonalizado. Tiene encima dos urgencias: Producir mucho a bajo costo y vender pronto lo más caro posible. Dentro de ellas no caben sentimentalismos, ni ternuras, ni razonamientos filantrópicos. Pues lo que le importa es la ganancia y, una vez adquirida, emplearla para volver a ganar más: Es así como claramente se definen las dos clases sociales existentes. Explotadores y explotados, haciendo que esta última, por un fenómeno natural, sintiera



dentro de sí misma lo que se llama conciencia de clase, conciencia de clase que hacía mucho había aparecido en la burguesía.

Veremos cómo fue que pasó esto: Tú sabes que, durante lo que la historia conoce con el nombre de Edad Media, predominó el poder político, económico y jurídico de los señores feudales, señores feudales que muchas veces lucharon en contra de las nacientes monarquías que por aquel tiempo empezaron a precisarse como las organizadoras del Estado moderno. Junto al poder feudal estaba el poder religioso, que llenó con la escolástica toda la vida intelectual y espiritual de su época, y con sus actividades económicas, siempre en aumento, pudo dominar a los pueblos, señoríos y aun a los mismos reyes. Entre religiosos y señores, entre príncipes y magnates, existieron dos clases más: una activamente productora y otra que acumuló el dinero y que a la vez participó en la producción. Ambas trabajaban, pero mientras una acumulaba oro, privilegios, útiles de trabajo y conquistaba derechos políticos y jurídicos, la otra, la de los trabajadores manuales, perdía no sólo los útiles de trabajo, sino hasta la autonomía y poder político que mediante los gremios del artesanado pudo conseguir. La primera era la burguesía incipiente aún, que mediante su dinero, del cual casi siempre estaban necesitados señores, príncipes y reyes, pudo llegar a quitar poder político al feudalismo para constituir después los municipios y las ciudades libres. Estas últimas fueron el sitio donde comerciantes, industriales, prestamistas, joyeros, etcétera, se reunieron y desde donde, CONSERVANDO SIEMPRE ENTRE SÍ LA ESTRECHA LIGA CON QUE LOS ATABAN SUS NEGOCIOS, pudieron desafiar a la nobleza, al clero y a los señores feudales.

Poco a poco la burguesía fue tomando una preponderancia marcada no sólo en la vida pública de las ciudades, sino de las naciones y de los estados. Reglamentó la vida entera de acuerdo con sus intereses. Las leyes fueron dadas para proteger sus negocios, sus fábricas, sus empleos, que compraba a la Corona, y por medio de los cuales esquilman hábilmente a las clases productoras de aquel tiempo. Los comerciantes enriquecidos, los prestamistas usureros, los fabricantes, los dueños de navíos, etcétera, se encontraron de pronto con intereses semejantes que defender, y mientras la nobleza vivía muellemente entregada al placer y al despilfarro, los burgueses astutamente fueron aumentándole los créditos para que llevara su vida, de boato y esplendor, pues los nobles tenían que recurrir a ellos, ya que nunca trabajaban y las asignaciones del tesoro público siempre les eran insuficientes. De este modo los burgueses le arrancaron a una nobleza

adeudada el mecanismo político y jurídico... Y no sólo eso, sino que por medio de hábiles matrimonios consolidó su poder naciente, figurando muchos burgueses entre la nobleza, ya que muchos de ellos compraron a peso de oro los títulos y las prebendas respectivas.

La segunda clase, la de los trabajadores, envenenada por las prédicas religiosas —curas y burgueses siempre fueron y son aliados fraternales— que hacían aparecer su condición de explotados como necesaria para el logro de la felicidad humana; dividida por la lejanía que entre las fábricas, los señoríos y los poblados había, seguía siendo víctima fácil de la burguesía, a la cual muchas veces ayudó a combatir y a derrotar a la nobleza y a los señores feudales. (No hay que olvidar que algunas veces la burguesía, en sus luchas contra el poder feudal o contra la crueldad y rapacidad de la Iglesia, llegó a representar los intereses del pueblo). Así pues, la ignorancia de los trabajadores unida a las prédicas de los sacerdotes y divididos por circunstancias geográficas, no supieron encontrar pronto un interés que los uniese, vinculándolos ante el peligro común que los orillaba a la lucha contra sus enemigos los burgueses. Por otra parte, el escaso número de obreros que las fábricas requerían, la calidad y cantidad de la producción, así como la vida casi común que hacían con el patrón mismo —quien casi siempre era obrero en su misma fábrica— hacía que la conciencia de los trabajadores de aquel tiempo no percibiera con claridad lo que hoy los obreros sienten y ven como una realidad patente.

Mientras la clase explotada permanecía sumisa, desligada, entregada, atada de pies y manos a la voracidad de sus explotadores, éstos, en el afán de hacer crecer cada día más sus ganancias, establecían entre ellos una fuerte y poderosa alianza que les permitía abrir nuevos mercados, conquistar nuevos derechos políticos, apoderarse de los puestos públicos, crear legislaciones que favorecieran sus intereses, y organizar ejército y policía que fuera una garantía material, más fuerte que todas, que protegiera el dinero, la tierra, la riqueza que a costa del hambre de las masas habían acumulado: así fue como el castillo, los bosques, los riachuelos, los palacios, los bancos, las fábricas, los graneros, los almacenes, etcétera, fueron intocados para las multitudes hambrientas que sólo con la revolución llegaron alguna vez a arrancar de tan bárbaros tiranos un pedazo de pan. Así fue, pues, como los burgueses se dieron cuenta de que tenían intereses comunes que defender. Se dieron cuenta que su situación social, económica y política era la misma y por eso, antes que nadie, fueron los burgueses los primeros en sentirse una clase social distinta de todas las demás, viéndose



obligada por tanto a defender todo lo que a base de lucha contra la nobleza y los trabajadores consiguiera. Ella, la burguesía, ES LA PRIMERA EN TENER CONCIENCIA DE SU PROPIA EXISTENCIA. Y al darse cuenta de lo que valía en sí misma, desarrolla una actividad sorprendente, que todo lo invade: Es por eso que en los tiempos actuales, la educación, el arte, la ciencia, la religión, la moral, la industria, las leyes, y hasta el amor, están de tal manera organizados, de tal modo reglamentados, que cada uno de estos aspectos de la vida humana llevan profundamente grabado en ellos el sello burgués, pues que creados por los burgueses, corresponden totalmente a la burguesía. Tal es la razón de que se diga frecuentemente que nuestra vida está vaciada en moldes burgueses.

Pero llega un día en que las fábricas, las explotaciones mineras, los distritos agrarios, al evolucionar la técnica de producción humana, agrupan a millares de hombres que con la fuerza de su brazo y su habilidad manual, producen cuanto es necesario para sostener la vida de la humanidad. Sobre ellos caen, como las clásicas plagas de Egipto, el fisco, el cura, el comerciante, el prestamista, la taberna, el lupanar, etcétera, para arrebatárles aquello que con su esfuerzo han ganado. Todos los trabajadores se sienten afligidos por iguales desgracias, amenazados por iguales peligros. Esta semejanza que pone frente a los trabajadores a enemigos comunes les hace reconocer que son parte de un grupo de igual calidad y sujeto a iguales condiciones como bestias de trabajo —cruelmente explotadas—, los hace ver cómo la mano que cosecha el grano no tiene derecho a él; cómo la que extrae el oro no lo verá jamás en su poder, y cómo la que fabrica telas verá sus carnes desnudas de ellas. Esta serie de hechos unidos a las reflexiones que se amontonan en las mentes de los trabajadores y a la frecuente sucesión de despojos, humillaciones, insultos y vejaciones que cada momento reciben de sus amos, hacen que al igualarlos la lucha diaria se busquen y se junten los trabajadores en las fábricas, los mineros en la mina y los campesinos en los campos. Muchas veces se coaligan los de toda una región, en otras se forman grandes grupos nacionales, desbordándose estos últimos hasta la formación de grupos internacionales que, ostentando una verdadera conciencia de clase proletaria, una fuerte convicción de su calidad de explotados, se lanzan a la lucha para implantar el poder proletario sobre el poder burgués. Los obreros, los campesinos, al darse cuenta de su calidad de explotados y de la enorme fuerza de esa masa laborante, creadora del valor y la riqueza, se deciden a iniciar una lucha que traiga como consecuencia una radical modificación en las

condiciones de su trabajo, en el pago de salarios, en la distribución y producción de la riqueza. Recurren a la sublevación, a la huelga, al incendio. Quieren hallar una justicia pronta y rápida. Y pronto queda planteada universalmente la lucha entre burgueses y proletarios, entre explotadores y explotados. Esa lucha es la lucha de clases, que aun sin que se le haya reconocido con este nombre, ha existido siempre en todas las sociedades históricas, desde la antigüedad hasta en las actuales, habiéndose precisado con caracteres más violentos y serios en estos últimos tiempos.

Desgraciadamente, maestro, no existe en México una desarrollada conciencia de clase. Especialmente el campesinado nacional está huérfano de ella. Sólo unos cuantos grupos, muy aislados, por cierto, dan muestras de poseerla. Esa conciencia de clase, eje de la lucha, y requisito indispensable para el triunfo, sólo unos cuantos gremios han demostrado tenerla bien arraigada, cuando las luchas obreristas han dado oportunidad para que se manifieste. A ello se debe que la situación de estos grupos sea próspera, en todos sus aspectos, si la comparamos con la misérrima vida moral y económica de la mayoría de nuestras masas trabajadoras. No olvides, pues, que es interesante formarla. Es urgente. Es necesario. Fatalmente necesario, si es que queremos vencer. (No olvides que los trabajadores de la enseñanza, es decir, nosotros los maestros de escuela, carecemos de ella y por eso somos fácilmente dominados por otros grupos, entre ellos el de la burocracia canalla y desvergonzada, que en un país de miseria como es el nuestro, se gasta el insolente descaro de exhibirse en automóviles de dieciséis mil pesos, cuando centenas de millares de niños mueren de hambre y de miseria).

Tú debes comprender que no podemos implantar de golpe y porrazo la educación socialista. Vivimos en un país cuyo sistema es burgués-latifundista. Todavía existen las grandes industrias, empresas, fábricas, haciendas, minas salinas, pozos de petróleo, etcétera, donde millares de obreros mexicanos son explotados al amparo de una legislación buena en la intención, pero que no se cumple. Para implantar una educación socialista necesitamos como requisito primordial TRANSFORMAR LA ECONOMÍA DE LA NACIÓN, es decir, poner las fábricas, las minas, las haciendas, la maquinaria, etcétera, en poder de los obreros. Una vez conseguido esto necesitamos contar, y eso desde hoy, con el concurso de los obreros, porque una verdadera educación socialista sólo obreros y maestros, trabajando de común acuerdo, podremos realizarla. Debemos, es lo único que podemos hacer, dedicarnos a agitar a los espíritus, a despertar



anhelos. Es decir, debemos, antes que nada, DAR A LOS MEXICANOS CONCIENCIA DE CLASE, preparándolos así para las violentas batallas que habremos de librar dentro de muy poco tiempo. Debemos anunciar que la Economía, la Moral, la Educación, el Arte y el Gobierno deben ser y serán sólo proletarios y nada más que proletarios.

CONCLUSIÓN

Todos los anteriores hechos que te he relatado han dado lugar a la formación de diversos grupos que se dicen cada cual poseedores del secreto de la total redención del proletariado. Todos son socialistas y todos, en apariencia, luchan por un mismo ideal.

Por eso resulta interesante el que no te desvíes, que no te dejes penetrar por el confucionismo imperante. Confucionismo fomentado por el capitalismo, supuesto que así divide a obreros, campesinos, maestros y soldados, mientras que él, el capitalismo, permanece estrechamente unido. Por lo tanto es necesario que tomes en cuenta las siguientes conclusiones:

-
- la. El obrero, por medio de su fuerza de trabajo, es el único creador del valor y de la riqueza. La maquinaria y las materias primas no harían nada por sí solas. Luego es la intervención del obrero la que hace que se produzcan las mercancías que son los valores, y que los produce en tal cantidad que éstos llegan a acumularse para formar la riqueza. Luego si sólo él, y nada más que él, el obrero, puede dar valor a las cosas y convertirlas en riqueza, es él pues, el obrero mismo, el que tiene más derechos conquistados sobre lo que produce. Si un capitalista compra maquinaria, esa maquinaria ha sido producida por obreros, a quienes de hecho pertenece; si otro dispone de grandes cantidades de materia prima, esa materia prima corresponde a los obreros que la extrajeron; si tiene almacenado el grano, mercancías, etcétera, todo es propiedad de los obreros que con su esfuerzo lo acumularon. No lo olvides, así como tampoco pierdas de vista el hecho de que los salarios que el capitalista paga no son en verdad tales, sino mercancías, géneros, etcétera, que da para que el obrero sostenga su vida y su fuerza para que pueda seguir trabajando, y que el salario NO ES PARTICIPACIÓN DEL OBRERO EN LO QUE PRODUCE, sino una parte de la riqueza acumulada que ya existía porque su propio esfuerzo la produjo.
-

2a.	Los obreros, campesinos, maestros y soldados deben formar un frente único. Uniendo sus fuerzas más rápidamente liquidarán a la burguesía y al capitalismo, triunfando plenamente sobre todos sus enemigos.
3a.	Es necesario combatir el imperialismo económico en todas sus formas, es decir, ese deseo inmoderado que el capital tiene de extenderse a todas las actividades humanas para dominarlas, y en consecuencia, aumentar su poder económico, legal y político para hacer más fuerte el círculo de hierro en que ahoga a los trabajadores.
4a.	Urge combatir el imperialismo militar, que es una consecuencia del económico. Los países donde abundan los millonarios, negociantes y financieros, como se ha dado en llamar a los ladrones modernos, generalmente tienen una especial afición por provocar guerras con países más débiles o bien con países que les compiten en los mercados mundiales. El poder militar sirve para proteger a los pueblos. Pero lo cierto es que casi siempre es usado, una vez que ha sido equipado de armamentos, y poderosas máquinas de guerra y de muerte, para lanzarlo sobre otros países a los cuales hay necesidad de arrebatar mercados, despojar de su territorio o simplemente arrancarles concesiones ventajosas para su industria.
5a.	Hay que combatir el abuso que se hace del patriotismo, cuando por causas exclusivamente comerciales o profundamente originadas en la necesidad que la burguesía tiene de sobrevivir, se engaña a los hombres inflamándoles de ardor patrio para mandarlos al matadero, mientras los ricos, que son los únicos que salen ganando, se quedan plácidamente en sus hogares y siguen después disfrutando sus bienes, en tanto que los combatientes que nada tienen, al regresar encuentran como refugio el hospital, la mendicidad y el abandono más completo.
6a.	Debemos tener presente que para nosotros en realidad no existe una patria verdadera, pues sólo conocemos los grandes intereses de los potentados, ya que la mayoría, la enorme mayoría de los mexicanos no tenemos un interés concreto. Recuerda bien que mientras la burguesía acaparó toda la riqueza y las fuentes que la producen, a los proletarios nos dejó como única herencia la tradición, el patriotismo, la lengua, las costumbres y la tumba de nuestros abuelos, que muchos ignoramos dónde está, como únicos bienes que amar, que exaltar y que defender.
7a.	Es necesario acabar con el fanatismo. Urge acabar con los curas y con todas sus mentiras. Ellas engendran el error, la ignorancia y la superstición. Curas, fanatismo, ignorancia y supersticiones nos dividen, nos matan, nos aniquilan. La religión esclaviza. Nuestra lucha contra ella debe ser tenaz. No importa que sea católica, protestante, budista o evangélica.



8a.	<p>Importa al éxito de nuestras luchas despojarnos de toda actitud sentimental. Busquemos el sentido utilitario, la razón de las cosas. Hasta en las canciones y los versos que aprendamos y enseñemos, debemos tener presentes nuestros intereses de clase. Las actitudes declaratorias no sirven de nada.</p>
-----	---

9a.	<p>La esclavitud se padece no sólo por el hecho de estar subordinados a un poder despótico. La tiranía no sólo la ejercen los hombres. Hoy, como ayer, los hombres somos esclavos de la naturaleza: del viento, de la lluvia, de la sequía, del desierto, de la lejanía, de las heladas, de la inundación y de todas las fuerzas cósmicas. La verdadera libertad llegará cuando hayamos librado a nuestros hombros de las mil formas de esclavitud que la naturaleza nos impone.</p>
-----	--

10a.	<p>Cuídате bien de emprender campañas que queden inmediatamente destruidas por elementos contrarios que te hagan quedar en ridículo. Piensa seriamente en la famosa campaña antialcohólica, por ejemplo. Mientras tú arrostras el odio y los ataques de las gentes, el Estado protege la industria alcoholera porque le deja pingües ganancias. La legislación da garantías al cantinero, legaliza la circulación del vino y para cerrar con broche de oro, el mismo Estado explota la borrachera al considerar ésta como delito y al imponer sus multas a los borrachines...</p>
------	---

11a.	<p>Organízate con tus compañeros, con los trabajadores. Una Educación Socialista sólo obreros y maestros estrechamente unidos pueden hacerla triunfar.</p>
------	--

12a.	<p>No olvides que la base económica es la más fuerte y que es ésta la razón de todo: enriquece tu escuela y mejora la economía de tus gentes, verás cómo así tus niños comerán mejor, vestirán y descansarán también mejor. Los pueblos hambrientos nunca han sido factores de progreso. No se les puede educar. El hambre y la cultura son enemigos tan tremendos como la luz y la sombra.</p>
------	---

APÉNDICE

DECLARACIONES que por conducto del Comisario de la “Federación de Maestros Federales de Tamaulipas”, Teodoro Hernández A., presenta ante la misma, en su Tercera Gran Convención, José Santos Valdés, respecto de la implantación de la Escuela Socialista, conteniendo los puntos relativos a la definición de la misma y los que pueden dar lugar a la acción inmediata del magisterio tamaulipeco.

1o. Entendemos por Educación Socialista a la que es capaz de organizar la vida humana desde un solo punto de vista: El Colectivista. Y que, en consecuencia, naturalmente se desarrolla en un ambiente de trabajo productivo y socialmente útil.

Para nosotros la Educación Socialista abarca el aspecto científico, el social y el estético. La consideramos como un arma poderosa y a la vez eficaz, que deberá ponerse en manos de los trabajadores para que puedan defender y desarrollar ampliamente sus intereses de clase social. Razón por la que su filosofía dimanará única y exclusivamente del interés proletario, al que ajustará las interpretaciones que dé a los problemas humanos.

2o. Educar es armar, en el sentido más noble del vocablo, a decididos y valientes soldados que lucharán por una aspiración única como expresión máxima de la vida humana organizada: El Socialismo.

3o. Sabemos que la condición económica que el Estado guarda, unida a la peculiar organización que actualmente ofrece, impiden la total realización de la Educación Socialista. Obstáculo que también palpamos, sin que esto signifique, en manera alguna, un ataque, es la preparación del magisterio tamaulipeco. Existen, pues, tres elementos primordiales que constituyen verdaderas trabas, a saber:

-
- a) La situación económica del Estado.

 - b) La índole especial (burgués-latifundista) en la estructura del mismo Estado, en sus aspectos político, social y económico.

 - c) La preparación profesional del magisterio.

A los anteriores debemos sumar, pues procedemos con absoluto apego a la realidad social, la calidad del ambiente en que la escuela actual se desenvuelve, ya que en ningún momento olvidamos que toda escuela es una respuesta al medio social en que actúa.

4o. Las anteriores circunstancias nos dan ocasión para fijar de una manera clara y terminante, cuál es el objetivo principal que en su primera etapa debe perseguir, y que enunciamos del modo siguiente: Capacitar



al niño y al adulto de un agudo sentido crítico que les permita valorar las condiciones actuales de la vida humana y, al mismo tiempo, crearles un fuerte y decidido deseo de transformar el sistema actual por otro que responda a la concepción que de la organización de las sociedades históricas les ha de formar la Escuela Socialista.

Es decir, que aceptamos la Educación Socialista en el momento presente sólo por el valor que representa como oportunidad para la formación de obreros y campesinos, que con una fuerte y bien arraigada conciencia de clase, realizarán mañana lo que por ahora sólo constituye una aspiración del proletariado nacional.

5o. Consecuentes con lo que manifiesta el punto anterior, juzgamos que obreros, campesinos y maestros debemos solidarizarnos con la reforma educativa que se plantea, sin olvidar que esa adhesión significa vigilancia estrecha de una escuela que en todo y sobre todo debe atender a nuestros intereses de clase poniendo a la vez en ella, todo el celo y toda la cooperación posibles, pues es nuestra más grande esperanza y realizarla significa nuestro primer triunfo en la consecución de nuestro ideal.

6o. Para lo que, obreros, campesinos y maestros, debemos tomar en cuenta que la Escuela Socialista significa para nosotros lo siguiente:

-
- a) Que niños y adultos deben tener una clara conciencia de que el mayor enemigo del hombre es el Capitalismo y de que el Individualismo, sistema que nace y se fortifica en la división de la tierra y en la propiedad privada, debe desaparecer para dar lugar al colectivismo, cuyas bases son: Socialización de la tierra, de la maquinaria, del trabajo, de la producción y de la propiedad.
-
- b) Que deben aprender experimentalmente que los sistemas de trabajo de la propiedad y del reparto de la producción determinan las formas sociales del vivir y que, por tanto, el nuevo sistema debe dar lugar a la organización social consecuente.
-
- c) Que niños y adultos entenderán que la consecuencia política de los puntos a) y b) serán, sin género de duda alguna, la conquista del poder por el proletariado y la reforma total de nuestros sistemas de Gobierno y de la moral actual, así como de la economía, política, etcétera, para dar lugar a la creación de un nuevo Estado: EL PROLETARIO.
-

Puntos de acción inmediata de la Escuela Socialista

Consideramos inútil, por prestarse demasiado a la confusión y a los juegos de palabras, la exposición de largos considerandos, por lo que, aten-

diendo a que la Escuela Socialista trata de suprimir un sistema inicuo de explotación para convertirlo en otro justo y nivelado, nos concretamos a exponer lo que consideramos que, sin ninguna tardanza, debe llevarse al plano de las realizaciones:

- I. Los pueblos hambrientos no representan valores para el progreso de la humanidad. Es inútil tratar de educar con hambre. Por lo que declaramos que antes que cualquier otro paso, la escuela debe dar los necesarios para atender a la completa nutrición de los niños, pues que de una alimentación racional dependen los buenos resultados de una escuela que aspira a dar el triunfo a las masas trabajadoras.
- II. Juzgamos necesaria una campaña que modifique las condiciones del vestido y de la vivienda escolar, desde el doble punto de vista de la higiene y de la comodidad.
- III. Esto crea el problema de una mejor condición económica de los trabajadores, y los campesinos y obreros debemos luchar tenazmente hasta conseguirla, para ser factores de triunfo junto a una escuela que trata de redimirlos.
- IV. Urge, como una medida que tiende a asegurar el éxito definitivo, de una ideología socialista, combatir radicalmente el fanatismo religioso, cualquiera que él sea y dictar medidas que aminoren, hasta suprimir totalmente la actividad de la iglesia, de sus sacerdotes y de sus ministros.
- V. Todas las organizaciones educativas, sin excepción, deben estar funcionando bajo el sistema de la coeducación.
- VI. Los programas actuales de estudio y de trabajo escolares deben ser cambiados por otros cuya filosofía se sustente en la lucha de clases y el materialismo histórico, pues “la ciencia que se alza de hombros ante la miseria, evidentemente, ha vivido ya su época”.
- VII. Consecuentemente con el punto anterior, deberán ser reformados los planes de estudio de las Escuelas Normales Urbanas y Rurales, así como su organización interna, con objeto de preparar maestros cuya acción decida el desarrollo y evolución de la Escuela Socialista.
- VIII. Los jóvenes, las mujeres y los hombres de toda la entidad, deben ser organizados en Grupos Revolucionarios, teniendo cada uno de estos tres sus finalidades, prácticas y reglamentos especiales, que se ajusten al espíritu de la nueva educación. Estos tres conglomerados



- constituirán a su vez, cuando la acción colectiva así lo requiera, el Pleno Revolucionario Comunal. Guardarán también, ligas estrechas de solidaridad entre sí todos los Plenos Revolucionarios del Estado.
- IX. La Escuela Socialista deberá tener como eje primordial de todas sus actividades, como centro de todas sus enseñanzas, el trabajo productivo y socialmente útil, pero por ningún motivo este trabajo dejará de estar colectivizado.
 - X. Asimismo luchará por la inmediata colectivización de todos los trabajos que la comunidad emprenda. Higienización, construcciones, etcétera.
 - XI. Los maestros socialistas deberán organizarse en un solo gremio de tendencias revolucionarias cuya acción les permita impartir una educación bien orientada y eficaz, así como conseguir las reivindicaciones inmediatas y futuras a que tienen derecho.
 - XII. Las escuelas urbanas y suburbanas deben ser dotadas de pequeños talleres fáciles de adquirir (carpintería, encuadernación, zapatería, etcétera), y las fábricas deben abrir sus puertas a los alumnos de las escuelas. Las Escuelas Rurales contarán con tierra, agua, animales, semillas, etcétera, que les permitan ser factores de enseñanzas agropecuarias y de industrias rurales. Para la organización de Escuelas Rurales se formula un plan por separado.
 - XIII. Apoyará sin vacilación a los sindicatos, ligas de resistencia y toda clase de organizaciones obreristas y cooperativas que tiendan al verdadero mejoramiento del campesino y del obrero prestándoles su concurso, ayudándolas e iniciando el agrupamiento de los trabajadores en la forma indicada. A su vez, luchará por la supresión de los sindicatos blancos.
 - XIV. Finalmente se constituirá en centro de agitación y propaganda optimistas y llenas de comprensión, para atraerse a las masas trabajadoras del país, pues una escuela socialista y la educación que de ella emana sólo maestros y trabajadores, obrando de común acuerdo, la podrán realizar.

CAMARADAS: El 10 de noviembre de 1934 formulé este pequeño estudio que puse en manos de un líder agrarista hoy en la cárcel. La intención

era que en Tamaulipas un conglomerado agrarista respaldara la labor de ustedes. A la fecha no he obtenido respuesta a pesar de que abrigaba, y abrigo aún, una fuerte esperanza respecto de la sinceridad del compañero hoy en la prisión. Pensando que ustedes lo pueden considerar como una desinteresada y leal colaboración de un compañero, que aun de lejos no los olvida y recuerda con placer sus actitudes de valerosa rebeldía, se los envió por conducto de su Comisario Teodoro Hernández, en quien delego mi representación en una asamblea en la que quisiera estar presente, y que por no estarlo, les envió desde aquí un caluroso saludo y un deseo ferviente de que pongan muy alto el verdadero espíritu revolucionario de Tamaulipas, donde tantos miserables burladores de la fe pública se hacen pasar por apóstoles del pueblo.

Santa Lucía, Durango, Escuela Central Agrícola,
23 de diciembre de 1934.





La religión y la Escuela Socialista

Folleto escrito para los maestros rurales / abril de 1938



PALABRAS PRELIMINARES

Forman el presente folleto dos partes principales: una denominada EXPOSICIÓN y la segunda que figura bajo el rubro de TÁCTICA.

La primera de estas partes, salvo ligeras y necesarias modificaciones indispensables para la índole de esta publicación, fue escrita en los meses de julio y agosto de 1934 y publicada en los números 5, 6 y 7 de *El Maestro Rural* de ese año, correspondiendo al primero y 15 de septiembre y al primero de octubre del propio 1934.

Las características de la lucha que actualmente sostienen los trabajadores mexicanos en contra del imperialismo; la necesidad de que los maestros de escuela asumamos una posición científica ya determinada por el señor General Lázaro Cárdenas, en ayuda de esa lucha y en el reforzamiento y defensa de la democracia, movieron en mí el interés de ser útil en algo y, a través del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Nuevo León, pongo este trabajo en manos de los maestros del estado.

Participaron en su revisión varios maestros de los que comparten la responsabilidad en la dirección de la Escuela Regional Campesina de Galeana, por lo que, más que una contribución personal del autor, debe ser considerado como aportación de la Regional Campesina de Nuevo León para su magisterio, especialmente para el rural, tan apartado de las corrientes del pensamiento y de la cultura y el más necesitado de armas en esta lucha en la que el triunfo será de los más capaces.

Galeana, N. L., a 14 de abril de 1938.

EXPOSICIÓN

Maestro: estamos en una época en que el estudio de todos los problemas nos lanza a enfrentarnos con serenidad de inteligencia y valor en la acción, contra ese pavoroso problema que es el mundo actual. Tal es la razón del

presente estudio, en el que trataré de llevar a tu espíritu lo que ha sido y lo que es el problema religioso. Problema fundamental y de una gran importancia para los pueblos, supuesto que se le considera como uno de los factores que forman su alma colectiva.

Si tú eres un servidor del pueblo en el importante trabajo de ayudar a formar la conciencia de los hombres, debes, por lo tanto, estar preparado, cuando menos elementalmente, para saber cómo abordar una cuestión que en ciertas épocas ha sido medular para la humanidad.

Siempre hemos dejado que otros piensen por nosotros, aceptando como válidas sus afirmaciones. Se nos ha dicho que existe Dios, y lo hemos creído sin tener el valor de hacer pasar esas afirmaciones por el tamiz del estudio y de la crítica. ¡Cuántas veces hemos oído decir que hombres de gran talento han sido perfectamente religiosos! ¡Cuántas veces con ese argumento han tratado de callar los gritos de nuestra inconformidad! Nosotros los hemos aceptado, creyendo que sólo los sabios pueden opinar en asuntos que por su complejidad nos parecen inabordables, sin comprender que el solo acto de creer porque sí es una vergonzosa renunciación de nuestros derechos y de nuestra condición de seres dotados de razón.

La función de la escuela primaria es muy necesaria para el hombre: representa el campo de preparación para capacitarlo como elemento de una sociedad cuyos miembros han de recoger la herencia civilizadora de las generaciones anteriores para conservarla y engrandecerla.

La humanidad ha luchado siempre por un ideal supremo: la conquista de la felicidad. Por diversos caminos, los hombres tratan de convertir en lo más llevadero posible su paso por este mundo. Hay quienes creen que refugiados en Dios pueden ser felices. Otros se cobijan bajo el manto de la Ciencia. Otros conquistan el oro, los demás allá, se echan en brazos de la política, la guerra o el arte. Pero todos en continua actividad luchan por sus ideales humanos, sin cesar. Sólo una gran mayoría no sabe por dónde ir. No sabiéndolo, va por donde la empujan. Sigue el camino que los más audaces le marcan, que los más fuertes le imponen. Es así como el pueblo, formado de obreros y campesinos, gime hoy, como gimió ayer, aplastado por una tiranía que viene de siglos y que, dígame lo que se diga, todavía existe, es real y tangible.

Mi querido maestro, la escuela debe aspirar a crear una humanidad fuerte, liberada y feliz. Una humanidad, perdóneme la expresión, más humana. La escuela debe ser, ante todo, una atalaya de donde se divisen los horizontes más lejanos y se adivinen los caminos y senderos más ocul-

tos. Debe estar fuertemente enraizada en la realidad presente, pero sólo porque así prepara mejor el porvenir.

Para llegar a tan bella conquista se necesita ir combatiendo todos los elementos que se oponen a la liberación de los hombres. Reducir esos elementos a su expresión concreta y destruirlos debe ser nuestra labor, ya que reconocemos que son agentes del dolor y sufrimiento para el hombre, y éste no podrá ser feliz en tanto no desaparezcan. Tú sabes que son enemigos de la felicidad humana, entre otros, el fanatismo, el alcohol, el juego, la ambición de poder y lujo. Son enemigos porque siempre han servido, hasta la fecha, para hacer felices en apariencia, pero más desgraciados en realidad.

Si quieres ser un maestro consciente de tu deber, de tu condición y de tu clase, debes hacerte formal promesa de estudiar en qué forma cada uno de esos factores contribuyen a sembrar el dolor entre la humanidad. Así llegarás a comprender cuán despiadadamente los hombres que representan a esos factores martirizan hasta hacerla intolerable, la vida de las masas proletarias. Así podrás formarte el firme propósito de combatir todos los elementos que contribuyen a esclavizar a los proletarios haciéndolos cada día más infelices, más desgraciados, más miserables. De tus ojos caerá el velo formado por las mentiras que favorecían esos crímenes horribles, cometidos en favor de una falsa creencia o en defensa de un ideal mentiroso. Comprenderás la tragedia de una humanidad siempre engañada y siempre explotada por los audaces.

Es por lo que hoy quiero tratarte un tema palpitante, el religioso. Tal vez te sorprenda, porque la herencia de la escuela liberal hoy en desuso y desacreditada por mentirosa y traidora te dice que todo hombre es libre para creer en lo que quiera, siempre que no lesione los derechos de tercero. Dirás que es un ataque a la llamada libertad de conciencia, que la verdad es que nunca ha existido. Dirás también que los sentimientos son sagrados y merecen todo nuestro respeto. Que es inviolable el derecho de los hombres a tener su Dios. Te diré que tienes razón hasta este momento, pidiéndote a la vez que leas con atención y que, después de hacerlo, digas si es justa tu actitud de protesta.

Permíteme decirte que la superstición y el fanatismo son dos elementos que maniatan de tal suerte la acción y la voluntad de los hombres, que éstos se convierten en fáciles presas para sus explotadores.

Quiero decirte también, como afirmación básica, que la iglesia católica se convirtió en enemiga del pueblo desde tres siglos después de Jesucristo. Permíteme decirte que hay que combatir esa comunidad moral, llama-



da iglesia, porque ella ha sido la aliada, y lo es todavía, más grande que tienen los enemigos del pueblo. ¿Las razones? Estoy pronto a dártelas, y siempre que no te ciegue la pasión del dogma, las hallarás en lo que enseñada digo y que inicio tratando el tema:

CÓMO NACIÓ EN EL HOMBRE EL SENTIMIENTO RELIGIOSO

Es necesario que retrocedamos a los albores de la vida de la humanidad. No de otra manera podemos llegar a tener una idea más o menos justa de cómo fue que el hombre se vio empujado hacia la creación de las cosas sagradas, que a su vez despertaron en él el sentimiento de la adoración, del respeto, del temor.

Quiero resumirte, en pocas páginas, lo que sobre el particular ha llegado a encontrarse como verdadero en el complicado problema de saber cómo fue que nació en el hombre el sentimiento religioso. Debes tener presente que para esto se han estudiado las religiones de todos los pueblos; se ha ido hasta las sociedades que más se acercan a las primitivas, actualmente en Oceanía, con objeto de precisar todos los elementos que juntos contribuyeron a formar el espíritu religioso de los hombres, aprovechando las observaciones y estudios hechos en todos los lugares de la tierra donde un grupo de hombres vive y se desenvuelve.

Partiremos desde el punto de vista siguiente: así como todos los hombres tenemos alma, que es a su vez un resultado de la suma de una gran cantidad de elementos, así también las naciones, los pueblos, tienen alma, alma que para diferenciarla de la individual la llamaremos colectiva, supuesto que está formada por el conjunto de todas las almas que integran el grupo. La del hombre está compuesta, principalmente, por el sentimiento, el pensamiento y la voluntad. El alma colectiva de los pueblos la forman el lenguaje, el arte, la religión y las costumbres. Luego, podemos considerar que si no estudiamos el lenguaje, el aspecto religioso, el artístico y las costumbres, aunque sea de una manera elemental, del pueblo en que vivimos, estaremos sumidos en la ignorancia de algo fundamental. Y si somos maestros, quedamos incapacitados para formar conciencias con la claridad de fines que debiéramos poseer. No se pueden formar buenos ciudadanos cuando se desconocen los elementos fundamentales que integran la nacionalidad en donde se vive y se trabaja. Así como necesitamos estudiar un poco de psicología del niño para poder educarlo con éxito, así necesitamos estudiar un poco el alma de la nación en que vivimos,

para poder hacer una labor certera en beneficio de ella. Quienes piensen que pueden ser buenos maestros descuidando el estudio de estos asuntos fundamentales, o son malvados o son ignorantes completos. Lo primero no tiene remedio. Lo segundo es un mal que se cura con el estudio. Esto es lo que todo maestro honrado debe hacer, más aún, si es hijo del pueblo y siente sobre él el compromiso que le crea el hecho de estar pagado por el mismo pueblo a quien sirve.

Camarada maestro, imagina la honda tragedia del hombre primitivo ante la naturaleza: Urgido por el hambre, trata de conseguir alimento. La oscuridad de la noche, la lluvia, el frío, la soledad, le obligan a procurarse un refugio. Sufre, en toda su intensidad, los fenómenos naturales; el empuje poderoso del viento lo hace sentirse pequeño, minúsculo, débil; la visión de los relámpagos lo sobrecoge, la descarga eléctrica lo aterra. Y con qué alegría, después de una oscura noche preñada de violentas tempestades, recibe los rayos purísimos del sol. Imagínalo, maestro, en medio de la naturaleza serena, respirando deliciosamente, embargado de felicidad, el aire tranquilo y puro, recibiendo la caricia del sol, extendiendo sus músculos, corriendo, gritando, poseído de una loca alegría porque acabada la tempestad de la noche, la Naturaleza vuelve a ser acogedora, propiciatoria y buena. Imagínate que el hombre primitivo no pudo explicarse nunca el porqué del viento, ni de la lluvia, ni del rayo. Imagina que el fenómeno de las estaciones permaneció siempre fuera de su comprensión y que se limitó a contemplar, cargado de oscuros pensamientos, cómo caían las hojas de los árboles y el reverdecimiento y floración de los campos. Imagina que hasta el mismo fenómeno del día y de la noche le fue desconocido. Que sólo pudo saber que el día era fuente de goces y satisfacciones, y que la noche, con sus temperaturas bajas, sus mil ruidos misteriosos; y con las sombras propicias para el ataque de las bestias, le produjo temor, inquietud, zozobra. Y lo mismo que la noche, iguales sentimientos despertaron en él el rayo y la tempestad.

En cambio, el sol, los frutos, el agua, la brisa, lo hicieron vivir gozoso y feliz.

Es así como principia a formarse dentro del hombre la dualidad de las ideas y de los sentimientos.

Mientras unas fuerzas lo hacen sufrir, otras le traen felicidad. Mientras unas lo llenan de temor y de zozobra, otras le despiertan admiración y entusiasmo, o bien le colman de una sensación placentera. Así se forma dentro de él la idea del bien y del mal. La luz es el bien, la sombra es el mal.



La tierra prodigadora [sic] de mil dones es el bien. El rayo mata, incendia, aterra, es el mal. Así es como en el hombre van naciendo las ideas del bien y del mal. Su espíritu se proyectó, se salió de su cuerpo para difundirse, para empaparse, para pegarse, en todos los fenómenos que despertaron su admiración o su entusiasmo. Tal vez por esto su ignorancia lo obliga a guardar una actitud reverente con el fuego, porque el fuego da calor para combatir el frío, y en las noches da luz para ahuyentar las fieras.

También su espíritu sufre transformaciones que lo obligan a pensar, a coordinar fenómenos, a encontrar igualdades o semejanza y poco a poco se va integrando en él la capacidad del discernimiento.

El primitivo, dominado por la fatiga, duerme. El fenómeno de los sueños lo transporta a mundos desconocidos; lo hace hablar con otros hombres, luchar, al lado de sus compañeros ya muertos. Su espíritu se siente invadido por la urgencia de una explicación necesaria del porqué de sus sueños. Igual que los sueños, el fenómeno de la muerte se ofrece ante su conciencia. La desaparición de sus amigos, de sus jefes, a quienes muchas veces ve y oye en sueños, lo obligan a establecer una relación entre el sueño y la muerte.

Sus jefes, sus amigos, sus padres, eran audaces, fuertes, ágiles, apuestos y gallardos. Pero en el mundo de los animales los hay también valientes, fuertes, corpulentos, ágiles y bellos. Frente a muchos, él se siente desarmado y débil. Muchos otros despiertan su admiración y poco a poco establece una relación entre la astucia, la fuerza y la agilidad de sus antepasados y la astucia, fuerza y agilidad de las bestias.

Hemos encontrado que el primitivo sufre en su espíritu las impresiones de las fuerzas y de los elementos naturales: la lluvia y el agua, el sol y el torrente, la noche y la roca, la tempestad y el bosque, la estrella y el ave, el rayo y la fiera, dejan hondas huellas en él. A estas impresiones agregan las que le producen el sueño y la muerte; la comparación de su vida y la de las bestias, y las analogías que encuentra entre hombres y bestias. Es entonces que claramente se definen en él tres clases de sentimientos: el temor, el entusiasmo y la admiración.

Tres sentimientos que al proyectarse sobre las cosas que los provocan van haciendo que éstos adquieran una significación especial para su alma. Así, al sentirse invadido por el temor, la admiración o el entusiasmo, tiene dentro de sí un sentimiento más de respeto, de veneración, de consagración para aquello que sus sentidos le revelan y que su razón no le explica. Su actitud es ya una actitud mística. Las cosas ya no son en sí mis-

mas, es decir, ya no es el árbol en su aspecto puramente material, sino que el árbol está dotado de cualidades y lleva dentro de sí un espíritu capaz de hacer el bien. Y el mismo atributo que le concede al árbol, se lo concede también al sol, a la noche, a la tierra, al pájaro y a la bestia. Así es como el hombre primitivo va dotando a las cosas que hay en su derredor, ya sea de una facultad creadora o bien de una voluntad que en un momento dado puede hacer el bien o el mal. Las fuerzas naturales y las cosas de la naturaleza tienen ya para el salvaje, alma; tiene espíritu que las anima y una voluntad que las empuja.

Maestro, hemos llegado a definir en qué forma se crea dentro del espíritu del hombre el sentimiento de lo místico. Cómo llega a conferirle a unas cosas carácter maléfico y a otras el de bienhechoras y hemos visto cómo su espíritu, incapaz de explicarse el mundo exterior y algunos fenómenos de sí mismo, dota a todo aquello que le provoca temor, admiración y entusiasmo, de un nuevo carácter: el carácter de lo sagrado.

Camarada: ahora imagínate que lo que sucede en el alma de nuestro hombre primitivo, sucede a la vez en todo el resto. Es decir, que todos los hombres experimentan iguales sensaciones ante los mismos fenómenos de la vida y que todos son igualmente incapaces para encontrar una explicación que los satisfaga. Entonces, como si todos se hubieran puesto de común acuerdo, derivan sus sensaciones y sus primeros razonamientos hacia la actitud reverente, de creencia, de adoración o de temor, que forma el fondo místico de las actitudes religiosas.

Todos, ante fenómenos comunes, se sienten poseídos de sentimientos semejantes. Y es así como en un momento dado de la vida de la humanidad aparece en ella claramente precisado el sentimiento religioso, común a todos los hombres de todos los tiempos y de todas las culturas.

Medita con detenimiento y encontrarás cuáles fueron los factores que provocaron la formación de tal sentimiento. Hallarás como básica la ignorancia. Ésta, a su vez, originó el temor. Añadidas a las anteriores, encontrarás la admiración y el entusiasmo por aquello que provocó sentimiento de simpatía en los primitivos. Fue este sentimiento universal, y como todos los hombres se sintieron ligados entre sí por la afinidad que entre ellos se estableció por la igualdad de un mismo sentimiento común a todos, de allí que tomara el nombre de religión, supuesto que esta palabra quiere decir lazo que ata colectivamente. Esto originó que los hombres se sintieran estrechamente ligados entre sí, colocados en el mismo plano, sintiéndose más semejantes por lo que su espíritu experimentaba, her-



manándose en su debilidad, en sus zozobras y temores, más que por su misma forma corporal.

Fue así como para todos los hombres son sagrados los elementos que creyeron dispensadores del bien. Les atribuyeron cualidades extraordinarias. Les dotaron de voluntad. Les colmaron de falsos atributos. Para ellos eran, según una palabra creada por los isleños de Oceanía, Mana. Mana eran todos aquellos seres dotados de poderes extraordinarios; Mana es la potencia de un ser poderoso y excepcional, según la mentalidad de aquellos primitivos. Tal parece que ésta fue la primera forma religiosa organizada de los hombres; en ella intervinieron los siguientes factores: primero, la ignorancia de los que forman la tribu; segundo, el hecho de que cada individuo proyectara su conciencia fuera de sí mismo, colocándolo en aquello que provocara su admiración o su temor; tercero, la suma de la actitud de adoración de cada uno de los individuos que formaban la tribu, constituyendo así ya una creencia.

Como puedes ver, de un miedo común que a su vez provoca una actitud espiritual común, del conjunto de las actitudes comunes se forma la primera manifestación religiosa colectiva: Mana. ¿Qué es Mana? ¿Es en verdad un poder, una nueva existencia, un espíritu o un ser que vive y opera entre los demás seres del Universo? No, es una ficción, es una mentira, es un falso atributo que los melanesios, salvajes de Oceanía, conceden a las fuerzas, los hombres, animales y cosas que despiertan su admiración o su temor. He aquí a la ignorancia y al temor integrando, casi exclusivamente, una creencia religiosa, en la que la ficción crea una fuerza, una cualidad, una acción en derredor de un sujeto determinado.

Aparece después el fetichismo, como una forma religiosa más elevada que la simple creencia de Mana. Ésta hace residir un poder en una cosa. En cambio, el fetichismo comprende no sólo a la noción de Mana, sino que tiene otros elementos más. Se llama fetichismo a una costumbre que ciertas tribus de África tenían de adorar a dioses hechos con sus propias manos. Para que esto sucediera se necesitaba:

-
- 1o. Que al igual que las tribus de Oceanía, le concedieran un poder a los objetos manufacturados por ellos mismos (volverlos Mana).

 - 2o. Darles a los mismos la capacidad de producir, a voluntad, efectos malos y buenos.

 - 3o. Realizar una serie de actos que formen una ceremonia con que los creyentes tratan de ganarse el favor del fetiche.
-

Ve, pues, maestro, cómo el fetichismo tiene de punto de partida una noción, una idea, nacida de la imaginación: la de Mana. Ve también cómo ya el fetiche puede ser a voluntad bueno o malo, mientras que entre los melanesios las cosas eran buenas o malas solamente, no pudiendo ser las dos al mismo tiempo, ni mucho menos ser una sola a voluntad. Ve también que ya estos dioses fabricados por artistas primitivos tienen un ceremonial que consiste tal vez en danzas, cantos y ofrendas, que en su honor ejecutan los creyentes para ganarse su favor o simplemente para desagraciarlo.

El sentimiento religioso ha sufrido una evolución. Se ha hecho más complejo, los actos del culto hacen ya necesaria la existencia de un nuevo elemento, con poderes y atribuciones determinadas, el sacerdote. El fetiche reúne en su derredor a toda la tribu. Le comunica una alegría que no tiene, una esperanza que no puede dar o una fe que en realidad no representa. Todo, a través de quienes conocen los ritos del culto y saben cuáles son los que en cada caso convienen. Es de tal forma complicado este estado del sentimiento religioso, que en verdad no se sabe hasta dónde llega el sentimiento que despierta el fetiche y los que el mismo culto inspira. Se confunden, en realidad, el fetiche y su culto. Esto te ayudará a ir comprendiendo por qué el sentimiento religioso se va volviendo cada vez más complicado en los distintos pueblos, haciéndose la complicación mayor a medida que aumentan la cultura y la civilización de las razas humanas.

Junto a la práctica del fetichismo están dos ideas nuevas, el amuleto y el talismán. Ambos participan de las virtudes del fetiche. Mientras el primero es pasivo, el segundo es activo. El amuleto sólo sirve para librar de un mal, curar heridas, precaver de una enfermedad. El talismán, por el contrario, sirve para atraer el bien, para ayudar a su poseedor a triunfar y a ser feliz, como, por ejemplo, la lámpara de Aladino, que constituye un ejemplo clásico de talismán. En cambio, la patita de conejo, tan usada por los norteamericanos, es un caso típico de amuleto, pues que según la ingenuidad gringa, sirve para evitar desgracias. Ya oportunamente veremos cómo estas nociones, estas ideas, encontradas en las sociedades primitivas de África, aparecen más tarde en diversas culturas, avanzadas, prevaleciendo hasta la fecha como una demostración palpable de que el origen del sentimiento religioso en el hombre y de la creencia en la colectividad, tiene sus más hondas raíces en la ignorancia y en el temor. No de otra manera se explica que amuletos y talismanes, “vástagos y retoños del fetichismo”, perduren hasta en la época presente.



Pasamos luego a darle una mirada a las organizaciones totémicas. Forma religiosa ésta común a tribus que vivieron en diversos lugares de la Tierra, ya sea en Norteamérica, Asia Menor o bien en África, y que por su situación geográfica difícilmente pudieron comunicarse, hecho que nos demuestra que el sentimiento religioso en la humanidad nació, creció y se fortaleció abrevando siempre en las mismas fuentes.

Al explicar cómo el hombre forma dentro de su espíritu la división de las cosas que son sagradas y de las que no lo son, recuerda que hicimos mención de la admiración y temor que en él despiertan los animales. Hablamos también de la relación que el espíritu del primitivo estableció entre las cualidades que teme o admira en ellos y las de sus muertos.

Pues bien, esa admiración y ese temor dieron lugar al nacimiento del totemismo. Práctica religiosa en la que los hombres escogen un animal cualquiera, en el cual hacen residir poderes y virtudes extraterrestres, como símbolo protector, como signo de sí mismos y de toda una tribu. Tú sabes, maestro, que después de la familia, sigue en el proceso de la formación de la sociedad humana una organización llamada clan. Pues bien, cada clan tiene su tótem, es decir, su animal protector, síntesis de sí mismo, dios dispensador de bienes para quienes lo forman.

En esta práctica religiosa, sumamente complicada, las costumbres de los clanes se derivan del totemismo y de su culto, y por eso hacen que se les dificulte su descripción. Por ahora nos bastará, maestro, saber que para los clanes totémicos, los animales que nadan, corren o vuelan, son los padres muertos de la tribu; que a esos animales, igual que en la noción de Mana, se les atribuyen, por sus cualidades inspiradoras de admiración o temor, poderes extraordinarios y atributos no comunes a los hombres. Es así como un animal, muchas veces una planta, va creando entre los miembros de un clan, lazos tan estrechos como no los puede crear muchas veces el parentesco de la sangre. Todos los miembros de un clan, amparados por el mismo tótem, tienen entre sí obligaciones y deberes que cumplir, exigencias comunes que llenar, siendo el símbolo animal, o bien la planta totémica, el que a través de los siglos rige la vida de los hombres, los clanes y las tribus. El animal totémico regula sus matrimonios, da los nombres a los hijos, da lugar al régimen del matriarcado, y ejerce en ellos las veces de un dios tutelar que está presente en todos los actos de la vida individual o colectiva.

Junto a la noción del tótem está la de tabú, de la misma manera que el fetichismo engendró los conceptos amuleto y talismán.

Tabú es una palabra nacida en Polinesia, región isleña de Oceanía. Quiere decir: no oses, no hagas. Significa en sí una prohibición y está íntimamente ligada con la idea de Mana.

El tabú es a veces positivo porque se refiere a cosas que debieran hacerse.

El tabú es una manifestación exterior del culto totémico, supuesto que lo constituyen una serie de prohibiciones expresas nacidas de la religión misma. Así se tiene que es tabú el animal-tótem, para los individuos del clan que lleva su nombre, pues que no pueden ni matarlo ni comer su carne; son tabúes los jefes y sacerdotes contra los cuales no se puede ejercer ninguna acción por los miembros de la tribu; son tabúes algunas plantas, que igual a los animales, son cuidadas y respetadas; asimismo, son tabúes algunas rocas, lugares, arroyos, etcétera. Es decir, que mediante una serie de tabúes, queda reglamentado lo que hay que hacer y lo que se necesita dejar de hacer para poder tener contento al animal-tótem, que es el dios. De ahí el hecho de que el tótem establezca una serie de costumbres, que en realidad forman todas las manifestaciones exteriores de la vida de estos pueblos primitivos. Las costumbres, a fuerza de practicarse siglo tras siglo, siempre invariablemente, acaban por convertirse en leyes tan fuertes, que quien viola un tabú muchas veces sufre el castigo sin intervención de ninguna fuerza extraña a su misma persona, pues la sugestión mental es tan poderosa, que llega a producir la muerte de los negros violadores de tabúes, aunque cuando así no sucede, el clan o la tribu castigan al trasgresor.

Vemos, pues, cómo el tabú polinesio es una parte del culto, es un rito religioso, es un derecho, puesto que establece una ley; y finalmente es una costumbre que todo el mundo sigue y obedece, ya que habiendo nacido dentro de ella, la vida les es imposible si no la practican, como los pájaros nacen para volar, supuesto que para eso están hechas sus alas, así los clanes totémicos nacen para observar los tabúes, que a través de las generaciones se han colado en su mismo ser, para volverse algo congénito.

El tabú viene a ser una modalidad avanzada del espíritu religioso humano, supuesto que regula y organiza la vida de los clanes y las tribus en una forma tal y de tal suerte, que los simples tabúes religiosos en realidad vienen a ser una legislación, legislación que tiene sobre todas



las demás legislaciones la ventaja de que todo el mundo la obedece sin que haya presión ni violencia, supuesto que ya forman parte de la existencia misma del individuo, del clan y de la tribu.

El tabú trae consigo la idea del pecado. Éste a su vez, la del sacrificio. Cuando un negro viola un tabú, peca. Luego necesita reparar su pecado, su falta, y para repararlo se vale del sacrificio.

Nuestro cristianismo, religión que está a una gran distancia en el tiempo y en el refinamiento de las concepciones y del culto de estas religiones primitivas, conserva, sin embargo, la idea del tabú como elemento básico.

El fruto del árbol de la Ciencia del Bien y del Mal era tabú para Adán y Eva. Pero Adán y Eva violaron el tabú y pecaron. Entonces la reparación fue el castigo sufrido por los culpables, que fueron arrojados del Paraíso por el Eterno. El sacrificio que en realidad vino a reparar la falta cometida por Adán y Eva lo representa, en la doctrina cristiana, la vida, pasión y muerte de Jesucristo, quien llegó al sacrificio de la propia vida para lavar la mancha arrojada sobre la Humanidad, mancha que transformó la moral y el orden religioso.

El tabú crea en la conciencia del hombre el cuadro de sus obligaciones morales. El tabú es, pues, el que ya de manera clara viene a establecer una moral, moral que a través de las edades evolucionará hasta organizarse en una creencia universal, para constituir una entidad de tal manera medular para la vida de los pueblos, que será fieramente defendida por la parte conservadora y burguesa de las sociedades humanas.

Si tú eres estudioso y gustas de ampliar y comprobar cuanto se te dice, podrás estudiar más detenidamente el totemismo y comprenderás que representa un apreciable paso dado hacia adelante por la Humanidad, representando este paso más que un valor en el sentido religioso, un positivo avance en la organización social, de la que el totemismo es en realidad una fase.

En páginas anteriores te decía que la conciencia del hombre se proyectó sobre las fuerzas y elementos todos que forman la Naturaleza. Esto vino a crear en él sentimientos de adoración para el agua, la brisa, el sol y la tierra. También para el águila, la serpiente y la mariposa; a este sentimiento de religiosidad primitiva se le llama naturismo porque desbordó sobre la Naturaleza, tomando a sus elementos como signos de adoración, o representativos de la fe.

Hubo otros pueblos que poblaron la Tierra de seres fantásticos, de existencia no terrenal, que vagaban por los bosques, las montañas y los

mares. Que se introducían en el cuerpo de los hombres, de las piedras, de los animales y de las plantas. Esos espíritus eran los antepasados, que una vez perdida su forma corpórea, seguían vagando en derredor de los suyos para protegerlos y salvarlos. Es decir, hubo quienes creyeran ya en la existencia del alma independiente del cuerpo. Esto constituye el animismo. Hoy se trata de saber qué fue lo que nació primero en el hombre: si el naturismo o el animismo.

A nosotros en realidad el término de tal discusión no nos importa, como lo veremos al sacar las consecuencias de nuestro estudio.

En realidad el totemismo vino a dar los elementos para el nacimiento de un nuevo culto, el de los antepasados. Y así nace una nueva religión que adoptan los pueblos civilizados, como el chino, en donde floreció una cultura estimable por muchos conceptos y digna de figurar como uno de los puntales de la civilización del hombre.

El culto de los muertos que, con más o menos transformaciones, es una práctica universal, ha sido una rígida escuela de ritos para los orientales. A ella ciñen su vida toda. El padre, después de muerto, sigue siendo el jefe de la familia. Su espíritu sigue gobernando por completo la vida de los vivos. A todas horas, a cada momento, hay que rendirle ofrendas, homenajes y otros atributos, pues desde las regiones de lo desconocido está siempre vigilante de la felicidad de la familia. El chino no puede, en ningún momento, abandonar la tiranía que sobre él ejerce el culto de sus antepasados. Hasta nosotros mismos se cuegan formas de ese culto. Nuestros muertos las reciben en forma pagana, porque el sentimiento primitivo se resume hasta el presente a través de todas las generaciones.

Hemos visto, en un rápido recorrido, todas las modalidades adoptadas por los pueblos primitivos para manifestar sus sentimientos religiosos. He tratado de darte una idea de cómo nacieron éstos en el hombre. Ahora deseo que leas con detenimiento las siguientes

CONCLUSIONES

1a. El hombre creó los dioses impulsado por un sentimiento en el que predominó el temor. La ignorancia engendró el temor. Al mismo tiempo, hizo que el hombre atribuyera poder, capacidad de hacer el bien y el mal, existencia espiritual, a las fuerzas naturales, a los animales, árboles, piedras o bien a los objetos por él mismo manufacturados. Hoy, a pesar



de los avances de la Ciencia, a pesar de que se han destruido muchos errores, el sentimiento religioso impera porque el hombre ignora una cosa fundamental: lo que hay más allá de la tumba. Cuando descubra esto, su espíritu religioso se orientará por otros caminos más en consonancia con el avance de la Ciencia.

2a. De lo anterior se deduce que el hombre empezó creyendo o temiendo a un supuesto poder creado por su imaginación, tomando como verdadera una falsedad, aceptando como válida una mentira; haciendo que en derredor de esta mentira se organizaran no sólo sus actividades de hombre, sino las de toda la colectividad. Por eso debes reconocer que si es cierto que estamos en el siglo de las luces y de los descubrimientos, también es cierto que nuestra fe religiosa está todavía prendida a las concepciones imaginativas de los hombres ignorantes de las primeras épocas de la vida humana. Es cierto que nuestro cuerpo viaja cómodamente en automóvil, pero cuando de religión se trata, nuestro espíritu viaja en el clásico burrito en donde la leyenda cuenta que fue llevado el niño Jesús a Jerusalén.

3a. Se afirma, y con razón, que el sentimiento religioso está basado en el mito. En el mito nace, en él se robustece, y a él regresa en cuanto sufre los ataques de la realidad. Por eso se dice que todas las religiones tienen como base el mito. Mito quiere decir mentira. Luego, la religión vive y se nutre de mentiras.

4a. Se ve que la falta de razonamiento y de espíritu crítico hizo a los primitivos poner las potencias de su alma y de su cuerpo bajo la tutela de fuerzas, poderes o seres imaginarios, a quienes consideraron como dioses. En derredor de ellos crearon ritos, cada vez más numerosos, hasta crear el culto colectivo. Estos ritos, junto con la parte doctrinaria de la creencia, es lo que forma hoy las religiones.

5a. Las generaciones fueron recibiendo una herencia religiosa, que a su vez transmitieron a las siguientes, hasta que lo que principió siendo un sentimiento provocado por agentes externos se convirtió en parte misma del alma humana y colectiva.

6a. El espíritu que principió siendo supersticioso acabó siendo creyente. La necesidad del mito se precisó en forma tal en el alma del hombre que ahora tenemos que luchar largamente y con métodos científicos para extirparlo.

7a. Si el hombre fue el que hizo a dios y a sus creencias, y el hombre fue el creador de su fe; si él construyó con sus manos y su imaginación a

sus dioses, revistiéndolos de poder y colmándolos de virtudes y perfecciones; si fue el hombre quien inventó los actos del culto y los volvió sagrados en el curso de los siglos; si fue él mismo quien pudo destruir unos dioses para crear otros; queda, fuera de toda discusión, que el hombre puede destruir su religión.

8a. Veremos también cómo los primeros brotes del espíritu religioso del hombre tienen concepciones burdas, prácticas groseras, actos culturales y manifestaciones tan primitivas como él. Sus dioses eran semejantes a él porque el hombre los modeló de acuerdo con su cultura y experiencia, habiendo momentos en que el dios, por ser hijo directo de una región geográfica, puede representar las condiciones climatéricas y físicas en que los hombres vivían.

9a. Luego, aceptar sin discusión que no fue Dios quien hizo al hombre conforme su imagen y semejanza, sino el hombre quien hizo a dios de acuerdo con su imagen y semejanza, comprobándolo al encontrar que muchos dioses revelan en los elementos que los constituyen ideas derivadas del trabajo a que están dedicados sus creyentes y todos ellos, los dioses, tienen muchos detalles reveladores de la humana condición.

10a. Finalmente, resumiendo diremos: Dios es hijo de la ignorancia y del temor; Dios fue hecho por los hombres, luego puede ser destruido por ellos.

En esta época, el triunfo es de los que estudian. Por eso no podemos combatir el fanatismo sino entrando en el estudio del sentimiento religioso desde sus orígenes.

No podemos combatir el error sino con verdades. Una mentira no podemos combatirla con otra.

La lucha debemos emprenderla con decisión y valor. Pero en esta lucha no deben tener puesto los ignorantes. Por eso te invito a que estudies. Hacerlo significa armarse. Armarse es necesario en este momento histórico, de intensa lucha, en que se deciden los destinos de la humanidad.

Con el deseo de aclararte más la información anterior deseo hacerte recapacitar sobre los siguientes hechos:

-
- a) Los indígenas, los nativos de todos los países atrasados, siguen, como nuestros primeros hombres, profesando el culto de los astros. Para ellos el sol es un dios; la luna, una diosa. Siguen temiendo y reverenciando a la lluvia, al granizo, a la tierra. Los huicholes, los tarahumaras y otras muchas tribus mexicanas aún celebran ceremonias rituales para adorar al sol y a otras fuerzas naturales.
-



-
- b) Este culto por el sol es universal. Igual podemos decir de otras fuerzas naturales como la lluvia, la luna, la tierra, el viento y hasta la sombra. Igual los chinos que los egipcios, los aztecas que los incas, los comanches que los africanos de todo el continente, todos reverencian al sol y a todos aquellos fenómenos que comprenden ejercen influencia decisiva en su vida y cuya existencia, periodicidad, malevolencia o benevolencia no pueden explicarse por otro camino que el de la mística, es decir, dotarlos de voluntad, de intención, de existencia independiente y de un poder malo o bueno, según sean las sensaciones que sobre ellos provocan.
-
- c) Esta circunstancia igual en pueblos tan remotos entre sí, que indudablemente no pudieron ponerse de acuerdo para profesar todos el mismo culto religioso, para deificar iguales fenómenos, tiene, de seguro, una explicación científica. Para mí, dicha explicación la contiene la exposición que hago en las primeras páginas de este folleto: la reacción que estos fenómenos provocan en el ánimo de los hombres, la ignorancia que frente a ellos padecen y el temor que los mismos les provocan haciendo que en ellos nazca el deseo de congregarlos, de despertar su benevolencia: tal es la razón de los primitivos actos culturales que después se convierten en una complicada liturgia.
-
- d) Si estudias con cuidado las etapas históricas de la humanidad, encontrarás que, por lo general, cada una de ellas tiene una religión especial. Existe algo más: Pueblos, como el judío, nómada, errante siempre y enemigo de la vida sedentaria, tienen también un dios errante. Pueblo pobre tiene también un dios pobre: su templo eran las tiendas y se conformaba con un poco de harina y un modesto sacrificio. Carece de templos porque los pueblos errantes no saben construirlos, ni los necesitan. Jehová representa la comunidad de los bienes en las leyes que él mismo para su pueblo establece. Llegan a Canaán y Jehová se convierte en Dios con templos, con ricas ofrendas, enemigo de la comunidad de los bienes, enemigo de la asistencia social. ¿A qué se debe? A que el pueblo judío se vuelve sedentario y su régimen comunal se convierte en régimen de propiedad privada. La pobreza del desierto la sustituyó con la riqueza del suelo de Canaán y así las sobrias y austeras ceremonias del desierto se truecan en bacanales donde el vino, la carne, la miel y la leche son consumidos en abundancia. Se destruye la estrecha solidaridad social y el pueblo acaba bailando en derredor del becerro de oro. Estudiando este fenómeno vemos cómo el régimen de la propiedad, la índole de la existencia, la economía y las circunstancias geográficas se retratan en la idea de dios, porque son los hombres quienes se forman sus dioses a su semejanza y no al revés.
-

-
- e) Esta enseñanza del pueblo judío la encontrarás, si eres estudioso, entre otros pueblos cuya organización económica y política conozcas. Ejemplo: el romano, el griego, etcétera. Y si profundizas, podrás encontrar en las cuestiones económicas la profunda diferencia entre el cristianismo primitivo y el catolicismo de hoy.
-
- f) En la época actual tenemos ejemplos verdaderamente preciosos: El fascismo alemán está empeñado en una guerra a muerte contra el catolicismo. Y en contra del cristianismo en general. El hecho se debe a que el catolicismo es internacionalista en cuanto predica que todos somos hermanos; el “amaos los unos a los otros”, que el Dios católico es el padre de todas las criaturas y que, en consecuencia, todos somos merecedores de la felicidad, el cielo y la bienaventuranza. Y esto no lo podrá admitir nunca el nazismo alemán, porque Hitler y los suyos pregonan el más furioso racismo y quieren tener, en consecuencia, su Dios ario, nada más ario y para los arios, porque el dios de los hombres superiores no puede ser el mismo de los hombres inferiores, que merecen no un dios sino todo el desprecio de los arios.
-
- g) Así tenemos, pues, que cada época tiene los dioses o el dios que necesita. Si estudias el fenómeno del luteranismo y de todas las escuelas religiosas protestantes encontrarás que éstas siguen siendo cristianas, pero no católicas por una sola razón: que el catolicismo no dejaba crecer ni la economía ni las organizaciones políticas que esos pueblos necesitaron en determinado momento de su historia.
-

TÁCTICA

Considero que nunca ha corrido la Revolución Mexicana un peligro más marcado que el que corrió con motivo de la popularización de los métodos tabasqueños en materia religiosa.

El peligro lo entrañaba el hecho de que, contra todo lo que la razón indica y el socialismo establece, se trataba de arrastrar a las masas a una lucha puramente religiosa, poniendo esta lucha en primer plano, mientras se condenaban las actividades sindicales y se amenazaba de muerte el derecho de huelga.

Nunca como entonces (1932-1934) fue más miserable el número de agraristas beneficiados con el reparto agrario: Nos basta considerar estas cifras:

Beneficiados en 1932: 20 000 ejidatarios.

Beneficiados en 1933: 15 000 ejidatarios.

Beneficiados en 1934: 50 000 ejidatarios.



Aclaro que en 34 la cifra sube a cincuenta mil porque en diciembre el general Cárdenas benefició a más del 50 por ciento de los que la cifra marca.

Y frente a estas realidades con las que se trataba de aplastar el movimiento obrero y que aplastaban definitivamente el agrario, pues se llegó a la osadía de crear los famosos distritos ejidales, se desencadenaba una enconada persecución religiosa y se agitaba la propaganda en pro de la educación socialista.

Tal posición demagógica, que trataba de arrastrar a las masas a situaciones artificiales para esconderles el asesinato de los ideales de la revolución, fue duramente combatida por los grupos que en México representan los polos opuestos y que en esa época se unieron para luchar: católicos y comunistas. Lo que significa por un lado lo estúpido del camino en la campaña religiosa y por el otro la existencia de una verdad revolucionaria, socialista, que deseo conozcas desde ahora: el socialismo no persigue ni ataca a la religión en forma violenta, ni los revolucionarios se proponen destruir la religión por la violencia porque esto último, según lo demuestran los más brillantes teóricos del movimiento revolucionario mundial, es tarea de la burguesía.

Ya en 1935 condenaba desde "Izquierdas", en un artículo titulado "Morelos", la clerofobia de la burguesía nacional de su parte más peligrosa supuesto que era la que detentaba el poder político y alertaba a los maestros rurales para que vieran con claridad en medio de la maraña de hechos sociales que en aquellos días contradictorios nos azotaban la conciencia.

Hoy vuelvo a escribir estas líneas porque a pesar del tiempo transcurrido y de las muy claras direcciones recibidas de la Secretaría de Educación Pública y de la actuación diáfana del General Cárdenas en esta materia, todavía necesitamos clarificar más nuestra línea política frente a las masas católicas del país.

Probablemente seamos nosotros los maestros los que más inconsecuencias hemos cometido en materia religiosa. Inconsecuencias a las que hemos sido arrastrados algunas veces, y en otras por nuestra voluntad, por la confusión que en nuestra ideología padecemos o por las desviaciones envenenadas que nos sugieren los enemigos reales de la Revolución.

Nadie ignora que las más grandes masas de mexicanos son católicas. En cada región lo son a su manera. Pero creen en las excelencias del catolicismo, adoran a sus dioses, respetan a sus ministros, concurren a sus templos. Ninguno de nosotros ignora tampoco que la Revolución de 10 a

14 la realizaron los católicos. Basta recordar que en las copas de los sombreros de los revolucionarios se ostentaban estampas y bajo sus camisas se calentaban los escapularios y las medallas. No desconocemos que católicos fueron los combatientes del 5 de Mayo y el Carrizal. Tampoco nos es desconocido que la parte más católica de España, Euzkadi, luchó bravamente contra la invasión franquista, con heroísmo inigualado.

Todos los anteriores hechos nos hacen aceptar que la mayoría de los obreros son católicos, la mayoría de los campesinos, católicos y que, en consecuencia, la lucha de clases tenemos que realizarla en México con católicos y no con ateos, porque si esperamos esto nunca realizaremos ninguna revolución.

Tenemos un gobierno demócrata, que aspira, según la frase propia de nuestro presidente, a convertirse en una democracia de trabajadores. Debemos buscar para él la más amplia base social ya que está demostrando capacidad para realizar los objetivos inmediatos de nuestro movimiento revolucionario. Y si por ello no fuera necesaria la revisión de nuestra actitud vieja, diremos que importa más ganar huelgas y repartir latifundios que ponerse a discutir teóricamente si dios existe o es un mito.

Así pues, la lucha por la democracia necesita contar con el concurso de los católicos; la lucha agraria necesita a los campesinos católicos, ¿qué debemos hacer, en consecuencia?

Debemos actuar, si es que queremos ser revolucionarios consecuentes y no meros demagogos anarquizantes, ciñendo nuestra conducta profesional y social a tres normas generales:

-
- a) Pensar siempre “que el mejor medio de reanimar el interés por la religión y de su muerte lenta” (Lenin) es atacarla y hacerla víctima de persecuciones policíacas.
-
- b) “Saber que para combatir la religión hay que saber explicar de un modo materialista los orígenes de la fe y de la religión en el pueblo” (Lenin), sin descender al ataque tonto, al insulto a la fe que sólo sirve para lesionar o herir al sentimiento religioso del pueblo.
-
- c) Buscar la manera de combatir entre las masas populares, especialmente las campesinas, las manifestaciones más peligrosas del espíritu religioso: el fanatismo y la superstición, y hacerlo precisamente de manera que no hiera el sentimiento religioso, porque esto provoca la división en dos bandos: irreligioso y religioso.
-



Para que puedas cumplir ampliamente con las primeras condiciones señaladas te recomiendo:

1o. Leer cuidadosamente toda la exposición, o sea la primera parte de este folleto, hasta asimilar su contenido.

2o. Buscar y leer de igual manera, los siguientes materiales: *La religión al alcance de todos*, de Ibarreta; *La religión*, folleto de Lenin; *Teoría y práctica del socialismo*, de John Strachey, en su capítulo XIX "Socialismo y Religión", página 201, y *El Anti-Dühring*, de Federico Engels, especialmente en sus páginas 169, 244, 292 y 295, pero sobre todo en las 292 y 293 donde explica "La Religión y su Evolución Histórica".

Cuando se trata del tercero, es decir, de combatir el fanatismo y las supersticiones sin lastimar el sentimiento religioso del pueblo, podemos tomar en cuenta que el problema ofrece dos aspectos ya señalados alguna vez:

1o. Existen comunidades en las que incluso se puede desarrollar una campaña antifanática.

2o. Por el contrario, en otras no puede mencionarse siquiera el problema, porque este solo hecho provoca suspicacias.

Es justamente para las comunidades en este último caso para las que me permito aconsejarte lo siguiente:

Por más que estemos decididos a no lastimar las creencias del pueblo, eso no significa renunciar en modo alguno a la tarea que tenemos impuesta por lo que se refiere a dar una explicación materialista de todos los fenómenos del universo y de la vida social. No podemos renunciar tampoco a nuestra convicción de que la religión es aliada del capital y que es un agente de la burguesía financiera para la mejor esclavización de los trabajadores y que, por tanto, nosotros perseguimos aunque a largo plazo, la desaparición del sentimiento religioso de cualquier naturaleza que sea.

Debemos, pues, hacer algo que nos permita ir abriendo las conciencias de nuestros campesinos y alumnos a la luz. Provocar reacciones en ellos que sin ser contrarias a su fe, sí vayan quitando de su conciencia todas aquellas supervivencias del obscurantismo secular que dominó al país desde la conquista hasta la Reforma Juarista. El método más sencillo es utilizar para ello el teatro. Haremos representar por medio de él piezas sencillas, inofensivas en apariencia, pero de un gran alcance educativo, supuesto que nos permiten explicar científicamente fenómenos cuya falsa interpretación permite el dominio absoluto de las conciencias de los campesinos. Estos materiales debemos buscarlos y conservarlos como algo

precioso. Si no los encontramos, debemos provocar en otros la idea de escribirlos o escribirlos nosotros mismos.

Para muestra, a continuación incluyo dos pequeñas piezas teatrales que para ello pueden servirte admirablemente y que tus alumnos puedan representar.

Comino Vence al Diablo

De Germán List Arzubide. Para Teatro Guignol.

PERSONAJES:

COMINO, EL PATRÓN, EL NEGRITO, LA ABUELITA, EL DIABLO

ESCENA PRIMERA

El Negrito está pasando leña de un lado a otro. El Patrón, con las manos metidas en las bolsas, lo mira trabajar y de cuando en cuando lo azuza para que trabaje más de prisa.

EL PATRÓN. (*Sacando las manos de las bolsas y estirándose con pereza*). Trabaja, Negrito, trabaja, que así es como se hace uno rico.

EL NEGRITO. Así es como se hace usted rico, pero yo no.

EL PATRÓN. ¿Ya comienzas a murmurar? Trabaja y calla, que los niños no deben discutir lo que dicen los grandes.

EL NEGRITO. Pero ya tengo un año de estar trabajando y usted siempre sin hacer nada.

EL PATRÓN. Trabaja o hago venir al diablo para que te lleve.

EL NEGRITO. (*Muy asustado*). No, patrón, ya voy a trabajar, pero no traiga al diablo. (*Se le ve correr con la leña*).

EL PATRÓN. (*Aparte*). A éste me lo tengo bien asustado con el diablo, ja, ja, ja. (*Llega la abuelita con Comino*).

ABUELITA. Señor don Torcuato, muy buenos días.

EL PATRÓN. Buenos días, doña Agripina, ¿en qué puedo servirla?

COMINO. (*Chillando*). No quiero, abuelita, no quiero.

ABUELITA. Silencio, muchacho grosero. (*Al patrón*). Aquí le traigo a Comino, que está resultando muy flojo, para que le enseñe usted a trabajar.



EL PATRÓN. Ya lo creo que aquí aprende a trabajar. Aquí todos trabajamos.

EL NEGRITO. No todos, nomás los negros.

EL PATRÓN. Usted se calla o llamo al diablo (*el negro comienza a correr*).

ABUELITA. Pues como yo sé que usted es muy trabajador, quiero que me enseñe bien a este muchacho que se está todo el día metido en la cama.

COMINO. Abuelita, te prometo que me voy a levantar a las nueve.

EL PATRÓN. ¡A las nueve!, aquí se levanta uno a las cinco de la mañana.

EL NEGRITO. A las cinco de la mañana se levantan los negros... los blancos a las once.

EL PATRÓN. Silencio, o voy por el diablo. (*Vuelve a correr el negro*).

ABUELITA. Aquí le dejo a este holgazán y ojalá y salga como usted.

EL PATRÓN. No tenga cuidado, señora, que lo vamos a componer. (*Se despiden y la abuelita sale*).

EL PATRÓN. Conque tú eres el famoso Comino, que tanta guerra da, ¿no?

COMINO. Yo soy Cominito, un muchacho muy aplicado y muy decente (*a los niños*). ¿Verdad, niños, que soy muy trabajador?

EL PATRÓN. Pues ahora vas a trabajar con el negro.

COMINO. Yo quiero trabajar con usted, mi abuelita me dijo que usted me iba a enseñar.

EL PATRÓN. Yo estoy descansando, que ya trabajé mucho en la vida.

COMINO. Entonces enseñeme usted a descansar, mi abuelita me dijo que aprendiera de usted.

EL PATRÓN. Bueno, aquí se hace lo que yo mando (*llamando al negro*). Eh, Fabián, pon a este muchacho a cargar leña.

EL NEGRO. Cómo no, así seremos dos para el trabajo. (*A Comino*). Comino, a poner la espalda para el bulto.

COMINO. Yo no quiero, mi abuelita me dijo que hiciera lo que usted hace, no lo que hace el negro. Yo quiero aprender a descansar.

EL PATRÓN. O te pones a trabajar, o llamo al diablo para que te lleve.

EL NEGRITO. No, patrón, no lo llame que ya va a trabajar Comino.

COMINO. (*Desafiando*). Que lo llame, yo no creo en el diablo.

EL PATRÓN. Vas a ver como sí existe (*se va*).

COMINO. (*Al negro que está temblando*). ¿Por que te asustas?

EL NEGRITO. Porque va a venir el diablo y te va a llevar, mejor ponte a cargar leña.

COMINO. Que venga el diablo, no le tengo miedo.

UNA VOZ DESDE DENTRO. Ya voy por ti, Comino.

COMINO. (*Asustado*). Oye negro, ¿qué de verás viene el diablo?

EL NEGRITO. De veras, Comino, ponte a trabajar.

EL DIABLO. (*Saliendo*) ¿Conque no quieres trabajar, Comino? Entonces vente conmigo a los infiernos.

COMINO. (*Tartamudeando*). Ya... ya... vo... voy... se... ño... r dia... blo...

EL DIABLO. Pues pronto, holgazán (*se va*).

(*Comino y el Negro se ponen a correr llevando leña*).

COMINO. (*Deteniendo al negro*). Oye, negrito, ¿y si le pegáramos al diablo?

EL NEGRITO. No, no, ni lo pienses, es terrible.

COMINO. Pero nosotros somos dos.

EL NEGRITO. Es que el diablo tiene su trinche caliente.

COMINO. Nos buscamos unas trancas.

EL NEGRITO. ¿Y si nos lleva al infierno?

COMINO. No nos lleva, nos ayudan los niños (*a los niños*). ¿Verdad que nos van a ayudar ustedes para apalear al diablo?

COMINO. (*Al negro*). ¿Ya ves? Somos muchos contra él solo.

EL NEGRITO. Bueno, vamos a buscar las trancas.

VOZ DE DENTRO. ¿Ya están platicando? Allá voy por ustedes.

EL NEGRITO. (*Temblando*). Vamos a cargar la leña.

COMINO. ¿No ves que el patrón no hace nada y el diablo no se lo lleva?

EL NEGRITO. Porque es el patrón.

COMINO. Pues cuando le demos al diablo sus trancazos, nosotros vamos a ser como el patrón.

EL NEGRITO. ¿Entonces ya no trabajaremos?

COMINO. Sí trabajaremos, pero pondremos a ayudarnos al patrón y como está fuerte y es grandote, haremos nosotros menos trabajo.

VOZ DE DENTRO. Ya voy con mi hacha si siguen platicando.

EL NEGRITO. (*Temblando*). No, no podremos pegarle y nos va a comer.

COMINO. No tengas miedo, vamos por las trancas.

EL NEGRITO. Ve tú, yo aquí te espero.

COMINO. No. Ve tú.

EL NEGRITO. ¿Tienes miedo?

COMINO. ¿Yo miedo? Yo nunca tengo miedo (*a los niños*). ¿Verdad que yo no tengo miedo? Quédate aquí, voy a traer las trancas.

EL NEGRITO. (*Temblando*). No, mejor te acompaño. (*Se van*).

EL PATRÓN. Comino... Negro... Donde están estos flojos (*a los niños*), ¿ustedes saben dónde están Comino y el Negro? ¡Ah! voy a llamar al diablo para que se los lleve, ahora mismo van a dar a los infiernos (*se va*).



(*Comino y el Negro, saliendo cada uno con su tranca*).

EL NEGRITO. Tú le pegas primero.

COMINO. No, eso te toca a ti.

EL NEGRITO. ¿Tienes miedo?

COMINO. ¿Yo miedo? Ya verá qué trancazo le doy en la cabeza.

VOZ DE DENTRO. Allá voy por ustedes.

(*El Negro tira la tranca y corre por un lado. Comino hace lo mismo y corre por el otro. Se les ve temblar detrás de las cortinas*).

COMINO. Negro, ¿por qué corriste?

EL NEGRITO. (*Saliendo*). ¿Por qué corriste tú?

COMINO. (*Recogiendo la tranca*). Yo no corrí (*a los niños*). ¿Verdad que yo no corrí? Yo soy muy valiente (*al negro*). Levanta la tranca.

EL NEGRITO. Nos va a comer.

COMINO. Mira, nos escondemos detrás de las cortinas y cuando venga el diablo, salimos por detrás de él y lo golpeamos.

EL NEGRITO. Me parece muy bien. Corre a esconderte. (*Se ocultan*).

EL PATRÓN. Cominooo... Negroooo... ¿Por dónde están estos flojos? Si ellos no trabajan voy a tener que cargar yo la leña, y estoy muy cansado. (*A los niños*). ¿Dónde están esos holgazanes? Si ustedes no me lo dicen, los pongo a cargar la leña o llamo al diablo para que se los lleve. Voy a traer al diablo. (*Se va*).

COMINO. (*Sale con la tranca en la mano*). Por aquí andaba el diablo, yo lo oí hablar (*ve que se mueve la cortina*) allí está, silencioso para que no me oiga acercarme. (*Se va acercando poco a poco y da un garrotazo sobre la cortina*).

EL NEGRITO. (*Saliendo*). Ay, me has dado un palo en la cabeza.

COMINO. Perdóname, negro, creí que era el diablo.

VOZ DE DENTRO. Allá voy por ustedes.

COMINO. Escóndete y cuando venga sal y le pegas.

EL DIABLO. (*Entrando*). Vengo por Comino y el Negro que no quieren pasar la leña del patrón. ¿Dónde están? Si no me lo dicen los pongo a trabajar a ustedes. Los voy a buscar a la bodega. (*Se va*).

EL NEGRITO. (*Saliendo con la tranca*). Aquí está el diablo, ahora a mí me toca darle de palos (*mirando que se mueve la cortina*). Silencio, que ya sé dónde está (*se va acercando y da un palo sobre la cortina*).

COMINO. (*Saliendo*). Ay, qué bárbaro, me has hecho un chichón del garrotazo.

EL NEGRITO. Perdona, creí que era el diablo.

VOZ DE DENTRO. Voy por ustedes.

COMINO. Ahora sí, allí viene, escóndete y pégale fuerte. (*Se esconden*).

EL DIABLO ¿Dónde están para que me los coma? (*Mirando temblar las cortinas*). Ya sé dónde se esconden, detrás de las cortinas. Salgan pronto o los saco prendidos en mi trinche. (*Se acerca del lado donde está el Negro, mientras sale Comino de detrás de la cortina y le da un garrotazo volviendo a esconderse*). (*El diablo grita y se vuelve hacia los niños*). ¿Quién me pegó? Si no me lo dicen me llevo a uno de ustedes (*mirando moverse la cortina del lado de Comino*). Aquí están, ahora no se me escapan (*se acerca, y mientras sale el Negro y le da un golpe*). (*El diablo vuelve a chillar y mira a los niños, señalando a uno de ellos*). Tú fuiste, yo te vi, voy a bajar a traerte. (*Hace como que va a saltar, pero en ese momento grita*).

COMINO. Ahora, negro, dale duro (*sale el Negro y le comienza a dar al diablo, éste corre y al fin se arranca la careta y se ve que es el patrón*).

EL NEGRITO. Pero si es el patrón.

EL PATRÓN. Sí soy yo, miren cómo me han puesto de chichones.

COMINO. Lo sentimos mucho, pero queríamos pegarle al diablo, que nos está obligando a trabajar demasiado.

EL NEGRITO. Patrón, ahora usted también trabaja o llamamos al diablo para que se lo lleve.

EL PATRÓN. No hay diablo.

COMINO. Pero hay una tranca, conque, a trabajar desde luego. (*Comino y el Negro se abrazan y el patrón va pasando la leña*).
Cae el telón.

Fin

Supersticiones

De un cuento de Arkady Averchenko, escenificado por Germán List Arzubide.

ESCENA ÚNICA

La escena representa el interior de un cuarto, donde todo está viejo y roto. Julián el supersticioso, se pasea nervioso por el cuarto cuando llega Renato.

JULIÁN. (*Corriendo hacia su amigo le estrecha la mano con efusión*). Amigo del alma, querido amigo, llegas a tiempo. Me harás un gran favor.

RENATO. Con mucho gusto, Julián. ¿En qué puedo servirte?

JULIÁN. Dime, ¿qué oído me chilla? Dímelo pronto.



RENATO. ¿Ese es el favor que tanto me pides?

JULIÁN. Ese es, pero dímelo pronto, te lo ruego con el alma, adivínalo.

RENATO. ¡Bah! Pero si eso no tiene nada de difícil, si tuvieras una docena de orejas...

JULIÁN. Bueno, no platiques más; te lo ruego, dime, ¿cuál oído me chilla? Me puedes salvar la vida.

RENATO. Pues te lo diré. Te chilla el izquierdo.

JULIÁN. (*Corriendo por el cuarto con un gran goce*). Bravo. Has acertado. Magnífico. Estupendo. Te deberé mi felicidad.

RENATO. Pero vamos, ven acá. Explícame de lo que se trata. Tú estás loco.

JULIÁN. Claro, tú no entiendes. Existe una superstición según la cual, si se adivina qué oído le chilla a un ser humano, se realiza lo que en el momento de la adivinación desea el propietario.

RENATO. ¿Y se puede saber qué deseabas tú, que yo te he concedido con mi adivinanza?

JULIÁN. Lo siento, querido amigo, pero me es imposible decírtelo.

RENATO. Vamos, me alarmas. ¿Deseabas acaso mi muerte? ¿Mi encarcelamiento? ¿Mi asistencia forzosa a la lectura de versos?

JULIÁN. Ninguna de esas tres cosas, querido amigo; algo mío y para mí. Pero si te digo de lo que se trata, no se realizará.

RENATO. ¿Temes acaso que yo me oponga, que te lo impida?

JULIÁN. No, es otra superstición. Si se cuenta lo que se desea, no se cumple.

RENATO. Valiente mamarracho estás hecho. Creer en semejantes tonterías. Me marchó.

JULIÁN. ¿Tan pronto?, pero si acabas de llegar. Pues, ¿qué hora es?

RENATO. Me es imposible decírtelo (*haciendo aspavientos*); no me preguntes jamás la hora.

JULIÁN. Pero, vamos, ¿por qué? ¿qué tiene de particular?

RENATO. Es una superstición que yo tengo. De las más graves.

JULIÁN. (*Temblando*) ¿De veras? ¿Qué sucede? Dímelo... Te lo ruego...

RENATO. ¿Pero, cómo, no lo sabías? El decir la hora a la gente trae mala suerte.

JULIÁN. ¡Caracoles! Y yo, que cuando me preguntan: ¿Qué hora es? saco el reloj y la digo desde luego (*desesperado*). ¡No volveré a hacerlo! Anoche mismo, en el teatro, le dije la hora a un caballero que estaba junto a mí.

RENATO. (*Fingiéndose asustarse*). ¿Y no te pasó nada? Recuérdalo... recuérdalo.

JULIÁN. No, nada. (*Pensando*). ¡Ah sí! ¡No me acordaba! Me robaron el sombrero. Por cierto que al principio creí que hubiera sido el hombre que se acercó a pedirme la hora.

RENATO. ¿No te lo decía? Es terrible dar la hora. Y, ¿de qué era el sombrero?

JULIÁN. De fieltro. Un sombrero nuevecito, de fieltro.

RENATO. (*Haciendo que se alegra*). ¿De fieltro? Ven a mis brazos, estás de suerte, te felicito.

JULIÁN. Pero cómo me felicitas si era el único sombrero que tenía; ahora tengo que caminar a la moda, luciendo la cabellera.

RENATO. Perdona, es otra superstición. La pérdida de un sombrero de fieltro trae la felicidad.

JULIÁN. Muy bien, pero que muy bien. Oye, ¿me prestas tu sombrero de fieltro? (*Lo toma*).

RENATO. Pero si es el único. ¿Dónde vas a ir con él a estas horas?

JULIÁN. A perderlo. Estoy seguro de que entonces mi felicidad será completa.

JULIÁN. (*Arrebatándole el sombrero*). Eso haría tu felicidad, pero no la mía.

JULIÁN. (*Ofreciéndole una silla*). Siéntate, quiero contarte una historia.

RENATO. (*Va a sentarse y la silla se rompe, cayendo*). ¿Pero qué es esto? ¿no podrías tener mejores muebles?

JULIÁN. (*Abrazándolo*). Te felicito, tendrás un año de dicha con tu esposa. ¡Qué feliz eres!

RENATO. ¿Pero de dónde sacas eso? ¡Mira cómo me he puesto los pantalones!

JULIÁN. Es una superstición. Si la silla se rompe con uno, felicidad en el matrimonio.

RENATO. Eres un pelma. Déjate de creencias absurdas, ¿a dónde vas a parar?

JULIÁN. Pero es que tú no puedes negar que hay cosas asombrosas, que nadie puede explicar.

RENATO. ¿Sí?... ¿Como cuáles, creyente en todo?

JULIÁN. ¿Cómo dirás que se consigue ahuyentar la desgracia y atraer la felicidad, según he sabido hace poco?

RENATO. No lo sé; tú lo habrás puesto en práctica.



JULIÁN. Teniendo en casa once elefantes. Y claro que lo he puesto en práctica desde luego.

RENATO. ¿Es decir que tienes once elefantes? ¿Aquí, en tu casa?

JULIÁN. Sí, once elefantes. Uno chiquito, otro más grande, otro más grande... míralos. (*Trae los elefantes pintados*).

RENATO. Pero si es una escala de elefantes. Nada más que no cuento once.

JULIÁN. Por eso no he alcanzado la felicidad todavía. Me faltan dos, los mayores. Pero son muy caros, me piden por ellos sesenta pesos. Si tú pudieras prestarme cincuenta.

RENATO. ¿Cincuenta elefantes?

JULIÁN. No, hombre, cincuenta pesos, son para conseguirme la felicidad definitivamente.

RENATO. Imposible, amigo mío, haría tu desgracia, ¿no sabes que los viernes es peligroso prestar a los amigos? Hay una superstición.

JULIÁN. Pero si hoy es jueves. Es jueves, me los puedes prestar...

RENATO. (*Desconcertado*). Es jueves... bueno... quiero decir... ¡ah! es que es jueves en México, pero viernes en la India.

JULIÁN. ¿De veras? Yo creía que era jueves en toda la tierra.

RENATO. Sabes mucho de supersticiones, pero poco de geografía. Ahora es viernes en la India, y por tratarse de elefantes... Estás perdido

JULIÁN. No comprendo, ¿qué quieres decir?

RENATO. Pues que siendo los elefantes de la India, nos debemos regir con el almanaque de ese lugar.

JULIÁN. Lo cierto es que no puedo alcanzar la felicidad completa (*suspira*); por unos cuantos pesos podría conseguir la fortuna.

RENATO. Pero vamos, idiota, ¿todavía puede un hombre pensar en esto? Hace dos años eras rico, feliz, tu mujer vivía, y de pronto te pones a buscar la felicidad en los elefantes. ¿Y qué ha pasado?

JULIÁN. Lo que creo es que me he equivocado de número. Me dijeron que siete y todo me salió mal; supuse que con nueve, y me fue peor. Creo que once elefantes me darán fortuna... tendré que comprarlos, aunque empeñe la camisa.

RENATO. (*Mirándolo con compasión*). Estás perdido. Pero, ¿sabes? Yo creo que tu equivocación viene de que los has comprado. Debiste robarlos, la fortuna se conquista con audacia.

JULIÁN. (*Levantándose muy alegre*). ¡Eso es, robarlos: y si no son once, serán trece, o quince, o treinta y tres!...

RENATO. ¿Y si vas a dar a la cárcel en uno de tus robos?

JULIÁN. No importa, los elefantes me sacarán. Además existe una superstición. Si uno va a dar a la cárcel, le cambia totalmente la suerte.

RENATO. (*Toma la silla y se pone a darle vueltas en una pata*). Tal vez sería cuestión de verlo en ti para afirmarlo.

JULIÁN. (*Gritando*). ¡Eh! Qué es eso de darle vueltas a la silla, es de mal agüero. La sal... la sal... (*Toma un salero y se echa por encima del hombro*). Me traes mala suerte.

RENATO. Pero más mala suerte que ser un idiota que cree en estas cosas. Habrá que repetírtelo ciento ochenta veces.

JULIÁN. ¿Cuántas veces dices? (*Tomándolo del brazo*). ¿Cuántas veces?

RENATO. ¡Idiota! ¡Ciento ochenta veces! ¿Quieres más?

JULIÁN. No, es para recordar el número. Voy a comprar un billete de lotería (*ante el asombro de Renato*). Te parecerá una tontería, pero a veces un número lo hace todo.

RENATO. Definitivamente estás perdido con tantas supersticiones.

JULIÁN. Lo cierto es que a algunos les ha dado la fortuna. Nada menos, la semana pasada, me llamó la atención el número de un camión: 1274... No pude olvidarlo en todo el día.

RENATO. Naturalmente, compraste el billete núm. 1274, ¿no es así?

JULIÁN. Me costó trabajo encontrarlo... recorrí toda la ciudad... estuve en la administración principal... detuve a todos los vendedores... empeñé lo último que me quedaba...

RENATO. ¿Y lo encontraste? ¿Compraste el billete?

JULIÁN. (*Muy alegre*). Lo encontré. Cuando lo tuve en mis manos, fui feliz, el hombre más feliz del mundo.

RENATO. ¿Y te cayó "el gordo"?

JULIÁN. ¡Sí! Me cayó el portero a cobrarme tres meses de renta...

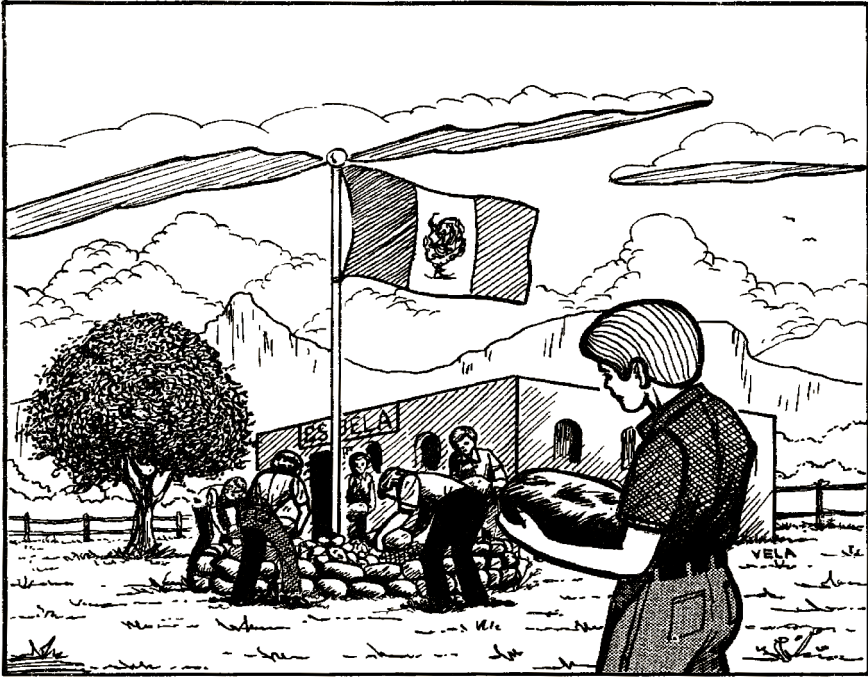
RENATO. ¡Cómo! ¿Eso te trajo el billete? ¿Esa fue tu alegría?

JULIÁN. Es que al portero le dicen "el gordo", y si vino ese hombre, es que la fortuna no está lejos.

RENATO. (*Cae sentado sobre la silla, que se rompe de nuevo*). Idiota.

Telón





Democracia y disciplina escolar

1942



La razón de este pequeño estudio radica, fundamentalmente, en la necesidad de hacer llegar a la base del magisterio mexicano un problema que debiera inquietarle profundamente; que debiera ponerlo a meditar y a estudiar pero, sobre todo, a experimentar. Esta Segunda Guerra Mundial, con mayor profundidad y violencia que la Primera, está sacudiendo las más hondas raíces de la vida del hombre. Gracias a ella, los pueblos de todo el mundo han sido capaces de establecer, sin confusiones, el valor que tienen los ideales políticos, como expresión de las verdades científicas y filosóficas, para la felicidad de los hombres. Democracia y Nazifascismo son ideales políticos que al disputarse el dominio del mundo han chocado no sólo en las cancillerías y en los campos de batalla. Han chocado y ésta es nuestra mayor felicidad, en la conciencia de los hombres. Las masas de nuestros pueblos, en América, se han decidido por la democracia. Por una democracia militante, activa, vital, que sea capaz de darles la felicidad por la que siempre han luchado y en la que nunca han dejado de soñar.

Para los pueblos que, como el nuestro, tienen empapada su historia por la sangre derramada en favor de los ideales de la libertad, el problema de la escuela, que forja las conciencias desde la niñez a la juventud, es un problema de primer plano. Lo es en tal medida que el modo de resolverlo ha provocado desde 1833 pugnas enconadas entre una minoría privilegiada y la mayoría de la nación que ha deseado siempre hacer de la escuela el instrumento que ayude a consolidar el ideal libertario debatido en los campos de batalla y de la política.

Por eso tiene para nosotros, los maestros, una importancia fundamental, escolarmente hablando, el problema de disciplina. No referimos, por eso precisamente, este problema sólo a la escuela primaria. Para nosotros el problema disciplinario está por resolverse en las escuelas que educan a los niños y en las escuelas que educan a la juventud. Problema disciplinario que no ha sido jamás, hasta ahora, discutido como debiera, pero cuyo estudio se hace inaplazable en la medida que se acerca al fin de la

guerra y que se marca para la escuela, como para todas las instituciones sociales, una nueva vida. Etapa que se ha dado en llamar de la postguerra y que habrá de hacer que los hombres que encarnan, dirigen o actúan en las instituciones, revaloricen sus ideas, sus prácticas, sus modos de organización, si es que no quieren perecer aplastados por el empuje de la vida misma; empuje que lo demuestra el curso entero de la historia del hombre que se realiza sin consideraciones. La historia jamás tiene contemplaciones; es acción que fortifica, destruye y crea en la medida que ese motor, que tanto atormentaba a Tolstoi, tiende a satisfacerse. El Hombre es el motor de la Historia. Pero hasta ahora, no le ha sido dado en las horas decisivas de su vida, marcar límites, poner diques para que la historia se encuadre en ellos. Es, por tanto, más que nunca necesaria la preocupación organizada del magisterio para estudiar, profundizar y resolver en lo posible el grave problema de la disciplina escolar.

La disciplina escolar, como disciplina de seres vivos, no es un problema ajeno al problema social. Los educadores que se crean capaces de resolverlo dentro de los estrechos marcos de sus salas de clase, de sus escuelas o de sus barriadas, viven indudablemente en la luna. Los problemas de la escuela primaria mexicana han de resolverse por los hombres, educadores o no, que tienen los pies en el suelo, que viven en el mundo y que, esto es lo sustantivo, son capaces de entender que los problemas escolares no podrán desligarse jamás del mundo en que se vive.

Llevan las páginas de este pequeño, pequeñísimo estudio, la finalidad de plantear a los maestros la necesidad de que se avoquen desde hoy a los problemas de la disciplina escolar. La escuela primaria de mañana ha de encontrarnos preparados. Porque la escuela primaria de mañana tiene que ser expresión de un mundo en donde haya más justicia, más bienestar, más cultura, más solidaridad y comprensión entre los pueblos y entre los hombres.

PROBLEMAS DE LA DISCIPLINA ESCOLAR

1. En México la disciplina escolar ha sido uno de los más graves, pero también más descuidados, problemas que los maestros hemos tenido enfrente. Cada vez que se ha tratado de él, experiencia personal del que escribe, se ha pasado como sobre ascuas: rápida, violentamente. No han faltado quienes hayan pretendido resolverlo sobre la base de encontrar fórmulas abstractas, generales, como normas a aplicar a los niños de todas las

edades, grados y latitudes. Para la escuela mexicana que conocimos hasta 1920, el problema de la disciplina escolar era sólo de autoridad. El famoso principio de autoridad venía desde arriba hacia abajo. Implacable, bestial muchas veces, era la suprema expresión de la disciplina escolar. Autoridad del maestro frente a los niños; autoridad del director frente a sus ayudantes, autoridad del inspector frente a los directores y los ayudantes; por ese tenor se guía tal escuela. La autoridad existiendo siempre, a todas horas y en todos los lugares y al presentarse el más pequeño desequilibrio, la fisura más sutil, jamás se reparó en los medios para reivindicar la autoridad. Fueron buenos los medios más bestiales: desde las palizas, los encierros, las dejadas de alumnos sin comer, los insultos más incontenidos, hasta las ridiculizaciones más extraordinarias: orejas de burro, exhibición de hincados en ventanas y rincones. La autoridad, como suprema expresión disciplinaria, marcó siempre, estableció siempre un tremendo conflicto entre la disciplina y la dignidad humana; entre la disciplina y la salud del alumno. Todavía ahora, 1947, hay quienes resuelven sus problemas disciplinarios imponiendo, por sistema., los viejos recursos que reivindican la autoridad; gritos verdaderamente desaforados para hacer callar; palos, expulsiones de la sala de clases, expulsiones de la escuela, tirones de orejas, de pelo, etcétera.

2. Tal vez justificamos ahora que el problema de la disciplina escolar se basara en la conservación de la simple autoridad y que la disciplina mantenida fuera eso: producto de una autoridad previamente establecida y reconocida y, por tanto, formal, externa, simulada. Niños silenciosos, “obedientes”, serviles; grupos iguales: silenciosos, sumisos, en los que los niños no eran niños: eran seres despojados precisamente de lo más precioso de su condición: la de ser niños. Justificamos, porque para aquellos maestros la disciplina era un problema simple y puramente escolar. Conservar la disciplina era tarea del maestro en su grupo y del director en la escuela. Nada más. La policía de las ciudades y las autoridades de los pueblos y rancherías colaboraban activamente a ello. Los padres de familia concebían, al igual que los maestros una escuela perfecta y en consecuencia la vida escolar debía ser perfecta. La escuela para ellos, padres y maestros, era una entidad fuera de la vida diaria que arrastraban. Una, la vida, podía estar tejida por todas las miserias, por todas las injusticias, por todas las imperfecciones. La otra, la escuela, había de estar a mil codos de esa vida y ser, por lo mismo, la expresión más alta de la perfección. Aquella, la vida, no tenía por qué manchar con sus miserias ese blanco ideal del



hombre, maestro o padre, que era la escuela. No fue raro para nuestros oídos de niños, escuchar a los padres, a las madres, cuando nos llevaban para ponernos en manos de los maestros, estas palabras que son por sí solas toda una revelación: aquí le entrego a mi hijo para que lo eduque. No soy consentidor y si un costal de huesos me entrega eso recibo. Por eso en la escuela la autoridad exigía perfección. Porque se concebía no una escuela en estrecha liga con la sociedad ambiente sino, por el contrario, una escuela separada, desligada del mundo; una escuela que se ponía, como ideal abstracto, como el centro de la perfección y de la realización de esa perfección entre los hombres. Ideal mentiroso y falso que no se ha terminado del todo. Todavía millones de padres de familia y, para desgracia nuestra, no pocos maestros, esperan que la escuela sea capaz por sí sola de transformar el mundo, de formar buenos hábitos, muy buenas costumbres para comer, hablar, jugar, vestir, asearse. Son frecuentes los reproches que se dirigen a los niños y a los jóvenes con palabras más o menos parecidas a éstas: hablas como si no hubieras estado en la escuela; qué vergüenza, tú que estuviste tantos años en la escuela no eres capaz de hablar en público; comes como un maleducado, se perdieron miserablemente los años de tu escuela; fulano es un sucio, como si jamás hubiese estado en la escuela. Abundan demasiado, para desdicha, estas críticas. Esta concepción falsa que separaba a la escuela de la sociedad y, en consecuencia, hacía vivir a escuela y alumnos en planos de idealidad tenía que reflejarse en el ideal disciplinario de la escuela: la escuela, en consecuencia los niños, debería ser lo más perfecto. El modo de andar, de vestir, de hablar, de comer, de cultivar relaciones, de jugar, de beber, debería en los alumnos ser la expresión de lo perfecto. Como lo más perfecto que se ha encontrado para guiar al hombre es la autoridad, por eso la autoridad a secas debería conservarse como la expresión suprema de la perfección escolar. Hasta la escuela llegaban, sin que lo vieran en su afán de idealizarla, los viejos hábitos de la sociedad feudal mexicana: adorar la mano a los mayores y a los sacerdotes; dar de rodillas y a brazos cruzados el agua que se pide; hablar con el sombrero quitado al amo. En 1947 tenemos a pesar del artículo tercero y de la mucha literatura divulgada sobre la escuela revolucionaria, a educadores de niños y jóvenes, cuya manera de entender la disciplina no varía, en lo sustancial, del vergonzoso panorama descrito.

3. Si pensamos que en la escuela se refleja la sociedad entera con todas sus virtudes y sus lacras; cuando pensamos que la vida del hogar se prolonga dentro de la escuela y llega hasta la calle; cuando se sabe, por la

simple observación diaria, que la calle puede más que el hogar y la escuela y que las batallas más duras las libra la escuela contra la calle y, ¡quién lo había de creer!, contra el propio hogar del educando, entonces se verá hasta dónde la idealización de una escuela pseudoperfecta, separada del mundo, fue una actitud equivocada y de resultados negativos. No cabría discutirlo si no fuera porque abundan todavía quienes a estas horas no han entendido con la debida claridad lo anterior.

a) No es verdad que la escuela sea capaz por sí sola de enseñar a los niños a expresarse. Descartando el que haya maestros que no sepan hacerlo, el modo de expresarse de los niños se forma más en el hogar, y sobre todo en la calle, que en la escuela. La escuela no les enseña malas palabras. Pero las oyen en calles y hogares y se acostumbran a usarlas.

b) La escuela puede producir las más hermosas lecciones en favor del ahorro, del bien vestir, etcétera, pero la formación de estos hábitos está condicionada por la capacidad económica del hogar para responder a su formación. Más aún: hay veces que la miseria del hogar devora los ahorros infantiles e impide el que los alumnos se presenten a clases por falta de prendas de vestir o de abrigo.

c) Una vida cara y salarios desproporcionados con la carestía de esa vida son capaces de destruir las más bien organizadas campañas en favor del aseo, de la asistencia, de la puntualidad, del aprendizaje. Cuando se plantea el dilema de lápices o frijoles, la familia prefiere comprar frijoles y no lápices; cuando el alumno no come lo suficiente no puede aprender; cuando no come a tiempo no puede ser puntual; cuando falta el jabón, no puede ser aseado; cuando le faltan libros, cuadernos, lápices, es lógico pensar en un mediano, cuando no malo, aprovechamiento.

d) La escuela puede emprender nobilísimas campañas, como la antialcohólica. Los resultados no serán siquiera apreciables por una razón. El alcoholismo no es fruto de la conciencia, del pensamiento, de la virtud o de la ausencia de la virtud. El alcoholismo es cuestión del régimen social en que se vive. Los borrachos letrados, y los que beben sin ser borrachos, son, en proporción, más que los borrachos iletrados. El muchacho saldrá de la escuela, en un alto porcentaje, preparado para visitar cantinas no porque la escuela lo haya enseñado, sino porque la sociedad en que vive a ello lo enseñó.

e) La escuela, un poco románticamente pero con un gran sentido de justicia, pide respeto para la mujer, condena enérgicamente a quienes abusando de su fuerza pegan a las mujeres. Pero la vida da la más poderosa enseñanza: los padres pegan a las madres frente a los hijos; a las hijas frente a los hijos. Y el muchacho pudo haber escuchado por la mañana: a la mujer no le pegues ni con el pétalo de una rosa, pero encontrará por la noche que su padre pega a su mamá, a la del niño, con una estaca, y esta enseñanza es más duradera.



Si el mundo tajarrea [sic] así el trabajo de la escuela en su conjunto, ¿es posible pensar en una disciplina perfecta, ideal, abstracta? Claro que no, por eso la escuela, si quiere ser científica por humana, ha de considerar que el problema de la disciplina escolar debe ser resuelto sobre la base de considerar, por un lado, los fines de una escuela democrática y, por el otro, las realidades de la sociedad en que se vive.

4. La escuela tradicional, y ahora los que se resisten por educación, por interés personal o por simple rutina perezosa, consideró además la disciplina escolar ramificada en dos direcciones: una disciplina para los alumnos y otra disciplina para los maestros. Su lema, cantado muchas veces aun en nuestras aulas socialistas, fue el de: “Hagan lo que yo les digo, no lo que me miren hacer”. Fundada en la autoridad, esta regla disciplinaria es la más perfecta respuesta a la concepción de una escuela idealizada, es decir, distinta del mundo en que se vive. Por otra parte, esta bifurcación de la vida escolar da una cómoda división mecánica de la escuela: por un lado, los alumnos; los maestros, por el otro. El maestro lo es en cuanto que está en ejercicio de sus labores docentes. El maestro tiene sus costumbres, sus hábitos. Es persona adulta, con necesidades, con vicios incluso y de los cuales no puede prescindir por dos poderosos motivos: porque él los satisface con su dinero y porque ya es persona mayor. Además, es una falta a la disciplina permitir criticar los actos de su vida o simplemente hacer observaciones sobre su conducta. En cambio son los alumnos los que tienen todas las obligaciones: obedecer, trabajar, estudiar, correr, cantar, sumar, multiplicar, recitar, dramatizar, jugar, cuando les manden y nada más cuando les manden están, los alumnos, obligados a ser espejo de virtudes: aseados, puntuales, trabajadores, estudiosos; a llevar una vida higiénica no fumando, ni desvelándose, comiendo golosinas, ni mucho menos bebiendo. El maestro tiene todo el derecho de exigirle a sus alumnos el ejercicio diario de estos hábitos. Esto da como resumen, que el maestro tenga todo el derecho de exigirle al alumno una vida de completa virtud. Virtud en todos sentidos: porque, además, el niño que va a la escuela no debe reñir, proferir malas palabras; no debe mentir así suceda lo que suceda, jamás murmurará de nadie, ni será envidioso, ni díscolo, etcétera.

Así está concebida la escuela aún ahora. El maestro, desde su alta investidura, desde su intocabilidad, formulará regaños, anatemas, castigos, consignaciones a la autoridad hogareña o civil. Porque la disciplina de la escuela se compone de dos partes: una para el maestro, otra para el alumno.

A nuestro juicio esta división de la vida primero en escolar y extraescolar, separadas ambas por un muro, división completada con la concepción doble de la disciplina escolar, fue uno de los más graves errores en que incurrieron los educadores del pasado y es, por lo tanto, uno de los más graves errores en que incurren hoy. A su debido tiempo diremos por qué. Basta que desde ahora anunciemos que la escuela, para que sea educadora de verdad, debe ser considerada como una unidad. Es decir, la escuela lo es todo: maestros, alumnos, edificio, servidumbre, equipos, la comunidad que la envuelve, etcétera.

5. El problema de la disciplina escolar preocupa al magisterio de hoy. Nos consta a todos los que lo ejercemos, que tal preocupación existe y que las autoridades escolares se ven constantemente asediadas por maestros que quieren, insistentemente, que se les ayude a solucionar un problema para ellos hasta ahora insoluble. Nos consta también que el problema de la disciplina escolar no ha sido suficientemente considerado y estudiado. No ha podido ser esclarecido para las masas del magisterio primario, ni para aquéllos que en escuelas de segunda enseñanza o superiores tienen a su cargo guiar a la juventud. Los maestros de niños cometen graves errores por lo que hacen a su modo de entender, organizar y aplicar lo que ellos llaman disciplina. Pero errores no menos graves y de más terribles consecuencias cometen los maestros de escuelas secundarias y profesionales que ni siquiera se han preocupado por saber los problemas de la adolescencia, mucho menos estudiar el problema de la disciplina desde el punto de vista del alumnado, la índole de los estudios y las particularidades del medio social en que se actúa. Las formas disciplinarias que se observan en muchas escuelas primarias, secundarias y profesionales, más parecen del pasado que del presente. No parece que una tragedia conmueve al mundo y que un mundo nuevo está naciendo como producto de ella. Si los lectores de este trabajo recuerdan, pueden contar casi una a una las ocasiones en que el problema disciplinario ha sido tratado en sus reuniones profesionales. Es verdad que se discuten los programas, los fines de la educación, los planes de estudio, la acción extraescolar, pero casi nunca, por no decir que nunca, el problema de la disciplina escolar figura de manera destacada e importante para nuestras reuniones de personal en las escuelas, para los centros de estudio en las zonas o para las conferencias estatales y nacionales de educación. ¿A qué se debe tal menosprecio? Lo ignoro a pesar de que, es la verdad, este problema es vital para los que ejercen el magisterio. Como que de él depende su tranquilidad profe-



sional, su empleo, el aprovechamiento de los alumnos y muchas veces hasta su salud y su vida. ¡Cuántos males se derivan para los maestros y ellos lo saben, de un grupo indisciplinado! Igual sucede a los directores de escuelas que a los maestros de grupo. El abandono que del problema disciplinario se ha hecho, pues los maestros prefieren casi siempre estudiar cuestiones técnicas de la enseñanza, repercute en los maestros mismos y éstos los resuelven de la manera más cómoda. Echando mano del procedimiento más sencillo: hacer reconocer a toda hora y momento su autoridad. Pero la autoridad que les viene del nombramiento. No la otra, la altísima autoridad que les da el ejercicio de una docencia consciente, plena de saber, de conocimientos y amorosa ternura.

LA DISCIPLINA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

1. Anda rodando, sobre todo ahora que se trata de luchar en contra de la escuela laica, la siempre vieja y renovada tesis de que la escuela debe ser, por el hecho de ser escuela, una escuela apolítica. Es decir, para quienes la sustentan, la escuela y la política nada tienen que ver. Manera de pensar que es hija directa de la manera de entender la función escolar separada del mundo en que se vive, como ya dijimos líneas arriba. Para el vulgo decir política es decir actividad electoral; decir política es decir asalto de casillas, propaganda, pleitos callejeros y todo aquello que hemos contemplado como resultado externo, más aparatoso que real, del ejercicio de los derechos de la ciudadanía. Cabe aclarar que la política debe ser considerada desde el punto de vista de la clásica definición griega, “como el arte de hacer feliz al pueblo”. Por ello toda medida que tiende a organizar el Estado, a reformarlo; las medidas administrativas y las leyes que se dictan; la acción del gobernante para mejorar la vida de las masas; para introducir la salubridad, aumentar las escuelas, educar a las masas es, en resumen, medida política. Como política es también la campaña electoral o la crítica que se haga a un régimen. Considerada así la política, la escuela no puede, no podrá nunca desligarse de la política. Este hecho hace que la escuela esté conectada indisolublemente con el Estado. Así ha sido desde siglos, así será en el futuro, ya que una concepción unitaria del universo y de sus fenómenos se va desarrollando cada vez en mayor escala. Desde Platón y su discípulo Aristóteles, en la Grecia clásica, quedó planteada esta cuestión. Aprovechan, los amigos de la escuela apolítica esta discrepancia que viene de siglos para afirmarse más en su campaña. Pero la historia ha de-

mostrado que el Estado no renunciará jamás, no puede renunciar a menos de suicidarse o de volver a los negros días del feudalismo, a la intervención directa en los problemas de organizar, dirigir y realizar la educación.

2. A lo largo de los siglos, la historia de la educación demuestra que el intervencionismo del Estado en la escuela ha sido cada vez mayor. Ha demostrado, también, que tal intervencionismo es benéfico para la escuela y para el pueblo. La misma historia de la educación y la historia universal nos demuestran que cada Estado, como tal, ha educado a sus hombres y a sus mujeres precisamente para que jueguen en la vida social el papel que se les ha fijado. El Estado se organiza, en último trance, de acuerdo con la manera de como entienden el mundo los hombres. Si creen que todo poder, toda autoridad viene de dios, el Estado será organizado de acuerdo con esta teoría de tal manera que sea un hombre, a quien dios ha conferido poder, quien con el nombre de rey, emperador, tirano, César, etcétera, ejercerá todo el poder. Poder que estará ligado, en consecuencia, a una iglesia. Ambos, iglesia y Estado, ejercerán el poder ya sea en armonía o en conflicto. Esos hombres pueden pensar que no es dios el origen de todo poder, de toda autoridad; pues la autoridad, el poder, está en los hombres, en las masas. Entonces buscarán la forma de que ese poder de las masas sea prestado, transferido por cierto tiempo a hombres, a seres físicos, quienes lo ejercerán precisamente para buscar la manera de hacer feliz a quienes se lo han delegado. En el primer caso los que gobiernan sólo son responsables ante dios; en el segundo caso lo son ante los hombres; en el primer caso el poder será hereditario y estará en manos de la iglesia confirmarlo; en el segundo caso los hombres serán sustituidos por los mismos que nombraron al anterior gobernante. El Estado, en cada caso, educará a los hombres y a las mujeres precisamente en esa filosofía. El Estado hará llegar a la escuela estas maneras de entender la vida para que todo mundo piense e interprete las cosas de acuerdo con ellas. Para que su conducta diaria contribuya no a debilitar, a menoscabar la autoridad y, en consecuencia, la perpetuación del Estado, sino a fortalecer, a darle cada vez más fuerza que lo pueda perpetuar. Es mentira que en algún momento de la historia del mundo haya habido lo que se ha dado en llamar "libertad de enseñanza". Siempre el poder ha procurado que las enseñanzas que la escuela imparte, oficiales o privadas, se cñan a la filosofía que el propio Estado sustenta y, la historia lo registra, el Estado castigó con severidad a aquéllos que se atrevieron a tratar de enseñar en contra de la filosofía que da sustento al Estado y, no sólo esto, sino que siempre castigó severamente a quienes, sin enseñar, simplemente se



atreveron a pensar en contra de la verdad aceptada por el Estado. Los reyes educan a hombres y mujeres para vasallos; los tiranos, para que aprendan a prestar obediencia ciega; los amos, para esclavos; el Estado teocrático, para que sean buenos religiosos independientemente de cualquiera otra cualidad. Sólo la democracia educa para la libertad. Pero, cada régimen educa para que el hombre contemple sin extrañeza y las tome como formas naturales, ordinarias del vivir, aquellas expresiones de la vida que son parte de su propia sustentación. Así, a los esclavos se les educó para que consideraran su esclavitud como hecho natural, inherente a la naturaleza de las cosas. A los siervos, para que vieran en su servidumbre la expresión de la voluntad divina y, por tanto, las cosas deberían seguir siendo iguales. El régimen burgués educó y educa a sus hombres en la existencia de pobres y ricos como producto de una “justa y divina división de los hombres”. Ya el mundo es así, dirán; toda la vida habrá ricos y pobres porque si se acaban los pobres, ¿quién trabajará? Si se acaban los ricos, ¿quién les pagará a los pobres? Es natural pues, que los hombres sean explotados: los más débiles por los más fuertes. Si así sucede, en consecuencia, esta escuela, que tiene fines específicos que llenar sobre lo que tiene que hacer de los hombres y de las mujeres, debe tener también una disciplina especial, de acuerdo con estos fines y con la naturaleza del Estado. No podrá ser de otra manera. La disciplina obligará a los niños a rezar, confesarse, comulgar y cantar cantos religiosos; a dar las pruebas más absolutas de sumisión al señor, al amo, al sacerdote, al rey, al tirano. Niños y jóvenes aprenderán que la disciplina radica en la autoridad. Que cuanto los superiores hagan está bien hecho; que nadie puede, a riesgo de incurrir en pecado y en delito, oponerse a la autoridad reconocida, discutir sus mandatos, criticar sus obras. En otro régimen niños y jóvenes vivirán en una disciplina distinta: será natural para ellos la existencia de pobres y ricos. Pero no conocerán el rezo en la escuela sino en la iglesia; estudiarán las leyes del país, verán ejercer y ejercerán después derechos ciudadanos; podrán, gracias al dinero, al estudio y a las relaciones que se busquen saltar de las capas más humildes a las más altas, pero verán siempre una masa miserable, trabajadora y sufrida. Podrán ser autoridad porque el régimen les permitirá, si son capaces para conseguirlo, el ejercicio del poder.

Serán el gobierno. Y así la disciplina escolar tendrá diferencias notables con la de la escuela anteriormente descrita. En el régimen socialista la disciplina tendrá que ser, como ya lo es en la URSS, fundamentalmente distinta. Los maestros soviéticos tendrán problemas disciplinarios distintos

de los nuestros, pero los tienen. Así, si revisamos las normas disciplinarias en cada país, encontraremos diferencias, pero en lo fundamental, estarán de acuerdo en la medida que los regímenes políticos de esos países se asemejen. Los niños ingleses cantarán "God save the king" y verán expulsados a los maestros que simpatizan con la clase obrera, cuando menos hasta antes de esta guerra; los niños de Santo Domingo aprenderán a reverenciar al tirano Trujillo como el hombre más fuerte, más sabio y más clarividente del universo. El niño francés será enseñado, como el nuestro, a amar y respetar a su constitución, a la república. Aprenderá los derechos del hombre y hasta se organizará en sociedad infantil primero, juvenil después, donde practique formas de disciplina social que ejercerá mañana. Pero ello no impide que el niño sea educado en el respeto a la propiedad privada, en la existencia del capital y el trabajo personificados por unos cuantos ricos y millones de pobres que trabajan. Y la disciplina se impondrá en la escuela de acuerdo con este régimen.

3. Pero esta Segunda Guerra Mundial ha paseado frente a los ojos de los hombres de toda la tierra una hermosa bandera. La Bandera de la libertad del hombre. Los estadistas de los pueblos demócratas, en cuyas filas forma la Nación Mexicana, nos han ofrecido un mundo en que los hombres y los pueblos vivirán en libertad. Un mundo del que han de desaparecer las realidades del imperialismo, que no es sino la explotación de los pueblos débiles por los fuertes; un mundo donde vivamos libres del temor, en un régimen universal de derecho y en el que la fuerza como instrumento supremo de la razón haya desaparecido; un mundo donde no haya ignorantes. En una palabra, nos han ofrecido un mundo del que habrán desaparecido para siempre la explotación del hombre por el hombre. A un mundo así, que nosotros esperamos para después de la paz, no porque se nos regale como una generosa donación, sino porque las masas de los pueblos lo han ganado en los frentes de batalla con su sangre y lo hemos de asegurar en la postguerra con una actitud enérgica e intransigente de nuestra parte, podemos llamarle EL MUNDO DE LA DEMOCRACIA. En este Mundo de la democracia debe funcionar una escuela y esa escuela necesita ser planeada suficientemente desde ahora. Una parte de ese planteamiento lo constituye precisamente el problema de la disciplina escolar. Necesitamos desde ahora, incluso, una disciplina que vaya aproximándose lo más posible al ideal de la democracia. Una escuela en la cual ya se reflejen claramente las realidades del porvenir porque hablar de escuela es hablar del porvenir. Una escuela que no sirve para el mañana no merece llamarse escuela. La



escuela es el instrumento del mañana, nunca del pasado. Necesitamos, los maestros, pensar seriamente en una escuela de donde han de salir los hombres que van a luchar por afirmar y organizar para siempre un mundo en el que no haya explotadores ni explotados; un mundo del que desaparezcan la miseria, el temor, el hambre, la ignorancia y cualesquiera formas de tiranía y de opresión. Necesitamos una disciplina democrática para un mundo democrático. Eso y nada más es, ahora, lo grave de nuestro problema.

4. ¿Cómo debe ser la disciplina en una escuela que eduque a los niños y a los jóvenes para una vida democrática? ¿Se ha de mantener dentro de los cánones descritos para el pasado o de los que ahora nos sirven en nuestras escuelas? Esto debe ser para el magisterio un problema que ha de resolver certeramente. Resolverlo teniendo en cuenta la realidad del mundo en que vive y los ideales democráticos para los cuales ha de preparar a los niños y a la juventud. Al estudiar el problema de la disciplina escolar lo menos que podemos hacer es no caer en los errores de nuestra escuela tradicional. Ha de meditar, seriamente, por lo mismo, en que la escuela democrática deberá, entre otras, tener las siguientes características:

-
- a) La vida disciplinaria no podrá dividirse en dos secciones distintas. Una disciplina para alumnos y otra para maestros. La escuela debe constituir una unidad económica y cultural. Este carácter unitario hará de la vida escolar entera lo que no debía haber dejado de ser nunca: una unidad. En consecuencia, si la escuela la forman alumnos y maestros, servidumbre y edificio, muebles, equipos, ambiente social, etcétera, la disciplina deberá ser una en toda escuela. Los alumnos deberán participar no sólo en la elaboración de su cultura y en la producción económica de la escuela sino en la organización y dirección de la vida de los niños y de los maestros tanto dentro como fuera de la institución. Los maestros tendrán que renunciar a la vieja herencia de que como mayores, y mayores con autoridad que el Estado les delega, son personas aparte e intocables y que sólo pueden ser juzgados por sus iguales o por la autoridad suprema que es el Estado. Esta idea indudablemente que es una idea atrasada y perjudicial. Indigna de una escuela democrática. Los maestros habrán de pensar que si se exige y se trata de formar a los niños dentro del ejercicio de determinadas prácticas y hábitos, ellos deben ser los primeros en vivir de acuerdo con lo que predicán. Condenar el uso del alcohol o del tabaco dentro de las aulas y usar, y hasta abusar de su uso fuera de ellas, es criticable y los alumnos, así sean muy pequeños, tienen todo el derecho de exigir al maestro que viva de acuerdo con lo que predica. El maestro deberá ser ejemplo de puntualidad, de asistencia continuamente sostenida, de iniciativa, de trabajo, de método en sus exposiciones, en sus trabajos docentes, si es que quiere exigir a sus alumnos que sean trabajadores, puntuales, metódicos, observadores, limpios, que nunca falten. En una palabra, disciplinariamente toda escuela ha de ser unidad por cuanto que los maestros no exigirán el uso de una vara para medir su propia conducta y otra vara para medir la de los niños.
-

-
- b) La escuela democrática deberá considerar, al revés de lo que hizo la tradicional, que la vida social influye grandemente en la escuela. Que es imposible desligar escuela y sociedad. Pero que esta liga no se limite a la concepción popularizada que limita el papel de la sociedad a través de las organizaciones de los padres de familia y nada más.
-

La escuela democrática tiene que reconocer que no podrá hacer nada positivo si, olvidándose de la realidad social, planea demasiado para, a la postre, conseguir resultados mezquinos. No ha de olvidar que la situación que el niño guarda en su hogar, los salarios del padre, las costumbres hogareñas y del medio ambiente, las ideas religiosas, la alimentación, la índole del trabajo que realiza el niño fuera de la escuela, todo eso influye en su aprovechamiento, en su conducta, en su puntualidad, en su asistencia y, en consecuencia, en su disciplina. Tampoco podrá olvidar la existencia de la calle, de la cantina, de los billares, de las pulquerías, de las jugadas de gallos, como factores que ejercen una influencia nada despreciable en la conformación del carácter de los alumnos, niños o jóvenes. Como no podrá hacer a un lado los problemas sociales que se van presentando: carestía de la vida, huelgas, luchas por la tierra, por mejores salarios, inundaciones, etcétera, porque todos estos factores se conjugan y repercuten en el trabajo escolar. Una escuela democrática ha de tomar en cuenta todas estas cuestiones de carácter social; ha de organizar su trabajo, sus normas disciplinarias, sus horarios, de acuerdo con ellas. No hacerlo significa olvidar que el más fuerte contrapeso que tiene en su trabajo es precisamente el medio social.

DISCIPLINA Y SOCIEDAD

En México, como en todas partes y en todas las actividades del hombre, tenemos muchos idealistas dentro del magisterio. Idealistas en el sentido estricto de que viven de ideas; que se forman una idea del mundo y a ella quieren ajustar la vida. Idealizan un tipo de escuela, un tipo de alumno, un tipo de clase y la realidad ha de ser como ellos han pensado que sea y no como en verdad lo es. Estos maestros idealistas en el peor sentido, es decir, en el sentido que viven en la luna mientras que la vida tritura sus hermosos ideales, sus idílicas concepciones, desgraciadamente abundan. Abundan porque el idealismo educativo, el idealismo pedagógico es, en cierta medida, un refugio de los perezosos, una cueva en que se defienden



no sólo los enemigos de la ciencia sino los enemigos de un trabajo fecundo, creador, que por fecundo y creador es un trabajo pesado, muy pesado para quienes educan al pueblo y no simulan que lo educan. Estos idealistas han hecho más daño al pueblo que todos los reaccionarios del mundo entero juntos. Se lo han hecho porque han convertido la escuela a la que van los hijos del pueblo en una escuela que vive lejos de la realidad; que vive en las nubes, que se alimenta de utopías y de sueños y que es, ¡quién lo había de decir!, fuente de injusticia, fuente de mortificación, fuente de tortura para la niñez.

Elaborando un gobierno escolar que no toma en cuenta las realidades de la existencia, estos pedagogos celestes han cometido atrocidades sin cuento. Han ahuyentado a los niños y cometido el crimen de castigar, con castigos infamantes muchas veces, a niños inocentes cuyo delito mayor es, nada más, el de ser pobres y el de vivir en un hogar y en una sociedad desorganizados, en donde el hombre es el lobo del hombre; donde la explotación de los semejantes es una regla; donde imperan las peores hipocresías y las más terribles tragedias y los más negros dramas de la existencia. Quiero significar que no se puede pensar en la disciplina escolar sin pensar en la sociedad en la que el niño vive. Puede parecer redundancia el insistir en este tema, dedicarle, como le dedico, estos renglones en capítulo especial; pero nunca me cansaré de repetir que quien aspire a resolver el problema de la disciplina escolar ha de estudiar, y estudiar profundamente, el medio social en que sus niños viven. De lo contrario vivirá en la luna y la vida desgarrará las decisiones y medidas “celestes” con que pretenda organizar su trabajo.

¿Qué exige la escuela, desde el punto de vista de la conducta del alumno? Resumiendo enumeraremos: puntualidad, aseo, asistencias continuadas, buenos modales, buena expresión, atención, respeto, camaradería, veracidad, cooperación, atención, aprendizaje, aprovechamiento, ahorro, amor a las plantas, amor a los animales, solidaridad humana. Tal es la aspiración. Tal debe ser la aspiración. La escuela debe mantener como ideales los mejores valores de la humanidad. Lo malo no está en esto. El error radica en que muchos educadores idealistas creen y así lo quieren, que la escuela SOLA pueda ser capaz de forjar a los niños conforme al modelo prefijado. Creen y exigen (aquí está toda la inmensa gravedad de su error y la fuente de injusticias y atentados en contra de la niñez), que los niños por el hecho de ser alumnos se han de comportar exactamente de acuerdo con lo que la escuela exige, en un plano de perfección. Implacables,

manifiestan una extrema severidad a la menor violación, descargan todo el peso de la autoridad sobre los infelices que no han sido capaces de ser como el “ideal lo señala”. Estos mismos maestros cuando saben que sus discípulos rompieron con la vida de sumisión y violaron las leyes o la moral corriente hasta los niegan o se caen de las cumbres del ensueño en que viven. ¿Cómo es posible, se preguntan, si era un alumno modelo, tan puntual, tan respetuoso, tan aseado, tan...? Pues fue posible, tan posible que allí está un hombre o una mujer, que a su paso por la escuela fueron modelos o que no revelaron lo que después había de suceder, allí están convertidos en motivos de sanción y de público ludibrio y escándalo. Pobres idealistas, pobres soñadores, pobres enfermos de la ceguera peor, la de tener ojos y no ver; hasta se sienten culpables de algo que no es de su culpa y en su afán de idealizar el mundo y de idealizar su escuela, sobre todo su escuela, padecen remordimientos cuando saben de alguno de sus discípulos que robó, mató, estafó o murió agobiado por los vicios.

Vivir en el mundo, tener los ojos abiertos a la realidad, tal debe ser una cualidad de los maestros que, cuando menos hasta ahora, a pesar de todo lo que dicen en nuestra contra los enemigos de nuestras luchas, si por algo nos hemos distinguido es precisamente por ingenuos, por vivir apartados de la realidad. Tal vez el contacto continuado con los libros, el vivir siempre entre niños, el tener que echar nuestros pensamientos por mundos de fantasía, el tener que aniñarnos para llegar a los niños, nos ha producido ese complejo. No hace mucho leí un artículo de uno de estos pedagogos “celestes” que ahora, en octubre de 1944, está insistiendo en algo que si no fuera por la buena intención que lo inspira merecería la risa, pero más que la risa, nuestro desprecio. El compañero está insistiendo, ahora, cuando el pueblo se está materialmente muriendo de hambre, que se intensifique entre los niños el hábito del ahorro. Que se haga obligatorio. Como este pedagogo que se permite olvidar la miseria del pueblo y pedir que los niños le hurten al estómago unos cuantos centavos diarios o semanales para formarse un hábito, crear una forma de virtud, hay muchos. Otros les exigen en regañada diaria el uso del jabón, las ropas limpias, ahora que el jabón vale el 400 por ciento de lo que costaba hace apenas diez años, cuando los salarios no han sido elevados ni siquiera en un ciento por ciento. Otros exigen puntualidad estricta y cierran las puertas del aula y hasta las puertas de la escuela, para que niños que llegan con un cuarto de hora de retraso no entren a sus clases. Ignoran estos compañeros que muchos de esos niños, la mayoría, no puede comer



cuando necesita sino precisamente cuando se puede; que no pueden dejar el hogar sin realizar ciertas tareas que dan la comida o ayudan a ganarla: entregar ropa, partir leña, ir a hacer las míseras compras, acarrear agua, etcétera. Otros se permiten burlarse de un niño que no aprende y hasta se dan el lujo de llamarlo holgazán. No saben los injustos que ese niño que va a dormir en la clase está en pie desde la madrugada, que apenas ha comido o que el único descanso físico que tiene es el de la escuela... No olvidaré jamás que un maestro me llamó, en la escuela primaria, holgazán. Y me levantaba antes que el sol, y verano o invierno, cumplía toda una serie de trabajos antes de ir a la escuela; que hube de trabajar de peón de campo y en la fábrica para ayudar a completar la comida; que entonces tenía que llevar almuerzo y comida a otros, y a la salida, por las tardes, tenía que trabajar de nuevo realizando tareas necesarias para completar el dinero que nos daba el sustento... y me llamaban holgazán...

Lo más importante que el magisterio mexicano debe tomar en cuenta sobre el aspecto o las relaciones entre disciplina y sociedad, es la definición que debe hacer sobre uno de los problemas filosóficos más importantes que debe plantearse no sólo todo aquél que ejerza el magisterio sino todo aquél que quiera tener un claro concepto de su paso por el mundo. Dicho problema es el siguiente: ¿Es verdad que el hombre nace ya predestinado, es decir, su conducta en la vida ha sido previamente establecida y no hay, en consecuencia, nada que pueda modificar lo sustantivo de su destino?, o bien, ¿es verdad que el carácter del hombre, su conducta, su propio destino, están determinados por factores de orden terrenal? En otras palabras, ¿los hombres que son malos lo son porque están cumpliendo una ley fatal o porque las circunstancias que rodearon su existencia los convirtieron en malos? ¿Es entonces posible, convertir a los niños y jóvenes malos en buenos, en garantía del futuro? ¿Es cierto lo que afirman muchos maestros de escuela en el sentido de que la educación sólo disimula la fiereza de la maldad de los instintos en el hombre y que llegado el momento éstos reaparecen con toda su brutalidad? ¿Le es dable al hombre poder transformarse y construir un mundo de hombres donde todos sean buenos? Cada maestro que tenga conciencia plena de su misión debe plantearse estos problemas, resolverlos y adoptar una postura firme, la que sea, pero que sepa claramente cuáles son sus ideas al respecto.

Desde luego afirmo que cuando las gentes, profesores o no, explican los delitos, las caídas de hombres y mujeres con un simple: ¡Pobrecitos, ya estaba escrito!; o bien, ¡ése era su destino!; están cometiendo el peor de los

delitos humanos: el del conformismo, el de la renunciación a sus propias fuerzas. Ignorantemente, para mí, se dan una solución que los tranquiliza y les permite seguir llevando una vida de ciegos. Creo que el hombre es bueno o malo en la medida que es malo o bueno el medio social en que vive. Su trabajo, los hombres que lo rodean, las autoridades que lo gobiernan, los maestros que tiene, la calidad de los sacerdotes que representan su religión, los periódicos que lee, las novelas que lo divierten; los juegos que le sirven de esparcimiento; los ejemplos que observa; las películas que le brindan son precisamente los factores que hacen al hombre desde el punto de vista de la conducta. Todas las teorías de que la alimentación determina la conducta, la bondad o maldad del hombre; que los carnívoros tienen instintos bestiales y los herbívoros son ángeles con zapatos; o bien las estúpidas de que el espíritu de bondad o de maldad están determinados por el mayor o menor grado de civilización mecánica, han sido derrumbadas en los últimos tiempos por la ciencia, por la verdadera ciencia, que estudia los fenómenos en toda su amplitud y no se remite a fuerzas extrahumanas, fuera de la naturaleza.

Creo, en consecuencia, que el hombre puede ser modificado, moldeado, para que su conducta responda a los más altos ideales de la humanidad. Para que no haya ladrones, ni borrachos ocasionales o consuetudinarios; para que desaparezcan el robo, el juego, la prostitución, el homicidio, la hipocresía, la mentira, el egoísmo y la usura, es decir, todos los males que azotan a los hombres de toda la tierra, incluso las guerras; para ello es necesario que los maestros que sueñan en tener alumnos de los cuales puedan sentirse orgullosos mañana, comprendan que la formación de sus hijos espirituales está condicionada por las circunstancias todas que rodean la vida de sus discípulos. Que si el mundo exterior registra el robo frecuentemente y hasta los ladrones son encumbrados, reverenciados como ahora sucede, todos y cada uno de sus alumnos están corriendo el peligro de ser ladrones, por encima de sus lecciones y de los muy personales sentimientos de bondad que abriguen en sus corazones. Que si en el mundo existen la prostitución y la explotación de la carne humana en la forma de prostíbulos, lenocinios, casas de cita, cabarets, "restoranes", "merenderos", "puestos de refrescos", casas de modas, sus alumnas mujeres están corriendo el riesgo de convertirse en prostitutas, muy por encima de la cuidadosa educación que se les dé, de los personales sentimientos de sus padres y aun de todo el horror que ellas sientan por la prostitución. Igual sucederá si el asesinato por cuestiones de alcoholismo, juego, riña, es práctica frecuen-



te de la sociedad en que vive, los alumnos del maestro más malo o del más eficiente están corriendo el riesgo de convertirse en asesinos, como lo están corriendo de convertirse en jugadores, estafadores, mentirosos, alcohólicos, lenones, mendigos, vagabundos. Lo peor es que, aunque no queramos, las realidades del mundo influyen en la niñez desde los más tiernos años fuera y dentro de la escuela.

He visto, en muchos lugares del país, a los padres llevar a todos sus pequeños, como a una romería, para ver a los muertos en una riña de borrachos y esto se convierte, desde ese momento, en educación, mala educación, pero en educación. Cuando los adultos golpean a las mujeres frente a los chicos, éstos acaban por no darle más importancia que la momentánea, pero en su vida habrán de responder de acuerdo con esa educación. Cuando los niños son llevados a ver películas, como lo son la mayoría de las que se exhiben, llenas de una descripción enaltecida a veces, de las peores lacras del mundo, los niños están educándose. Cuando van a teatros o carpas llevados, como cuando van al cine, por sus propios padres, están educándose y la mayoría de las veces esa educación es de la peor que el hombre puede recibir. He visto padres de familia llevar tranquilamente a su casa “pasquines” que toda la familia se disputa; a otros pueden ustedes verlos llevando a sus hijos, hombres y mujeres, entre los 5 y los 13 años, a las salas-teatro de las estaciones de radio y escuchar embesados a sus hijos y a los hijos de sus vecinos cantar las peores canciones y aplaudiendo esas expresiones de lujuria, de podredumbre, de renunciamiento de la dignidad, de abyección. Y son, por desgracia, estos padres que no vacilan en embriagarse incluso delante de sus hijos, que los llevan a cualesquiera espectáculos, que les ponen en las manos perniciosas lecturas, los que más reclaman al maestro porque no disciplina a los muchachos, y le echan en cara su incapacidad para “educarlos”.

Se necesita comprender que la disciplina escolar no es un problema puramente magisterial. Es un problema del régimen. Para que podamos disciplinar a nuestros alumnos de acuerdo con los altos ideales de la educación moderna, es necesario, en consecuencia, transformar el medio social. Mientras esto no suceda, seguirá siendo la escuela teatro de las peores explosiones de la codicia, el rencor, el disgusto, la envidia, el coraje. Las faltas a la autoridad profesoral seguirán siendo platillo de todos los días; las fugas de la escuela, el desaseo, la impuntualidad, la malcriadez y, junto con ésta, las insolencias seguirán teniendo como caja de resonancia las aulas, patios y campos escolares. Mientras un mundo de intereses priva-

dos viva rodeando las paredes de la escuela; mientras haya hambrientos y hartos en la tierra, esa injusticia seguirá condicionando la conducta escolar de niños y jóvenes; mientras haya desnudos y lujosos, las vidas escolares se verán seriamente perturbadas como lo seguirán siendo mientras la literatura, el cine, la pintura, el teatro y la música estén en el plano de la explotación comercial y no dedicados a cultivar el espíritu del hombre de acuerdo con los valores que la humanidad ha elegido como los más humanos, los más recomendables, como los que han de ayudar a hacer del hombre el modelo de hombre con el que todos soñamos: un hombre trabajador, amante de sus prójimos, defensor de los débiles, auxiliador de los desvalidos; un hombre que jamás cometa injusticia alguna; de cuerpo y mente tan sano como el más sano; un hombre, en fin, enamorado de la justicia, de la belleza. Desgraciadamente el arte y la ciencia, como la industria, la agricultura y la educación, están al servicio de un mundo que se divide en vendedores y compradores, en fuertes y débiles, en explotados y en explotadores, en un mundo de libres y de esclavos.

Maestro: no sueñes y que tu sueño no se vuelva tu verdugo. No sueñes y que el fracaso no te haga caer en garras de la desesperanza. La disciplina de tu escuela, la disciplina de tu grupo, depende, es cierto, dentro del aula y de la escuela, también de ti. Pero lee bien, también de ti y no sólo de ti. Si quieres para tus alumnos la vida de perfección por la que luchas, comprende que eso no será mientras nuestro mundo sea como es hoy. Es necesario transformarlo y transformarlo en un sentido progresivo. Si eres consecuente con tus opiniones y piensas como aquí se expone, ayuda con todas tus fuerzas desde tu escuela y también fuera de ella, a la transformación de ese mundo. Sólo así habrás ayudado a resolver, efectivamente, el problema de la disciplina. No te aconsejo que te cruces de brazos. Al contrario, los maestros conformistas que ante las barbaridades de sus chicos sólo lloran su impotencia me parecen los peores maestros del mundo. Es necesario luchar ADENTRO y AFUERA. Luchar para que la disciplina de tu escuela y de tu aula sea mantenida y eso necesita *acción escolar y acción extraescolar*. Pero para que tu esfuerzo tenga resultados duraderos, para que no fabriques lo que el menor soplo de viento ha de derrumbar; para que tu obra no se pierda a la vuelta de unos cuantos, muy pocos años, ayuda a la transformación del mundo. Cuando hayas conseguido que la conciencia social cambie, habrás conseguido hacer duraderos los frutos de tu escuela. De lo contrario, habrás, como en la desilusión bolivariana, arado en el mar.



En una revista norteamericana, especialista en cuestiones educativas, revista que no me fue regresada por la Subsecretaría de Educación, en cuyas manos la dejé en marzo de 1943, encontré que nuestro sistema objetivo de apreciar la conducta de los jóvenes estaba, y lo está aún, siendo empleado en algunas escuelas de Estados Unidos. Nosotros, en las Regionales Campesinas y después en las Normales Rurales, encontramos que a la hora de calificar la conducta cada maestro ponía a un mismo alumno las calificaciones más dispares. Sobre un mismo estudiante las opiniones iban desde la peor hasta la más excelente. No teníamos, en realidad, un método que nos permitiera acercarnos a una calificación objetiva, imparcial. Esa razón nos condujo el año de 1933 a llevarle a cada estudiante su contabilidad. Le abrimos una tarjeta de registro diario personal de su conducta. Una especie de sistema Kardex. Es decir, diariamente, un empleado que atendía una, por nosotros así llamada, Mesa de Control Disciplinario, a la que llegaban las notas sobre los alumnos impuntuales, faltistas, insubordinados, fugados de la escuela; los que no cumplían las tareas, los desaseados, los que no tendían sus camas, los que fumaban en comedor, aulas, dormitorio, corredor; los faltistas al saludo a la bandera, a la biblioteca, al pase de lista. Se estableció el sistema de puntos para cada una de estas infracciones. El alumno que no perdía ni uno, merecía en el mes diez de calificación y conforme a ésta se calificaba a todos los demás. Si el que perdía menos puntos perdía 3 en el mes y le quedaban 97 (el crédito concedido era generalmente de 100), este alumno era quien merecía 10 (era en realidad el mejor de toda la escuela), y conforme a esta proporción se calificaba al resto. Al final del año, excuso decir que la calificación resultaba más justa. No se trataba de simples preferencias. Máxime que todos los reportes eran publicados y se daban cuarenta y ocho horas a los perjudicados para que los justificasen, ya que cada reporte no sólo expresaba la falta sino el nombre y firma del consignante.

Pues bien, en Estados Unidos, algunas escuelas elementales siguen un sistema semejante por cuanto hace al "Kardex" de la Conducta. Cada chico tiene su tarjeta. En ella anotan cuidadosamente todas las faltas de asistencia, las riñas, las ocasiones en que dijo malas palabras, en que cometió una majadería a su maestro, en que dejó de cumplir una tarea, en que cometió una acción relevante. Esta tarjeta, que se lleva con pleno conocimiento, participación y aprobación de los papás, ha demostrado, se-

gún la citada revista, que los niños mejoraron mucho en su conducta, en el aprendizaje, en el cumplimiento de tareas, en la puntualidad y asistencia. Claro que en relación con este registro la escuela organiza actividades estimulantes para los niños. Nosotros premiábamos o destacábamos honoríficamente a los jóvenes que menos puntos perdían.

¿No podrán las escuelas mexicanas primarias y secundarias hacer algo semejante? Creo que sí. Cuando esto haya sucedido, los maestros encontrarán verdaderas sorpresas por cuanto a sus juicios muy personales sobre la disciplina o indisciplina de un niño. Hacerlo significa emplear un recurso más objetivo, que se acerca a lo científico, que ayuda a valorizar la conducta de los niños y a corregir muchas injusticias que, casi siempre inconscientemente, cometemos los maestros.

LA DISCIPLINA Y LA PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO

1. Una buena disciplina escolar no puede ser ajena a un magisterio debidamente preparado para ejercer su función docente. Un maestro profesionalmente bien equipado, capaz de comprender la psicología de sus alumnos, ya sean niños o jóvenes, no solamente por lo que lee en los libros sino por la constancia y profundidad de sus observaciones, es un maestro que generalmente tiene, con sus alumnos, una disciplina aceptable. Lo contrario sucede con aquellos maestros que jamás se preocupan por estudiar y resolver los problemas que les presentan, con su conducta, los alumnos a quienes educan. Este tipo de maestro despreocupado, incapaz de estudiar, incapaz de observar y de sacar conclusiones prácticas de sus estudios y observaciones, abunda y cuando lo encontramos hallamos junto a él una escuela que funciona mal, si es director; o un grupo indisciplinado, si sólo se encarga de uno o dos grados. Herbart, hace más de cien años, exigía, como condición para el ejercicio de la docencia, que los maestros estudiaran mucha psicología. Hoy, desgraciadamente, existen millares de maestros que no estudiaron la psicología de la niñez y que no se preocupan por estudiarla. Maestros de segunda enseñanza hay que jamás, jamás, han sentido curiosidad por asomarse a los textos que tratan de los problemas de la vida del adolescente y de la juventud. Esto hace que el magisterio, tanto primario como postprimario, cometa, a veces, verdaderos crímenes. Castiga cuando debiera dar auxilio, condena cuando debiera comprender y dar ayuda eficaz al niño o al adolescente. Cuántas manifestaciones de la conducta infantil, de la adolescencia o de la juventud no son sino mani-



festaciones del desequilibrio pasajero precursor de una nueva cenestesia. Cuántas veces lo que a nosotros, con criterio superficial, de ignorantes, nos parecen faltas muy graves a las que aplicamos sanciones durísimas, no son sino manifestación de los cambios que está sufriendo el niño en su cuerpo y que naturalmente, se reflejan en su psicología; cuántas veces lo que castigamos no es sino producto del hogar, del medio y hacemos al niño reo de una herencia que él no reclamó. Recuerdo que alguna vez haciendo un experimento pedagógico invité a un niño, que desempeñaba el papel de un juguetero y cantador, a que cantase. Después de algunos trabajos y mientras se ponía encarnado cantó: La cucaracha, la cucaracha, tira pedos y se agacha... Sin reírme le enseñé: la cucaracha, la cucaracha, ya no quiere caminar, porque no tiene, porque le falta marihuana que fumar... El chico aprendió luego y cantó nada más que eso. Pero la confusión, el modo de ver al "culpable" de la maestra del grado y de otros maestros que presenciaban el trabajo, me hizo pensar en la suerte que hubiera corrido el chiquillo si no hubiera estado presente. Él, en su confusión por lo que imaginaba torpeza, tal vez porque nunca había cantado ante tanta gente, mortificado por la insistencia mía, cantó como de seguro oyó cantar en su casa, a los suyos o a sus amigos en los juegos callejeros. Eso fue todo. No le hice la menor observación, simplemente le enseñé lo que debía cantar y el incidente se olvidó. Pero todos los niños y el actor mismo entendieron que tales versos no deberían ser cantados cuando menos en la sala de clase. Como ése, se presentan incidentes a millares. Las más de las veces llega violento sobre el más débil de los seres un castigo que, de aplicarse, debiera serlo a la sociedad entera. He conocido docenas de maestros de las ahora Normales Rurales y Prácticas de Agricultura, profundamente preocupados, haciendo de ello el problema central de la vida escolar, por el hecho "condenable", "abominable" de que las muchachas y los muchachos buscan noviazgos y los cambien con frecuencia. Las respuestas han sido "conferencias" encendidas de castidad, de gazmoñería organizada en "consejos" sobre el aprovechamiento de su tiempo; que, cuando salgan, ya se darán gusto, etcétera. Después se desata la violencia, el terror, la actividad policíaca, el espionaje más vergonzoso, más indigno si quienes lo realizan tuvieran conciencia de su dignidad profesional. Quieren, hay que medir el despropósito para calcular la montaña de ignorancia, acabar con los noviazgos "prohibiéndolos", castigándolos y persiguiendo a quienes son tan descuidados como para que se sepa que mantienen noviazgo. Estupidez. Jamás acabarán con ellos y sólo consiguen convertirse en el

hazmerreír de los muchachos perdiendo, claro está, autoridad y concitándose el desprecio más profundo, que a cada momento y en todo se manifiesta. Hay veces que la niñez en crisis o bien la adolescencia, con todo lo que tiene de obscuro y de tormento para el adolescente, provoca actitudes y acciones cuya causa, cuyo sentido tiene la claridad de la luz, menos para quienes no saben ver sino lo de siempre: desacato a la autoridad. Y el maestro erigido en juez y al mismo tiempo en verdugo, condena y castiga cuando es otro el que merece el castigo por ignorante, como que se ha castigado al niño o al adolescente pretendiendo castigar en ello a la naturaleza.

2. Cuando un maestro estudia los problemas de la disciplina conoce cuáles son los intereses de sus alumnos y, niños o jóvenes, sabe cómo tratarlos; cuando es capaz de meditar profundamente los hechos que se le ofrecen, entonces es capaz de enseñar de tal manera que no solamente enseña lo que tiene obligación conforme al programa sino que satisface las necesidades biológicas de sus niños; da satisfacciones a sus conflictos mentales o encauza o sosiega las intranquilidades, las inquietudes de los espíritus a su cuidado.

Es capaz, entonces, de aplicar los más variados recursos que le permitan impartir los conocimientos del programa y encauzar el desarrollo físico y mental de sus alumnos. Lo mismo organiza y realiza excursiones, que guía a los muchachos en sus juegos, que introduce trabajos en los talleres sencillos; que llena la escuela de otros motivos de actividad. Sabe, porque los libros se lo han dicho y la experiencia se lo ha enseñado, que la mejor manera de conseguir esa tan anhelada disciplina, en la que todos sueñan y pocos alcanzan de manera normal es la de convertir a la escuela en una fuente de satisfacciones para sus alumnos y, al mismo tiempo, en la encauzadora normal de su crecimiento en todos sentidos. Cada vez que un maestro contraría a la naturaleza en la persona de sus alumnos, niños o jóvenes, el maestro no sólo está cometiendo un crimen, está provocando actos de indisciplina, actos, de los que él, el maestro, acostumbra a castigar con severidad. Cada vez que pretende ir en contra del desarrollo físico y mental de sus discípulos está provocando conflictos y dificultades. Tendrá que recurrir a la violencia y hasta puede ser que ésta lo convenza de que la razón le asiste para continuar usándola. Pero la vida le deparará sorpresas no muy gratas. Cuando estos atentados se cometen con los adolescentes o con los jóvenes, a cuántos hechos desagradables y trágicos no se empuja a los pobres muchachos. Incluso se les hace comprender, se les



hace sentir como crimen lo que en ellos no fue sino el estallido de un conflicto interno cuyo origen es la edad. Cuántos pequeños criminales andan sueltos, cuántas vidas han sido desechadas sólo porque un mal maestro, malo por ignorante, malo por inhumano y malo por rutinario, no fue capaz de asomarse más allá de la superficie de un acto que él, el ignorante, siguiendo el camino más cómodo, calificó de delito imperdonable.

3. Filosóficamente el maestro ha de tener la preparación necesaria que lo haga asimilar, comprender, amar y defender las mejores maneras de conseguir que los niños y los jóvenes lo respeten y lo amen. Hace ya muchos años que hasta la ley prohíbe pegar a los niños en las escuelas; sin embargo, todavía hay quienes pegan y duro. Filosóficamente esos maestros no están identificados con los ideales pedagógicos del tiempo en que viven; de la escuela a que sirven. El modo de entender el mundo, de comprender sus fenómenos, de explicarse las cosas, determina, en un buen porcentaje, la conducta, máxime si se trata de un maestro. Considero por ello que un maestro primario, de segunda enseñanza o de la enseñanza superior, ha de poseer una clara filosofía educativa y, clara también, la filosofía que como hombre sustenta *porque ambas han de tener una misma raíz*. No podrá ser uno dentro de la escuela y otro fuera de ella. No bastará con la concepción filosófica correcta. Tendrá que ser un militante de su propia filosofía. Si el maestro no trata de igualar la vida al pensamiento, desde ya puede considerarse fracasado. Lo que educa a sus discípulos no es la ciencia por él atesorada. Lo que más pesa en esa educación es precisamente su conducta. Y si está convencido que ha de educar para la libertad, para que el hombre sea capaz de conquistar para sí, y para los que con él viven, una vida feliz; si está convencido de que el mundo social ha de transformarse para que el hombre viva como la Carta del Atlántico lo quiere: libre de la miseria, libre de temor, libre de la ignorancia, libre de la explotación del hombre por el hombre, esas concepciones filosóficas deben traducirse en acción y sus discípulos han de vivir una vida escolar, cuando menos, de acuerdo con esa filosofía de la libertad. Si está convencido de que el mejor de los mundos es el que se organiza y vive de acuerdo con la Democracia como sistema político, entonces, desde ahora, ha de hacer reinar un espíritu de democracia en cada uno de los minutos que los niños vivan dentro de su aula, dentro de su escuela. Igualar la vida al pensamiento: actuando, viviendo, dentro y fuera de la escuela, como un demócrata, tal es el más alto papel del maestro fiel a la Escuela Democrática de América.

Estoy convencido de que la mejor manera de mantener la disciplina en un grupo, en una escuela y hasta en una comunidad, es la de tener siempre algo que hacer; una tarea a desarrollar. Niños, jóvenes o adultos, cuando están ocupados en algo, no pueden dar motivo de preocupación por su conducta. Si pretendiésemos ser simplistas o formular recetas, diríamos que la contrapartida de la indisciplina escolar o social es el trabajo. No exageraríamos del todo, pero si esto encierra buena parte de verdad, no es verdad al ciento por ciento. De manera general podemos aceptar esta regla que ha sido sostenida por muchos educadores teóricos y empíricos.

Es necesario que sobre esta manera de entender la resolución del problema disciplinario se hagan algunas consideraciones. De lo contrario tratará de hacerse una aplicación mecánica de esta regla. Tal aplicación mecánica llevará a quienes tal error cometan, a resultados exactamente contrarios: el trabajo es siempre motivo de indisciplina.

Desde luego hemos de reconocer que efectivamente los niños y los jóvenes son más indisciplinados cuando ni su escuela ni su aula les ofrece un trabajo organizado y constante; cuando su profesor o sus profesores llevan una vida profesional desorganizada y cuando sobre ellos puede recaer el calificativo de perezosos. Es indiscutible que pereza, desorganización, costumbre de faltar o llegar tarde, cuando son manifestaciones del magisterio, engendran como respuesta indisciplinas tremendas. Máxime si la conducta privada de los maestros tiene algunas otras manifestaciones agravantes. De manera general tenemos que aceptar que el trabajo es un recurso eficaz, pero no simplemente el más eficaz, en contra de la indisciplina. Es necesario evitar desde ahora futuras complicaciones y dolores de cabeza estableciendo como características del trabajo y como característica fundamental desde el punto de vista educativo, la de la conformación del carácter y del mantenimiento de la disciplina, las siguientes condiciones:

a) El trabajo debe estar científicamente planeado, organizado y realizado. Deben tomarse en cuenta todas las circunstancias relativas a la edad, inclinaciones, posibilidades, recursos propios y ajenos y necesidad existente. Debe formularse un plan que evite pérdida de tiempo, de energías, de materiales y sobre este particular, que los niños tengan que interrumpir sus labores y trabajos, volver a hacer algo, es decir, repetir un proceso que ya se había realizado; que no se encuentren al ejecutar las



tareas, porque faltó previsión, se les obliga a trabajar más; a interrumpir la obra o dejarla inconclusa.

b) Es muy importante señalar este hecho: a jóvenes y a niños no les gusta, como no le gusta a nadie, trabajar por trabajar. Es decir, gastar sus energías y empeñarse solamente porque sí, porque a su maestro o maestros se les ocurre que deben hacerlo. Los niños y los jóvenes deben percibir con claridad, **CON CLARIDAD COMPLETA**, la necesidad que existe para realizar una tarea X que lo mismo puede durar una hora que un mes. La existencia de esa necesidad o su motivación natural, determinan en un alto porcentaje no sólo el éxito sino el ambiente de entusiasmo y disciplina en que el trabajo se desarrolle.

c) Comprender la necesidad significa estar convencido de que la obra emprendida debe realizarse. Entonces el trabajo pierde su carácter de forzado. Este carácter forzado es el que lo hace odioso, el que provoca incidentes constantes y, en consecuencia, indisciplina. Muchos maestros no juzgan necesario convencer a quienes van a trabajar de la necesidad de trabajar, por eso fracasan. Conozco maestros y directores de escuela moralmente hechos una piltrafa porque su conciencia registra una decepción profunda de la juventud mexicana. La acusan de haragana, irresponsable, viciosa, hedonista, es decir, sólo le preocupa lo que es placentero como el baile, la holganza, la práctica de juegos y vicios. Estos maestros ofrecen como prueba su “experiencia”. Es decir, su mala experiencia. Jamás se preocuparon de estudiar los problemas del trabajo y creyeron que por el hecho de ser ellos la autoridad, bastaba y sobraba que ellos lo ordenaran para que todo el mundo se pusiese diligentemente y sin protestar, a trabajar hasta caer rendido. No hicieron sentir necesidades sino usaron de “regaños, consejos”, discursos sentimentales y demás recursos ineficaces, podridos, que caen dentro del dominio del verbalismo más tradicional y más inútil. Jamás llegaron hasta lo profundo del ser de niños y jóvenes. Jamás recurrieron a estímulos psicológicos y por tanto científicos, para hacer sentir la necesidad de trabajar, para convencer de la necesidad de trabajar.

Maestros; éstos, buenos para las escuelas del fascismo italiano o del nazismo alemán, donde el primer deber es la disciplina a la jerarquía, a la autoridad. Donde no media convencimiento.

Nosotros queremos educar para la democracia y la democracia, primero que nada, respeta al hombre y lo convence, óigase bien, **LO CONVENCE** de la necesidad de actuar en tal o cual sentido.

d) Muy importante además de lo anterior, es que los maestros estudien, PERO QUE DE VERDAD ESTUDIEN, con sus alumnos, la organización del trabajo. Cómo lo van a realizar, qué tiene que hacer cada niño, cada brigada, cada grupo, cada maestro. Esto es tan importante como lo anterior. Más bien, son una sola medida. Una nada más, descompuesta, claro está, en dos aspectos aparentemente distintos, pero que en realidad forman uno solo por su intención: educar en la organización, dirección y ejecución del trabajo sobre la base de formar, al mismo tiempo, el sentido de la responsabilidad. Personalmente he preferido y así he hecho con mis alumnos en el aula y con toda la escuela cuando la he dirigido, discutir con todo mundo los detalles de la organización escolar; las tareas a realizar y la organización de las mismas, dejando a todo el mundo libertad de opinar y discutir. Una vez estudiadas las proposiciones, lo que se aprueba constituye la voz de orden de la escuela. Esa voz de orden no es del maestro del grado, de la materia o del director: ES LA VOZ DE ORDEN DE TODOS, es una orden colectiva, votada por todos, libremente. El que la viola no se indisciplina al maestro o al director, se indisciplina a toda la colectividad y a él mismo puesto que participó en la elaboración de todo lo que se está haciendo, decidió hacerlo así. Aquí radica, para mí, una de las diferencias fundamentales de la escuela que educa para la esclavitud y la servidumbre y la escuela que educa para la democracia. Esto es lo que un Subsecretario de Educación llamó “comunismo”. Eso para él, era igual a que los soldados discutieran las órdenes que les daba el sargento...

Alguna ocasión hemos estado una semana reuniéndonos todas las tardes en una Escuela Normal Rural, para discutir todos los problemas de la vida escolar, al iniciarse el año. Muchos dijeron que era demagogia y perder el tiempo. Pero cuando palparon el ambiente disciplinario, cuando compararon la vida escolar de ese año con la vida del año anterior en que habían vivido regidos por “un gobierno paternal a cargo del director”, encontraron que era preferible gastar una semana organizando, discutiendo, convenciendo, porque la vida escolar era después más fecunda en todos sentidos y, sobre todo, más amable y llena de satisfacciones para todos. He acostumbrado, cada vez que una tarea se viene sobre la escuela, perder una mañana o un día, estudiando el problema que se tiene enfrente. Después, los resultados del trabajo y la ausencia de conflictos y disgustos entre alumnos y maestros compensan ese tiempo que aparentemente se desperdició.



Además, esto, para mí, es lo que verdaderamente educa a la niñez y a la juventud. He conocido “educadores” que pusieron a los jóvenes a acarrear piedras, a hacer pozos, nada más porque algo tenían que hacer. Excuso decir que aun ahora, los ya profesionistas que tuvieron, léase bien, TUVIERON QUE OBEDECER, no se ahorran las expresiones enérgicas en contra de quienes tales métodos “educativos” emplearon.

e) El maestro debe participar en todas las tareas que los alumnos realicen. Si se trata de las de orden académico, el profesor ayudará, auxiliará, constantemente a sus alumnos, niños o jóvenes. El alumno debe sentirlo, debe tenerlo presente, aunque esté fuera de su presencia física. El alumno debe darse cuenta de que su maestro efectivamente sabe lo que trata de enseñar. Que en el trabajo que se está realizando, su maestro es el más capaz; que lo domina o cuando menos que tiene mayores capacidades para ayudarlos efectivamente a vencer las tareas, no haciendo el trabajo por ellos, sino guiándolos con mano firme y, verdaderamente, maestra. Cuando se trata de tareas de otro orden, es absolutamente indispensable que los maestros participen en ellas. Si los alumnos trabajan con pala, azadón, pico, machete o arado, el maestro debe participar, y si sus alumnos saben que nunca ha hecho las cosas pero que trata de aprender y dominar la habilidad aun a costa de sacrificio, mayor significación disciplinaria tendrá su actitud. Nada hay que repudien tan violentamente niños o jóvenes como la actitud de los maestros que los llevan a trabajar y sólo son mirones. El alumno siempre está pidiendo que le pongan la muestra. Que le digan cómo. Sobre este particular una rica experiencia, que no puede vaciarse aquí, existe en las escuelas mexicanas. Alguna vez, más bien muchas veces, las protestas han surgido de “educadores” que mantienen este criterio: nos han convertido en peones de \$260.00 y a regañadientes iban a ejecutar labores que “no estaban en consonancia con su categoría profesional, de intelectuales o de artistas”. Los pobres no alcanzaron a comprender que en ese momento su papel, su personalidad de educadores se agigantaba ante sus alumnos; cuando fueron discretos, por supuesto, porque otros fueron a regañadientes, criticando, haciendo mofa y, es natural, sembrando la desmoralización juvenil y, por último, atrayéndose el desprecio de los jóvenes. Es mentira que el maestro se rebaje cuando trabaja con las manos. Al contrario, se eleva y dignifica. Gana en autoridad. Se hace amar, se hace adorar de sus alumnos. Si no fuera porque lo anecdótico nos llevaría mucho espacio, relataría aquí cómo grupos con los que fracasaron muchos maestros,

se convirtieron en grupos ejemplares por su disciplina, su empeño, su amor al trabajo, en cuanto tuvieron a un maestro capaz de estar con ellos en todas partes: en el estudio, en los deportes, en los trabajos por más duros que fuesen y que no vaciló en aceptar, sin quedar a la cola, los retos a subir cerros, cruzar a nado arroyos y ríos, tumbar árboles, etcétera, etcétera. Maestro que era el amigo mayor. He conocido a decenas de maestros primarios, secundarios, que han tenido estos éxitos. Jamás rehuyeron a la tarea por pesada que fuese.

f) Cuando de trabajo se trata es necesario señalar uno de los peligros más graves que acechan a los maestros, especialmente a aquellos que son fáciles al entusiasmo y que piensan que las cosas son como las conciben sus cabezas o que así deben ser; aquellos que toman poco en cuenta la realidad que sus alumnos representan; la realidad económica. Esta realidad, que tanto quiero encarar, deba ser tomada en cuenta, se reduce a señalar que los niños y los jóvenes no deben ser embarcados en tareas en las que el fracaso ha de ser el resultado final. Niños y jóvenes no deben ser puestos a trabajar en algo que se quede a medias o en sus inicios.

La peor educación que de la escuela y de sus maestros los alumnos pueden recibir es esa: ver cómo se les empeña en tareas que se dejan incumplidas o por desidia y abandono de sus profesores o porque los empeñaron en tareas superiores a sus fuerzas, superiores a las fuerzas de la comunidad o fuera de los recursos que el medio físico podía proporcionar.

Consecuencias trágicas tienen estos errores para la niñez y la juventud. Se les enferma de escepticismo, no creen después en nada; no tienen confianza en sus propias fuerzas; no son capaces de reaccionar ante la palabra o el ejemplo de otros. Se les ha matado lo que el niño y el joven representan: el entusiasmo; y el entusiasmo es el porvenir.

Es necesario, en consecuencia, cuando del trabajo se trata, pensar que, efectivamente, el trabajo ayuda mucho, es verdad, a disciplinar a la niñez y a la juventud. Pero no el trabajo a secas. Sino un trabajo planeado y realizado de la A a la Z y con las características aquí señaladas. No pretendemos haber agotado el tema.

Hay muchas cosas más, experiencias más ricas. Lo único que este folleto pretende es abrir brecha y ser capaz de hacer patente la necesidad de que el magisterio piense más y mejor y actúe, en consecuencia, sobre el grave problema de la disciplina escolar.



EXPERIENCIA EN LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS Y EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES

1. Antes de seguir adelante, quiero presentar al magisterio mexicano una experiencia de carácter disciplinario escolar, que se refiere a los problemas de cómo organizar, dirigir, encauzar la conducta de los alumnos para que los planes y los ideales de la escuela se realicen. Experiencia de la que parto al redactar este trabajo, pues deliberadamente no quise leer ningún libro ni consultar ningún texto, para escribir estos renglones. He querido dejar a un lado toda información, generalmente extranjera, para atenerme sólo a los hechos y a sus resultados.

2. Como maestro primario este problema siempre fue motivo de preocupación por cuanto que, por causas no definidas, desde que inicié el trabajo profesional después de obtenido el título, pues antes ejercí como maestro rural, he tenido, casi siempre, que trabajar en escuelas cuyo trabajo y cuya organización era necesario rehacer. En los primeros años hube de acudir a la autoridad como recurso supremo en la resolución de los problemas disciplinarios de las escuelas que dirigí, aun cuando en mi grupo jamás tuve que recurrir a ello. Puntualidad, el trabajo para preparar las clases, el material empleado, la resolución de los problemas de aprendizaje que con tanta frecuencia se me presentaron; el compartir con los muchachos sus juegos, sus conversaciones, sus excursiones; el haber evitado que mi conducta fuera motivo de escándalo así como el haberles creado entusiasmo por realizar iniciativas provechosas no dejándoles desmayar ni suspender el trabajo sino hasta haberlas realizado; el haber conservado siempre ante ellos serenidad y dominio, así como ante otras gentes, dio siempre como resultado el haber tenido autoridad con los alumnos y hacerme obedecer y respetar. Pero algo faltaba, algo fundamental. Frecuentes remordimientos me asaltaron porque como director de escuela primaria más de una vez usé de los palos como supremo argumento para “disciplinar”. Tuve habilidad para convencer a muchos padres de la justicia con que di palos en lugar de haber intentado hacer justicia a una niñez oprimida y explotada. Verdad es que pocos son los que pueden quejarse de haber recibido tales correctivos de mi mano. Pero también es verdad que después de cada incidente de estos mi conciencia me atormentaba: algo no había comprendido, se me escapaba. Ese algo era el tener, en primer lugar, una idea justa de lo que es la disciplina escolar y, en segundo, idea clara de las influencias que operan, fuera de las meramente escolares, para determi-

nar la conducta de los niños en las escuelas y fuera de ellas. Por último, qué estímulos son capaces de producir ese ambiente de armonía, de obediencia, de actividad de vida, de dedicación al trabajo, tan grato a padres y maestros.

3. Comprendí que no es posible tener como regla educativa un concepto abstracto de la disciplina. Que no podemos, si queremos ser educadores —y el educador debe ser profundamente humano—, formar un tipo ideal de alumnos y a ese tipo ajustar o tratar de ajustar, por igual a todos nuestros alumnos. La disciplina, pues, no debe ser hija de especulaciones teóricas. Debe ser hija directa de la vida, de la experiencia diaria, de las relaciones entre niños, entre niños y maestros, entre niños y medio ambiente. Pude formular hace muchos años, una manera sencilla de expresar lo que es la disciplina y que después encontré mejor formulada en las conclusiones de una reunión internacional de maestros y que éstos expresaron así: la disciplina es la subordinación consciente del alumno a un ambiente escolar dado. Esto tan sencillo y claro, y nada más que esto, fue para mí, desde entonces, la disciplina. Mis compañeros de trabajo por ese entonces me ayudaron a comprender que un buen ambiente escolar, en el que es figura central el maestro, produce una excelente disciplina en los niños; que por el contrario, un ambiente escolar malo al que también contribuye poderosamente el maestro, produce niños indisciplinados en muy alto grado. Concluí, posteriormente, que si el ambiente escolar lo forman los maestros, los alumnos, la servidumbre y hasta los edificios y los anexos y medio social, luego maestros, servidumbre, edificio, mobiliario, anexos y ambiente social, deben estar organizados de un modo tal, ser de tal naturaleza, que favorezcan una conducta siempre correcta del alumnado y que, en caso contrario, los castigos jamás conseguirán enderezar la conducta del alumno si no se corrige la causa, es decir, si los factores que forman el ambiente escolar no son de la calidad que debieran.

4. Comprendí también que detrás de las travesuras, de las indisciplinas de los niños, detrás de sus caprichos, de sus manifestaciones de movilidad continuas, estaba algo más que esa causa primaria y simple a la que muchos compañeros atribuyen todo lo que los niños hacen: el espíritu del mal, el deseo de hacer daño, de molestar. Me lo hizo ver una maestra empírica una vez que llegué a su sala de clases y encontré a la chiquillería alborotada; ella parecía no mortificarse y se disponía a sacarlos al campo de juego a pesar de que acababan de entrar a clases, para hacer algunos trabajos de índole activa. Sin pedirle explicación me dijo: “está nublado y



siempre que esto sucede los muchachos se ponen muy inquietos. Por eso hacemos ejercicios y juegos que, sirviendo para la enseñanza, les permitan al mismo tiempo movilidad. No soportan estar sentados en los bancos". Salí y al cruzar todo un largo corredor, oí desgañitarse a otros maestros, lanzar amenazas para mantener un orden que una maestra observadora podía mantener sobre la base de saber las repercusiones del ambiente físico en la conducta de los niños. Lejos de los centros de cultura y de las discusiones científicas, tardé en extender esto hasta las condiciones de vida de los niños. Ahora ya no es ningún misterio, para quienes están medianamente al tanto de los progresos de la educación, que la conducta escolar y extraescolar de los alumnos dependen en gran parte de cómo duermen, cómo y cuánto comen; en qué trabajan el padre y la madre; de las costumbres de sus padres, de sus ideas religiosas, de la barriada en que se vive, del número de sus hermanos y muchos otros factores más.

5. Con este incipiente bagaje teórico ingresé a trabajar en las Escuelas Centrales Agrícolas entonces dependientes de la Secretaría de Agricultura. Se me destinó a la de Tamatán, Tamaulipas, que estaba siendo objeto de reorganización, pues la Secretaría de Agricultura y Fomento había destituido desde el director hasta los maestros de planta. Los muchachos rehúan el trabajo y consideraban como los peores de sus maestros a los que puntualmente asistían a clases o les exigían el cumplimiento de las tareas especificadas en las famosas "orden del día". Otros huían de la escuela para no volver nunca; los más se fugaban a Ciudad Victoria, a 1800 metros de la escuela, y las solicitudes de permiso para salir abrumaban por la frecuencia y por el volumen de los solicitantes. Desgraciadamente parte del personal siguió la línea de la menor resistencia: los muchachos no querían trabajo, ellos tampoco. Durante ese año y la primera mitad del siguiente, la vida que llevamos algunos fue difícil. La escuela seguía siendo una mala caricatura de escuela agrícola. Pero llegó a ella uno de los mejores agrónomos de la República Mexicana, el ingeniero Alfredo Rico. Encargado de la dirección, nos convocó para la organización de un Consejo de Escuela, esto fue en 1933, en el que participaran maestros, alumnos y representantes del resto del personal administrativo. Llegó precedido de una fama que atemorizó a muchos. Sin embargo, en lugar del severo, rígido y gruñón director, encontramos a un hombre afable, sonriente, con opiniones acertadas de los más diversos aspectos del trabajo. Así fue como el Consejo organizado y bajo su dirección, se abocó al estudio de los problemas más importantes que la escuela tenía enfrente. Uno de los principales fue el disciplinario que,

de resolverse, se dijo, ayudaría a resolver todos los demás aspectos de la vida escolar hasta entonces insatisfactoria. Pero el Consejo, después de animado debate, reconoció que si bien eso era cierto desde el punto de vista teórico y en un plano ideal, la realidad, en cambio, precisaba, como premisas indispensables para resolver el problema disciplinario, resolver todos los demás problemas de la escuela; todos, desde los más sencillos hasta los más complejos y el Consejo los fue enumerando:

a) Alimentación, b) Trabajo agrícola, c) Trabajo en talleres, d) Conducta de los maestros, e) Asistencias de los maestros a clases y preparación de las mismas, f) Equipos de vestuario, dormitorio, aseo, g) Material de enseñanza. Así fueron saliendo uno a uno estos problemas. Apareció hasta la injusticia, reclamada por los jóvenes, de que los maestros comiésemos su comida sin pagar y después, cuando pagábamos, que exigiéramos por la misma cuota servicio especial; apareció el incumplimiento de las guardias por parte del personal docente. Tuvimos que reconocer que la mayor parte de las indisciplinas se generaban en la falta del cumplimiento de nuestras obligaciones. Frente a más de un exigente, enamorado de la autoridad, solicitante de una “limpia” en la escuela, que debía realizarse expulsando a los jóvenes rebeldes, el director hizo reconocer primero que debíamos cumplir nuestras obligaciones para con la juventud y hablar después de las expulsiones. El trabajo, aunque penosamente, empezó a encarrilarse: empezamos a asistir a nuestras clases puntual y celosamente; los trabajos de campo, de talleres, de industrias, se iniciaron con toda seriedad. El dinero fluyó para hacerlo posible y, por primera vez, los muchachos participaron efectivamente en el gasto de los cincuenta centavos diarios que la Secretaría de Educación (para entonces habían pasado ya las Centrales a Educación) les daba para comer. Se acabaron los privilegios de los maestros a la hora de repartir equipo. Para los alumnos fue toda la ropa, los zapatos, el jabón, las toallas, almohadas, etcétera, del almacén. Y sin “plantones”, sin gritos ni maldiciones como antes se hacía, todos observamos que la conducta de los muchachos mejoraba cada día más y de manera notable. Seguían, sin embargo, las fugas a C. Victoria, las idas sin permiso a las casas; los pleitos, las faltas de respeto sobre todo a la servidumbre. Retardos a listas, faltas a clases sobre todo a las cinco de la mañana. En una palabra, la conducta estudiantil seguía dejando que desear. Entonces nació el primer Código Disciplinario. Se acababa de dar el último paso para abordar el problema disciplinario en su conjunto y desde un punto de vista escolar.



6. El Código Disciplinario que tantos motivos ha dado para discusiones, burlas y ataques a la escuela democrática; que levantó una polvareda entre los enamorados de la autoridad y de la conservación de privilegios, tuvo, desde un principio, las siguientes características:

-
- a) Dejar en libertad al alumno para decidir su manera de actuar.

 - b) Cuantificar, por medio de puntos, las infracciones cometidas.

 - c) Conceder al alumno un crédito, en puntos (generalmente 100), que le permitieran vivir como alumno de la escuela con todos sus derechos.

 - d) Llevar un registro diario, en una tarjeta especial, a cada alumno, de las infracciones cometidas.

 - e) Liquidar el aspecto policiaco de la acción del maestro, así como el tener discusión con los alumnos sobre el cumplimiento de tareas y disposiciones, sobre el reglamento y organización de la escuela.

 - f) Dar oportunidad de calificar la conducta no basándose en simples opiniones, sino en la cantidad de puntos conservada al fin de mes y de curso por cada alumno tomando como base de partida que el 10 correspondía al alumno con mayor puntuación en su haber.

 - g) La pérdida del crédito significó la salida de la escuela.

 - h) La escuela honró a los alumnos de más alta puntuación positiva.

 - i) Se tomaron en cuenta todos los aspectos de la vida escolar, pases de lista, faltas a clase, fugas de la escuela, faltas de respeto, riñas, fumar dentro de la escuela, malas palabras, desaseo personal, etcétera.

 - j) Creación de la Comunidad Escolar como autoridad interna suprema.
-

Posteriormente, en Galeana, en 1937, el Código fue modificado para que:

-
- a) Abarcara a maestros y alumnos.

 - b) Creara un Comité de Honor y Justicia formado por maestros y alumnos.

 - c) Publicación mensual de una gráfica que manifestara la puntuación perdida y el saldo de cada alumno.

 - d) Reglamentara el funcionamiento del Comité de Honor y Justicia.

 - e) Reglamentara las funciones del Maestro de Guardia.
-

(Al final se publica como Apéndice y para que mejor se comprenda lo que desea expresarse, un ejemplar del Código Disciplinario que rigió a la Escuela Normal Rural de Tenerife durante los años 1941 y 1942).

7. Fue en 1933, y me interesa precisar el año, cuando por primera vez se aplicó en una Escuela Regional Campesina el Código Disciplinario que incluía el registro personal de la conducta de cada alumno, por medio de una tarjeta. Posteriormente fue aplicado en Galeana, N. L., en Comitancillo, Oaxaca, y en Ayotzinapa, Gro., y con algunas modalidades en algunas otras escuelas. Este Código tuvo la virtud de despertar apasionadas discusiones. Generalmente aceptado por los alumnos, era rechazado por los maestros y empleados. Estos últimos manifestaban, cuando exponían sus opiniones, dos divergencias fundamentales: 1a. No consideraban que sus actos fuesen juzgados primero en el Comité de Honor y Justicia, porque en él había alumnos; mucho menos, después, en la Comunidad Escolar donde la mayoría de la asamblea estaba compuesta de alumnos. 2a. Para ellos, el Código significaba un ataque a sus libertades y una intromisión en su vida privada. Sin embargo, en las escuelas se aplicó y se tuvieron resultados positivos que podemos condensar así:

-
- a) Hizo disminuir, casi hasta desaparecer, los frecuentes altercados entre maestros y alumnos.
-
- b) Hizo aumentar la puntualidad y la asistencia a clases.
-
- c) Mejoró el aprovechamiento y el cumplimiento de tareas y comisiones.
-
- d) Mejoró en mucho la calidad del trabajo del personal, así como la conducta de maestros y empleados.
-
- e) Al abocarse el Comité de Honor y Justicia al estudio de los casos, cuya resolución definitiva daba la Comunidad Escolar, se fue consolidando el espíritu unitario, el espíritu de responsabilidad común.
-
- f) Los alumnos pudieron vivir en un ambiente verdaderamente democrático; de libertad de expresión, puesto que una ley escrita, estudiada, divulgada y comprendida hasta por los alumnos de menor edad, les daba derechos y les garantizaba su ejercicio.
-
- g) Se pusieron en juego las verdaderas fuerzas internas del alumnado. Se le dio oportunidad para decidir libremente de su propia conducta a sabiendas de las consecuencias y esto constituyó una verdadera educación de su carácter. No se actuó bajo presión moral o física inmediata.
Conocía la ley y sabía el valor de cada infracción.
-



-
- h) Al dejar establecidos, el Código, lineamientos de conducta para el personal dirigente, permitió al alumnado convertirse en censor de la conducta de todos, alumnos y maestros, haciéndolo preocuparse y canalizar esa preocupación, por todo aquello que podía beneficiar o perjudicar a la escuela.
-
- i) El alumnado sintió, y actuó en consecuencia, que ningún problema de la institución le era ajeno.
-

8. Negativos fueron algunos aspectos de la aplicación del Código Disciplinario:

-
- a) Facilitó que entre alumnos y maestros pudieran suscitarse reportes que eran, más que otra cosa, manifestaciones de un espíritu vengativo.
-
- b) Algunos alumnos, una minoría reducida, pero la hubo, casi agotó su crédito en los primeros meses dando la sensación de impotencia de la escuela para corregirlos; pero esta conducta se volvió casi modelo en cuanto el número de puntos de su crédito se fue haciendo más pequeño.
-
- c) Algunos maestros y empleados trataron de hacer agitación con objeto de desvirtuar la aplicación del Código.
-
- d) Se acusó que se comercializaba con la aplicación del Código, no en el sentido de hacer tráfico en dinero con él, sino que hubo alumnos que se hacían este cálculo: faltar a la clase me cuesta un punto, luego falto y pago; quedarme dormido, fugarme un día, etcétera, me cuesta X número de puntos, los pago. Fácil será comprender el camino de corrección que después tuvieron que buscar quienes procedieron en esta forma.
-
- e) Provocó conflictos entre alumnos y algunos maestros, minoría por cierto, porque los alumnos exigieron un buen trabajo docente y una mejor conducta a sus maestros.
-

9. Pero no hay sistema disciplinario perfecto. Todos tienen aspectos positivos y negativos. El problema está en buscar, para aplicarlo, aquel que tenga más aspectos positivos que negativos. Además, más vale un sistema disciplinario claro, discutido ampliamente por los alumnos, comprendido por todo el mundo, que no tener ninguno. En contra sólo se ofrecía un sistema paternal de gobierno, sin ley escrita, atendándose tan sólo a las altas y bajas del humor del director, de los maestros y hasta de la servidumbre. Es necesario destacar aquí que en ninguna escuela el Código fue impuesto desde arriba. El camino seguido fue el siguiente: se hizo reconocer la necesidad de una ley que gobernara la conducta de maestros y alumnos. Se propuso el Código, el cual fue impreso y publicado, repartiéndolo am-

pliamente, entre todos los miembros de la comunidad escolar. Después fue estudiado grado por grado y por último fue discutido y modificado en la Comunidad Escolar, pues esta última se reconoce como la autoridad suprema de la escuela. Aquí cabe aclarar que para el firmante el mejor método para que los alumnos de cada escuela, niños o jóvenes, sientan responsabilidad y cumplan concienzudamente con las tareas fijadas y observen buena conducta, es el de que cada alumno esté debidamente enterado de lo que se va a hacer y por qué se va a hacer. Incluso que los alumnos hayan contribuido a elaborar el plan de trabajo o a decidir las tareas. Puede alegarse que se pierde tiempo, que los alumnos van a la escuela, como lo dijo un alto funcionario de la SEP, a obedecer y no a discutir lo que no se debe hacer. Pero los resultados que se obtienen por el primer método son, según lo ha demostrado la práctica, mejores.

10. El Código Disciplinario fue rechazado por el Departamento de Enseñanza Agrícola en oficio núm. 17135, Exp. X/20.8 (X-5-B) (72 1.2)/1. de fecha 10 de octubre de 1938. En él sostiene la tesis de la “disciplina espontánea”. En la parte final de este trabajo, bajo el rubro de “CONTROVERSIA”, se reproducen por una parte el oficio aquí mencionado y por otra la nota que, discutida y aprobada por la Comunidad Escolar, fue enviada por la Dirección de la Escuela Regional Campesina de Galeana con fecha 28 del mismo mes y año, al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación. Dicha nota fue la núm. 1778, Exp. X-5-B (721.2)/201.811. El contenido de ambas ilustra suficientemente, por lo que juzgo inútil comentario alguno.

11. Intencionalmente y para un punto especial, he dejado uno de los resultados mejores de la aplicación del Código Disciplinario y que se resume en lo siguiente: en las Escuelas Regionales Campesinas, heredado de las prácticas de Chapingo, se habían estado empleando los “plantonés”, el privar a los alumnos del derecho de salir los sábados por la tarde y los domingos y, esto era lo peor, el hacer que POR CASTIGO los alumnos sancionados trabajaran en campos, establos, porquerizas y aseos, los domingos y días de fiesta. Al aplicarse el Código automáticamente desaparecieron estos castigos de tipo cuartelario y peor, de tipo penitenciario. Consideramos que si la escuela socialista, ahora democrática, algo debe hacer que la diferencie de la escuela tradicional, es precisamente despertar un gran amor al trabajo en hombres y mujeres. En consecuencia, imponerle como castigo es ir poco a poco, haciendo que los alumnos, jóvenes o niños odien el trabajo y lo tomen como algo que produce descontento



y dolor. Consideramos incompatibles los trabajos forzados con la filosofía de la escuela socialista. Simplemente se reglamentaron las formas de trabajar los domingos y días festivos para que se cumplieran las tareas de aseo, alimentación de ganados, servicios de comedor y otros que no pueden dejar de realizarse.

12. Quiero señalar algunos hechos que dan idea de la falsa suposición hecha sobre la aplicación del Código. Se dijo que, estando los alumnos en mayoría, sus acuerdos serían siempre para favorecer a sus compañeros y para, en consecuencia, imponer el desorden como ley. Véase hasta dónde fue cierto esto:

-
- a) En Galeana un joven de nuevo ingreso le dio una bofetada a una alumna. Llevado el caso al Comité de Honor y Justicia se propuso como sanción la inmediata expulsión del alumno. Tras de discutir entre los alumnos miembros del Comité se aprobó. La Asamblea, formada en su mayoría por hombres alumnos, votó por tal proposición e hizo notar: la escuela socialista trata de reivindicar a la mujer; queremos hacer patente así a todo mundo, para lo sucesivo, que nosotros le damos a la mujer toda la consideración que merece y que juzgaremos severamente todo lo que injustamente se haga en contra de los intereses de la mujer mexicana sea alumna o no de la escuela.
-
- b) En Tenerife, 6 alumnos violaron una sirvienta de Tenancingo que visitaba la escuela y que se prestó para acompañarlos al río. La dirección recibió la queja de la interesada y a ruego de la misma identificó a los culpables. Se reunió el Comité de Honor y Justicia, se consideró lo inhumano, por incivilizado e inculto, y lo asqueroso de la falta cometida; se votó la expulsión. Al discutirse en la Asamblea de Comunidad los alumnos fueron defendidos (2 de mayo de 1941), cosa increíble, por el médico de la escuela y por el maestro de industrias. Las mujeres formaban minoría en la asamblea. Expuestos los fundamentos de la expulsión dictada, la Asamblea, salvo votos contrarios, 8 en más de 300 asambleístas, ratificó la expulsión.
-
- c) En Tenerife, agosto de 1942, se tuvieron encima dos tareas: presentar reconocimientos trimestrales y ensilar. El ensilaje es la prueba de fuego para una escuela de esta naturaleza. Se reunió la Comunidad Escolar, se presentó el proyecto de trabajos que incluía el ensilaje en trabajos por brigadas que rotaban SIN SUSPENDER LOS RECONOCIMIENTOS. Los alumnos aprobaron con entusiasmo el plan. Se ensiló y se presentaron los reconocimientos. El número de reprobados fue mínimo y el ensilaje se realizó después de un brillante trabajo en el que se destacaron brigadas que bajo la lluvia realizaron su tarea.
-

13. No he conocido todavía jóvenes incapaces de reaccionar debidamente a los estímulos mejoradores de su conducta y de su aprovechamiento. Las escuelas con peor fama, las he visto levantarse y constituir verdaderos ejemplos de disciplina, trabajo y organización, gracias al establecimiento

del Código Disciplinario, es decir, al establecimiento de normas democráticas de vida y de autoridad organizada. Muchas veces se me dijo que esto es comunismo. Los enemigos de la libertad y de la verdad abultaron algunas faltas cometidas; faltas normales en todas las escuelas no sólo de México sino del mundo. Alguna vez quisieron hacer una verdadera agitación política porque los alumnos de una Regional robaron fruta en una huerta, como si la fruta no la robaran los jóvenes de toda la tierra y no la hubiésemos robado nosotros. A eso le llamaron espíritu de comunismo inculcado por la escuela socialista. Cuando la Comunidad Escolar acordó pagar con dinero de raciones la fruta robada y dispuso que se siguiera pagando cuanto fuera robada, aunque eso significara menos comida con tal de salvar el decoro de la escuela, los que acusaban “se fueron de espaldas”, pero recibieron el dinero y comprobamos que fue una medida juvenil atinadísima: los robos de fruta acabaron y los jóvenes se esperaron a tomarla en el comedor. Pero los amigos de la tiranía, los que hablan de la Revolución pero no quieren renunciar a las viejas formas de organizar la vida del que estudia, sea niño o joven; los que encuentran más cómodo que el niño obedezca porque sabe que de no hacerlo lo harán víctima de palos, burlas, tirones de orejas, trabajos forzados y expulsiones; los amigos de la autoridad a secas, los que siempre están luchando por el principio de autoridad inviolado, odian el Código Disciplinario. Un Subsecretario de Educación Pública, cuantas veces le expliqué la forma de llevar el Gobierno de la Escuela, me dijo categóricamente: “eso es comunismo puro. Soy soldado y jamás he visto que los soldados discutan con el sargento las órdenes que reciben”. La raíz del disgusto y del odio en contra del Código está en que se resuelve en forma humana y democrática la contradicción existente entre los educandos y quienes los educan. Como plantea y resuelve el problema de la vida escolar en su conjunto y unitariamente entonces sucede lo que sigue:

14. Los maestros y los alumnos establecen un compromiso mutuo sobre la base de cumplir una ley que juntos han discutido y aprobado. Los muchachos, lo mismo que sus profesores, se convierten en vigilantes de su propia conducta y de la de los demás, sean maestros o alumnos. Cuando los maestros han violado la regla aprobada, los alumnos reclaman. Consignan, por medio de reporte, la violación cometida: faltas a clase, retardos, falta de preparación de los trabajos y hasta embriagueces u otras violaciones. Los maestros, empleados y servidumbre a veces consideran esto como intromisión indebida de los alumnos y por ello el Código ha



regido en las escuelas para aquellos miembros del personal docente y administrativo que lo aceptan y, generalmente, es la mayoría la que lo acepta. Cuando la conducta del personal dirigente no está de acuerdo con lo que debe ser, entonces se provocan fuertes desequilibrios en la vida escolar. Cuando los maestros no preparan bien sus clases, faltan a clase sin justificación, llegan tarde a las mismas, se embriagan, hacen escándalos o riñen, entonces ganan el desprecio de los alumnos. Éstos fuman, beben, faltan a clase, no trabajan. Desgraciadamente el mal ejemplo del personal es sumamente contagioso. Repercute en el alumnado en la forma descrita. El alumno lo hace así como desquite. Porque no tiene una salida normal para su descontento. Hace notar así, con ese modo de protestar, que lo lleva hasta las faltas de respeto y a la majadería para con sus maestros, empleados y servidumbre, su inconformidad. Cuando funciona el Código, que es la ley que le da derecho de expresar organizadamente, a través de prácticas establecidas, ante organismos que él sabe lo atenderán, sus inconformidades, entonces, el ambiente de la escuela no degenera. Porque hay organismos necesarios para impedirlo.

15. Justamente a esto le temen gentes que por su impreparación y su falta de honestidad están frecuentemente expuestas a que los alumnos descubran sus faltas y reclamen buen trabajo y honestidad. Siempre que hay Directores de Internados o de Escuelas Primarias, de Normales Rurales, etcétera, que mantienen a sus alumnos sometidos a un régimen de terror y de amenaza, es porque de alguna manera están defraudando los intereses a su cuidado. Están cometiendo vulgares raterías. Gastando las partidas de medicinas, de aseo o de alimentación en su beneficio personal. Claro está, para ellos es una forma de comunismo que los alumnos, que son la inferioridad, pidan estar al tanto de las cuentas y los gastos que con dinero que es para ellos, realiza la Dirección o sea la Superioridad. Reclaman estos educadores, enfáticamente, pero muy enfáticamente, el respeto, el acato a la autoridad, la conservación del principio de autoridad. Igual los maestros que beben, escandalizan o son ignorantes o incapaces para enseñar como tienen obligación de hacerlo. Para ellos es comunismo que los alumnos, que son sus inferiores, promuevan discusiones en clase sobre lo que afirman como verdadero; que exijan mejor preparación de las clases; que exijan los niños o jóvenes mejor conducta. Para este tipo de profesores, empleados o de servidores administrativos, tal actitud del alumnado es bolchevismo. Creo, por ello, que sólo los malversadores de los fondos de las escuelas, los incapaces, los ignorantes, los de mala con-

ducta por afición al juego, la bebida, al turismo o a la pereza, o los verdaderamente reaccionarios, pueden ser enemigos de reconocer derechos a los educandos y enemigos, sobre todo, de dejar que los ejerzan organizadamente. El capítulo siguiente ayudará al lector a comprender estos puntos de vista.



La disciplina en la Escuela Regional Campesina

Circular girada en junio de 1940 por el Responsable
de la Rama Nacional de la Enseñanza Superior Campesina



Uno de los problemas más importantes que se plantean a los trabajadores de las Escuelas Regionales Campesinas es el de organizar y mantener la disciplina de la escuela en su conjunto. Decimos en su conjunto porque es mentira que el problema disciplinario de las escuelas quede reducido al sector alumnos. Más que éstos, la experiencia ha demostrado que los problemas más fuertes, por lo que hace a la disciplina, los presenta con mayor frecuencia el personal que el alumnado.

Tratar de plantear el problema disciplinario por separado es un error, y no un simple error, sino un grave error.

Claro está que los trabajadores de la enseñanza tienen sus organismos: el sindical y el oficial, organismos que, en último trance, deciden sobre su conducta y capacidad. Sin embargo, un trabajador de la enseñanza no es un mero concepto sindical, no es una entidad en abstracto. Es un ser vivo que actúa, piensa, opina, se divierte, enseña, etcétera, y, lo que es más importante aún, VIVE CASI SIEMPRE DENTRO DE LA ESCUELA. Está, en consecuencia, ligado estrecha e indisolublemente con los jóvenes estudiantes y con sus compañeros de trabajo.

Por otra parte, desde la reforma educativa en México, la escuela nuestra ha sufrido los efectos de una corriente unitaria. Unitaria no sólo desde el punto de vista de que haya unidad de fines, métodos, bases filosóficas, etcétera, sino también por lo que hace a la propia organización de los trabajadores. A la organización misma de la escuela. Esta tendencia se patentiza cada vez más cuando sabemos que cada oficina técnica y de dirección hace sus planes generales después de coordinar los particulares de todos los que en su esfera sirven.

Esta tendencia es más notoria en la Escuela Regional Campesina. Hemos, sin distinción, deseado convertirla en unidad de cultura, en unidad económica, en unidad humana. Es decir, hemos querido hacer la ESCUELA, simple y sencillamente. La institución que vive animada por un solo ideal, vivificada por un solo impulso; sostenida y engrandecida por una sola voluntad.

Para ello hemos creado el Consejo, que reúne a maestros y alumnos. La Cooperativa Única, que hace igual. Soñamos con que la Regional Campesina sea para todo el que no vive en ella, y para el que en ella vive, nada más que una ESCUELA: real, efectiva, unidad humana, económica y de cultura.

No queriendo romper tan bello ideal, deseando por el contrario enraizarlo en lo más profundo de la vida de las Regionales Campesinas, pensamos que ayuda a fortificar esa unidad haciéndola indisoluble, el que el problema disciplinario sea resuelto con sentido de unidad, en forma unitaria: abarcando la solución a maestros y alumnos. Para ello hemos de abandonar todos los viejos conceptos feudales disciplinarios que normaron a la escuela tradicional. Las fórmulas elaboradas por los maestros y creadoras del arquetipo: “niño bueno”, “estudiante bueno”, etcétera. Hemos de sepultar definitivamente nuestra vieja costumbre de querer ajustar al hombre a moldes ideales, condenando todo aquello que sobresale un milímetro o un metro del molde establecido.

Hemos, si queremos ser justos, de dar participación en la solución de este problema a los jóvenes. Pero no al modo de la escuela clásica resolviendo la participación de los alumnos por una medida de democracia clásica; es decir, que la participación de los jóvenes es buena en cuanto que toda ella esté en nuestras manos, regida por nosotros. Es necesario darles una participación verdadera, real, eficaz.

Participación que tan sólo puede haberla, si cada escuela plantea y resuelve su problema disciplinario tomando en cuenta que la Regional Campesina debe ser:

-
- a) Unidad Económica y cultural.

 - b) Laboratorio de educación democrática.

 - c) Institución que se rige de acuerdo con el espíritu del artículo tercero reformado.

 - d) Centro de convivencia de jóvenes, empleados y maestros.

Tomando en cuenta lo anterior consideramos que nuestras Regionales, de tendencias socialistas, deben tener una disciplina que concuerde con tal tendencia y para ello hemos propuesto que se adopte el Código Disciplinario que rigió la vida de Tamatán en los años de 1933-34 y, modificado, la de Galeana desde septiembre de 1937 hasta la fecha. Además, con buenos resultados, en las de Ayotzinapa y Comitancillo.

Sobre el referido Código, discutido y aprobado por nuestra última Gran Convención, quiero hacer las siguientes reflexiones:

1a. Entendemos por *disciplina* la subordinación voluntaria de los individuos a un ambiente escolar dado.

El ambiente de una escuela lo dan, dentro de ella, no sólo los alumnos sino también los maestros.

Cualquier sistema disciplinario creado para los jóvenes y que excluya al profesorado, es un sistema unilateral, falso, incompleto. Ajustado a una función de clase burguesa: erige el privilegio en ley, separa en dos mundos a los dirigentes y a los dirigidos y destroza la unidad humana y de cultura que toda Escuela Regional Campesina debe ser.

2a. Cuando la disciplina es subordinación a un ambiente creado por maestros y alumnos, ese ambiente tendrá particularidades en cada región y en cada caso será la vida misma la que establezca las normas disciplinarias. Jóvenes y maestros no tendrán por qué ajustarse a tipos, a modelos elaborados previamente. No sufrirán comparaciones odiosas con lo que debiera ser sino con lo que es. Para medir aprovechamientos la pedagogía moderna busca las normas de cada región, de cada escuela, de cada grado. Esta misma pedagogía pide normas disciplinarias vivas, elaboradas por los mismos sectores que constituyen la vida escolar.

3a. La disciplina no es sólo un problema escolar, pedagógico. Es un problema de clase. Quienes pretenden resolver el problema disciplinario ignorando su contenido de clase encuentran soluciones teóricas que la práctica destruye o bien se cobijan bajo un manto de generalidades ambiguas cuya aplicación no sólo mata el ideal disciplinario, sino que agrava la vida escolar.

Nuestra Escuela Regional Campesina necesita de una disciplina ágil, plástica, humana, elaborada por la vida misma y por tanto alejada de los moldes rígidos de la escuela tradicional.

Necesitamos una disciplina revolucionaria en cada escuela. Esto no significa abandono de la norma general. Tampoco expresa libertad absoluta para que cada quien se conduzca como quiera. No. Una disciplina dialéctica tiene que elaborarse diariamente, no olvidando jamás que en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento todo se transforma, todo cambia constantemente.

4a. Cuando se oye hablar de mil factores que hay que tomar en cuenta para la disciplina se tiene la sensación de escuchar discos que se han repetido hasta el cansancio. Son los indigestos de la teoría. Aquellos que no



pueden igualar la vida al pensamiento porque la vida los asusta. Son los que cierran los ojos a la realidad que busca solución urgente y se cobijan con los mantos de una técnica falsa. Bien saben que nuestras escuelas no son para anormales. Que nuestros recursos económicos y técnicos apenas nos permiten hacer escuela para hombres de tipo medio. Lo saben bien, mas pretenden ignorarlo porque, repetimos nuevamente, los jóvenes son de suyo revolucionarios y cuando los encaminamos por senderos creadores empujan tanto que llegan a soluciones inesperadas. Y esto los molesta, los mortifica: en su grandeza no quieren admitir a los jóvenes como jueces de su conducta.

5a. Cuando hemos propuesto que alumnos y maestros queden comprendidos en el mismo sistema disciplinario, todo un mundo de prejuicios se ha levantado en contra. Maestros hubo, visitantes de Galeana, que regresaron "horrorizados de la esclavitud a que estaban sometidos los maestros porque el Código les prohíbe fumar en clase y en el comedor". Este hecho nos da la medida de quienes combaten un sistema que liquida la tendencia pequeño burguesa de la disciplina matando la libertad, sí, pero la libertad de incitar a los jóvenes a cada hora, en cada momento, con el ejemplo, con la práctica de vicios reconocidos como nocivos para la humanidad.

Lo que más perdura del maestro es el ejemplo. Esto pide la Revolución. Esto pide la escuela socialista. Quienes tratan de revivir al tipo de maestro, ya condenado por la historia, que daba cátedras de virtud y ejemplos de corruptor; que habló de valor y dignidad cuando vivió sumido en la cobardía y la bajeza, son, indudablemente, maestros que tratan de educar al modo porfirista.

6a. Se combate al Código. Se le sabotea: ante los jóvenes se le hace aparecer como generador de injusticia para desacreditarlo. Ante los maestros se le señala como esclavizador, como burlador de los derechos que como trabajadores les corresponde. Pero esto es falso, es sólo una mala arma de quienes se ahogan en la tela de araña de sus propias contradicciones: por un lado anhelan disciplinar las escuelas. Por el otro, no hallan cómo hacerlo y confían más que en los sistemas, en la eficacia de una mano paternal, providencialmente vidente y justiciera.

7a. Quien quiera ser maestro revolucionario necesita ajustar la vida al pensamiento. Aunar la teoría y la práctica. No temer a la realidad. Debe lanzar sus consignas a sabiendas de que se volverán hechos. Identificarse filosóficamente con los métodos, con los sistemas. Comprender, sentir y

aplicar o tratar de hacerlo, la filosofía del artículo tercero. Sólo así podrá encuadrarse pedagógicamente, humanamente, en las filas de quienes aman, defienden y luchan en favor de la Revolución.

CONTROVERSIA

Para que el lector tenga idea aproximada de la lucha librada en favor de la democratización del gobierno escolar; en favor de un control científico de la conducta de los escolares, reproduzco tres notas. Una girada por el Departamento de Enseñanza Agrícola para criticar nuestra organización disciplinaria en Galeana, N. L. Otra en la que dimos respuesta a dicha nota. Como se podrá ver en la primera, tanto el que redactó como el que firmó no tienen la menor idea del problema. Hablan de “disciplina espontánea”, de valorizaciones, de enfrentar al joven con la realidad y, en una palabra, hacen un baratillo que ni verbalmente meses después pudieron explicar. Por la “crítica” y la respuesta, de la que ya no pudieron decir nada, podrá ver el lector lo que significan las autoridades escolares cuando no saben lo que hacen. La tercera es una defensa más del sistema disciplinario que establecía el Código, cuya copia insertamos. Como documento último de este folleto se publica un ejemplar del Código Disciplinario que rigió la Escuela Normal Rural de Tenoría en los años de 1941 y 1942.

ASUNTO: COMENTARIO A LA GRÁFICA DISCIPLINARIA DEL ALUMNADO DE ESA ESCUELA.

México, D. F., a 10 de octubre de 1938.

C. DIRECTOR DE LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA.
GALEANA, N. L.

Con la nota número 1585 de 26 de septiembre último, se recibió en esta Dependencia un tanto de la Gráfica de disciplina del alumnado de esa Escuela a su cargo y que corresponde al pasado mes de agosto.

Al acusarle el recibo correspondiente, este Departamento se permite hacerle las siguientes consideraciones y sugerencias.

El proceso educativo actual, va pidiendo de nuestras Instituciones medios más adecuados a fin de obtener una superación más efectiva de la juventud que tratamos de educar.



Hay que tener presente que la disciplina, la disciplina espontánea que persigue nuestro sistema, debe ser la inmediata consecuencia del grado de educación alcanzada por el individuo o por la colectividad.

Determinándose la disciplina y manifestándose la educación por medio de la conducta y dependiendo ésta, principalmente de la apreciación que se tenga de los fenómenos y las cosas, deben darse al alumnado conceptos claros y proporcionársele situaciones determinadas, para que tenga concepciones lo más exactas posibles de sus obligaciones y responsabilidades.

Determínesele qué es y qué representa cuanto le rodea en su vida actual, y sí, fórmulense gráficas que tenga siempre al frente, pero no de depreciación de valores, sino gráficas que sirvan para despertarle un amplio sentido de superación constante.

Por lo tanto, esta Dependencia no aprueba la gráfica que adjunto; y espera que esa Dirección encauce el sistema disciplinario de esa institución en el sentido que se deja indicado.

A T E N T A M E N T E.
JEFE DEL DEPARTAMENTO.
ESCUELA REGIONAL CAMPESINA GALEANA, NUEVO LEÓN.

Dirección.
de Correspondencia.
1778
X-5-B (721.2) /201.81-1.

ASUNTO: Se da contestación a la crítica que se sirvió hacer a la Gráfica Disciplinaria de esta Escuela.

C. JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA
AGRÍCOLA Y NORMAL RURAL.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
MÉXICO, D. F.

Ref. Su Oficio No. 17135.
Exp. X120.8 (X-5-B) (721.2) 11
Fecha: 10 de octubre de 1938.



A continuación me permito dar a conocer a usted la contestación que la Comunidad Escolar de esta Regional Campesina da a su oficio citado en los antecedentes, en sesión verificada el día 27 del presente mes de octubre:

Consideramos desde luego justa la crítica que hace ese Departamento tomando en consideración que solamente conoce la gráfica que se critica y, en realidad, desconoce en detalle el sistema disciplinario que la escuela tiene organizado, y sobre todo, ignora lo que vitalmente expresa la gráfica.

Considerada aisladamente, esta gráfica es una cosa muerta y da idea de un procedimiento mecánico que establece determinada cantidad de puntos que se pierden, fijando a la vez, los que se consideren positivos aún.

Queremos hacer una breve explicación a usted, pues consideramos que, una vez explicada la base disciplinaria de la Escuela, se verá cómo se llenan precisamente los deseos que ese Departamento manifiesta.

Estamos perfectamente de acuerdo con la doctrina que sustenta y creemos que es justamente esa doctrina la que se satisface ampliamente con nuestro sistema disciplinario, sistema que, como todos, tiene aspectos negativos pero entendemos que no hay sistema disciplinario perfecto y que lo importante es buscar aquel que a nuestro juicio tenga el menor número posible de aspectos indeseables y sea, en su mayor parte, progresista.

Por algo es precisamente la disciplina la piedra de toque para juzgar de una Escuela si es progresista o retardataria. Por algo también es un problema que a la fecha no tiene soluciones concretas porque, al revés de algunos aspectos de la enseñanza, la disciplina no puede organizarse canónicamente ni depende de la aplicación mecánica de una serie de recetas. Para nosotros, además de lo que atinadamente opina usted, la disciplina está íntimamente ligada con la organización misma de la escuela, con lo que la pedagogía aplicada llama "Gobierno de la Escuela", con los equipos con que se cuenta, con la calidad de la alimentación, alojamiento, servicio de higiene, alumbrado, condiciones de edificio, etcétera, cuando se trata de internados y, además, y esto es fundamental, con la clase específica de trabajo que los jóvenes desarrollan, con los métodos de enseñanza, conducta de sus Maestros, preparación de los mismos, edad, origen, etcétera. Todo esto tomamos en cuenta al discutir nuestro Código actual y esta Comunidad Escolar encontró que era favorable su aplicación. Además, en los momentos actuales no habla el solo deseo de opinar favorablemente de un sistema aplicado por nosotros: habla la experiencia de tres semestres; habla la experiencia tenida en otras Escuelas donde igual sistema ha sido



adaptado. Y para mayor abundancia que opinen el señor Lic. Antonio García Quevedo que visitó esta escuela antes y después de la aplicación de este Código; y el señor Daniel Nogueira que después de visitar muchas Escuelas estuvo en la nuestra por más de 20 días y no citamos otras personas más porque hemos sido olvidados en ese sentido, por lo que, aprovechando la oportunidad, insistimos en que envíe a personas que, estando conectadas con ese Departamento, nos vengán a visitar tan detenidamente como quieran, para que sean portavoces ante ese Departamento de que si lo que decimos es válido o en qué medida es científico nuestro proceder.

No queremos formular un estudio pedagógico sobre estas cuestiones porque de sobra son capaces y preparadas las personas que dirigen las escuelas nuestras y ya sólo nos resta explicar brevemente cuál es la base fundamental de la gráfica a usted enviada.

En esta escuela partimos de este punto de vista: el papel de gendarme que la escuela tradicional asigna al maestro debe desaparecer en una escuela revolucionaria. Si nuestro gobierno está concretizado en organismo democrático, como lo son el Consejo General de Alumnos y Maestros y en la Comunidad Escolar, nuestro tipo de organización disciplinaria debe ser por un lado, algo concreto y viable, fácil de entender y aplicar. Algo que haga nacer el sentido de apreciación de los hechos (fenómenos y cosas) como usted acertadamente dice, pero que al mismo tiempo deje al alumnado en libertad personal para decidir ante ella, bien, en el sentido que las finalidades de la escuela piden, o bien en el sentido de satisfacer un mero deseo de libertad absoluta (anarquismo), lo que su psicología le pide.

¿Qué debemos hacer, pues, una vez organizado el Consejo, funcionando la Comunidad Escolar, creemos que nada hay que hacer frente a los problemas de la conducta o, por el contrario, es necesario hacer algo más? Claro que la respuesta es afirmativa en el sentido de la parte final de la pregunta anterior. ¿Cómo se procede en algunos casos? ¿Juzgando sólo aquello que tiene suma gravedad o gravedad simplemente? ¿Dejando a los alumnos abandonados a su propia suerte, instaurando sólo el comité de honor y justicia para que sea juez y policía judicial y crear así un espíritu de irresponsabilidad general por una responsabilidad limitada y restringida a un estrecho grupo? Esta posición es desde luego, muy cómoda. Nosotros, por lo contrario, decidimos intervenir como Consejo, como Comunidad Escolar. Intervenir en forma tal que, por un lado, los alumnos conservaran su propia libertad dentro y fuera de la Escuela y que, al mismo tiempo,

realizaran la cantidad de actos necesarios para ajustar su propio deseo de estudiar, de alcanzar el magisterio rural, por ejemplo, con las finalidades de la Secretaría de Educación Pública, porque consideramos que ningún sistema de educación es completo sin la disciplina, ya en su aspecto material y práctico, y ninguna disciplina puede establecerse sin tomar en cuenta la filosofía en la escuela que la organiza, así como sus finalidades.

Por tanto, llegamos a la conclusión: a cada joven le será entregado, al principiar el semestre, un capital disciplinario, un número de puntos cuya conservación le permita vivir dentro de la escuela.

El alumno sabe que la organización establece el levante a las 5:45 de la mañana y que las primeras actividades se inician a las 6 horas. Sabe también que hay que conservar el equipo, no destruir el edificio, conservar el material, las herramientas de trabajo, no ofender a sus compañeros, no ofender a los servidores, cumplir con sus tareas en campos, talleres, etcétera. Sabe que tiene que estudiar, preparar tareas académicas, etcétera. Sabe también que hay que saludar a la Bandera, dormir a determinada hora, asear la escuela, etcétera. Todo ello es explicado a través del Consejo y después en la Comunidad, discuten horarios, comisiones, trabajos, iniciativas, etcétera. Están, pues, empapados de la necesidad de cumplir lo que al dejar de cumplirlo, significará el desastre de su escuela y el fracaso personal de sus estudios.

Por lo mismo, el capital disciplinario estará íntegro en sus manos en tanto es capaz de cumplir lo que ha votado libremente al participar por medio de representantes en el Consejo, o bien personalmente en la Comunidad. No olvidemos que la única disciplina social fundada en el trabajo es la de las sociedades primitivas, la cual es profundamente libre en cuanto que el individuo se sustenta en el modo propio del trabajo y de los bienes de la Comunidad, pero sabemos que no podemos aspirar a tratar de implantarla porque su naturaleza contradictoria la convertiría en sonado fracaso, ya que, a pesar de nuestros buenos deseos está condicionada por el régimen.

Nosotros consideramos: ¿es educativa la vigilancia estrecha, policíaca, que algunos maestros tratan de ejercer? ¿Ejerce influencia positiva en la formación del carácter de los jóvenes una continua reclamación de errores, discusiones, llamadas de atención, altercados, como se dan todavía en muchas escuelas? ¿Es lógico separar a hombres y mujeres en el comedor y en los trabajos o reprenderlos continuamente porque conversan en corredores y talleres?



¿Cada maestro debe andar riñendo con sus alumnos porque abandonan las comisiones, porque faltan a clase?

¿El Comité de Honor y Justicia debe hacerse odioso a fuerza de intervenir en las cuestiones más leves de la conducta? ¿Ayuda eso a despertar camaradería entre alumnos y maestros? ¿Deben éstos mantener favoritos como pasa en muchas partes? Claro está que no. Por eso al poner el capital (llamémosle así), en manos de los jóvenes, la Comunidad ha dicho: cada uno de los jóvenes está en libertad para decidir, por ejemplo, si se levanta por las mañanas o bien en alguna ocasión tiene satisfacción en el abandono de la escuela, de una comisión o de una clase. Nadie peleará ni discutirá con él por tal hecho. Pero su ausencia motivará una pequeña nota que aparecerá publicada al día siguiente. Dicha nota, a su vez, en manos del Comité de Honor y Justicia, será valuada de acuerdo con la tabulación previamente aprobada y que él ya conoce. Si se trata de una falta extraordinaria el Comité de Honor y Justicia falla y este fallo es discutido con el Consejo y, en último trance por la Comunidad, la que dicta en definitiva el fallo.

Renunciamos al sistema de castigos aplicados de arriba abajo; pero no por esto desaparecen las violaciones a la disciplina y las infracciones al Reglamento. Las sanciones deben subsistir, pero ahora serán aplicadas por medio de los propios alumnos: siendo la colectividad escolar la que aplica las sanciones, esta misma, por ende, necesita conocer la situación moral de sus componentes (de ascenso o degradación) para hacer estudios individuales y apreciaciones globales. Esto es inspirar en los alumnos el sentido de actividad social, de responsabilidad colectiva, y éstas son tendencias impostergables para la escuela socialista. Asimismo, la actuación del alumno valorizada en la forma que prescribe nuestra gráfica, proporciona una magnífica educación cívica funcional. El alumno llega a conocer y a practicar actitudes cívicas (aplicación al trabajo, cuidado de sus ropas, equipos, etcétera) para la escuela, la sociedad y la familia a que pertenece y que tanto se sacrifica por sostenerlo.

Además, nuestro sistema disciplinario no es algo muerto; es, por el contrario, algo vivo, cambiante con la vida y las circunstancias mismas. No tomamos al joven modelo que imaginaría cualquier pedagogo tradicional. Lo buscamos, lo forjamos y lo vemos fortalecerse en las lides propias de su vida escolar. No intentamos ajustar nuestra imaginación a la realidad. Es ésta la que nos impone sus conclusiones. Por ello es profundamente vital nuestro sistema.

La norma de disciplina o indisciplina no la damos nosotros, ellos mismos la producen. La elaboran y nos la dan hecha para que con ella, de acuerdo con la existencia misma, podamos calificar a un joven y decidir lo que su escuela piensa de él. Si cada uno de nosotros fuese un tipo de hombre suficientemente capaz de ser maestro, en el alto sentido de la educación, renunciaríamos al Código que aplicamos. Pero una mayoría de nosotros no ha estudiado ni el ABC de la Pedagogía y necesitamos, en consecuencia, una reglamentación. Por otra parte, juzgamos que sólo el registro diario de los actos de los alumnos y maestros puede dar una medida objetiva para establecer un juicio.

Consideramos que el término “disciplina espontánea” usado por usted no corresponde a la realidad educativa. La disciplina no será, no ha sido espontánea nunca en época o país alguno. La disciplina es un producto social, condicionado por las características de la producción, el reparto y el medio en general, en que el individuo actúa.

Por ello mismo nosotros procedemos científicamente cuando nos atrevemos a publicar gráficas como las enviadas. Y no sólo disciplina, medimos científicamente otras actividades y publicamos las gráficas correspondientes. Conseguimos así que los progresos alcanzados se hagan objetivos y después de muchos años de recurrir a tal procedimiento no hemos encontrado nunca que el conocimiento que el alumno tiene de su situación sea, como regla, factor deprimente. No negamos que haya casos de excepción que merecen, desde luego, tratamiento especial, pero nuestras escuelas y, en general todas las del país, no están organizadas para tratar casos especiales. Aquí queremos citar lo que constituye la concepción central de la psicología de Adler, cuando dice que el afán de dominio innato en el hombre, lo hace, al conocer sus propias debilidades, sentirse empujado a superarse y a trastocar su debilidad en fuerza, sus fallas en aciertos, sus vacilaciones en firmeza y, por otra parte, la experiencia de tres semestres nos está diciendo:

-
- a) Que los propios jóvenes han intervenido directamente en la elaboración de este Código, pues el que regía el año pasado, fue reformado en marzo del presente año, a petición de un grupo de alumnos que lo encontraron deficiente.
-
- b) No sólo solicitaron, sino que fueron parte activa en la reforma, ya que el estudio fue hecho por dos maestros y tres alumnos modificándolo como actualmente está.
-



-
- c) Los propios alumnos han vigorizado notablemente la vigencia del Código, tomando medidas especiales en la Sociedad de alumnos, de los cuales señalamos como importante un concurso de emulación entre los grupos para saber cuál es el que, colectivamente, tiene la norma más baja de indisciplina.
-
- d) Los jóvenes defienden con calor su capital disciplinario, se muestran atentos, vigilantes. Tenemos casos de alumnos que por equis causas aparecieron reportados y perdieron puntos, comprometiéndose ante sus propios compañeros a no cometer una sola violación más al gobierno de la escuela y lo han cumplido.
-
- e) Los jóvenes de esta escuela son suficientemente viriles para protestar contra aquello que lesiona sus intereses. Si el Código fuese lesivo, ya lo hubieran rechazado, como rechazaron los aspectos que según ellos eran negativos.
-

ANTE TODO LO ANTERIOR, ¿QUÉ ES LO QUE SE DEBE PENSAR?

Queremos recordar también que el Director de esta Escuela presentó, en la Convención ordinaria última del SUTESC una ponencia sobre cuestiones relacionadas con planes de estudio, programas de trabajo, métodos y disciplina en las Escuelas Regionales Campesinas; que dicho trabajo fue estudiado por los profesores José Luis Figueroa y Luis J. Méndez, quienes rindieron un dictamen favorable para la ponencia en su totalidad. Y lo recordamos porque en lo relativo a la cuestión disciplinaria se incluía precisamente nuestro CÓDIGO DISCIPLINARIO, el cual, por lo mismo, fue aprobado por la referida Comisión, después de explicaciones hechas por el compañero Director. Posteriormente esa aprobación la otorgó la asamblea del SUTESC y por eso creímos que era válido para nosotros y lo seguimos practicando.

Queremos terminar exponiendo: que hemos liquidado en gran parte las riñas entre los alumnos, los altercados entre alumnos y maestros, las actitudes ofensivas, léperas a veces, de los jóvenes varones para las mujeres; las actitudes despreciativas de los alumnos para con la servidumbre y otros males más aún, y por último, el cuadro que insertamos puede dar una idea justa de la razón que nos asiste:

		PRIMERA Gráfica	SEGUNDA Gráfica
1	No perdieron un solo punto	87	75

		PRIMERA Gráfica	SEGUNDA Gráfica
2	Disciplinados por no alcanzar la norma	39	55
			59
	Indisciplinados por sobrepasar la norma		
3	Aumentaron sus puntos de la primera a la segunda gráfica	65	55
	No aumentaron sus puntos de la primera a la segunda gráfica		
			134

Señalamos el hecho, subrayándolo, de que no tenemos que lamentar ni una sola falta grave, todas son pequeñas faltas que se acumulan y por ello producen la calificación de indisciplinado.

Ojalá y estas explicaciones, que desgraciadamente se hicieron muy largas, por lo que pedimos perdón, satisfagan ampliamente los muy justos deseos de ese Departamento.

Al mismo tiempo le adjuntamos un tanto del Código Disciplinario en cuestión.

Atentamente.
Director de la Escuela.

c.c.p. el C. Director de Educación Federal en el Estado.
MONTERREY, N. L.

Se hacen comentarios sobre la última disposición de ese Depto. referente a la organización de gobierno escolar.
Galeana, N. L. a 10 de mayo de 1939.

C. JEFE DEL DEPARTAMENTO DE
ENSEÑANZA AGRÍCOLA Y NORMAL RURAL.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
MÉXICO, D. F.



En la sesión de Comunidad Escolar verificada en esta Regional Campesina el día de ayer, fue conocido por todos sus integrantes el documento en que ese Departamento da instrucciones para la dirección, administración y gobierno de las Escuelas Regionales Campesinas. De acuerdo con dichas bases fue inmediatamente reorganizado el Consejo Técnico y Administrativo de esta Institución, pero en torno de ellas se hicieron numerosas consideraciones, señalando los defectos que, según nuestra experiencia, se observan en el citado documento. Por tal motivo, opinóse que lo cuerdo, en este caso, es acatar las disposiciones relativas, no sin dar a conocer, paralelamente, los puntos de vista nuestros, a fin de que se consideren y se obre como convenga. En esta forma creemos colocarnos en una posición correcta acatando lo establecido por ese Departamento, ya que estimamos que es fundamento del buen control de las Regionales Campesinas unificar su acción de acuerdo con las instrucciones centrales y coordinadoras que esa Autoridad dicte, aun en el caso, que como el presente, en que se vean ciertos errores fundamentales, pues de lo contrario surgiría una anarquía disolvente, más perjudicial todavía que el seguimiento de ciertas órdenes que adolecen de determinados defectos, al mismo tiempo pensamos que los pequeños o grandes entrañados en los instructivos de esa Superioridad deben consignarse como deber, por los organismos subordinados, pues el establecimiento de normas definitivas debe ser la resultante de prolongadas y acuciosas discusiones donde intervengan el mayor número de elementos posibles con la aportación de múltiples y tamizadas observaciones, ya que es axiomático que todo producto cultural maduro y valedero sólo puede ser hijo de la inteligencia colectiva. Consecuentemente, nos permitimos hacer los siguientes comentarios para que los conozcan ese Departamento y el personal docente y alumnado de las demás Escuelas Regionales Campesinas.

1°. En las Bases que comentamos se establecen dos organismos: la Comunidad Escolar y el Consejo Técnico y Administrativo. El primero existirá solamente para conocer y discutir los acuerdos del segundo y, en consecuencia, será un órgano pasivo. Nosotros opinamos que ambos cuerpos deben tener igual capacidad de iniciativa, pues si el Consejo tiene facultad para precisar resoluciones, estando integrado de algunos elementos representativos, más la debe tener la Comunidad que es, precisamente, el conjunto de los representados con la inclusión de los representantes. Esto es lógicamente porque se supone que sintetizan los deseos y conveniencias de la Comunidad, y no a la inversa, de lo que resulta que, si se trata

de evaluar autoridades, la suprema debe corresponder a la Asamblea General de representados.

En el documento que glosamos, ambos organismos citados, cuando discrepan en opinión están considerados como autoridades iguales, de tal modo que si la discrepancia persiste, mediará y resolverá el Departamento. Este criterio nos parece ilógico, puesto que el Consejo y la Comunidad no representan por igual al Departamento, sino que el Consejo representa a la Comunidad, y representar quiere decir estar subordinado. Por lo mismo, las diferencias de criterio no deben finiquitarse por el veredicto de otro organismo, sino resolverse acatando en última instancia lo establecido por el órgano máximo de la Escuela que es la Comunidad. Este punto de vista de ese Departamento tiene un vicio fundamental; considera en principio que, normalmente, el Consejo, grupo selecto, y la comunidad, totalidad de elementos de la Escuela, tienen intereses y criterios distintos. Esto, en forma sistemática no puede ser más que en la sociedad de clases; pero cuando las clases desaparecen como sucede dentro de las Escuelas Regionales Campesinas, donde a todos los elementos de esa pequeña sociedad los unen los mismos intereses, con diferencias sólo de capacidad para interpretar los mismos y de posiciones personales derivadas de que el grupo de empleados devenga sueldo y el alumnado no, entonces las opiniones, normalmente, son unificadas, y cuando difieren es sólo en el modo de resolver los mismos fines, por lo que, no habiendo intenciones opuestas como acontece entre las clases, entre las clases antagónicas, la fusión de criterio se resuelve con la discusión y no mediante la coerción que es el caso de la lucha de clases. Por eso pensamos que es sólo una alucinación estarse imaginando como sustancialmente contradictorios los puntos de vista de dos organismos que se les supone, sofisticadamente, opuestos, cuando en realidad, uno (El Consejo) es hijo y representativo del otro (La Comunidad) y si es cuerda la existencia de ambos, esto obedece no a que se piense que deben oponerse, sino exclusivamente porque es indiscutible que las discusiones se facilitan más en un organismo de calidad.

El criterio que sirve de fondo a esta organización estructurada por el Departamento, en cuanto a la no igualdad de los dos cuerpos, es anticuado y burgués. Tiene sus raíces en la psicología de clase abanderada por Le Bon que supone como criterio básico que todo conjunto amplio rebaja la calidad mental de cada uno de sus integrantes.

Si se trata de ampararse en opiniones autorizadas, precisa recordar que es nada menos que el psicólogo marxista Kurmanov quien ha des-



autorizado esta tesis, probando que la masa es instrumento de elevación intelectual y moral, con la sola condición de que esté organizada y de que sea homogénea en cuanto a las clases. Esto sucede en las Escuelas Regionales Campesinas de hoy, y por tal circunstancia no vemos justificado el prejuicio que se tiene contra la Comunidad Escolar, estimándola como una muchedumbre desorganizada y heterogénea, a la que hay que reducirse sus atribuciones, permitiéndosele sólo una existencia hueca y estéril únicamente por poner una máscara de democracia aparente y forzada.

No obstante las consideraciones anteriores, pensamos que es posible, como excepción rarísima, la divergencia de opiniones entre la Comunidad y el Consejo, y esto sucederá mientras el personal dirigente de las escuelas no tenga la suficiente capacidad moral e intelectual para imprimir un espíritu de unidad vital en nuestras Instituciones. Pero en tales casos, cuando el Consejo estuviera profundamente convencido de lo perjudicial de cierto dictamen de la Comunidad, podría recurrir a la Autoridad del Departamento, pero no para resolver el conflicto que sólo se suscita entre elementos clásicamente dispares, sino para rectificar el error de la Comunidad, cosa muy distinta a lo que establece ese Departamento en sus Bases aludidas.

2°. Ese Departamento en sus disposiciones hace desaparecer el Consejo General, quedando sólo el Técnico y Administrativo. Esto tiene tres defectos esenciales:

PRIMERO. La reducción de las gentes que deben intervenir constante y organizadamente en la dirección, administración y gobierno de la escuela, rematará forzosamente en el rebajamiento de la calidad de los acuerdos que se tomen, pues no intervendrán una serie de empleados que, por el carácter especializado de su trabajo están mejor capacitados para solucionar los problemas específicos de su labor que se discutan en el Consejo, aun cuando en éste intervengan elementos de una suficiente preparación global, porque muchos asuntos de detalle no se solucionan sólo con la lógica y la cultura general, sino con la experiencia detallada.

SEGUNDO. El afán de reducir el número de interventores en el Consejo Técnico, obsesionándose por el principio de la sola eficacia además de ser erróneo cuando se exagera, como en este caso, entraña una concepción incompleta de la naturaleza o fines del Consejo. Esto no debe instituirse con el solo objeto de lograr un eficiente gobierno de la escuela, sino que también debe tener una finalidad educativa para los componentes del personal y, principalmente, para los alumnos. Estos deben asimilarse

los principios generales de organización escolar, así como desarrollar una habilidad general para analizar y resolver las cuestiones referentes a la vida de las escuelas, y cuando se reduce el número de los que, tanto de unos como de otros intervienen en el órgano directivo de la escuela, se pierde en cuanto a la capacitación que en este sentido debe darse el mayor número de ellos. Claro que esto no sucederá totalmente, puesto que habrá la Comunidad Escolar, aunque en la forma raquítica que indicamos; pero la sola participación de este organismo no podrá ser tan efectiva, por el carácter que se le da y por otras circunstancias, como la asistencia más frecuente a las deliberaciones del Consejo Técnico y Administrativo.

TERCERO. La misma reducción de elementos constantemente directivos, debido a la eliminación que se hace en la estructura establecida para el Consejo, redundará inevitablemente en la creación de una actitud de indiferencia y falta de cariño para la vida general de la escuela, cuando no de franca hostilidad por parte de los miembros de la Comunidad Escolar que no intervienen en el gobierno sistemático de la Institución. Esto es natural porque las cosas no son apreciadas sólo por su perfección o conveniencia, sino también por el reflejo que tienen de esfuerzo personal aplicado a ellas. Esto es más notorio en la edad media del alumnado de las Regionales Campesinas que se caracteriza por un afán constructivo que impulsa a crear y un paralelo desdén por las cosas hechas que se traduce en la típica rebeldía y el revolucionarismo de la juventud.

Atendiendo a estas estimaciones, y fundamentalmente a la de que el Consejo debe llenar las insustituibles condiciones de ser en primer término un órgano eficaz para regir la escuela, y, en segundo, de ser instrumento educativo de todos los convivientes de la Institución, pensamos que deben tomarse cualquiera de las dos medidas siguientes: PRIMERO. Instituir un Consejo amplio con la mayoría del personal de la escuela más un número igual de alumnos, que se llamará Consejo General y cuya finalidad es la de tratar de resolver los problemas generales, no técnicos, del plantel, constituyendo, además, el Consejo Técnico y Administrativo, más selectivo y reducido que el primero, que será como una comisión técnica permanente encargada del estudio y resolución de las cuestiones más específicas y escabrosas que le turne el Consejo General. Éste será predominantemente, un órgano educativo y de enlace con la mesa; mientras el Técnico constituirá, predominantemente, un cuerpo de gobierno eficaz. Esta forma fue adoptada por la última Convención del SUTESC. SEGUNDO. Dadas las condiciones establecidas por las actuales BASES, y



entendidos de que no siempre existe una exclusiva forma de resolver los problemas, sino que, en ocasiones, hay varios caminos aproximadamente igual de eficaces, se puede enmendar el defecto que estamos señalando respecto a la contextura del Consejo Técnico y Administrativo a que se refieren las BASES que comentamos, estableciendo que hay puerta abierta para que asistan a las deliberaciones del Consejo Técnico y Administrativo cuantas gentes, alumnos o maestros, lo deseen, teniendo vasto derecho a informar y oponer, vedándoseles sólo el de votar. Además, estableciendo como medida sistemática el llamar, con asistencia obligatoria, a todas aquellas personas cuya información y criterio se estime indispensable o necesario para acordar resoluciones justas. Estas dos medidas (las señaladas en el SEGUNDO las hemos tomado en esta escuela).

TERCERO. Hay otro punto en las BASES aludidas que nos parece erróneo. Se trata de la forma como se establece que deberá repartirse la constitución del sector alumnado en el Consejo Técnico, fijando un representante por cada promoción, además de dos en representación de la Sociedad de Alumnos, siendo, de ellos, necesariamente una mujer. La clasificación de alumnos entre miembros de la escuela, por una parte, y de la Sociedad por otra, la vemos como rezago de filosofía teológica, amante de las estratificaciones inexistentes. No podemos entender que de los seis alumnos que intervienen en el Consejo, cuatro tengan en su mente sólo los intereses de la Escuela y los restantes, únicamente los de la sociedad. Un estudiante es un estudiante, y ello quiere decir que sus intereses y aspiraciones son unitarias: es educando y luchador juvenil, simultáneamente. No podemos concebir que, actualmente, estén desligados los intereses de los estudiantes como alumnos de los estudiantes miembros de sus Sociedades, pues todo lo que beneficie a la escuela no puede ser más que aplaudido por la Sociedad de Alumnos, beneficie a la escuela, ya en su fin exclusivamente docente, o bien en su anhelo de mejoramiento de todos los sectores populares, entre los cuales cuenta la juventud. Aparte de esto, si se admitiera la obstinación de pujar para formular distinciones, y si se concediese, sin aprobarlo, que efectivamente existe semejanza entre los puntos de vista del estudiantado como educando y el estudiantado como elemento organizado, todavía así la medida establecida es pueril, pues estando todos los alumnos de las Regionales organizados en sus respectivas Sociedades como así es, y siendo requisitos para esto acatar los propósitos y acuerdos de las mismas, es lógico que al intervenir, sencillamente, cualquiera de los alumnos en el Consejo, lo haría encarnando

ambas posiciones, la de simple educando y la de elemento organizado, posiciones que, repetimos, en la actualidad no son distintas. En los Consejos se trata de unificar a los elementos que, teniendo especiales diferencias en sus objetivos de detalle convergen (?) en su aspiración general y por eso es correcto agrupar en ellos al sector agrícola, al normal, al alumnado, etcétera, pero es risiblemente ingenioso creer que haya diferencias de detalle en las finalidades que tienen los alumnos organizados, colocándose unos como puramente alumnos, y otros como puramente organizados, fijémonos en que se trata de ALUMNOS ORGANIZADOS, y por lo tanto siendo ALUMNOS ORGANIZADOS, no se puede colocar unos sólo como alumnos y otros sólo como organizados pues, repetimos, todos son ALUMNOS ORGANIZADOS. Siguiendo el criterio de estratificación forzada que establece ese Departamento, también los maestros, además de la representación que tienen, podían tener otra en nombre de su organización sindical, y lo mismo harían los empleados administrativos e igual cosa cabría hacer con la representación campesina, pues de los campesinos organizados deberán intervenir, unos como exclusivamente campesinos y otros como exclusivamente organizados.

Finalmente, en este punto que criticamos queremos señalar que el criterio que se sostiene es reaccionario, pues se supone tácitamente que aún los intereses de las Regionales no son los mismos que los de las organizaciones estudiantiles y esto, ya en nuestros días, no es exacto.

Para enmendar este error, no cabe más que admitir, a secas, seis representantes del alumnado, distribuidos en la forma que se crea conveniente que, entre nosotros, es: dos representantes por el Grado Normal, dos por el Segundo Agrícola, uno por el Primero Agrícola y uno por la Elemental.

CUARTA. Ese Departamento también pone la condición de que, para formar parte del Consejo, requiérese que tenga una calificación media de ocho como mínimo. Esto también nos parece discutible.

En primer término, no creemos que en todos los casos la calificación escolar, hasta hoy, marque la estatura cultural de los alumnos, pues nos encontramos frecuentemente con casos de alumnos con mediocres calificaciones que, por la afición a lecturas de fondo extra programa, poseen una capacidad para orientarse en los problemas prácticos e ideológicos, superior a la de otros que, obteniendo calificaciones más altas, lo logran sólo por encerrar su horizonte mental dentro del programa cuyas materias asimilan ayudados sólo por un espíritu de emulación desarrollado o por una aislada facilidad de retenimiento que con frecuencia no va apare-



jada de igual potencia creadora que es la que, en último caso, faculta para poseer una cultura auténtica. Esto es un hecho común en las instituciones de estudios superiores en donde se observa que los jóvenes más destacados por su cultura general, así como por su amplitud de criterio y actuación social no siempre son los que registran altas calificaciones.

Además de lo anterior, hay que tomar en consideración que el carácter humano no es una sola pieza y uniforme, sino que existen distintos caracteres, hecho que ha dado origen a una importante rama de la psicología antigua y moderna. Ella muestra que no siempre la facultad para asimilar las líneas generales de la cultura y los principios centrales de la ciencia va acompañada de una igual disposición para orientarse en los problemas concretos de la vida social. Aunque estamos de acuerdo con Dewey en que no hay una indispensable oposición entre ambas disposiciones, tampoco creemos que forzosamente ambas sean inseparables.

Este hecho determina que aun en el caso de que la calificación escolar pudiese ya mensurar con matemática exactitud la cultura auténtica y la capacidad creadora de los alumnos, por referirse dicha calificación principalmente a las materias académicas, a prácticas de dominio basada en el hábito, como Educación Física, Talleres y Oficios, etcétera, no se puede asegurar que forzosamente esto vaya unido a una igual competencia para resolver los problemas de la Escuela. También hay que tener en cuenta que, para participar en el Consejo se necesita dicha disposición como requisito inevitable, y ésta es resultado muchas veces de la inclinación que se tenga hacia la sociedad, de tal modo que el joven que no tenga serias preocupaciones por el bienestar social, aun poseyendo capacidad para obtener calificaciones satisfactorias, no podrá ser un eficaz miembro del Consejo y la experiencia nos enseña que en todas las escuelas se dan numerosos casos de éstos: estudiantes cumplidos en todas sus clases y labores que son indiferentes ante los problemas de la Institución y de la Sociedad en general, por lo que son inservibles en un puesto como el de miembro del Consejo. El caso contrario también es frecuente.

Añadido a lo que antecede, hay que tomar en cuenta que no se puede asegurar que los programas, condiciones materiales de las escuelas, conducta y métodos de los maestros, etcétera, garanticen que las calificaciones correspondan a la capacidad general del alumnado, pues con frecuencia esterilizan tanto el interés de los alumnos por la clase profesional del maestro, su método aburrido y mediocre, o actividad a aquel encomendada, que, precisamente por la misma alta mentalidad del educado, éste

huye de la materia o actividad en cuestión y concentra toda su potencia mental en estudios extraños al Programa y en la participación en cuestiones sociales, particularmente en los problemas estudiantiles.

Comprendemos la preocupación muy respetable del Departamento al tratar de poner coto al desprecio indebido que muchos estudiantes tienen por su capacitación científica reflejada en forma relativa en sus calificaciones y que prefieren a este trabajo cansado, el más fácil y propicio al exhibicionismo del liderismo vicioso.

En esto estamos completamente de acuerdo. Hay que hacer serias y dignas de mérito las posiciones de dirección. También entendemos que, con esta medida, el Departamento se preocupa por estimular a quienes, teniendo capacidad creadora respecto de los problemas concretos y preocupación social constante, anhelan llegar a puestos de dirección. Pero, a pesar de esto, consideramos que es cuerdo tener, respecto de la condición de la calificación mínima de OCHO, una actitud más elástica para no caer en los errores a que conduce el desconocimiento de los hechos que indicamos, esto se puede remediar respetando la condición establecida en cuanto a la calificación mínima, pero actuando con criterio amplio en algunos casos, pasando por esta condición cuando así lo crea la propia Comunidad.

QUINTO. Juzgamos que la facultad que se da al Director para llevar de nuevo al seno del Consejo los problemas cuya solución anterior afecte las finalidades de la Institución, a fin de que el mismo Consejo rectifique su resolución y que en caso negativo se ponga el asunto a decisión del Departamento, se prestará a frecuentes indisciplinas por parte de algunos Directores que, teniendo rezagos de la antigua escuela, se obstinan en hacer imperar sus puntos de vista, poniendo en peligro la democracia escolar. Porque, basados en el subterfugio de que tal o cual disposición del Consejo afecta a la escuela, cuando quizá sólo afecte sus opiniones o intereses, constantemente estarán haciendo uso de la autoridad que ese Departamento les da para oponerse al Consejo, provocando entre el resto del personal y el alumnado una posición hostil o bien una actitud timorata y escéptica. No entendemos por qué ante ese Departamento el único responsable de la escuela sea el director; creemos que por lo menos, debe serlo todo el personal. Éste prefiere una posición de pesada responsabilidad económica y moral, a la de anonimía en que lo coloca la Secretaría. Resulta contradictorio dar atribuciones al personal en cuanto al gobierno, administración y dirección de las escuelas, mediante su inclusión en el Consejo y, por otro lado, eliminarse responsabilidades ante las Secreta-



rías, entonces desaparece la facultad privativa del director para oponerse a las determinaciones del Consejo, pretextando que afecta las finalidades de la institución, pues nunca hemos visto que nada más los directores sean capaces de entender y salvaguardar dichos intereses. En todo caso, como hasta hoy sólo unas cuantas gentes son responsables económicamente ante la Secretaría, el punto a que nos referimos debería dar facultad de recusación a dichas personas, incluyendo al director, pero sólo cuando los acuerdos redunden en un perjuicio económico para ellos. Esto debe circunscribirse de esta manera, porque se supone que todo el gobierno, administración y dirección de las escuelas se sujetará indiscutiblemente a las disposiciones, reglamentos, planes, circulares, etcétera, del Departamento, a los cuales se disciplinarán todos los miembros del Consejo, no sólo el director, siendo todos responsables social y profesionalmente de que así sea.

SEXTO. Tomando en consideración los conceptos antes expuestos por nosotros, no vemos la razón por la cual se establece una férrea prohibición al Secretario de la escuela para intervenir en las discusiones del Consejo, del cual también es Secretario, concediéndosele en casos excepcionales el derecho de informar lo que se le solicite. Como es muy difícil establecer un tabique divisor, en la práctica entre la pura información y la opinión, abierta o velada, y como el criterio del Secretario, por su función especial, es valioso, consideramos que las taxativas que en las BASES se le ponen, son además de imposibles, inconvenientes.

SÉPTIMO. No vemos ninguna razón esencial para que se establezca que la transmisión de los acuerdos del Consejo a la Comunidad ha de ser hecha sólo por el responsable. Creemos que lo que en esto interesa es la fidelidad del informe, y no se necesita ser director para poder cumplir con este requisito, por el contrario, estimamos que deben ser los alumnos los que hagan esto, pues la masa de los informados es precisamente el alumno, y el hecho de que conozcan las disposiciones por boca de uno de sus compañeros, hará que las reciban como producto de ellos, y cuando es por el director, principalmente si se trata de medidas de disciplina, el acuerdo toma las características de disposiciones que vienen de arriba y no se reciben con el mismo cariño. Esto parece insignificante, pero quien haya vivido con los ojos abiertos en las Regionales Campesinas, estará de acuerdo con nosotros en que es de importancia.

Los presentes comentarios no nacen de un puro deseo retórico negativo, pues cuando criticamos las BASES aprobadas por ese Departamento es porque nos hemos sujetado a otras más científicas y acordes con el espíritu

que anima a nuestra escuela actual. Nos hemos apegado al dictamen que sobre esto fue aprobado en la última Convención del SUTESC, y no nos explicamos por qué razón dicho dictamen es notablemente desvirtuado por el Departamento, cuando el de la Convención es producto de un estudio consciente de dos comisiones que, a su vez, tomaron en cuenta los acuerdos de Convenciones anteriores, y, sobre todo, es producto de serias discusiones desarrolladas con representantes de todas las escuelas que tienen experiencias frescas, y no de técnicos que, por su desconexión actual con la vida cotidiana de las Regionales, están aplicando a la organización actual fórmulas y principios que quizá fueron válidos en la última etapa en que ellos vivieron directamente en nuestras instituciones. Tampoco podemos entender por qué compañeros que desempeñan sus servicios en ese Departamento y que tuvieron amplias oportunidades en la citada Convención para refutar las Bases hoy aprobadas sobre el gobierno escolar, y que, en cambio por convicción o por cualquiera otra causa, las aceptaron, ahora las desvirtúan y se convierten en portadores de una razón que acaso tenga fuerza en un círculo reducido de personas, pero que no la tuvo en ambiente más amplio y propicio para la libre y seria comparación de criterios.

Tenemos ya la experiencia de opiniones del Departamento que son completamente derrotadas por el personal de las Regionales Campesinas reunido en Convención, como sucedió con el Código disciplinario hoy aprobado, mientras el Departamento lo había desautorizado en esta escuela que lo había aplicado. Esto nos lo explicamos porque con frecuencia el Departamento no da disposiciones del Departamento propiamente. Para lo cual se requiere asimilar orgánicamente toda la vida anterior de dicho Departamento, a fin de que las nuevas disposiciones siempre marquen una evolución y mejor ajuste a las necesidades de las escuelas, sino de compañeros que transitoriamente pasan por él y, con apresuramientos, quieren dejar algo propio que, por tal motivo, resulta a veces incorrecto.

Apreciamos la labor de ese Departamento, como la de cualquier otro, como un organismo de vida coherente que debe aplicar las normas unánime e indiscutiblemente aceptadas, así como adoptar medidas nuevas que estimulen y superen la calidad general de las unidades de trabajo que controla, es decir, que entendemos que el Departamento debe ir adelante de las Instituciones de su control marcándoles el camino, guiándolas. Igualmente consideramos que con disposiciones de la índole de las BASES glosadas, se cumple precisamente con propósitos diametralmente opuestos, yendo a la zaga de las últimas experiencias, posibilidades y aspiraciones de las



Regionales Campesinas, manifestadas plenamente en la ya citada última Convención del SUTESC, y en el último Congreso de la FECSM.

Esperamos que este documento, conocido por el personal y alumnado de todas las Escuelas, sirva para abrir una discusión nacional en torno de este problema, a fin de llegar a conclusiones unánimes que sean respetadas y aplicadas, en lugar de modificarse por opiniones parciales.

LA COMISIÓN

PROFR. ESTEBAN LEAL VILLARREAL. (f)

PROFR. RAFAEL GARZA LIVAS. (f)

JOSÉ ÁNGEL FABRE (f)

PORFIRIO RODRÍGUEZ. (f)

CÓDIGO DISCIPLINARIO

CONSIDERANDO: que las Escuelas Normales Rurales constituyen y deben constituir unidades humanas de Cultura y Trabajo y que tal unidad no se puede alcanzar cuando a las naturales diferencias de alumno a alumno y de alumno a maestro, se agregan otras y que, mientras para unos se establecen sanciones, para los otros no hay disciplina alguna votada por la propia Comunidad, con lo que se rompe el equilibrio que en Comunidad nuestra Escuela debe tener;

CONSIDERANDO: que por una consecuencia natural del mundo en que vivimos, existen preferencias entre quienes dirigen la escuela o de alguna manera poseen autoridad, creando con esto grupos de privilegiados o favorecidos tanto a la hora de aplicar un premio o una sanción, supuesto que no hay medida concreta para ello y las decisiones son productos de criterios subjetivos, aplicándose como consecuencia de lo anterior, castigos diferentes para una misma falta;

CONSIDERANDO: que existe sobre los Maestros que sirven en nuestra Escuela, la disciplina que la Secretaría de Educación Pública impone; pero que se trata de una disciplina burocrática, más teórica que real y que en realidad sólo es aplicable a los extremos, abandonándose los incidentes de la vida diaria que son, en verdad, los más importantes para los intereses de los alumnos que desean ser educados en una escuela de trabajo y disciplina y con una visión clara de las tareas a realizar, y que esto sólo una acción diaria consecuente y sistemática de la escuela nuestra en su conjunto, puede lograrlo;

CONSIDERANDO: que existe una disciplina Sindical para los Maestros y aunque la disciplina de la Organización es más expedita y efectiva que la de la Secretaría de Educación Pública, desde luego, tampoco llena los objetivos que nosotros perseguimos;

CONSIDERANDO: que es antipedagógico tratar de medir al hombre comparándolo con tipos ideales, productos especiales de cada mentalidad y por lo tanto distantes y que lo razonable es que cada escuela, de acuerdo con sus consideraciones de medio físico y social y la calidad del elemento humano que la constituye pueda elaborar sus propias normas disciplinarias tratando de superarlas por el anhelo de mejoramiento innato en cualquier Comunidad y que la disciplina en una escuela progresista debe ser algo vivo, dinámico, elaborado por la vida misma y por quienes en ella participan, maestros y alumnos;

CONSIDERANDO: que nuestra escuela, en su conjunto, debe ser responsable del éxito o fracaso de sus trabajos y por lo tanto las responsabilidades deben compartirse en la medida del plano en que cada sector actúa, siendo, por lo tanto, necesario un Código Disciplinario que abarque también al personal de la escuela, Maestros, Ayudantes de Taller, Empleados y Servidumbre.

Se establece en esta Escuela el Código Disciplinario que regirá la vida de quienes en ella trabajamos. Desde luego, se precisa, el Código abarca también dos finalidades: educativamente fundamentales y que son:

La muy importante, que rompe definitivamente con la escuela tradicional al prescindir de los trabajos forzosos como castigo, creando de paso, un sentimiento de amor y de alegría para el trabajo. No es ocioso señalar que, secundariamente, le encontramos otra finalidad importante, la cual es la siguiente: al levantar el plano en que se coloca el alumno, dignifica al de los Maestros al liberarlos, en gran parte, del perfil, ligero o acentuado, de Maestros capataces o policías que para los educandos tenemos, a pesar de las actuales reformas, parciales todas ellas, que en nuestra organización educativa hemos introducido.

El código en cuestión es el siguiente:

CAPÍTULO I

ARTÍCULO I. Se concede a todos y a cada uno de los alumnos de la Escuela Normal Rural de Tenerife, México, la cantidad de CIEN PUNTOS.



Este crédito les da derecho a vivir en la Escuela con la calidad de alumnos durante todo el presente año escolar.

ARTÍCULO II. Todas las faltas, desórdenes y demás contravenciones a la disciplina de la Escuela han sido valuadas de acuerdo con la tabla que se inserta en el Artículo V. Cada falta diaria será acumulada mensualmente para descontar de los CIEN PUNTOS concedidos para la conducta, y el total que arrojen será descontado de los CIEN para considerar como activo del alumno el saldo que dicha operación arroje, aclarándose que la acumulación diaria se convierte en mensual y ésta en anual.

ARTÍCULO III. Cuando el activo del alumno sea igual a CERO porque el alumno haya agotado sus CIEN PUNTOS, él mismo queda en el entendido de que ya no tiene derecho a vivir con tal carácter ni con ningún otro, dentro de la Escuela. Por lo tanto, recogerá sus bienes y dejará el lugar a otro joven campesino que desee probar su capacidad como estudiante de esta Normal Rural.

ARTÍCULO IV. Las faltas cometidas no especificadas en esta tabla serán objeto de resolución por separado de parte del Comité de Honor y Justicia, del Consejo General de Alumnos y Maestros y de la Comunidad Escolar, organismos éstos que la valuarán de acuerdo con la gravedad que las mismas encierran. Una vez valuada y aceptada la valuación por la Comunidad Escolar, la decisión de ésta será inapelable y correrán los trámites iguales que para las ordinarias.

ARTÍCULO V. La relación de las faltas, así como el valor que tanto el Consejo General como la Comunidad Escolar les concede, quedan consideradas en la lista siguiente:

1.	Faltas a lista	0.50
2.	Faltas a clase	1.00
3.	Faltas de respeto al personal docente, administrativo y servidumbre	1.00
4.	Faltas de respeto a sus compañeros	1.00
5.	Faltas al saludo de la Bandera	1.00
6.	Retardos a lista de clase	0.10
7.	Abandono de trabajo	De 1.00 a 4.00

8.	Abandono de comisiones	De 1.00 a 4.00
9.	Fugas de la Escuela que no excedan de 24 horas	2.00
10.	Por estar en la cocina o comedor fuera de hora	0.50
11.	Uso de sombrero en salones, comedor, cocina, etcétera	0.10
12.	Presencia en billares y cantinas	4.00
13.	Mentiras comprobadas	4.00
14.	Uso de lenguaje impropio	2.00
15.	Indisciplina	4.00
16.	Riñas entre compañeros	5.00
17.	Uso de armas y ganzúas	2.00
18.	Fumar dentro de la Escuela	2.00
19.	Desarreglo de cama	0.10
20.	Desaliño personal	0.10
21.	Pérdida de aperos y herramientas (Sanción suprimida)	2.00
22.	Pérdida de equipo de vestuario, dormitorios, cocina y comedor	2.00
23.	Abandono de herramientas y equipo	0.50
24.	Indiscreciones	5.00
25.	Traiciones a la Escuela	25.00
26.	Por encubrir faltas	5.00
27.	Por tocar el radio fuera de la hora	1.00

ARTÍCULO VI. Diariamente los Jefes de Grupo, Comité de Honor y Justicia, Maestros, Personal Administrativo y Alumnos, cuando éstos quieran hacerlo, rendirán reportes a la Secretaría del Plantel, especificando cuando se trate de horas de trabajo fijo en el horario, el nombre de la asignatura o actividad, la hora, el nombre del Profesor o ayudante, además de los nombres de los reportados y de la especificación de la falta motivo del reporte y de la firma del reportante.



ARTÍCULO VII. La Secretaría publicará diariamente las listas de reportes recibidos el día anterior.

ARTÍCULO VIII. Mensualmente se publicará una gráfica de todos los alumnos con expresión de los puntos que pertenezcan a su activo.

ARTÍCULO IX. Mensualmente se dedicará una hora social a honrar a quienes obtengan los primeros lugares en cada uno de los grados, y dichos festivales y el día en que se verifiquen serán llamados “FESTIVAL DEL MÉRITO” y “DÍA DEL MÉRITO”, respectivamente. Además, representarán a la Escuela en todos los actos en que tal representación significa honor para el alumno.

CAPÍTULO II

De los Maestros y Empleados

ARTÍCULO X. Se concede a todos los maestros de la Escuela Normal Rural, Ayudantes de Taller y demás empleados de la misma, la cantidad de CIEN PUNTOS.

ARTÍCULO XI. Este crédito les da derecho a figurar dentro de la Institución con el carácter que les concede la Secretaría de Educación Pública, pero al agotarlo, de acuerdo con la tabla que figura en el Artículo XVII automáticamente será consignado el caso a la Delegación Sindical.

ARTÍCULO XII. Se considerarán motivo de sanción todos los actos que lesionen leve o gravemente la integridad de la Escuela Normal Rural, que rompan su disciplina, desvirtúen sus finalidades o que, de un modo general, ataquen la doctrina económico social que sustenta el Gobierno Nacional y en particular la Secretaría de Educación Pública. En la imposibilidad de señalar todas las causas o motivos de sanción en el Artículo XIII se consignan aquellas que a juicio de este Código merezcan ser previstas desde ahora:

ARTÍCULO XIII. La tabla valuada, con los motivos de sanción es la siguiente:

		<i>Puntos</i>
1.	Retardos injustificados a clase, actos públicos o privados declarados como obliga el Consejo	2.00
2.	Faltas injustificadas a clase	2.00

	<i>Puntos</i>
3. Abstención injustificada en los actos públicos y domésticos de la Escuela	2.00
4. Negarse injustificadamente al desempeño de Comisiones	5.00
5. Indisciplina a los acuerdos del Consejo	8.00
6. Actos que impliquen traición a la Escuela (sanción mínima) y se aumentará según la gravedad de la falta.	20.00
7. Faltas al saludo a la Bandera	2.00
8. Maltrato a los alumnos	5.00
9. Impuntualidad injustificada en el cumplimiento de las tareas	12.00
10. Incumplimiento en el Plan de Trabajo	10.00
11. Abandono de la Escuela, medio día	2.00
12. Abandono de la Escuela por todo el día	4.00
Abandono de la Escuela por más de un día diariamente a razón de...	
13. Hasta el vencimiento del tercero y en caso de no presentarse, se aplicará el Reglamento respectivo.	4.00
14. Encubrir faltas a compañeros de trabajo y alumnos	10.00
15. Fomentar el favoritismo entre el personal y los alumnos	5.00
16. Reyerta con los compañeros de trabajo o con alumnos	10.00
17. Ayuda a los enemigos de la Constitución Política del País, que debe ser considerada como traición a la Patria, se turnará a las Autoridades correspondientes.	

ARTÍCULO XIV. Las faltas no previstas en este Código serán estudiadas y falladas por el Comité de Honor y Justicia y votadas en definitiva por la Comunidad Escolar. Igual aquellas que por su gravedad ameriten sanción mayor que las señaladas.

ARTÍCULO XV. Se concede acción popular para denunciar las anteriores faltas, en tanto que los reportes se hagan por conducto de los alumnos o Maestros de Guardia en turno, quienes harán en todo caso, acopio de todos los comprobantes necesarios.

ARTÍCULO XVI. Para los Maestros las sanciones son como sigue:



a)	A los 10 puntos:	Crítica privada por el Director.
b)	A los 25 puntos:	Crítica por el Comité de Honor y Justicia.
c)	A los 40 puntos:	Crítica del Consejo.
d)	A los 60 puntos:	Crítica en la Comunidad.
e)	A los 75 puntos:	Crítica en la Comunidad con aviso al Departamento.
f)	A los 100 puntos:	Petición de cambio.

ARTÍCULO XVII. Para los alumnos las sanciones son como sigue:

a)	A los 10 puntos:	Crítica privada por el Jefe de Grupo.
b)	A los 20 puntos:	Crítica privada por el Jefe de Grupo.
c)	A los 30 puntos:	Crítica por el Jefe de Grupo ante el grupo respectivo.
d)	A los 40 puntos:	Igual a la anterior.
e)	A los 50 puntos:	Crítica en el comedor por el Comité de Honor y Justicia.
f)	A los 60 puntos:	Crítica igual a la anterior.
g)	A los 70 puntos:	Aviso a sus familiares
h)	A los 80 puntos:	El mismo aviso.
i)	A los 90 puntos:	Suspensión temporal con aviso a sus familiares y al Departamento.
j)	A los 100 puntos:	Baja.

CAPÍTULO III

De las guardias

ARTÍCULO XVIII. Habrá un Maestro de Guardia con la responsabilidad directa del control general de la Escuela desde las seis de la mañana del

lunes en que se inicie su turno, hasta las seis de la mañana del siguiente en que hace entrega de la misma al siguiente maestro.

ARTÍCULO XIX. Las Guardias serán desempeñadas por riguroso orden de lista entre el personal masculino del grupo de Agrónomos, Maestros Normalistas, Especialistas de Educación Física, Industrias y Música exceptuándose al Director de la Escuela. No son renunciables y su abandono será consignado como falta, cuya gravedad estará determinada por los sucesos que durante el abandono ocurran.

ARTÍCULO XX. Quedan señaladas para el Maestro de Guardia las siguientes obligaciones:

-
- a) Vigilancia constante de todas las dependencias de la Escuela.

 - b) Auxiliar a todos los Maestros, comisiones, alumnos, etcétera, en la resolución de sus problemas.

 - c) Vigilar que los HORARIOS DE CLASE y TRABAJOS sean cumplidos.

 - d) Intervenir directamente en todos los casos de indisciplina, fugas, abandono de tareas, etcétera.

 - e) Estar presente a las horas de comida para vigilar que el Reglamento del Comedor y Cocina sean cumplidos escrupulosamente.

 - f) Repartir la correspondencia a los alumnos.

 - g) Recoger los permisos firmados por la Dirección de la Escuela y entregarlos a la Secretaría de la misma, con anotación de "Disfrutado" o "no Disfrutado", en su caso.

 - h) Dar parte diariamente a la Dirección de la Escuela, a las 8 de la mañana, de lo ocurrido el día anterior y con especialidad de los jóvenes que terminados sus permisos se hayan presentado nuevamente.

 - i) Vigilar que se den a tiempo las campanadas tanto para trabajos, clases, biblioteca, comedor, como reuniones extraordinarias.

 - j) Poner en conocimiento de la Dirección aquellos casos que, a su juicio o de ambos a la vez, deban ser turnados al Consejo General.

 - k) Vigilar la hora de Biblioteca.

 - l) Auxiliar durante las revistas de alumnos, equipos, etcétera, a quien o a quienes las practiquen.

 - m) Correr las circulares, notas, avisos, etcétera, que haya necesidad de hacer llegar al personal o a los organismos responsables de la Escuela.
-



ARTÍCULO XXI. Considerando que el Maestro de Guardia está físicamente incapacitado para cumplir las múltiples tareas que se le señalan, el Comité de Honor y Justicia, semanalmente designará un alumno que será el auxiliar del Maestro de Guardia y que sus funciones son de mera colaboración, pero no podrá dictar disposición alguna que no sea del conocimiento y aprobación del Maestro de Guardia.

CAPÍTULO IV

De la cocina y comedor

ARTÍCULO XXII. El responsable directo de la cocina es el cocinero, quien de acuerdo con la Ecónoma, organizará y dirigirá el trabajo de la misma. Queda por tanto, absolutamente prohibida la entrada a la Cocina a los Maestros y alumnos que no tengan comisión alguna que desempeñar en el trabajo diario de la misma.

ARTÍCULO XXIII. Además de otras obligaciones inherentes a sus funciones de la Cocina, la Ecónoma está obligada a servir los alimentos de acuerdo con lo que los horarios de la Escuela señalen.

ARTÍCULO XXIV. El servicio de Comedor estará regido por un Reglamento especial que será formulado de acuerdo con las siguientes bases generales.

a)	Servicio de mesas.
b)	Libre agrupación de alumnos y maestros para tomar sus alimentos.
c)	Organización democrática en los servicios en cada mesa.
d)	Control de las mesas y de sus ocupantes por la Ecónoma.
e)	Concurso permanente de ORNATO, LIMPIEZA y CORRECCIÓN CON un sistema mensual de PREMIOS.

ARTÍCULO XXV. Todo lo no previsto por este Código, será materia de estudio y resolución de parte del Consejo General y las conclusiones de éste, para su vigilancia, deberán ser aprobadas en asambleas de Comunidad Escolar y sus fallos serán inapelables.

TRANSITORIOS

ARTÍCULO I. Este Código inicia su vigencia partir del día siguiente de su aprobación.

ARTÍCULO II. El Código será revisado dentro de un término de dos meses, a partir del día en que entró en vigor, modificándose en los términos que la experiencia aconseje.

ARTÍCULO III. Dejará de regir en el momento en que la Comunidad Escolar, por una mayoría de 75 por ciento de sus componentes así lo determine.

Tenería, México, a 17 de febrero de 1942.

REGLAMENTACIÓN DEL COMITÉ DE HONOR Y JUSTICIA DE LA SOCIEDAD DE ALUMNOS Y MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE TENERÍA, MÉXICO

1. El Comité de Honor y Justicia estará integrado por siete miembros, correspondiendo la representación de uno por grado y dos del personal docente.
2. El Comité acepta en todas sus partes el articulado que constituye el Código Disciplinario, tanto en lo que corresponde a los alumnos de esta Escuela como al personal de la misma; y por lo tanto sus procedimientos se apegarán estrictamente a lo que en la mencionada reglamentación se expone.
3. El Comité de Honor y Justicia durará en su encargo un año contado a partir de la fecha de su designación por los componentes de la Comunidad Escolar.
4. Para ser miembro del Comité de Honor y Justicia se requiere:

-
- | | |
|----|--|
| a) | Ser electo en asamblea de Comunidad Escolar. |
| b) | Tener conducta intachable. |
| c) | Haberse distinguido por sus procedimientos de honradez y de imparcialidad. |
-

5. El Comité en pleno sesionará ordinariamente el 1o. y 3o. sábados de cada mes en el lugar y a la hora que se fije oportunamente por



el asesor del mismo y extraordinariamente cuando la urgencia del caso así lo requiera.

6. Se considerará sesión legal del Comité cuando concurren las 4/5 partes de sus componentes.
7. Mensualmente se designará por riguroso orden de rotación a un secretario, quien será el encargado de tramitar con la diligencia necesaria todos los casos que en la misma se traten.
8. Los miembros del Comité podrán renunciar a su encargo en cualquier tiempo, siempre que demuestren que son obligados a proceder en esta forma por causas de fuerza mayor y en este caso es posible la sustitución designando la Comunidad en la misma forma democrática acostumbrada, al nuevo representante.
9. Cuando sea posible comprobar a alguno de los miembros del Comité que no es competente para atender la representación conferida o actúa un plano de inmoralidad en cualquiera de las formas conocidas, el Comité podrá, por acuerdo mayoritario, destituirlo pasando aviso a la Dirección de la Escuela a fin de que en la primera oportunidad se designe el miembro sustituto.
10. El miembro del Comité que acumule en su tarjeta de récord personal la cantidad de 10 puntos, por este solo hecho será considerado indigno de pertenecer a él, debiéndose proceder en la forma que se indica en el artículo 9o.
11. Los miembros del Comité que falten injustificadamente al desempeño de sus obligaciones serán sancionados con la cantidad de 5 puntos que se deducirán de su haber.
12. Los miembros del Comité deben abstenerse de participar en la o las sesiones en que se ventile un reporte que se refiera a faltas cometidas por parientes, cualquiera que sea el grado familiar que los ligue.
13. Se acepta y se reconoce como Presidente efectivo del Comité al asesor del mismo, concediéndosele voz y voto de calidad.

Procedimientos

14. El Comité de Honor y Justicia procederá teniendo siempre a la vista el reporte o acusación escrita debidamente firmada por el o las personas que haciendo uso del derecho de acción popular que el Código concede para todos los integrantes de esta Escuela,

- se hayan enterado de anomalías e irregularidades que es preciso corregir y evitar.
15. Los reportes deberán ser entregados al Comité de Honor y Justicia por conducto del Secretario del mismo.
 16. Se consideran como motivo para reporte todos los incisos señalados por el Código Disciplinario en el artículo correspondiente, más los actos que se cometan afectando al Reglamento interior de la Escuela y al prestigio y buen nombre de la misma.
 17. Cuando un reporte quede entre las faltas que determina el Código con su respectiva puntuación, el Comité, previas averiguaciones correspondientes, sancionará en la forma ordenada.
 18. Una sanción puede modificarse aumentándola o disminuyéndola, según los antecedentes del acusado, quedando tal reforma bajo la única responsabilidad del Comité que en todo caso debe justificar su procedimiento.
 19. Los reportes, con su respectiva sanción acordada, se pasarán al encargado de la Mesa el 1o. y 3o. domingos de cada mes, para que en su oportunidad haga las anotaciones en las respectivas tarjetas de récord personal que se encuentran a su cuidado y sin que deje de tomar en consideración los justificantes que en cada caso sean presentados. La formación de gráficas de puntuación se considera dentro de la obligación del encargado de esta Mesa.
 20. Los justificantes que el o los afectados presenten a la Mesa de Reportes, deberán estar firmados precisamente por la persona responsable de la actividad cuyo incumplimiento haya dado origen a la tramitación del reporte. Esos justificantes deberán ser entregados en el plazo que señala el mismo Código.
 21. En caso de inconformidad del o los afectados por una sanción impuesta, se puede apelar al derecho de revisión, el que solamente podrá valer una sola vez. El Comité tiene obligación de aceptarlo, revisando sus procedimientos y haciendo, a través de las comisiones que designe para el caso, las investigaciones que estime necesarias con cuyo resultado podrá seguramente en contraste [sic] en posibilidad de ratificar o rectificar su fallo.
 22. En los casos de reportes considerados de importancia por su gravedad, el Presidente del Comité podrá convocar con la urgencia necesaria a los componentes del mismo, para que se proceda a hacer las aclaraciones necesarias y se acuerde lo conducente.



23. Cuando el Comité, por la misma gravedad del reporte, se declare incompetente para sancionar de acuerdo con sus atribuciones, turnará el caso a la Dirección de la Escuela en un plazo no mayor de tres horas para que ésta tome las medidas necesarias.
24. El Comité se puede declarar incompetente en los casos graves de las faltas catalogadas en el Código, así como aquellas no comprendidas en el mismo.
25. En los casos que sea necesario hacer averiguaciones, careos, etcétera, se tendrá siempre cuidado de conceder oportunidad de defensa a la parte acusada que debe presentar legalmente las pruebas que tenga a su favor. La ilegalidad de las pruebas debe ser considerada como falta que amerita ser sancionada. Si en este mismo plano se colocan los testigos de cargo o descargo, se les debe considerar como cómplices de la falta reportada y por lo mismo participarán de una sanción semejante a la aplicada al acusado.
26. El testigo de cargo o descargo podrá hacer su declaración, ya verbalmente ante el Comité o la comisión investigadora designada por el mismo, o bien por escrito cuando así se estime necesario o pertinente para el mejor trámite del reporte en cuestión.
27. Todo declarante hará en el momento de la comparecencia la protesta de conducirse con verdad debiéndosele notificar a la vez las sanciones que le corresponden en el caso que se le compruebe que procede con falsedad.
28. La persona que se niegue a proporcionar datos a los componentes del Comité en funciones de comisión investigadora, estando en posesión de ellos, será considerado [sic] como cómplice de la persona reportada, debiéndosele sancionar por encubridor [sic].
29. Cuando el Comité en sesión ordinaria o extraordinaria cite a un acusado o declarante para facilitar el trámite de un reporte y no concurra, será declarado como rebelde, sancionándolo por indisciplina sin derecho a justificación, a menos que pueda comprobar ampliamente la imposibilidad de concurrir en el momento que se le solicita.
30. Precisamente los días domingo de cada semana, el Comité designará al ayudante de guardia, comunicando tal designación con toda oportunidad al interesado. Este servicio se hace por el

término de una semana y el incumplimiento de la comisión conferida se sancionará con la puntuación correspondiente.

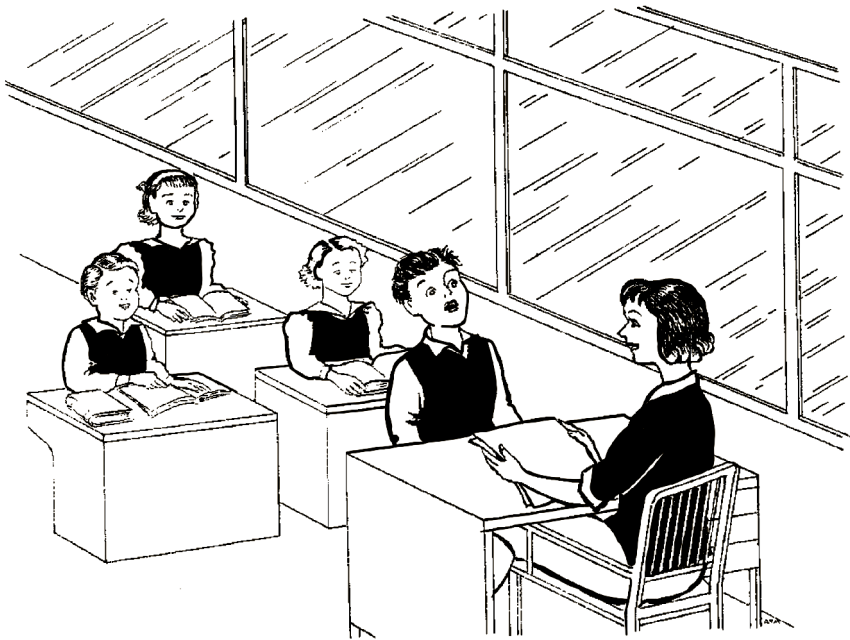
31. Por riguroso orden de rotación ascendente de grado a partir del 1o. Agrícola, será designado el ayudante de guardia, interviniendo en tal nombramiento el representante del grado respectivo ante el Comité.

TRANSITORIOS

1. El presente Reglamento entrará en vigor al ser aprobado por el Consejo y la Comunidad.
 - II. Los aspectos no especificados en el presente Reglamento, quedarán para ser resueltos por el Comité y la Dirección de la Escuela de común acuerdo.

Tenería, México, a lo. de marzo de 1942.
POR EL COMITÉ DE HONOR Y JUSTICIA
El Director de la Escuela.





Meditaciones sobre el Artículo Tercero Constitucional

San Marcos, Zac., a 31 de diciembre de 1952



DE LAS RAZONES DE ESTE TRABAJO

1. Este año de 1952 ha sido escogido para promover nueva agitación nacional, totalmente innecesaria, para conseguir una reforma más del Artículo Tercero Constitucional. Reforma también, como la agitación, totalmente innecesaria.

2. Es innecesaria la reforma porque, cuando menos de 1938 hasta la fecha, el problema ya no es el que tuvieron los maestros rurales y urbanos, sobre todo los federales, en los aciagos años de 1934, 1935, 1936 y todavía hasta 1937. Si es innecesaria, innecesaria es también la agitación.

El problema era difícil y duro por todos conceptos; el que los maestros confrontamos en los años en realidad aciagos de 1934-37 fue doble; por un lado, los padres de familia se negaron rotundamente a llevar a sus hijos a las escuelas primarias, sobre todo las federales. Por el otro, los maestros fuimos perseguidos como bestias feroces: se nos negó la comida, se desorejó, asesinó y martirizó a centenares de compañeros y muchos debemos la vida a la ligereza de un caballo, a un aviso oportuno, a la presencia a tiempo de soldados federales o a otras circunstancias fortuitas.

Muchas escuelas primarias fueron incendiadas; y la inmensa mayoría de ellas estaban casi desiertas. Los maestros rurales se concentraban en las ciudades y el panorama era desolador.

3. Entonces, como ahora, se recurrió a la calumnia y se dijo que al convertirse la escuela mexicana en escuela socialista, el socialismo en la escuela primaria significaba:

a) Que a los niños se les iba a poner el hierro del PNR (Partido Nacional Revolucionario) que entonces era el político oficial.

b) Que la escuela socialista predicaba el odio de las clases.

-
- c) Que la escuela socialista predicaba el odio de los padres contra los hijos y, por lo mismo, la destrucción de la familia y pintorescamente se añadía que enseñábamos a nuestros alumnos a decir: “camarada padre, vamos a discutir en consejo de familia la cuestión de nuestra comida y nuestro vestido”.
-
- d) Que la escuela socialista era una escuela que nos habían impuesto los rusos.
-
- e) Que la escuela socialista predicaba el odio a la patria, el desprecio a los héroes, el desprecio a la Bandera Nacional y hasta se alzó la calumnia infame de que en dos escuelas se había quemado la Bandera Nacional.
-
- f) Que la escuela socialista prostituía a la niñez porque las clases de Anatomía y Ciencias Naturales obligaban a que los niños y las niñas se desnudaran en plena clase frente a sus maestros y sus compañeros.
-

4. Por todas estas tonterías, divulgadas por mucha gente con la mejor buena fe del mundo, pues creo que nadie vio algo semejante a lo aquí descrito, las escuelas estaban desiertas.

Eran tan tontas estas versiones que a poco de meditar caían por tierra. El General Calles ha sido el peor enemigo del Partido Comunista Mexicano. Nunca como entonces los comunistas fueron encarcelados, asesinados, vejados. Fue durante su maximato que México rompió sus relaciones con la Unión Soviética y el embajador ruso fue puesto, nada diplomáticamente por cierto, fuera de México. ¿Cómo creer entonces que los rusos nos obligaban a tener este tipo de escuela?

La mayor parte de los maestros teníamos, muchos los tenemos aún, a nuestros padres, nuestras esposas, nuestros hijos. Era intolerable pensar que llegaríamos a los excesos que se nos achacaban. Pero fueron tan hábiles los enemigos de la escuela socialista que la mayoría del pueblo creyó estas mentiras y se cometieron en México crímenes tan monstruosos como el siguiente:

María Rodríguez, hija de Higinio Rodríguez y Brígida Murillo, maestra rural en la comunidad de Huiscolco, municipio de Tabasco, Zacatecas, era una mujer católica, sinceramente católica. Limpia física y moralmente, trabajadora, honesta y caritativa, pues incluso ayudaba a muchos a resolver sus problemas económicos. Comunicativa, jovial, hacendosa y sin embargo fue arrastrada “a cabeza de silla” y asesinada y tasajeada literalmente. Pedazos de su cuerpo quedaron tirados para “escarmiento”. Tengo entre mis apuntes los nombres de los victimarios y del jefe de los cristeros que cometieron este crimen.

Así fueron todos estos crímenes: totalmente injustos, fuera del sentido de humanidad, negadores de la doctrina de Jesús que alzó frente a la bestialidad de los hombres su “No Matarás”...

Algún día deberían recogerse en un gran libro las historias de cada maestro rural asesinado al grito de “Viva Cristo Rey”, para que toda la injusticia del crimen resplandezca e ilumine la conciencia nacional para hacernos más tolerantes, más comprensivos, más humanos.

5. Pero esos no son, desde 1938, para acá, nuestros problemas. Por el contrario, desde ese año de 1938 nuestro problema ha sido el de cómo alojar y cómo educar a los millones de niños que se quedan sin escuela porque no la hay. Nuestro problema es el de que escuelas con capacidad para 100 muchachos tienen 200 y de que hay veces que los grupos primarios son de 60, 70 y, a veces, hasta 90 y 100 alumnos. Luego nuestro problema es, ahora, no el de tener alumnos, sino el de cómo atender a los que vienen a nuestras escuelas.

7. [sic] En nuestro caso, es decir, en el de la Normal Rural de San Marcos, el problema es que siempre tenemos 10 veces más solicitudes de becas que el número de becas disponibles. Los papás vienen a esta escuela y a veces pasan aquí cuatro o cinco días consecutivos. Se dan cuenta de cuanto aquí se hace y jamás los hemos oído protestar, a pesar de que saben que nuestra escuela se rige rigurosamente por el Artículo Tercero.

Por eso queremos, modestamente, ayudar a hacer luz en este problema.

LO QUE DICE EL ARTÍCULO TERCERO

1. Mucha gente dice barbaridades del Artículo Tercero. Cree que todavía el texto es el mismo que aprobó nuestra Cámara de Diputados en el año de 1934. Y no es así. El Artículo Tercero fue reformado, sin necesidad ya, en diciembre de 1945.

2. El Artículo Tercero en su texto actual, dice lo que sigue:

La educación que imparta el Estado —Federación, Estado, Municipio— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico,



luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

-
- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
-
- b) Será nacional, en cuanto —sin hostilidades ni exclusivismos— atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
-
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos;
-

II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización, podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;

III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos inicial, Primero y Segundo del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales;

IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos;

V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;

VI. La educación primaria será obligatoria;

VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la república, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquéllos que las infrinjan.

REFLEXIONES ACERCA DEL ARTÍCULO TERCERO

1. Si usted lee desapasionadamente este mandamiento constitucional, encontrará algunas afirmaciones básicas con las cuales puede o no estar de acuerdo; pero tiene que convenir conmigo que ni en su letra ni en su espíritu —en sus alcances, diría un rancharo— el Artículo Tercero Constitucional tiene nada de “monstruo”, ni de vergüenza para México, como lo quieren quienes lo atacan. Las afirmaciones básicas usted las puede reducir a lo siguiente:

-
- a) La educación será democrática.

 - b) La educación primaria y normal, así como la que se imparta a obreros y campesinos, estará a cargo del Estado.

 - c) La obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza.

 - d) La prohibición para que haya escuelas de tipo confesional, es decir, de la Iglesia, sea del credo que sea.

 - e) La facultad que tiene el Estado para fiscalizar las escuelas particulares y las obligaciones de éstas respecto a la enseñanza misma y los requisitos de higiene, etcétera.
-

2. Mientras el Estado mexicano, cuyas raíces más vigorosas nos vienen de la Reforma, esté guiado por una filosofía del progreso moral y material del pueblo mexicano, tendrá que mantener su derecho a impartir la enseñanza y controlar la que no imparte. Es una cuestión de simple supervivencia. Desde que el Estado aparece en la historia humana, quiere perpetuarse y no podrá conseguirlo si el sistema educativo no ayuda a esa perpetuación. Ningún Estado, jamás en la historia, ha renunciado al control de la enseñanza pública. Se mantiene siempre vigilante y atento, listo para reprimir, cuando así es necesario, porque, de lo contrario, el sistema educativo sería el más eficaz agente de su destrucción.



3. Por otra parte, el Estado mexicano se vio en la necesidad de tomar a su cargo la educación pública porque ni la iniciativa privada ni otras instituciones sociales, religiosas, económicas o políticas, pudieron llenar las necesidades de culturizar al pueblo. Prueba de ello es la de que la enseñanza privada no llena ni siquiera el 1 por ciento de las necesidades culturales del país. La carga de la educación gravita sobre el Estado mexicano. Y no es verdad que se prohíba la fundación de escuelas particulares, lo único que se pide es que, al organizarse, las escuelas particulares llenen los requisitos elementales de edificio, equipo, capacidad de los maestros, apego a las disposiciones oficiales, etcétera. Y esto es elemental: poseo, entre mis documentos curiosos, oficio de una directora de escuela particular religiosa y, en cuatro renglones, tiene 23 faltas de ortografía. Por ello, el Estado mexicano tiene perfecto derecho de intervenir en la enseñanza particular. Con el mismo derecho con que interviene para exigir que el médico compruebe sus capacidades, y de igual manera el ingeniero o el químico, el farmacéutico o el abogado; está obligado a proteger el interés público exigiendo una correcta y debida preparación a aquellas personas que pretendan educar.

4. Cuando el Estado mexicano pretende controlar la educación de los obreros y campesinos no está haciendo otra cosa que defenderse: es que la filosofía del Estado mexicano tiene como objetivos fundamentales hacer justicia a obreros y campesinos y, entonces, el Estado mexicano tiene que educar a los obreros y campesinos de acuerdo con su filosofía que, para obreros y campesinos, se expresa con toda claridad en los Artículos 27 y 123 constitucionales. Más aún, cuando por experiencia el Estado mexicano sabe la gran actividad desarrollada por las confesiones religiosas en contra de la Reforma Agraria, el derecho de huelga, la organización de los sindicatos, etcétera. La prueba de que obreros y campesinos aceptan esta filosofía que pretende hacer justicia a los trabajadores, es el hecho de que actualmente tenemos más de dos millones de ejidatarios, más de un millón de pequeños propietarios y de que la inmensa mayoría de los trabajadores están organizados en sindicatos para defender sus derechos. Y los trabajadores del campo que no han reclamado la tierra son aún peones a jornal; y los obreros y empleados no sindicalizados son, a pesar de nuestras ideas cristianas, explotados sin misericordia por sus patrones, como pasa con las costureras a domicilio.

5. El Estado mexicano, como todos los estados modernos, quiere que la enseñanza primaria destinada a obreros y campesinos, así como su en-

señanza secundaria ahora y la enseñanza normal y toda aquella superior que se imparta en los planteles oficiales, sea laica. Repito, el Estado mexicano quiere la enseñanza laica. Por eso prohíbe a las confesiones religiosas la enseñanza primaria y normal, por ejemplo. Más adelante diremos algo sobre la justificación de la enseñanza laica y ahora sólo quiero decir lo siguiente: la escuela y la escuela primaria, sobre todo, debe ser una agencia de concordia, de paz, de armonía y de amor entre los hombres. Para serlo necesita ser una escuela laica, porque la historia humana chorrea enseñanzas al respecto, el espíritu religioso casi siempre es exclusivista, sectario, agresivo, persecutorio. Desgraciadamente, la idea de dios ha puesto a pelear a los hombres entre sí en lugar de unificarlos, porque cada grupo piensa siempre que su dios es el mejor, que su religión es la única valedera. Y si en la escuela primaria se diera enseñanza religiosa, esto ayudaría a dividir más a los mexicanos en lugar de unificarlos porque, de acuerdo con el derecho moderno, el hombre es libre para creer en un dios o en otro o no creer en ninguno si así le gusta. Si para desgracia nuestra todavía, a veces, se apedrea y hasta se asesina y se quema a los semejantes sólo porque no creen en un dios determinado ¿qué pasaría si en las escuelas oficiales se diera enseñanza religiosa? Volveríamos al pasado oprobioso en que el hombre no tenía, no gozaba de una libertad fundamental: la libertad de creer.

6. Creo que al Artículo Tercero le llaman “monstruo” nada más porque establece la educación laica. Porque, como lo dice en su texto, la educación procurará desterrar de la mente del niño los prejuicios y los fanatismos. Quienes lo combaten quieren que en México la educación pública sea una educación católica, es decir, religiosa, y lo que condenan con más ardor es que el Artículo Tercero trata de desterrar prejuicios y fanatismos en el ser humano. Un prejuicio es siempre una idea equivocada y falsa. El prejuicio induce a error; el prejuicio lleva a la injusticia y a veces hasta el crimen. De igual modo el fanatismo. Los norteamericanos de algunos estados de la Unión Americana tienen muy hondo el prejuicio racial y consideran a los negros como inferiores. Ese prejuicio los ha llevado a las más odiosas manifestaciones de la injusticia y el crimen. En México se conjugan prejuicios y fanatismos cuando algunos que son católicos creen que los protestantes son malos nada más por ser protestantes y entonces cometen en su contra toda clase de atropellos. Yo mismo, de niño, alguna vez lancé piedras en contra de un templo protestante; sin embargo, ahora sé que no es bueno ni por el color de la piel, ni por haber nacido en este o



en aquel lugar; ni por llevar zapatos o huaraches ni por creer en Mahoma o en Buda. Lo que decide de la bondad o de la maldad del hombre, son sus actos. Y a ellos hay que atenernos por encima de los prejuicios o de los fanatismos.

Y si el Estado mexicano quiere combatir prejuicios y fanatismos es porque prejuicios y fanatismos son contrarios a la convivencia civilizada; a la tolerancia que se pide para que haya verdadero amor entre los hombres de una familia, de un lugar, de una nación, del mundo entero. Prejuicio y fanatismo dañan a la vida humana. Impiden la pacífica convivencia social, destruyen el sentido de humanidad en el hombre, sentido de humanidad que lo lleva hacia la concordia, a la armonía entre semejantes y no hacia el odio y la destrucción.

7. ¿En qué lastima el más alto sentido de humanidad, de respeto al ser humano, el que la humanidad sea democrática? ¿No es, acaso, por la democracia por lo que nuestro país ha luchado desde hace siglos? ¿No es por una vida democrática por lo que el mundo de ahora está en lucha? Si México quiere que la educación sea democrática es porque aspira a ser una nación democrática. Es decir, una nación en la que haya justicia, trabajo, pan, cultura, techo, vestido, etcétera, para todos los hombres. Una nación en donde reinen el espíritu de tolerancia y de respeto entre todos los hombres. Donde haya verdadera solidaridad humana. Verdadera armonía de hermanos. En donde vivamos de acuerdo con las normas más altas para merecer el calificativo de humanos. ¿Es un mal perseguir este ideal?

Sé que a veces existen verdaderas aberraciones; pero se trata de seres enfermos, no de seres normales que viven y luchan para hacer de nuestro mundo un mundo mejor. Por ejemplo, un señor Director de Escuela Normal declaró en una asamblea de maestros que no le gustaba la democracia y pidió que la borrarán de un documento. Cuando lo oí me acordé del Göebbels que declaró que cuando oía la palabra cultura echaba mano a la pistola... Y Göebbels era un tarado físico y mental, un contrahecho del cuerpo y del espíritu. Pero usted, lector, hombre sano y limpio, madre amante de sus hijos o joven con ideas de progreso y de justicia, de trabajo y de paz, no puede estar en contra de una educación democrática porque la democracia tendrá que ser un día no lejano, algo más que una palabra hueca; un modo de vivir. Un modo de vivir de modo tal que reinen entre los hombres el más desarrollado espíritu de justicia, de fraternidad y de solidaridad humanas. ¿Y quién está en contra de un mundo así?

1. Los que pretenden la reforma, la nueva reforma, del Artículo Tercero, se dicen católicos y quieren que la reforma acabe con el mandamiento constitucional. Alegan, para justificar su posición, que la naturaleza les otorgó el derecho de educar a sus hijos y que, como católicos, conforme a ese derecho, nadie les puede negar la libertad de darles a sus hijos la educación que ellos, como católicos, crean más conveniente. Sobre ese particular, el señor Eduardo Pallares publicó en el diario *El Universal* del 18 de noviembre de 1952 algunas ideas que simplemente me limito a reproducir.

2. Dice el señor Pallares:

Sólo desconociendo los principios morales y las normas jurídicas que la Iglesia católica tiene establecidas en materia de educación puede sostenerse que los padres tienen el derecho natural de elegir libremente el tipo de educación que debe imperar en las escuelas públicas y privadas. Es inexcusable que de acuerdo con dichos principios los padres tienen la obligación estricta, gravísima dicen los cánones de la Iglesia, de educar a sus hijos cristianamente, bajo la pena de graves sanciones, de tal manera que incurren en pecado mortal si no lo hacen así, de lo que se infiere que carecen de ese supuesto derecho natural. Más aún, cuando la Iglesia católica ejerció poder político directa o indirectamente, cuando sus dogmas y enseñanzas sirvieron de base a la legislación positiva y estructuraron los estados cristianos, lejos de que se les reconociera a los padres de familia el derecho de educar a sus hijos en la forma en que ellos quisieran, se les impuso la obligación de hacerlo con respeto absoluto a los dogmas y enseñanzas de la Iglesia.

3. Para fundamentar lo anterior y a reserva de un posterior estudio más amplio, cita algunos artículos del código de Derecho Canónico, artículos que transcribo:

Art. 1113. Los padres tienen la obligación GRAVÍSIMA de procurar con todo empeño la educación de sus hijos, tanto la religiosa y moral como la física y civil, y de proveer también a su bien temporal.

Art. 1335. No solamente los padres y los demás que hacen sus veces, sino también los padrinos tienen la obligación de procurar que todos sus súbditos o encomendados aprendan el catecismo.



Art. 1332. Todos los fieles han de ser educados desde su infancia de tal suerte, que no se les enseñe ninguna cosa contraria a la religión católica y a la honestidad de costumbres, sino que ha de ocupar el primer lugar la instrucción religiosa y moral.

Art. 1374. Los niños católicos no deben asistir a las escuelas acatólicas, neutras o mixtas, es decir, que también estén abiertas para los acatólicos. Al ordinario local exclusivamente pertenece determinar en qué circunstancias y con qué cautelas, para evitar el peligro de perversión se puede tolerar la asistencia a dichas escuelas.

Expuesto lo anterior, no se necesita ser de razonamiento muy agudo, para llegar a la conclusión de que los solicitantes de la reforma del Artículo Tercero Constitucional han procedido exactamente en contra de las normas de la Iglesia católica y han pedido exactamente aquello que las normas de la Iglesia condena.

4. Los peticionarios de la reforma quieren que en las escuelas públicas y privadas se imparta educación religiosa católica, budista, protestante, etcétera, con sólo que el 20 por ciento de la población escolar lo solicite, lo que, como ya vimos, está condenado por la Iglesia. Lo que quieren, pues, es convertir al Estado laico mexicano en Estado católico al modo de la España actual, por ejemplo.

5. Hablan también los peticionarios de los derechos universales del hombre proclamados por las Naciones Unidas y a continuación veremos si la razón les asiste para invocar dichos derechos.

EL ARTÍCULO TERCERO Y LAS NACIONES UNIDAS

1.- La Declaración Universal de los Derechos del Hombre que el 10 de diciembre de 1948 aprobó y proclamó la Asamblea General de las Naciones Unidas, dice en su Artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que concierne a la instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

2.- México es Estado miembro de las Naciones Unidas y tiene, por lo tanto, obligación de dar cumplimiento a lo que en el seno de este organismo firmó. Dicho de otra manera, no puede establecer ni mantener, ni organizar ni proteger un sistema de educación que contraríe los principios establecidos por el Artículo 26 aquí transcrito. Y si los peticionarios de la nueva reforma del Artículo Tercero lo invocan es porque en su apartado 3, dicho artículo establece que los padres tienen derecho para escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. Pero intencionalmente olvidan que el apartado 2 del mismo artículo establece con meridiana claridad los fines del tipo de educación que las Naciones Unidas deben impartir a través de sus estados miembros. Dicho de otro modo, el apartado 2 del Artículo 26 le está diciendo con precisión a sus estados miembros cuáles son los objetivos a alcanzar por medio de su educación; dicho de otra manera más [sic], para qué debe servir la educación que los estados miembros impartan. Todavía más: cómo deben ser los hombres que salgan de las escuelas y demás instituciones educativas de los estados que forman parte de las Naciones Unidas. Según dicho artículo, el Estado mexicano debe educar para que todos los que vivimos en México alcancemos a:

-
- a) Desarrollar plenamente nuestra personalidad.
-
- b) Ser respetuosos de todos los derechos y libertades del hombre.
-
- c) Ser comprensivos, tolerantes y de espíritu amistoso no sólo entre nosotros mismos, sino para todos los pueblos del mundo, sean de la raza que sean y PROFESEN LA RELIGIÓN QUE PROFESEN.
-
- d) Ser hombres y mujeres activos en la lucha por la paz.
-



3.- Ahora bien, la única escuela que puede asegurar que los hombres a quienes eduque alcancen los objetivos arriba señalados, es la ESCUELA LAICA, quiéranlo o no los que pretenden convertir al Estado mexicano en Estado católico y por lo mismo a su escuela en escuela católica. Los padres pueden, de acuerdo con las Naciones Unidas, escoger el tipo de educación que tome en cuenta de manera invariable, lo que las NN. UU. exigen como finalidades de la educación. Las NN. UU. no pueden recomendar otro tipo de educación que no sea el que ellas han definido, por la sencilla razón de que la educación pública religiosa, cualesquiera que ella sea, plantearía de golpe y como primera manifestación de su existencia la división de los hombres por cuestiones de religión. Y las NN.UU. quieren educar al hombre del futuro para que toda la humanidad viva en paz, en medio de un amplio espíritu universal de tolerancia. Donde los católicos puedan serlo sin sentirse amenazados por ello por los mahometanos, budistas o confusianos; donde los protestantes puedan vivir en paz entre los católicos y viceversa, y una escuela privada o pública religiosa lo primero que hace es precisamente destruir la armonía, la tolerancia, la convivencia pacífica entre los hombres. Volveríamos al medioevo, cuando los estados del Islam estaban en guerra en contra de los estados cristianos no por otra razón, sino porque eran cristianos. Dicho de otra manera, las NN. UU. aspiran a volver a todos los hombres de la tierra hermanos que se comprendan, se estimen y ayuden entre sí, y para ello se necesita que ninguna consideración ni de color, ni de lengua o religión, pese más que el hecho de que todos, negros y blancos amarillos y cobrizos, católicos y shintoístas, budistas o mahometanos, no son sino una cosa: hombres, hombres que deben integrar un todo unido y armonioso: la Humanidad.

4.- Resulta claro, estudiando el Artículo Tercero, que éste no se aparta para nada del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y que, por consecuencia, México, como Estado miembro de las NN. UU., está cumpliendo con los ideales de humanidad y fraternidad proclamados en diciembre de 1948. Cuando México establece una educación democrática, que capacite al ser humano para vivir dentro de la democracia, México está hablando de uno de los tipos de educación más elevado que existe sobre la tierra.

1.- El Artículo Tercero no combate la religión ni la favorece tampoco. Los maestros que atacan las creencias de sus alumnos lo hacen a su propio riesgo, por su propia cuenta. Los maestros que llevan a sus alumnos formados a las iglesias están, como los otros, violando la ley y desvirtuando el espíritu laico de la escuela mexicana. El Estado mexicano y por consecuencia su escuela, consideran que el problema de dar enseñanza religiosa, de educar en las prácticas religiosas a los niños, es, en su esencia, un problema de los padres, y, sobre todo, de las madres. Es un problema que compete a las iglesias, a los sacerdotes. De ninguna manera corresponde esta actividad a la escuela pública, porque la escuela pública, democrática como es, abre sus puertas a todo el mundo.

2.- El problema del rezo, de la confesión, etcétera, corresponde únicamente y nada más a los padres y a los sacerdotes. Pretender que sea de otra manera es pretender convertir al Estado mexicano en católico, lo que es contrario al progreso y a la realidad mundial. El Estado no tiene religión. El Estado es cosa de los hombres, no de los dioses. En los Estados Unidos la inmensa mayoría son protestantes, pero todavía a nadie se le ha ocurrido convertir en protestante al Estado americano y católicos y judíos, budistas y ateos, por ejemplo, gozan de una libertad completa para ejercer la libertad de creer. La escuela se desentiende de ese problema y es la iglesia y el hogar quienes dan toda la educación religiosa.

3.- El problema de creer en dios es un problema privado, no público. Es una cuestión que afecta, en último trance, a un solo individuo. Es de tal manera privado que en nada afecta a los demás el que un hombre crea en este o aquel dios o en ninguno. No así otras actividades en las cuales el hombre tiene que chocar, a la fuerza, con los derechos y los intereses de los otros hombres y entonces las relaciones que nacen y se establecen se elevan a la categoría de problemas de interés público. El problema de salvar mi alma es mío, personal e inalienablemente mío y de nadie más. Soy yo el que debo responder de mí mismo y, mientras son menores mis hijos, de ellos. Pero hasta allí nada más. Por eso es problema personal de cada ser humano el saber en qué dios cree, a quién reza y lo que reza y dónde y cómo lo reza. Y para eso tiene su casa y su iglesia.

4.- Todo el mundo sabe y está convencido de ello, de que la escuela mexicana se mantiene dentro de un plano de respeto al derecho de los padres y de los niños para ejercer su libertad de creer en lo que quieran.



Aquí en San Marcos son muchos los alumnos que traen medallas y escapularios y jamás, ni en privado ni en público, les hemos pedido que no los traigan; jamás les hemos aconsejado que prefieran al Santo Niño de Plateros por ser zacatecano y que hagan a un lado a la Virgen de San Juan de los Lagos porque es de Jalisco; o bien que no hagan caso de Santa Rosa de Lima por extranjera y que toda su preferencia se la den a la Virgen de Guadalupe. Hay más: aquí tuvimos a un nayarita de nombre Tomás García que, entre paréntesis, fue un excelente alumno. Tomás tenía en su dormitorio, en 1948, un Cristo y por las noches, sin faltar una, le encendía una veladora. Nadie nunca se lo impidió ni le llamó la atención por ello. Y, sin embargo, nosotros ajustamos nuestro trabajo a lo que establece el Artículo Tercero. Pero, repito, el Artículo Tercero no establece una educación enemiga de la religión y mucho menos combativa del sentimiento religioso. Los hombres conscientes de la marcha de la historia, honrados y leales en la lucha por la felicidad de los hijos de México, jamás han sido ni serán perseguidores de la religión porque eso es una tontería que se comete por dos razones: a) Por ignorancia, por equivocación; b) Para engañar al pueblo distrayéndolo de su lucha por la verdad y la justicia. Esto último fue lo que hicieron los garridistas y los callistas, responsables conscientes de la persecución religiosa, a sabiendas de que todo eso da resultados exactamente contrarios a los que se persiguen, tal como lo estamos viendo ahora. En cambio, don Lázaro Cárdenas que sí se preocupó de verdad por el pueblo, lo primero que hizo fue dar amplia libertad de cultos.

5.- Siempre que usted encuentre un maestro de escuela o un funcionario estatal, municipal o federal o un simple particular “comecuras”, tenga la seguridad de que ese empleado está violando la ley o haciendo exhibición de ideas cuyo alcance no comprende o que, en último trance, no es más que un payaso que desea hacerse notable. La Constitución Política de México nos garantiza a todos los mexicanos la libertad de creer en lo que nos dé la gana; pero también nos obliga a que respetemos las ideas y los sentimientos filosóficos y religiosos de nuestros familiares, amigos, coterráneos, etcétera. Porque vivir en una democracia es eso: es vivir en medio de una constante reciprocidad producida por el ejercicio de nuestros derechos y por el respeto a los derechos de los demás. La esencia y más que la esencia, la finalidad de todas nuestras leyes es la de hacer que los mexicanos gocemos de la mayor libertad posible. Pero cuando se trata de libertad entre seres que viven en sociedad, la libertad de cada individuo está limitada por la libertad de los otros. Y esa convivencia pacífica de

sentirse libre entre todos porque cada quien respeta y tolera los derechos, las creencias y las ideas de los demás, es la convivencia civilizada que se llama democracia. Y la escuela mexicana aspira a hacer que sus alumnos vivan esa convivencia civilizada y culta, y por ello ignora totalmente el problema religioso dejándolo para que sean los hogares y las iglesias quienes lo resuelvan. Nosotros los maestros de escuela nos ocupamos de lo humano; de lo divino sólo deben ocuparse ministros de la religión y los padres de familia.

¿DERECHO U OBLIGACIÓN DE EDUCAR?

1.- La profesora uruguaya Reina Reyes —y es bien sabido que el Uruguay es un país de limpia ejecutoria democrática— dijo, en su carácter de Diputada al parlamento uruguayo, un discurso para esclarecer, nítidamente a nuestro juicio, lo relativo al derecho de educar y al derecho a la educación. Esta explicación puede resumirse de la siguiente manera:

-
- a) El derecho a educar es un derecho que no existe de manera legítima y hasta ahora ninguna declaración de derechos lo consigna. El derecho a educar supone la supremacía de una institución religiosa o política o de los padres, agregó yo, sobre el ser individual. Abrogarse ese derecho significa que el educador que se siente con derecho a educar, pretende hacer del niño o del joven una réplica de sí mismo. Una copia de lo que él es.

 - b) El derecho a la educación lo tienen los niños, los jóvenes y los adultos por un simple hecho: el de vivir en sociedad y entonces se trata ya de una obligación que la sociedad tiene para los niños o jóvenes que son los que tienen el derecho a ser educados aunque, por su debilidad, ni los niños ni los jóvenes tengan suficiente fuerza para hacer respetar y cumplir ese derecho.

 - c) El niño es el que tiene la capacidad para ser educado y él es el que tiene tal derecho, es el titular de tal derecho y para suplir su debilidad, para hacerlo cumplir en su favor (del niño) está la sociedad, están los padres de familia.
-

2.- Como puede verse, la explicación no puede ser más clara. Hay obligación de educar y educar de tal manera que se respete la individualidad del niño y del joven para que niños y jóvenes alcancen “el pleno desarrollo de su personalidad humana”. Y para que el educando alcance el pleno desarrollo de su personalidad humana se necesita que esa educación quede libre de trabas, de estorbos, que le impidan al educando alcanzar la verdad.



Aclaro que me refiero a la verdad humana que es posible alcanzar; no a la divina. Toda religión tiene sus cánones, tiene sus principios, sus reglas, sus dogmas y si la educación mexicana fuera religiosa, se vería limitada, como ya se vio en el pasado, por esas normas, esos principios, esos dogmas que no se pueden desobedecer a riesgo de caer en pecado mortal y perder por tanto su alma educadores y educandos. Luego, una educación que aspire a desarrollar plenamente, de manera integral, en lo físico, lo intelectual, lo moral y lo estético, al individuo, debe ser una educación laica, única forma de educación posible de acuerdo con los descubrimientos y progresos de la ciencia que es el humano saber y conocer y posible actuar.

3.- Por eso nuestra escuela es democrática y está regida por nuestra constitución y las leyes reglamentarias; leyes todas ellas que establecen para nosotros los maestros la obligación de respetar a nuestros alumnos al grado de que prohíben los golpes, las amenazas y toda forma de opresión, menosprecio o rebajamiento de la dignidad humana. El Estado mexicano se erige en educador, es verdad, pero se erige en educador para garantizarle a la niñez y a la juventud el ejercicio de su derecho a la educación y el derecho a que su personalidad de titulares de ese derecho sea respetada. No otra cosa significan los mandamientos constitucionales que establecen la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, que establecen una educación democrática, es decir, una educación científica libre de mentiras y de prejuicios de todo tipo, una educación, en resumen, capaz de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana, para que los hombres sean capaces de poner en práctica los más caros y elevados ideales de la sociedad humana de hoy.

4.- El Estado mexicano no ha proclamado ese derecho a educar; ha reconocido su obligación de dar educación a la niñez y a la juventud. Una educación que permita a los niños y a los jóvenes, una vez ya adultos, la creación de un mundo cada vez más evolucionado en lo material y en lo moral. El Estado mexicano quiere crear una ciudadanía para ejercer los ideales de la democracia; ideales definidos por nuestra Constitución y proclamados por las NN. UU. No pretende el Estado mexicano que nuestra vida de hoy sea siempre la misma por los siglos de los siglos, no. El Estado mexicano quiere que los ciudadanos mexicanos salidos de sus escuelas sean capaces de ir heredando un mundo, un México cada vez mejor, de una generación a otra generación sin solución de continuidad posible. Y eso sólo podrá ser si nuestras escuelas son capaces de crear hombres y mujeres capaces, a su vez, de crear nuevas formas políticas, jurídicas

y sociales; de crear, entender y aplicar nuevos valores morales y estéticos; de alcanzar nuevos y más profundos avances en los campos de la verdad humana. Todo esto sólo es posible conseguirlo con una educación laica, democrática, tal como la que para nuestro tiempo establece el Artículo Tercero Constitucional.

LA ESCUELA LAICA

1.- Se refieren a nuestra escuela laica como “La escuela sin dios”. Mal hacen con así llamarla, porque quienes lo hacen caen en una contradicción flagrante puesto que la doctrina católica enseña que Dios está en el cielo, en la tierra y en todo lugar. Luego, mal puede haber un lugar, así sea una escuela mexicana oficial, en donde no esté Dios, el católico, cuando menos. Pero ningún sacerdote, ni ningún creyente católico está convencido de que haya alguna escuela sin Dios; quieren, simplemente, con ello, despertar animadversión, odio, hacia la escuela laica. Pero la escuela laica ha sido ampliamente acogida por el pueblo mexicano desde don Valentín Gómez Farías hasta la fecha, y salvo cuando se reproducen las campañas sectarias los padres experimentan algún desasosiego para volver a recobrar su tranquilidad de conciencia un poco más tarde. Tal como ya lo hemos expresado, la escuela laica es la única posible en los tiempos modernos y la única capaz de educar científicamente en la verdad humana y en los campos de la libertad humana, a la niñez y a la juventud.

2.- Hace poco más de dos años que prominentes personajes de América del Sur firmaron un manifiesto en apoyo de la escuela laica. Transcribo los párrafos más importantes de dicho documento:

El libre-pensamiento es la única fuente de los derechos políticos y de las libertades humanas, lo que constituye el objetivo universal de la democracia.

Dicha libertad, en consecuencia, es la piedra angular de la educación del individuo cuyo fin vital no es otro que el desarrollo integral de la personalidad humana y de sus posibilidades para la realización de sus destinos.

El hombre es el fin primordial de nuestra civilización. Las instituciones por él creadas, sólo son el medio para asegurar la convivencia social que garantiza la armonía interna de los pueblos y la paz nacional.

Los hombres y mujeres que repudiamos todas las formas de tiranía debemos constituir paralelamente a las tareas de la Naciones Unidas, un vigo-



roso cordón defensivo de la libertad de conciencia y de la libre emisión del pensamiento.

Los odios raciales y políticos existentes devoran y tienen exhausto al mundo. Por eso, se necesita combatir el falso espiritualismo dominante para establecer sobre bases positivas la tranquilidad y la paz social de la humanidad.

Si usted repasa cuidadosamente estas declaraciones encontrará que están de acuerdo con nuestras aspiraciones políticas y sociales contenidas en la Constitución General de la República, con la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y con los ideales de justicia, de fraternidad y de paz de todos los hombres del mundo.

3.- El espíritu laico. El Estado laico.

1. Con este título educadores de Sur América, han formulado un documento de 10 puntos tendientes a definir la laicidad. No ya el laicismo sino la laicidad concebida como un modo de vida, como un aspecto del proceso para alcanzar la libertad y la democracia. Sólo a título de información y porque ellos pueden ser motivo de fecundas meditaciones, transcribo íntegros estos postulados:

1o. La laicidad es producto de la evolución histórica; tiende a sustraer al hombre de la tutela opresora de los dogmas. Nació de la necesaria secularización de la ciencia, la filosofía, las instituciones y de la general actividad humana.

2o. La laicidad es consecuencia de la humanidad que se renueva por sí sola, enriquecida por la variedad de tendencias, con aportes de todas las razas, lenguas y religiones. Exalta la acción que eleva y renueva sin cesar a los hombres.

3o. La laicidad es la resultante de la creación razonada del pensamiento que se genera a sí mismo por la observación y el experimento, y en la razón que elabora las ideas científicas y sociales que permiten interpretar los fenómenos y coordinarlos. Rechaza los *a priori* dogmáticos y absolutos que prescriben contenidos inmodificables a la conciencia, límites al pensamiento y vallas a la investigación.

4o. La laicidad es una conquista, que por fundarse en los derechos del hombre y del niño al libre examen, y al desarrollo sin trabas de la mente, constituye una expresión de democracia. Democracia, libertad y laicidad son

aspectos del mismo proceso de lucha histórica en favor de la emancipación del hombre de toda dominación opresora.

5o. La laicidad es espíritu de libertad. Promueve la educación del hombre, con disposición democrática. Es un freno de las tendencias absolutistas de sectas o estados.

6o. La laicidad no es ateísmo. Ni carece de móviles creados por el pueblo en su avance democrático.

7o. La laicidad no resulta una oposición, sino una afirmación, que permite asimilar los motivos y móviles útiles a la conciencia común y básica, cultivada por la educación democrática. Sólo puede molestar al dogmatismo.

8o. La laicidad es uno de los principales medios para favorecer la unidad intelectual y moral de la ciudadanía y la civilización. Por eso la educación es la función primordial del Estado democrático, con derecho a ejercerla y controlarla.

9o. La laicidad, como tendencia histórica y principio intelectual y moral, fundada en el derecho, la razón y la libertad del pueblo en su lucha por la emancipación integral, es una conquista esencial de la democracia.

10o. La laicidad es una alta y noble expresión positiva en favor de la emancipación de la inteligencia; un móvil de convivencia pacífica e inteligente; el programa de la tolerancia humana, y el plan que dirigirá los esfuerzos del perfeccionamiento de todos los valores humanos y sociales.

2. Este Decálogo Laico refleja que para estos maestros, aglutinados en un grupo que lucha por la Escuela Laica en Uruguay, Argentina, Chile y otros países suramericanos, la laicidad es todo un sistema filosófico. Un modo de entender, organizar y vivir la vida. Una doctrina que hay que extender a todos los hombres, a todos los pueblos, para hacer del laicismo una actividad no solamente escolar, sino un modo de vida general extensivo al arte, la educación, la ciencia, la política, etcétera.

Se puede o no estar de acuerdo con esta concepción de laicidad que salta por encima de los problemas puramente educativos, puramente escolares para abarcar la vida entera; pero lo que no podemos negar, es que en todos los pueblos de la tierra grupos de hombres avanzados, que aman a sus semejantes, que quieren el progreso de sus países, han hecho del laicismo una bandera de lucha para alcanzar sus nobles y elevados propósitos.



1. Este folleto fue escrito como una contribución de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, para hacer un poco de luz en medio de la confusión sembrada de manera interesada en derredor del Artículo Tercero Constitucional. Representa el punto de vista de un maestro mexicano leal y sinceramente partidario de la libertad del hombre, de la educación de los niños y de los jóvenes fundada en el respeto a la personalidad y a la dignidad humana.

2. Si no estuviese profundamente convencido de que defender la escuela laica mexicana que pretende educar para la democracia, es una tarea digna de un patriota, de un hombre que ame a su patria y a la niñez y a la juventud, no habría escrito estas palabras. Creo en la escuela laica como la única capaz de llegar a crear entre todos los mexicanos la unidad del espíritu, la unidad de la voluntad, la unidad de la acción. Lo creo así, aunque mis ideales políticos vayan más allá del laicismo, porque, por muchos años, el problema de la unidad nacional seguirá siendo problema palpitante y vivo para nosotros.

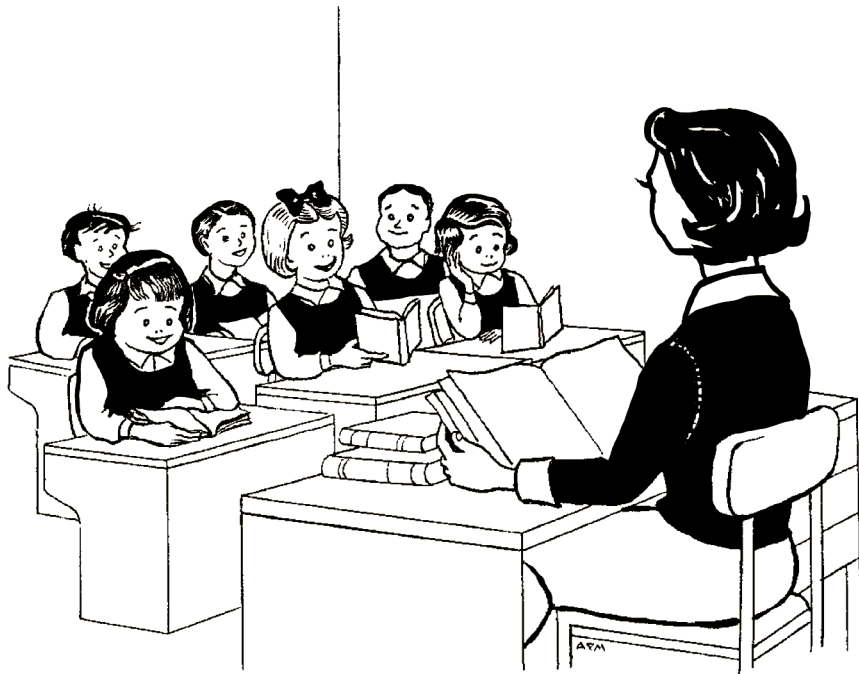
3. Por eso necesitamos una escuela que reciba a todos los niños y jóvenes. Sin buscar si son ricos o pobres, blancos o morenos, hermosos o feos, indígenas o mestizos, católicos o ateos, budistas o musulmanes. Una escuela, en fin, que no ponga nada de nadie por encima de los más débiles o de los más pocos; una escuela, en fin, para quien todos los niños y los jóvenes sean sólo sujetos que hay que educar para que alcancen el más amplio y libre desarrollo de su mente, de su corazón y de su capacidad para entender y vivir los valores de la moral y del arte. Una escuela, en fin, que nos haga a todos esencialmente mexicanos para la creación de un México que dé a todos sus hijos sin distinción, el goce de los tesoros de la cultura y la civilización y que, a la vez, haga de México un hermano amoroso, comprensivo, tolerante y solidario, para con todos los pueblos de la tierra: blancos, negros, amarillos, musulmanes, budistas, católicos, romanos, católicos ortodoxos, lamaístas, confucianos y, en una palabra, para todos los hombres de la tierra. Y esa escuela por ahora y por mucho tiempo más, no creo que pueda ser otra, que la escuela laica inspirada en el Artículo Tercero Constitucional.

San Marcos, Zac., y Ciudad Lerdo, Dgo., diciembre de 1952 y enero de 1953.



La Reforma Educativa





Principiaré tratando de esclarecer algo que para mí es muy necesario cuando, como ahora, se trata de problemas educativos. Deseo precisar si es la escuela la que condiciona a la sociedad humana, o al revés, es la sociedad la que condiciona a la escuela. Hasta el siglo XIX y basta leer los documentos elaborados por nuestros hombres de Estado —educadores o no— se tuvo confianza —excesiva, por cierto— en el poder de la escuela para educar al hombre. Ahora, en este decenio que acabamos de pasar, hombres con responsabilidades en los destinos del país, todavía le conceden a la escuela una fuerza capaz de transformar por sí sola a la sociedad humana. “La nación será lo que su escuela sea; el maestro tiene en sus manos el porvenir de la humanidad; la escuela salvará al país”, eran las afirmaciones corrientes, afirmaciones a las que el tiempo les dio su verdadero valor; fueron sólo palabras porque expresaron ilusiones, sueños, utopías. La vida barrió con ellas, aunque —y por eso iniciamos esta charla con esta aclaración— todavía hay quienes le conceden a la escuela capacidad para transformar, ella sola, repito, a la sociedad humana. Hace tal vez un par de años un destacado político mexicano —líder de la Cámara de Diputados— afirmó que, por cada escuela que se abre una cárcel se cierra y —conste— ni siquiera se ruborizó al decir tan evidente mentira. Todo porque olvidó en ese momento, que la escuela coadyuva a la transformación, al mejoramiento de la sociedad humana, pero ella —la escuela— no decide de esa transformación. Una escuela es una institución de educación sistemática. Y la educación sistemática no se planea, no se organiza ni —mucho menos— se realiza, de acuerdo con el pensamiento de los pedagogos, sino de acuerdo con los valores, principios, propósitos, finalidades que la sociedad a la que sirve señala. A cada etapa de la vida social corresponde una educación dada. Cambia la sociedad, cambia la escuela, pero no al revés. La historia de la educación —que no es otra cosa que la historia del pensamiento filosófico en lo universal y en lo nacional— demuestra ampliamente que cada cambio que en la concepción del mundo

y de la vida experimentan los pueblos, una vez consolidados los cambios, ellos —los pueblos— se encargan de planear, organizar y realizar el tipo de educación que favorezca el fortalecimiento y desarrollo de nuevas formas de vida. Tan es así, que ya hay una receta en la cocina pedagógica del mundo: una revolución incapaz de materializarse en un sistema de educación que le sea afín, es una revolución que muere en el curso de una generación. Receta que la vida de la sociedad mexicana ilustra con claridad meridiana si —a la luz de estas consideraciones— nos estudiamos de 1940 a la fecha. En nuestro pasado también podemos percibir el fenómeno con toda claridad a partir de la Independencia hasta los días de la Revolución.

2

Asentado lo anterior es fácil explicarse que lo que educa no es la escuela, sino la sociedad entera, es decir, el ambiente. Y aquí cabe decir que educar es cambiar, transformar al hombre, en un sentido de progreso, para que —hombre y sociedad— alcancen determinadas metas señaladas de acuerdo con una tabla de valores. Educa de manera más eficaz, más profunda, más sólida y por lo mismo duradera, el ambiente. Entender lo anterior es comprender en toda su trascendencia por qué, cuando menos hasta ahora, la calle siempre le ha ganado la pelea a la escuela —y por consecuencia a los maestros— y a la Iglesia —y por consecuencia a los sacerdotes. México está lleno —en el presente siglo— de hechos que lo demuestran.

3

Podemos considerar —en consecuencia— que no es la escuela la que hace a la sociedad a su imagen y semejanza; que es la sociedad la que crea, la que hace la escuela que ella —la sociedad— necesita. Poetas, soñadores, pedagogos idealistas y filósofos —que como las arañas— tejen la red de sus teorías, sacando el material de su propia cabeza —sin ocuparse de la realidad— creen que la educación sistemática puede resolver los graves problemas que la realidad ofrece: la guerra, el robo, la mentira, los vicios, la prostitución, el juego, la explotación del hombre por el hombre... ¿Para qué seguir? Si tuvieran razón, educadores y sacerdotes decidirían del presente y del futuro de la humanidad. Si maestros y sacerdotes poseyeran la fuerza que un idealismo periclitado les concede, viviríamos en el mejor de los mundos posibles, como dicen que dijo Leibnitz. Sen-

cillamente no habría guerras. La injusticia y el atropello no pasearían — como ahora lo hacen— su insolencia por el mundo. No habría ni ladrones ni perjuros, ni asesinos, ni maldicientes. El mal estaría erradicado de tal manera que no habría ni borrachos, ni mariguanos, ni siquiera esa inocente drogadicción que sufren los bebedores de coca cola (la propaganda es gratis)... y los televidentes contumaces, hermanos espirituales de los lectores de pasquines...

4

Sin embargo, la escuela representa una fuerza positiva. Es necesario conservarla y recoger los cambios que la humanidad, en su afán de perfectibilidad, le imprime. No debemos olvidar que —de acuerdo con todo lo ya dicho— la educación y por consecuencia la escuela, es un fenómeno social. Que el sistema de educación es parte de un todo que es el sistema social y que —por necesaria consecuencia— la educación y la escuela son indignas o dignas, buenas o malas, eficaces o ineficaces, en la medida en la que el ambiente que las genera favorece unas u otras de las polaridades aquí señaladas. A una sociedad limpia, moralmente sana, en la que toda virtud tiene su asiento, corresponde una educación y por consecuencia una escuela, moral sana y decorosa, limpia y transmisora de los más elevados valores que el hombre ha creado gracias a su desarrollo cultural. La cultura, dicen por ahí, es eso: creación de valores. Por contrapartida, a una sociedad corrompida, moralmente indigna, éticamente condenable, corresponde una educación en constante crisis. Y toda crisis es angustia, desconcierto, ansiedad, duda, incertidumbre, vacilación, tropiezos y —por consecuencia— fracasos. Si se hace necesaria una Reforma Educativa en México es porque nuestro país está en crisis. El cuerpo social está enfermo y enfermo tiene que estar uno de sus miembros: la escuela, de la que se dice que educa. Todo lo que hay de malo en nuestra sociedad hoy va a dar, como llevado de la mano, a la escuela. Todo lo que hay de podrido y sucio, de asqueroso y vil, en nuestro mundo, se convierte en agente corruptor y desintegrador de los propósitos de la educación y que en lugar de alcanzarlos convierte la obra de educadores y sacerdotes en un fracaso. Vivimos en un mundo en quiebra. De diaria y a veces violenta distorsión de los valores. Vivimos la hora de su negación. Un mundo enfermo de enajenación tiene —necesariamente— que engendrar una escuela enajenada. La diaria negación de los valores del Cristianismo y de nuestra Revolución, tienen que socavar



el funcionamiento del sistema educativo y nulificar la acción del mismo. Pedagogos, filósofos, sociólogos, sacerdotes y cuanta gente bien intencionada hay en el mundo, están perdiendo pelea tras pelea y sólo tendrán garantía de triunfo cuando la lucha se enfoque al cambio total: convertirse en verdaderos cristianos los creyentes y en verdaderos revolucionarios los revolucionarios. ¿Qué pasa con los diez mandamientos? ¿Qué pasa con el ideal revolucionario?

5

Nuestro mundo es mundo enajenado porque del hombre ha hecho un medio y no un fin, y porque ha hecho al mismo tiempo del dinero la aspiración suprema y —por consecuencia— ha convertido al lucro en la más preciada de sus actividades. El hombre de hoy se afana, suda, sufre, gime, implora y canta y llora y ríe y solloza, bendice y maldice y miente, roba y mata, para conseguir el “supremo bien” en la vida: el dinero. El supremo rector de su conducta es el oro y busca —acatando la ley del menor esfuerzo— la ganancia fácil y entre más grande, mejor. El padre olvida todos sus deberes morales, cívicos, familiares y religiosos y corre en pos del dinero. El dinero resuelve todos los problemas y los resuelve tan bien que ha manchado a la inmensa mayoría de las conciencias. Desde aquella frase insolente del genovés que pretende aleccionar a la reina, diciéndole que con oro se conquista hasta el cielo, por acá, son muchas las frases —léperas algunas— que han hecho para justificar el inmenso, el irresistible poder del dinero... Y todo esto ha contaminado a la escuela y la escuela no lo es ni el conjunto de edificios ni sus muebles, laboratorios y equipos. La escuela es la armoniosa conjunción de alumnos y maestros y hasta ellos ha llegado la contaminación. Dicen por ahí que perro no come perro y que entre gitanos no vale decirse la buenaventura. Por eso quiero hablar claro esta noche. Tal vez haya quienes se molesten. Otros pensarán que hablo así porque —jubilado— ya no me hiere la piedra. Sin embargo, no es así. Lo que ahora ocurre no es obra de un solo hombre o de un grupo. La responsabilidad es de todos y desde luego también mía porque —durante más de un cuarto de siglo— fui catedrático, director y supervisor en el sistema de enseñanza normal. Además, por humano, cometí errores e hice tonterías, tantas que —lo he escrito y dicho muchas veces— no merezco —y lo digo con la más completa sinceridad— el calificativo de maestro que a veces me dan... Sigamos con lo nuestro: un mundo calificado de

sucio —como el nuestro— tiene que afanarse por destruir, por nulificar a una escuela que, como la nuestra, tiene señalados como meta, los más elevados valores. Y lo ha hecho con eficacia.

6

A un mundo en crisis —decíamos— corresponde necesariamente una escuela en crisis. Algunos creen que la toma de conciencia de esta crisis ocurrió en septiembre de 1968, cuando, al rendir el Presidente de la República su informe, hizo una severa pero certera y lúcida crítica educativa. La verdad es la de que la crisis se inició a partir del día negro para los mexicanos en que el Sr. Licenciado Octavio Véjar Vázquez se hizo cargo de la Secretaría de Educación Pública. Y la crisis se fue ahondando en la medida en la que “el régimen de derecho de la prosperidad” se adueñó de casi toda la vida del país. Abundaron los que se dieron cuenta del fenómeno. Pero la situación llegó a grado tal que, el año 1952, hubo necesidad de convocar a una Conferencia Nacional de Educación Primaria. La primera conclusión a la que llegó la Conferencia, fue la siguiente: la escuela primaria mexicana pasa por la más profunda de sus crisis. Pronto hará 19 años de esta declaración. Y a 19 años de distancia de su reconocimiento, tenemos que confesar que —desde 1959 que lo recuerde— estamos planteando la Reforma Educativa apropiada para erradicar las causas de esta crisis que cada año, a partir de septiembre de 1942, se ha ido haciendo más aguda y sus manifestaciones cada vez más evidentes: no hay padre de familia preocupado o no, alfabeto o analfabeto, que no la perciba —a la crisis— por lo que sus ojos ven y sus oídos oyen. La situación ha llegado a grado tal, que el ahora primer mandatario, durante su campaña electoral y en el ejercicio del poder, hizo de la Reforma Educativa uno de los problemas cuya correcta solución urgente se ha planteado. Dicho de otra manera, la educación mexicana ha llegado a tal grado de ineficacia y descomposición, que ya no es posible tolerarlo.

7

¿Dije ineficacia? Y la ineficacia está ahí. Es, por consecuencia, un hecho que todos podemos comprobar: nunca, cuando menos de lo que personalmente conozco de nuestra educación sistemática, los niños mexicanos habían escrito con tan mala letra y con tan mala ortografía como en estos



tiempos. Nunca habían demostrado tanta falta de habilidad para leer y para manejar los números y los conceptos geométricos. Nunca la niñez y la juventud sufrieron tanta ignorancia de la Historia y la Geografía patrias. El presidente del Consejo Nacional Técnico de Educación acaba de informar al país en Mérida —en presencia del actual Secretario de Educación— que los niños en las escuelas mexicanas no aprenden ni siquiera a leer. ¿Y qué hay por lo que hace a la formación de hábitos y virtudes humanas y cívicas? El mismo fracaso generalizado, al grado de que encontramos en la niñez un marcado desdén que se vuelve aversión por el trabajo. Extendemos certificados de sexto grado y de educación secundaria a quienes —de manera general— no dominan la mitad de lo que exigen los programas cursados. Raros son ya niños y adolescentes cuyos hábitos y habilidades, capacidades y conocimientos, corresponden siquiera a ese 50 por ciento. Hemos dado al país maestros normalistas de notoria incapacidad científica y profesional, y en cuanto a la preparación de nuestros profesionistas y técnicos capacitados en las escuelas de enseñanza superior imaginen su preparación reflexionando sobre el siguiente hecho: la prensa informó al país que, a juicio de un capacitado universitario, el 80 por ciento de los maestros de la UNAM deberían irse por incapaces, a su casa y —hasta ahora— no sé de nadie que lo haya desmentido. Si así son los maestros, ¿qué cabe pensar de los alumnos? Otro documento hecho público nos hizo saber que el más grave de los males que los estudiantes universitarios sufren es el de que no saben estudiar, lo que expresado más llanamente nos permite decir que no saben leer. Tengo en mi poder cartas de lectores modestos, burócratas, obreros, artesanos, campesinos, que expresan su descontento por nuestro sistema nacional de educación, diciendo que los maestros no enseñamos nada y, para justificarlo, citan hechos comprobados por ellos. Los males de nuestra educación están tan a la vista que alguien me dijo que somos “maestros bikinis”.

8

¿Dije descomposición? Y la descomposición es podredumbre y la podredumbre, como la ineficacia, está ahí, es decir, es un hecho. El dios dinero ha llegado a nuestro sistema educativo en forma arrolladora: se trafica con los ahorros escolares, se trafica con cuotas de los padres de familia, se venden certificados, se cobra hasta por las cartas de buena conducta. Se venden plazas, se venden cambios de adscripción, se abandonan las labores es-

colares, se conceden calificaciones fraudulentas, se rinden datos falsos en las estadísticas, se solapan faltas graves de las que no quiero hablar aquí. Cobran, aquí en La Laguna, hasta ciento cincuenta pesos por entregar certificados de secundaria, cuando la cuota de perforación es de cinco pesos y la escuela que los extiende está obligada a entregarlos a tiempo. Hay un mercado que es el vivo reflejo de la sociedad en que vivimos: sociedad mercantil en la que todo se compra y se vende. Todo tiene un precio y quien, requerido para que lo pague y no lo hace, se queda al margen y pierde la satisfacción de un derecho... Esta descomposición —apenas esbozada— se acentúa en el consciente olvido de las precisiones filosóficas rectoras de la educación nacional que con tanta claridad expresa nuestro Artículo Tercero Constitucional y del que después hablaremos.

9

Nuestra educación está en crisis, además, porque al desvirtuarse por olvido o por incapacidad, nuestra filosofía educativa, ocurrió un fenómeno natural por lógico y consecuente: mientras el país se ha desarrollado notablemente si consideramos el progreso económico y del saber científico y tecnológico, nuestra educación se paralizó, se detuvo y entre la realidad del vivir nacional y la realidad educativa surgió un abismo que hizo de la Escuela Mexicana una escuela atrasada e incapaz para atender a las urgencias del desarrollo económico y social de la Nación. La escuela, por consecuencia, no ayuda al desarrollo del país. Por el contrario, lo estorba y tal desajuste acentúa la crisis que hoy tratamos de resolver para que México progrese con justicia social. Don Jaime Torres Bodet, en un lúcido discurso como todos los suyos, el 29 de julio de 1959, precisamente planteando la Reforma Educativa, caracterizó al ciudadano que la Escuela Mexicana aspira a formar, con las siguientes palabras:

Al considerar las metas educativas que la Constitución señala, pensamos en el tipo de mexicano que habremos de preparar en nuestros planteles. Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político”, siempre perfectibles, sino como un sistema de vida



orientado “constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Un mexicano interesado ante todo en el progreso de su país, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas —en la cabal medida de lo posible— merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato, de sus recursos. Un mexicano resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, no con meras afirmaciones verbales de patriotismo, sino con su trabajo, su energía, su competencia técnica, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana y honesta a la acción de sus compatriotas. Un mexicano, en fin, que fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva —de paz para todos y de libertad para cada uno— que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres.

Hasta aquí el pensamiento de un mexicano superior. Claro que no faltará quien califique lo anterior de idealismo puro y podemos decir que sí, que es idealismo, pero que el esfuerzo del pueblo puede convertirlo en realidad.

Por otra parte, la Constitución General de la República en su Artículo Tercero precisa que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y dentro del marco de la independencia y de la justicia, fomentará —a la vez, en él— el amor a la patria y la solidaridad internacional. Y en su inciso primero, al que corresponden las precisiones filosóficas, señala que la educación será laica, científica y, por lo mismo, contraria a la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, en favor de cuya desaparición le señala a la educación la obligación de luchar. En el primer apartado de dicho inciso señala que el criterio que oriente a la educación será democrático, lo que —automáticamente— obliga al Estado a desarrollar una educación democrática. El constituyente dio tanta importancia al contenido de este apartado que, para los efectos de su cumplimiento, precisa que deberá considerarse a la democracia como un modo de vida y no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, modo de vida —insiste— fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. México, por consecuencia, debería tener el mejor sistema de educación democrática en lo que se llama mundo occidental. Niños y jóvenes

deberían vivir la democracia cuando menos en sus escuelas, lo que —obviamente— no ocurre y hace muchos, pero muchos años que la escuela —y por consecuencia sus alumnos— en todos los niveles de nuestro sistema dejaron de luchar por elevar el nivel de vida —en todos los órdenes— del pueblo mexicano.

El apartado b) caracteriza a nuestra escuela como nacional, pero sin hostilidades ni exclusivismos; y lo será en la medida en que ayude a que nuestros problemas sean comprendidos, nuestros recursos aprovechados por nosotros mismos, defendiendo nuestra independencia económica y asegurando nuestra independencia política en la medida que —igualmente— la educación ayude a mantener la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.

El inciso e) señala que nuestra educación contribuirá a la mejor convivencia humana y —a la vez— a robustecer en el educando el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia. Igualmente, fortalecerá el aprecio por el interés general de la sociedad y desarrollará ideales de fraternidad y de igualdad de derechos de todos los hombres, para lo que evitará los privilegios de razas, sectas, grupos, sexos o individuos.

10

Como puede verse, los mandamientos constitucionales que tipifican el ser de la educación mexicana están grávidos de los más elevados ideales humanos. Al mismo tiempo son suficientemente claros al señalar el rumbo de la educación y no se prestan a confusiones. Su interpretación es fácil. Lo que ocurre es que la realidad educativa —por sus resultados, por el modo como se realiza— está distanciada visiblemente de lo que dicho mandamiento señala.

Tomemos dos o tres aspectos: cuando pide una educación armónica de los mexicanos, está propugnando por eso que se llama educación integral, es decir, una educación que sea equilibradamente de la inteligencia, del espíritu, de la voluntad y del cuerpo del educando al mismo tiempo que lo capacita para ser capaz de sentir, expresar y crear la belleza. ¿Qué escuela, qué institución de las nuestras realiza, ahora, este tipo de educación?

Pide, el Artículo Tercero, una educación científica —fundada en los resultados del progreso científico— y sin embargo hay que oír la cantidad de “saber” contrario a la ciencia que —con tanta frecuencia— expresan nuestros educandos. Pero tan grave y creo que mucho más que la falta an-



terior, es la que se refiere a lo siguiente: la educación es el producto de un hacer científico por cuanto que educar es un arte y una ciencia al mismo tiempo. Tanto, que los educadores modernos han preferido la expresión Ciencia de la Educación a la de Pedagogía, que era lo corriente años atrás. Y basta asomarse a las aulas de la escuela primaria y de las secundarias y normales —que son las que conozco— para darse cuenta de que el hacer del pedagogo nada tiene, en impresionante número de casos, de científico.

El Artículo Tercero Constitucional propugna por una educación democrática —y ojalá alguna vez podamos hablar sobre este problema—, pero —es mi personal convicción— la escuela mexicana alcanza en estos días su más alto grado de antidemocracia... De estas tres últimas consideraciones llegamos a la conclusión de que hay una tajante separación entre el ser teórico de nuestra educación y su realización práctica. Hay, en consecuencia, una situación conflictuosa [sic] —una crisis— por cuanto la práctica de la educación mexicana rompe —en muchos aspectos abiertamente— con la teoría que debería darle vida.

11

Todo lo dicho aquí es —a grandes rasgos— lo que ha forzado el reconocimiento de una necesidad: la de la Reforma Educativa, de la que todo el mundo habla, que cada quien entiende a su modo y que a una gran masa no le preocupa porque —desde decenios— la capacidad política de los mexicanos va disminuyendo, de manera tan notable, que la actividad ciudadana casi ha desaparecido: hemos ganado en capacidad para murmurar y hacer chistes sangrientos o escatológicos a costa de líderes, de políticos, de banqueros y hasta de maestros y sacerdotes, de Dios y de la Virgen, pero nos conformamos con eso. Somos unos leones al hablar de esto en los cafés, en los corrillos y a veces escribiendo, pero cuando se trata de afrontar una responsabilidad generalmente la rehuimos. Gracias a eso nos explotan los patrones, los comerciantes, los mordelones y nos humillan los influyentes y los jueces de un venerable patriarca que —como don Porfirio— hace más de treinta años es el amo y señor de los trabajadores o vemos llegar a los puestos públicos —no siempre, pero con frecuencia— a “distinguidos ciudadanos”, no por sus virtudes cívicas o familiares, sino por viciosos, por inmorales, por ladrones. Y ocurre que cree mucha gente que reformando la educación es bastante para cambiar nuestras condiciones generales de vida. Lo que es falso porque la escuela

sólo puede realizar una parte pequeña de la tarea. La otra, la mayor, la tiene que realizar la sociedad que —para facilitar el cambio de la educación— necesita cambiar ella anticipada o paralelamente al cambio que se pide de la escuela. Nuestra Constitución lo establece y el Presidente de la República lo acaba de recordar a los maestros con motivo de su reciente Congreso Nacional Ordinario, que deben ligarse al pueblo, luchar por su mejoramiento, preocuparse por su progreso —del pueblo—, reitero. Les ha pedido que sufran sus carencias y vivan su vida —la del pueblo—, vuelvo a repetir. Pero la realidad nacional le ha dado dos lecciones al maestro de base que es el que realiza las tareas: una, le enseñó que cuantas veces un maestro se puso de parte del pueblo —de unos treinta años a la fecha— el maestro fue perseguido, suspendido y no pocas veces encarcelado o muerto. Líderes políticos, caciques, millonarios y jueces —con la ayuda del propio sindicato del maestro— movilizaron policías y soldados y lo pusieron en paz. Desde entonces aprendió el valor de la inmovilidad y del silencio porque —con frecuencia— a problemas propiamente educativos, la autoridad escolar les dio soluciones políticas. Y recuerden esto: fácil es probar que en nuestro México, las soluciones políticas han retrasado o perjudicado seriamente el desarrollo de la educación. Consecuencia: si antes o paralelamente cuando menos, no se realiza un movimiento social que haga posible no sólo el cambio de las llamadas estructuras mentales sino, fundamentalmente, el cambio —así no sea radical— de las estructuras económicas y sociales actuales, desde ahora podemos afirmar que no habrá Reforma Educativa y que —cuanto se intente para llevarla al cabo— será tiempo, esfuerzo y bienes perdidos, es decir, está condenada al fracaso.

12

Claro que es posible hacer una Reforma Educativa parcial o superficial, de tipo puramente escolar. Podemos modificar los planes de estudio, los programas de enseñanza y hasta podemos conseguir que en las escuelas de nuestro sistema nacional de educación —del Jardín de Niños a la Universidad— se trabaje con sentido de responsabilidad y no haya maestros de banquillo ni catedráticos faltistas, perezosos, acapara-chambas, viciosos, etcétera, pero nada más. La Reforma Educativa a fondo, reitero, a fondo —a la que tanto y por todo el país se refirió don Luis como candidato y se refiere ahora como Presidente de la República— no podrá realizarse sin la creación del ambiente social propicio porque la Reforma Educativa a



fondo se llevará a feliz término cuando, como resultado de ella, los mexicanos tengamos una mentalidad distinta a la de ahora y cuando las bases filosóficas de nuestra educación se hayan hecho carne —cuanto sentimiento, pensamiento y voluntad— en el mexicano. Dicho de otra manera, la autenticidad de la Reforma Educativa habrá de encontrarse en la acción educadora que permita al niño, al adolescente y al joven mexicano: a) sentirse libre de temor; b) tener y ejercer siempre —sin la amenaza que paralice su ejercicio— la libertad de opinión; c) aprender no simplemente haciendo —que el hacer por hacer no educa—, sino produciendo bienes y servicios, es decir, trabajando; d) participar activa y directamente en su propia educación; e) adueñarse de los hábitos, habilidades, capacidades y actividades que permitan lo anterior y, además, que le den una orientación científica y humana a su conducta de escolar, gracias a una acción fecunda y sistemática, en el ejercicio de la democracia hasta convertirla —dentro y fuera de la escuela— en modo normal de vida y de humana convivencia; g) entender los problemas de su tiempo y —a la vez— que lo importante no es la simple comprensión, sino el cambio social que haga posible liquidar —para siempre— todo lo que la vida actual tiene de antidemocracia, de injusticia, de podredumbre y de atropello; h) darse cuenta que la humanidad es una y que la paz, la comprensión y la tolerancia deben reinar entre todos los hombres de la tierra sin discriminación de ningún tipo para que surja la auténtica desaparición de la opresión y explotación de unos pueblos por otros y, por consecuencia, la liquidación de la guerra; i) amar a su Patria con amor profundo e insobornable para que le entregue a ella todo lo que tenga de valioso su sentimiento, su pensamiento y su acción porque —gracias a todo esto— habrá eliminado radicalmente toda forma de egoísmo y de amor al privilegio de cualesquier tipo que sea y, finalmente; j) adquirir un profundo sentido de responsabilidad y de respeto para la dignidad de la persona humana...

Todo esto por lo que hace a los educandos y, por lo que hace a los educadores, es necesario partir de un principio: para que una Reforma Educativa pueda llevarse al cabo con buen éxito, es necesario —entre sus prerequisites— reeducar al educador. Dicho de otra manera, el educador que la Reforma necesita, debe, cuando menos y como mínimo, poseer los siguientes atributos: a) ser dueño de una normalidad física, mental y anímica que le permita desempeñar con entereza, amor y sabiduría, sus elevadas funciones; b) ser dueño de la información científica que le permita cumplir con decoro —y con la más completa seguridad y confianza

en sí mismo— su tarea de transmisor de un saber científico que los programas —en todos los niveles— precisan; c) ser dueño de una elevada moralidad por cuanto hace a su vida personal, familiar, ciudadana y —con mayor razón— una elevada ética debe caracterizar su hacer profesional; d) ser dueño de profundas preocupaciones profesionales que le permitan seguir investigando, experimentando y comprobando en relación con su hacer profesional, a efecto de no convertirse en educador rutinario, verbalista y simple repetidor de fórmulas memorizadas y a veces vacías de contenido científico, social o ético; e) ser dueño, con independencia del nivel educativo en el cual ejerza, de un profundo conocimiento geográfico, histórico y cívico de lo que fue y de lo que es nuestra Patria, puesto que sólo así podrá adquirir la elevada conciencia política que su misión le exige; f) ser dueño, de un conocimiento profundo de las leyes y reglamentos que rigen a nuestra educación y de manera especial, de la filosofía de la educación de la Revolución, lo que le permitirá poseer una avanzada pedagogía que le permita respetar la dignidad del alumno y actuar profesionalmente dentro de las más elevadas normas precisadas para el educador de nuestros días por la Ciencia de la Educación y, finalmente; g) deberá considerar que educar es una ciencia y tarea de filósofos y que —por lo mismo— deberá comprender y actuar en consecuencia, que lo que educa es el ambiente, es el ejemplo y que —por consecuencia— educará no con sus palabras, sino con su propia vida, por lo que sus alumnos deberán tenerlo siempre como un modelo de pulcritud y de humana dignidad y que lo anterior lo conseguirá de la manera más sencilla: presentándose limpio, asistiendo —si es posible— sin faltar nunca a su trabajo y dando ejemplo de entereza de carácter, de veracidad, de comprensión —he escrito comprensión y no alcahuetería—, de amor al trabajo, a la verdad... ¿Para qué seguir? Cabe, tal vez, una afirmación: la Reforma Educativa nada más podrán realizarla los maestros y no los ganapanes, y mucho menos los villanos de la educación y de la Pedagogía.

13

Los maestros podrán realizar la Reforma Educativa en las condiciones ya anotadas, siempre y cuando —como quedó expresado antes— los padres de familia se movilicen en todo el país para coadyuvar entusiasta y conscientemente con cada escuela y con el maestro de cada grupo. Tenemos derecho a soñar, mas no podemos hacernos ilusiones por cuanto a que el



magisterio sólo puede reformar a fondo nuestra educación. Sin la colaboración de los padres, que colaborando con los educadores fortalecerán la acción gubernamental —es deber repetirlo hasta el cansancio—, no habrá Reforma Educativa por la más simple de las razones: ellos, los papás, al colaborar, van a iniciar el cambio del ambiente que rodea a la escuela, es decir, de la sociedad a la que la misma escuela sirve. Hasta ahora los padres de familia han organizado asociaciones que —en el mejor de los casos— han ayudado a resolver problemas de carácter económico y muy pocos de carácter organizativo escolar. Casi nunca se han ocupado de la resolución de los problemas pedagógicos a fondo. Ellos —las mamás y los papás— no tienen la culpa. Ni nosotros se los hemos planteado ni el Estado ha tolerado que los papás intervengan. Creo que es necesaria la participación activa y consecuente de los papás. Es más, la juzgo condición indispensable —perdón por el latinajo— *sine qua non*. Los de siempre volverán a gritar que los padres no saben nada de Pedagogía y, además, les harán otros cargos, lo que no podrá ocultar un hecho que ya quedó señalado: el hogar y la calle le han ganado a la escuela y a la Iglesia todas las peleas. Ergo —como dicen que decían los escolásticos—, sin participación organizada, consciente y entusiasta de los padres no habrá Reforma. No es el momento de señalar las tareas específicas que deberán realizar, pero sí de hacer una afirmación general: hasta ahora los padres de familia han contribuido con su indiferencia, con la ignorancia de nuestros problemas y no pocos con su agresividad y algunos con su complicidad con autoridades y maestros indeseables, a la degradación pedagógica de la escuela mexicana. El afán de lucro los ha hecho coludirse con algunos que más que educadores son tenderos; o con los villanos y ganapanes de la educación, al grado de que en mi experiencia hay millares —sí, dije millares de casos, nada más en la mía personal— de padres y madres que compran las calificaciones, los certificados, la inscripción y hasta el perdón de las faltas de sus hijos. Y no sigo adelante por una razón: deseo salir vivo y completo de este lugar. Sin embargo, hay algo que se ha de decir: el trabajo es el primero y el más eficaz educador del hombre y en el trabajo habrá, la educación reformada, de basar TODA su acción. Pero nos enfrentamos a una tremenda realidad. Una cantidad de padres y madres que cada año crece peligrosamente, se opone a que sus hijos trabajen y hay mamás que se vuelven —perdón por la exageración— verdaderas fieras cuando saben que sus hijas o hijos barren, riegan, trapean, etcétera, en las escuelas. El colmo: la masa de los campesinos dicen que para enseñarles a manejar el

azadón, pala, machete, etcétera, allí están ellos. La lógica en la ciudad y el campo —habida cuenta del cambio de palabras— es la misma: no quiero que mi hijo sufra lo que yo, a la escuela va a estudiar y a aprender. Para eso hay mozos, conserjes. Al igual que la nobleza feudal, lo peor que le puede pasar al ser humano —según millones de papás— es que mientras el hijo estudia trabaje con las manos... Y ese problema —como todos los problemas humanos lo son en el último trance— es problema de filosofía y, aunque ustedes lo duden, los educadores tendrán que filosofar con papás y mamás sobre ésta y muchas otras cuestiones.

14

Intencionalmente dejé para lo último considerar el problema relativo al Estado en su relación con la sociedad en general. Ratifico lo que ya dije antes: en la medida en la que siga aplicando soluciones políticas a los problemas educativos, en esa medida contribuirá a entorpecer si no es que a paralizar y a nulificar la Reforma Educativa. Además, mientras el Estado mantenga la actitud protectora que también desde hace tantos años mantiene a favor del charrismo sindical, el cambio educativo que pretende se verá seriamente estorbado, perseguido y hasta nulificado porque, sin la democratización de la educación, no podrá ésta ser reformada. La misma organización sindical magisterial tiene algo o mucho —según quien juzgue— de charrismo. Y los “charros” serán capaces de educar a otros “charros”, pero no a seres humanos... El Estado está obligado a enjuiciar críticamente la democracia en las comunidades agrarias, en las sociedades cooperativas, en las organizaciones estudiantiles, culturales, etcétera, porque de la fiel observancia en las normas democráticas en todas las organizaciones sindicales, depende que la educación pueda democratizarse. Igualmente el Estado, si quiere Reforma Educativa, necesita una acción firme y lúcida, para resolver los problemas sociales en beneficio de los débiles y los desvalidos y obrar de manera tal que todo el mundo compruebe que cada día aumenta el desarrollo de la sociedad mexicana —desarrollo es progreso con justicia social— y que —por consecuencia— cada día son menores los privilegios ofensivos de que el dinero goza en nuestro país. En la medida en la que la justicia resplandezca en obras y actos de auténtico contenido humano y por lo mismo de total negación de la simulación y de la demagogia, la Reforma Educativa avanzará a pasos gigantescos y a la vez, firme y seguramente. Nuestra historia es rica en experiencias al



respecto: desde Fray Pedro de Gante y Don Vasco de Quiroga pasando por la Reforma hasta los días en que un político, de profunda raíz popular, el General Lázaro Cárdenas del Río, le enseñó al mundo que el latifundio que acusó al campesino de aborrecer la cultura, estaba profundamente equivocado; teoría que comprobó la asombrosa multiplicación de las escuelas rurales, paralela —esa multiplicación— a la entrega de la tierra a los campesinos. Por último, y como remate a esa última consideración, en la medida en que el Estado disminuya la tremenda diferencia —inhumana es el calificativo— que media entre las condiciones de vida de los trabajadores y las condiciones de vida de los ricos, en esa misma medida también, la Reforma Educativa se verá en sumo grado favorecida. No hay que olvidar que, de cada cien pesos que contabiliza el ingreso nacional y que se reparten entre cien mexicanos, 56 se reparten entre 95 que constituyen el grupo de los que trabajan y 44 entre 5 mexicanos que corresponden al grupo de los banqueros y empresarios, de donde se ve que mientras a cada trabajador le corresponden 58 centavos a cada rico le corresponden 880, también centavos, pero que son 15 veces más que los que al trabajador le corresponden. Equivocadamente escribí que la reflexión anterior sería la última y no es así. Hay algo decisivo para el mejor logro de los propósitos que se propone alcanzar la Reforma Educativa: nacionalizar las industrias del Cine, la Radio y la Televisión. La razón es por demás clara: estos tres medios de comunicación influyen de manera eficaz en las costumbres, hábitos, ideas, decisiones, etcétera, del pueblo mexicano. Operan sobre la base de la ganancia y en general degradan el arte y prostituyen, corrompen la conciencia de la nación. Lo que les importa es la ganancia. No importa el daño moral que caucen. Para Cine, Radio y Televisión lo que cuenta es ganar dinero, no contribuir a la educación nacional. Todo mundo lo sabe: Cine, Radio y Televisión poseen una tremenda fuerza que, aplicada a la educación del pueblo, rendirá extraordinarios resultados.

15

Para terminar, conviene insistir en que no habrá Reforma Educativa a menos que:

- a) La docencia se organice sobre la base del trabajo productivo y socialmente útil, que acabe de eliminar esa tonta querrela entre Hu-

manismo y Tecnología, lo que hará necesario que, de la Escuela Primaria a la Universidad, las escuelas —de acuerdo con su categoría y ubicación— cuenten con talleres, artesanías, laboratorios, campos de cultivo, cría de animales, etcétera.

- b) La formación cívica y la orientación filosófica se conviertan en fuente de inspiración para el trabajo diario, para la vida diaria de relación de la escuela con la comunidad, de cuyos problemas habrá de participar y en cuyos trabajos colaborará, pues la formación cívica del educando no se logra memorizando los artículos de la ley ni haciendo discursos sobre la justicia social, sino teniendo conciencia de problemas y carencias que afectan el vivir popular y, lo que es más importante, sumándose al pueblo para luchar en favor de sus más justas y sentidas demandas. Proceder en contrario es separar al niño y al joven de su realidad, privarlos de una correcta orientación y perder la oportunidad de que aprendan cómo se organizan y conducen las gestiones populares.
- c) La completa democratización de la educación, desde el Jardín de Niños hasta la Universidad. La escuela debe ser —en todos sus niveles— el recinto, el lugar en el que niños, adolescentes y jóvenes, puedan sentirse completamente libres de todo temor y en el que se respete la libertad. Conviene decir también el derecho de opinar y de participar activamente en su propia educación.
- d) Democratizar la vida social entera de los mexicanos por cuanto hace a sus actividades políticas, sindicales, culturales, de servicio, cooperativismo, educativas, etcétera.
- e) Reeducar a los maestros de banquillo y a los catedráticos de la enseñanza media y superior y —al mismo tiempo— a los cuadros bajos y medios de dirección de nuestro sistema nacional de educación.
- f) Cambiar la dirección de la política magisterial. Hace muchos años se desligó de las luchas populares. Cuando más se formulan acuerdos y se hacen declaraciones “revolucionarias”, pero la acción diaria de la base del magisterio no se ocupa de su cumplimiento ni hay nadie que lo exija. Por otra parte, el saber científico y la capacidad pedagógica, así como las elementales virtudes que todo educador debe poseer, deben ocupar la atención sindical para obrar en consecuencia.



- g) Elevar el nivel científico y profesional del magisterio en servicio y considerar que no podrá haber buenos pedagogos sin la correspondiente y obligada capacitación filosófica.
- h) Mejorar y renovar constantemente la educación normal para preparar el tipo de maestros normalistas que exigen el pueblo mexicano y la Reforma Educativa y que el Congreso Nacional de Educación Normal de Saltillo en mayo de 1969 resumió de la siguiente manera:

-
1. Que la Escuela Normal cuide de lograr una firme convicción ética y profesional en el maestro a lo largo de todo el proceso de formación.
-
2. Que se procure la formación de un amplio sentido de responsabilidad en los estudiantes.
-
3. Que las escuelas se preocupen por formar un ambiente que les permita formar al maestro como hombre y como ciudadano mexicano para que pueda realizar con buen éxito la misión que el Estado le confiere.
-
4. Que la formación intelectual del profesor le permita la interpretación de los adelantos científicos y filosóficos del mundo de acuerdo con las necesidades culturales de la época.
-

Por su parte don Agustín Yáñez, entonces Secretario de Educación Pública, señaló cinco características para la Reforma de la Enseñanza Normal —básica para la Reforma Educativa— que enlisto a continuación:

Vocación, Formación Cultural, Cultura general, Información suficiente, Capacitación técnica profesional y Espíritu de servicio social.

Más adelante, en el mismo discurso precisó —sistematizándolos— los dones que debe reunir el educador:

- 1o. Autoridad moral.
- 2o. Conciencia activa de la realidad.
- 3o. Imaginación creadora.
- 4o. Emoción ejecutiva.
- 5o. Espíritu de servicio y humildad ante los problemas diarios.
- 6o. Firmeza de voluntad.
- 7o. Optimismo inquebrantable y contagioso, que sepa transmitir la alegría de vivir, la confianza en el destino y la seguridad en las tareas a realizar.

-
5. Movilizar a los padres de familia nacionalmente para que coadyuven consciente y entusiastamente en la realización de la Reforma. De esta movilización depende —en buena parte— la formación del necesario ambiente propicio para la misma.
 6. Finalmente, que el gobierno decida —en sus tres niveles: municipal, estatal y federal— resolver los problemas educativos con criterio y procedimiento educativos.
-

16

Si traté de resumir las —a mi juicio— condiciones necesarias para que haya Reforma Educativa y si de entre esas condiciones le he dado particular importancia a las Escuelas Normales y al tipo de maestro que México necesita y requiere es porque —la Reforma Educativa—, si ha de realizarse, ha de ser por la mano de los maestros de base, que son los de banquillo y los catedráticos que de verdad asisten a clase a enseñar y no a pasar el tiempo. Sin su acción certera nada de lo planeado podrá llegar a feliz término. De donde se desprende clara y precisa una necesidad: la de preparar a los maestros con esmero para las nuevas tareas en que habrán de empeñarse.

17

Es pertinente —por otra parte— que haga una declaración que oralmente y por escrito hace años que reitero:

Tengo una grande y justificada fe en los maestros de base, especialmente en los de banquillo que son a los que mejor conozco. Son dueños de grandes reservas morales y profesionales que —la experiencia nacional lo demuestra— surgen impetuosas y arrolladoras en cuanto se crea la situación propicia para ello. El maestro primario es capaz de hacer milagros gracias a su genio creador. Si ahora se le hace responsable de la condición que, mayoritariamente, guardan los niños que con él estudian, se comete gran injusticia. No es el maestro de banquillo el responsable de la deficiente educación pública que contemplamos. La culpa es de la sociedad entera y —de manera particular— de quienes en lo sindical y en lo oficial la han dirigido. Al ambiente deletéreo que socialmente respiramos, se suma la burla de sus derechos profesionales y sindicales; la poca atención que se presta a sus demandas de diversos tipos y la conjugación de la ignorancia y la injusticia, en un elevado porcentaje, de los cuadros medios



que lo “dirigen, orientan y guían”. Estoy firmemente convencido de que el magisterio mexicano trabajará sabia y entusiastamente y alcanzará resultados espléndidos en la reforma de la educación nacional. Igualmente, tengo la firme convicción de que se le respete su dignidad humana y se le trate con justicia.

18

Termino expresando —al igual que para los maestros de banquillo, del que soy parte— mi profunda fe en el pueblo mexicano, cuyo genio creador y espíritu de sacrificio, ha hecho posible que nuestro devenir esté lleno de hazañas y epopeyas históricas desde la invención de su suelo de cultivo con las chinampas hasta la no menos valiosa conquista del desierto en esta Laguna que es una tierra de fuegos cruzados —socialmente—. El pueblo de México ha sufrido frustraciones y pasajeros desalientos, pero jamás ha perdido ni perderá su rumbo. Y por encima de simuladores y demagogos, llevará a feliz término la Reforma Educativa, porque ella, la Reforma Educativa, es parte de su lucha en la conquista de su justicia y su felicidad.



Participación de los maestros mexicanos en la Revolución de 1910





*Si el estudio de la Historia Humana
no tiene por objeto ayudar a mejorar el presente,
o a evitar errores que se pueden prevenir,
será mejor estudiar los cuentos de Las Mil y Una Noches.*

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Los maestros mexicanos participaron en la Revolución Mexicana, acontecer histórico que se precisa desde el estallido del 20 de noviembre de 1910, hasta el año de 1917, año en que terminó el régimen pre-constitucional con el ascenso a la Primera Magistratura de la Nación, de don Venustiano Carranza, el con justicia llamado Varón de Cuatro Ciénegas. Periodo de tiempo, el aquí señalado, que abarca lo que podríamos llamar etapa convulsiva de la Revolución Mexicana, la última, hasta nuestros días. Bien sabido es que nuestra Revolución constituye un fenómeno, sin solución de continuidad, desde el grito de Dolores hasta el último gesto presidencial, de afianzamiento de la nacionalidad, encarnado en la nacionalización, por compra, de la industria eléctrica.

Interesa aclarar lo anterior porque, a mi ver, si la participación de los maestros mexicanos es importante en la lucha armada durante el periodo aquí delimitado, más importante todavía fue lo que los maestros hicieron en la hora de las precisiones teóricas y de las realizaciones prácticas, de nuestra Revolución. Y, de mayor trascendencia para el porvenir de la nación y el papel que ésta ha de jugar no sólo en el sobado “concierto de las naciones”, sino en el aseguramiento de un futuro sin hambre y sin ignorancia, sin enfermedad y sin miseria, para todos y cada uno de los que nacimos y vivimos en este suelo.

Por eso, aunque el tema señala la participación de los maestros mexicanos en la Revolución de 1910, a mi ver habremos de considerar todo lo que ha ocurrido después de esos años ya que, de acuerdo con la teoría que es verdadera en la medida en que está de acuerdo con la realidad y limpia de contradicciones, la Revolución de 1910 todavía está viva, palpitante, al grado de que pone sus acentos en las quejas de los campesinos, en las protestas de los obreros, en las maldiciones de las madres que ven morir a sus hijos porque su miseria no les permite salvarlos. La Revolución de 1910 que está, **TODAVÍA**, en la conciencia, en el corazón y en la voluntad del pueblo en gracia a que las intenciones de los sepultureros, léase burguesía y capitalismo nacional y extranjero, no se han realizado: si hace muchos años que cavaron la fosa y los enterradores están listos a echarle a la Revolución las últimas paletadas de tierra, la verdad es que ella, la Revolución del 1910, se ha refugiado en masas de campesinos que siguen manteniendo la vieja inconformidad de los tiempos porfirianos, en grupos breves de obreros y burócratas y en círculos cada día más amplios de estudiantes, especialmente campesinos y de maestros casi siempre rurales. Luego, no sería posible, ni deseable para el autor de estas líneas, hacer un canto lírico para glorificar a nuestros hermanos, los maestros de escuela que el año de 1910, como si quisieran honrar con ello el centenario del grito libertario de Dolores, recogieron las angustias, los sufrimientos y la miseria teñida de ignorancia del pueblo, para seguir a Madero, el mártir, cuya lección perdurable de amor al pueblo sigue viva esperando que, un día, otro prócer, como él, la convierta en carne viva para que, en lugar de la injusticia, florezca la felicidad para los mexicanos.

Pretendo precisar lo que, con toda seguridad, estuvo en la mente de quienes llamaron a este concurso. Pues verdad sabida es que la Revolución Mexicana sigue su marcha. Con desviaciones, altos, traiciones y olvidos; con aceleramientos que el pueblo esperando aplaude y respalda. Pero ella, la victoriosa en los días de fragor de las batallas, quiere ser rescatada de manos de los traficantes, de los simuladores y de los vendepatrias y por eso ella, la Revolución de 1910, en este año en que cumple sus primeros 50 años, que en la historia de México son algo así como el término de la infancia, nos está pidiendo a gritos que la salvemos de los villanos que, hace 20 años, la están crucificando todos los días, con la esperanza de que muera pronto para, en festivales de orgía y desenfreno, rendirle las honras fúnebres.

Si vamos a hablar de la participación de los maestros mexicanos en la Revolución Mexicana, concretamente del periodo de 1910, no debemos olvidar a los precursores de esta participación. A los que desde la altura de un magisterio reconocido unánimemente por la Nación y el Continente, o desde el modesto rincón de la provincia, empezaron con la dinamita de las ideas, a llenar de grietas y de cuarteaduras a la ciudadela de la tiranía que, entre nosotros, se llamó el porfirismo. Hay muchos maestros mexicanos en la Historia de la Revolución: destacados y dignos unos, modestos y dignos también los otros, pero entre todos ellos he seleccionado dos cuya vida, si fuera profundizada sería fuerte inspiración emocionada, con emoción fortalecedora de la voluntad, para todos nosotros, maestros de escuela, soldados de infantería en ese poderoso ejército de 150 mil soldados que constituimos la extrema vanguardia en la lucha de todos los días en favor de la cultura. Sí, son muchos, ignorados los más, los maestros que pusieron su palabra, su voluntad y hasta sus humildes recursos para que la Revolución hiciera saltar en pedazos al Porfiriato. Pero, entre todos ellos, he escogido a dos figuras señeras: Justo Sierra y Gabriel Leyva Solano. Uno del sureste, del noroeste el otro. Dos hombres que nacieron en diversas latitudes de la Patria, pero a los que animó el mismo ideal de libertad y de justicia social y que, a la vez, eran militantes en la brega diaria de los maestros de escuela.

Justo Sierra desde la alta cumbre de su cultura y de su refinamiento intelectual que lo eleva hasta la categoría de Maestro por antonomasia y que, desde sus más tiernos años, da salida a la inquietud revolucionaria que lleva dentro: un día, durante solemne misa escolar, se atreve a gritar “muera el Papa”; después le da toda su simpatía al juarismo en contra de las mesnadas napoleónicas que invaden nuestro suelo; escribe, más tarde, esa maravilla de canto a la libertad y a la dignidad humana que es su Historia Universal [sic], obra que completa con *La Evolución [Política] del Pueblo Mexicano*; rompe su título de abogado porque considera que no había nacido para hacer de tal documento una patente de corzo y él quería, como lo hizo, servir a su pueblo desde una de las más nobles actividades humanas: la de Maestro. Un Maestro que forjó conciencias y cuyas clases de Historia terminaban entre aplausos de sus discípulos, mucho tuvo que influir, desde la cátedra, para que el estallido de 1910 derrumbara las murallas que impedían que el pueblo transitara por los caminos de la justicia



y de la libertad. Su profundo sentido de la vida y su amor a la verdad y a la felicidad de los mexicanos, se hizo un chispazo de luz, que todavía brilla en el horizonte de México, cuando, en famoso discurso, dejó caer para la eternidad estas apalabras: “México tiene hambre y sed de justicia”. Nadie que quiera señalar la participación de los maestros en nuestra Revolución, puede pasar de lado frente a esa bandera que, todavía, flotando a todos los vientos, encarna la queja de los mexicanos. Pero, por si esto fuera poco, señalamos que don Justo Sierra, en discurso que volvía la vida a la Universidad Nacional, habló de que la juventud adorara a la Atenea Promacos, es decir, a la ciencia que defiende a la Patria. Y esta postura de educador, que es postura de filósofo, señaló al magisterio de México una ruta que no ha sabido seguir. Un camino revolucionario en nuestra diaria tarea, porque, la ciencia que defiende a la Patria, es la ciencia que ayuda, que debería ayudar, a los mexicanos para que eleven sus niveles de vida en todos los órdenes, como ahora se dice y para que, al mismo tiempo, la liberemos de todos los yugos: los internos y los extranjeros. Justo Sierra es, por lo que aquí, en gracia a la brevedad y a la naturaleza del trabajo, dejo resumido, un auténtico precursor, un ilustre y destacado precursor de la Revolución Mexicana, cuyas características sustantivas la definen como Agraria, Antifeudal, Democrática y Antiimperialista.

Gabriel Leyva Solano, maestro de la escuela en el estado de Sinaloa, siente, como todos los hijos del pueblo, la mordedura de la tiranía y lo asfixiante de la opresión porfirista. Por ello se siente inquieto y siente que dentro de su alma toma cuerpo una definida, precisa y cada día más vigorosa inconformidad. Inconformidad que, a la palabra encendida de don Francisco I. Madero, responde como responden los hombres: con la acción. A sabiendas de que la tiranía no perdona y que para derribarla no hay más que el camino de la violencia, don Gabriel Leyva Solano se echa al monte para reclutar partidarios. En esta labor lo sorprende la traición: Herrera y Cairo lo hace prisionero y lo sacrifica. Mártir de su amor a la libertad del pueblo, acaba exhibido, como si fuera un asaltante vulgar, en una pequeña aldea sinaloense, teniendo por cabecera unos adobes de tierra cruda: así terminaba la vida de quien, directamente de don Francisco I. Madero, recibió la consigna de sublevar a Sinaloa. Tarea que pretendió cumplir el 4 de junio de 1910. Pero el destino quiso que el 13 del mismo fuera aprehendido y fusilado en Cabrera de Inzunza y mostrado, como ya dijimos, para escarmiento, a la curiosidad pública, en Sinaloa. El pueblo que acudió a contemplar su cadáver tal vez no supo adivinar que

aquel muerto era una señal de que, en unos meses más, la avalancha de la Revolución todo lo barrería. Por eso, don Gabriel Leyva Solano fue otro maestro de escuela, precursor de nuestra Revolución.

ACERCA DE UNA SEMEJANZA

Cuando, en 1810, el Cura Hidalgo se alzó en rebeldía en contra del poder colonial, los curas del pueblo, mestizos y hasta indígenas todos ellos, le dieron, en número que alarmó al poder español, el más entusiasta apoyo y, de igual manera que sacerdotes crueles y despiadados se dedicaron a matar insurgentes, como el cavernícola “cura chicharronero”, verdad es también que, de los curatos humildes, salieron hombres que acompañaron a los rebeldes del yugo español y que, junto a ellos, murieron defendiendo el derecho de los mexicanos a la libertad, a la justicia y a la democracia. Dos curas dejaron sus comunidades humildes para, con el fulgor de sus hazañas, señalar para siempre el hecho: don José María Morelos y Pavón y don Mariano Matamoros.

De la misma manera, cien años después, los maestros del pueblo, los que servían en las escuelitas de las barriadas o en los pequeños poblados que habían alcanzado el beneficio de tenerlos, que, por entonces más que ahora, tenerlos constituía un verdadero privilegio, al fin en contacto diario con niños pobres, con familias siempre en conflictos originados por la miseria y la servidumbre, sintieron toda la justicia de la doctrina social de Madero y respondieron a su llamado. Primero, conspirando como Gabriel Leyva Solano; después, lanzándose a la lucha en el año 1910 para derrocar al dictador y, por último, acudiendo al llamado de don Venustiano Carranza para castigar la traición de Victoriano Huerta y el asesinato de Madero y Pino Suárez. Otros, inflamados de ideales sociales más precisos y amplios, se aliaron con el Mártir de Chinameca cuya doctrina, “la tierra es del que la trabaja”, le dio verdadero contenido social a la Revolución y además hizo manar de ella experiencias como para elaborar una nueva filosofía social que abarcó los campos de la política, de la ciencia y del arte.

Maestros de escuela, que salieron de los bancos para servir a la Revolución, los hubo por centenares, por miles diremos sin exagerar porque, ellos, la sirvieron desde todos los grupos y en casi todos los momentos: hombres y mujeres que, ejerciendo una profesión por esencia pacifista, demostraron su más profunda simpatía por los revolucionarios acudiendo, a veces



con sus niños, a recibirlos y a proporcionarles momentos gratos, con sus músicas, sus canciones, sus versos y sus flores.

Así tenemos a Otilio Montaña, consejero de Emiliano Zapata y que mucho debe haber influido en la redacción del Plan de Ayala. Imposible en ocasión como ésta, olvidarlo y dejar de señalarlo como uno de los hombres que constituye para nosotros, los educadores del pueblo, un vigoroso y luminoso ejemplo.

Orestes Pereyra, Manuel Chao y Enrique Pérez Rul, desde el cillismo: Álvaro Obregón, que también ejerció el magisterio, Plutarco Elías Calles, Alfredo Ricaut, Gabriel Calzada y Justo Castro, desde las filas del carrancismo, ayudaron, al igual que Otilio Montaña, a quebrar la espina dorsal del porfirismo y a facilitar, por lo mismo, el triunfo de la Revolución, la auténtica, que como lucha armada se inicia en febrero de 1913. Estos nombres levantados al azar sirven de bandera a una realidad que nos enorgullece a los modestos maestros primarios de México: fueron miles de hombres y mujeres los que, dejando a veces las aulas, ayudaron con la palabra, con modestos recursos y con la carabina en la mano, a liquidar un régimen no sólo de opresión para los mexicanos, sino que, como toda tiranía, era una vergüenza para la humanidad.

Poetas, novelistas, autores de corridos y maestros del cuento, deberían investigar a fondo en la vida de la provincia para recoger las hazañas de los maestros de México que sirvieron a la Gran Causa y que muchos de ellos, como Leyva Solano, como Gabriel Calzada, como Justo Castro, cuyo nombre resalta en medio del desierto sobre una modesta escuela rural federal, cayeron en plena lucha, con el rifle humeante en las manos.

DE LA VIDA DEL PROFESOR DAVID G. BERLANGA

Cuando se escribe sobre la participación de los maestros mexicanos en la Revolución de 1910, por señero, habrá de mencionarse siempre a David G. Berlanga, nacido en Arteaga, Coahuila (fábrica de hilados de la Bella Unión), el 14 de junio de 1886. Terminada su educación primaria, como todos los jóvenes de origen social modesto, se inscribió en la Escuela Normal del estado y terminó la carrera de maestro primario de la Escuela Nacional de Maestros, en la ciudad de México. Por su inteligencia y amor a la carrera, fue enviado a Europa para estudiar Psicología Aplicada; lo que hizo en las universidades de Berlín, Leipzig, Estrasburgo y en la de París, en la que fue discípulo de un sabio cuyo nombre nos es muy familiar a

los maestros de banquillo en México: don Alfredo Bidet, quien, junto con Dumas, le dio clases en la Sorbona.

Dejó Europa para, junto con don Rafael Cepeda, luchar en contra del Porfiriato [sic]. A la derrota del viejo dictador, fue nombrado director de Educación en el estado de San Luis Potosí. La profundidad de sus ideales educativos, como instrumento de reivindicaciones populares, se puede apreciar con hechos como éstos: a base de tenacidad y de lucha, logró modificar la anticuada Ley de Educación, aumentar en un 300 por ciento el presupuesto educacional y crear una partida para becas destinadas a auxiliar a los estudiantes pobres. Además, auxiliado por maestros de la talla de don Alfredo E. Uruchurtu, emprendió una reforma educativa que, como debe ser siempre, tuvo un claro contenido ideológico —y lo recalco aquí por lo que diré después—, además de las nuevas orientaciones pedagógicas: ordenó que los muros de las escuelas fueran despojados de las imágenes de los santos y en su lugar fueran colocadas las de los héroes o bien cuadros con reproducciones de obras de arte de reconocido mérito. Fue un organizador, que abarcó desde las bibliotecas hasta brigadas de difusión cultural —anticipo de las Misiones Culturales—, pasando por los comedores escolares.

El Cuartelazo truncó su labor pedagógica y, con el 30-30 en lugar de la pluma, él, que además había sido periodista, se agregó a los sostenedores de la legalidad y participó en muchas acciones de guerra donde se reveló también como un soldado: valiente, sereno, decidido y, cuando fue necesario, temerario.

He aquí algunos de los pensamientos que nos legó David G. Berlanga, “que había nacido con un grano de oro en el corazón” y que murió sacrificado por Rodolfo Fierro, el sanguinario lugarteniente de Francisco Villa, en la ciudad de México:

La justicia no será satisfecha mientras no se otorguen a cada quien sus derechos y mientras no se truequen las armas que Carranza nos dio en los campamentos revolucionarios, en libros para combatir el vicio y en tierras para combatir la miseria.



Es indispensable la necesidad de repartir la propiedad agraria entre todos los mexicanos, como MEDIO PODEROSO PARA DAR SÓLIDAS BASES A LOS SENTIMIENTOS PATRIOS.¹

Para amar a la Patria no basta ser hombre, es preciso luchar, ser héroe.

Bienaventurados los que saben morir por la Patria.

Y por la Madre Patria murió, en una de nuestras horas más convulsas y crueles. Su muerte reveló lo que David G. Berlanga, emulando al otro grande que puede comparársele, Eugenio Aguirre Benavides, llevaba dentro: una hombría hecha de conocimiento de la realidad y de un valor a toda prueba. Su muerte, pintada con vívidos colores en narración de Martín Luis Guzmán, nos lleva hasta la tragedia griega. Porque David G. Berlanga, maestro de escuela, hombre de una filosofía social avanzada y dinámica, lleno de ardor mexicanísimo por la construcción de la Patria futura, murió como un personaje de Homero: empequeñeciendo a su verdugo.

Desfila aquí el mexicano limpio, educador y mártir en la lucha del pueblo por alcanzar el ideal de todos los pueblos: la libertad, la justicia y la democracia.

ESTUDIANTES NORMALISTAS Y MAESTROS EN LA REVOLUCIÓN

Los jefes militares, desde el estallido del año de 1910, pusieron muchas esperanzas en la juventud estudiantil de México y la juventud, una vez más, respondió con entusiasmo al llamamiento que los improvisados generales y jefes de Estado Mayor les hicieron. De la Universidad, de los

¹ Las mayúsculas son mías.

institutos científicos y literarios, de las academias, pero sobre todo de las Escuelas Normales, salió una muchachada alegre y decidida. Tomó en sus manos las armas del combate sangriento y llenó con las fanfarrias de su entusiasmo juvenil las horas expectantes de los campamentos. No hay escuela normal en la República, de las que en aquella hora tenían abiertas sus puertas a la juventud, que no tenga entre las páginas de su historia un hecho igual al ocurrido en la Nacional de Maestros: estudiantes que dejaron abandonada, transitoriamente, a la Pedagogía, para servir a su Patria en la lucha sangrienta porque la lucha sangrienta era en esa hora, el único camino para ganar el pleno goce de los derechos de la ciudadanía para todos los mexicanos. De esos estudiantes, muchos volvieron a las aulas después, otros murieron y los más quedaron seducidos por el uniforme y la jerarquía militar o bien encaminaron su vida por otros senderos. Muchos están vivos: José Ángel Ceniceros, José Guadalupe Nájera, Roberto T. Bonilla... De éstos, de los que están vivos y cuya lista es larga, unos siguen fieles a los viejos ideales. Otros, los traicionaron aliándose a la más negra reacción de México, a lo que llamamos la antipatria.

LOS MAESTROS NORMALISTAS EN LA REVOLUCIÓN

He mencionado algunos nombres de los que ocuparon destacadas posiciones en la lucha armada. Ahora precisa señalar que en la etapa de la construcción revolucionaria, en el campo de la educación y de la diplomacia, del incremento agrícola o industrial, de la política o del apostolado en las luchas sociales, fueron miles de maestros los que, desde 1917 hasta la hora presente, vivieron y están viviendo una vida limpia de claudicaciones, de cobardías y de concesiones, porque la meta de su vida la señala un destino único y común: la Revolución Mexicana.

Es el momento de recordar, con emoción profunda, algunos nombres como el de Aureliano Esquivel y Casas, que se alzó en la lucha armada y que vivió fiel a los principios de la educación del pueblo. En los últimos años de su vida, cuando ya tenía ganado el merecido descanso, meta del ideal burgués, todavía tuvo fuerzas para luchar bravamente por lo que consideró el mejor recurso para devolverle al pueblo libertades que le han sido conculcadas. Guillermo Bonilla y Segura, a quien combatí en mi juventud porque, al igual que el otro viejo león, que murió en pleno trabajo profesional, Matías López, no supe comprenderlo. Guillermo



Bonilla y Segura, que en los días de la persecución descarada del vejarvasquismo fue puerto seguro y lo siguió siendo después, para todos los perseguidos por sus ideales radicales o de simple izquierda. Guillermo Bonilla, que no renunció jamás a su amor por la educación de los niños pobres, especialmente los del campo y a quien la triste condición en la que viven nuestros indios le arrancaba lágrimas de sincero dolor. Moisés Sáenz, bandera de reformas educacionales sobre todo en el campo de la educación secundaria; guía firme para centenares de nuestros más destacados pedagogos y firme sostén de los ideales educativos que, con toda claridad, había dado como fundamento filosófico de nuestra educación una doctrina por demás clara y sencilla: educar para mejorar la vida de los campesinos y de los obreros; educar para formar una nacionalidad libre, soberana y totalmente independiente; educar para que México participe, con altura de miras, con los demás pueblos y mantenga con ellos relaciones de solidaridad en la independencia y en la justicia; educar para que la salud y el saber sean patrimonio de todos los mexicanos; educar, en fin, para que México sea un país en donde la democracia sea un modo de vida y no sólo una simple declaración verbal... He citado aquí tres nombres que han llegado a mi memoria: no quiero ofender a miles y miles que, desde elevadas posiciones unos, desde sus humildes escuelitas otros, dieron todos sus pensamientos, todas sus palabras y sus obras, para inyectarle nueva vida, más renovado vigor, a la Revolución Mexicana. Muchos de estos destacados maestros viven todavía y podemos citar al azar los nombres de Basilio Vadillo y de Adolfo Cienfuegos y Camus; de Jesús Silva Herzog, de José María Bonilla, de Rosaura Zapata, de Rafael Molina Betancourt y de tantos y tantos que no han soltado de sus manos, o que no la soltaron mientras vivieron, la bandera de la Revolución Mexicana, en los campos de la educación, de la diplomacia, de la política, de la ciencia y el arte.

Pero quiero hablar de dos hombres, maestros de escuela ambos, que bien pueden representar la acción revolucionaria del magisterio mexicano. Es decir, el apego, la acción, la obra diaria, el ejemplo que todos los maestros debemos seguir. Dos hombres que lucharon y lucharon sin desesperarse y sin temor ni siquiera a la miseria, para conservar siempre limpia la trayectoria de los maestros que comprendieron la justicia de la Revolución. Dos hombres de cuya obra todos los maestros mexicanos debemos sentirnos orgullosos: Graciano Sánchez y Rafael Ramírez Castañeda.



Graciano Sánchez, hijo de San Luis Potosí, dejó pronto las modestas aulas de las escuelas rurales, que rurales son las que funcionan, a veces un poco pretenciosamente, en los pequeños poblados, a veces cabeceras de municipio, que tanto abundan en nuestro país. Se fue a la lucha violenta y se alió a los que comprendieron que el alma de la Revolución y su mejor definición estaban en la lucha agraria. Hombre de carácter y por lo mismo fiel a sus principios, alcanzó destacadas posiciones políticas. Pero jamás las convirtió en botín para usufructo personal, de sus familiares o de sus amigos. Maestro de escuela, tenía, como dicen de nosotros otros profesionistas, limitaciones que nos impiden alcanzar el éxito económico y por ello murió pobre, como debe morir un hombre que, como él, fue un profesor salido del pueblo y, además, líder de los agraristas de toda la nación. Batallador incansable, con su vida, demostró que la Revolución Mexicana tenía una realidad: la de que la Reforma Agraria y la Educación Rural para florecer, tienen que ir siempre de la mano, por eso, para mí, Graciano Sán-



chez es todo un símbolo dentro de la vida histórica de la nación. Defensor de los pobres como líder agrario era, al mismo tiempo, un impulsor de la educación rural y la Historia le ha dado la razón: cuando la Reforma Agraria floreció alcanzando sus más elevadas y brillantes realizaciones, la Escuela Rural Mexicana alcanzó sus días de gloria. En cuanto la Reforma Agraria fue desviada y más tarde asesinada, la Escuela Rural Mexicana cayó en un pozo negro en el cual se debate, ansiosa de salir del ominoso presente para revivir las glorias del pasado. Graciano Sánchez, con su vida, fue espejo fiel de esta realidad sociológica: su vida de maestro de escuela y de líder agrario representa la liga indisoluble que existe entre la educación rural y la realización de los ideales agrarios de la Revolución. Amado símbolo, propicio símbolo porque, al revés de los burgueses metidos a revolucionarios, supo mantenerse firme y morir cubierto con el más honroso, en este país de simuladores y traficantes, con el más sagrado de todos los mantos: el de la pobreza.

Intencionalmente dejé para lo último a ese gran maestro mexicano que en vida llevó el nombre de Rafael Ramírez Castañeda. Hijo del estado de Veracruz —tierra pródiga en grandes maestros entre los que destaca la figura noble y admirable de don Carlos A. Carrillo—, don Rafael Ramírez Castañeda es, por antonomasia, “Maestro de Maestros”. Enamorado de la justicia y de la educación, defensor insobornable de la niñez, amante del saber científico y del hacer generoso y fecundo en beneficio de los desheredados, el maestro Ramírez tuvo un gran privilegio, privilegio que lo destaca entre todos los maestros mexicanos de todos los tiempos: el haber hecho con la educación mexicana de la Revolución, lo que Juárez hizo con el México de la Reforma: no sólo fue su animador más vigoroso, sino que con precisión maravillosa, por cuanto interpretó con fidelidad las ansias y los anhelos del pueblo, le dio, a la educación moderna de la nación, pero fundamentalmente a la rural, una doctrina y una organización jurídica y académica que, en gran parte, todavía priva. Generoso, humanitario, comprensivo, leal, insobornable, justiciero y, al mismo tiempo, honesto hasta la exageración y siempre celoso del cumplimiento del deber, eso fue, eso es todavía, don Rafael Ramírez Castañeda. Su vida está llena de verdaderos discípulos que hoy son la reserva con que la Patria cuenta para seguir adelante en su camino educacional: Isidro Castillo y J. Jesús Álvarez Constantino, para no citar sino a dos de los más destacados entre todos. Así, formando discípulos de esta talla, sirviendo con lealtad a la educación del pueblo, expresando los ideales revolucionarios en planes de estudio y programa de

trabajo, en organización escolar y el lineamiento técnico-pedagógico, sirvió como nadie a la Revolución para conseguir que ella, la Revolución, se hiciera obra y realidad en el campo de la Pedagogía, en la tarea de educar al pueblo. Verdadero creador de las Misiones Culturales, respondió con ello a la tradición pedagógica de México y a todo lo que de justicia hay en el pensamiento revolucionario de nuestro pueblo; organizador de las Escuelas Normales Rurales, señaló un sendero a la juventud para que luchara revolucionariamente a fin de que, con sus propias manos, hicieran la Pedagogía Mexicana. Puso, además, la educación post-primaria y profesional al alcance de la juventud rural, condenada al olvido cultural como, para nuestra vergüenza, todavía se encuentra. Arquitecto de la Escuela Rural, no sólo le dio doctrina, planes de estudio, ordenamientos y organización: su amor a la educación de la Revolución lo llevó a escribir sus pequeños grandes libros sobre técnica de la enseñanza para que, en ellos, los maestros del campo inspiraran su acción docente. Pequeños grandes libros que, hasta ahora, nadie ha superado y que quedan como herencia preciosa para la educación mexicana que nació de la Revolución.

México cuenta universalmente por su educación rural. Educación Rural que, en el campo mundial de la cultura, justifica plenamente a la Revolución y, por ello, don Rafael Ramírez Castañeda, su más decidido campeón y su más sabio organizador, tiene lugar destacado en este trabajo. Además, porque, hombre honesto, jamás traficó en los elevados puestos burocráticos que desempeñó y murió como Graciano Sánchez, envuelto en el sagrado manto de la pobreza: alto destino de un maestro que fue guía de un magisterio pobre y de un pueblo pobre, en el sentido económico. Pero, además, don Rafael Ramírez, revolucionario íntegro, abanderó o colaboró con las campañas más notables del pueblo de México en favor de la democracia, de la libertad y de la paz. Jamás temió ser llamado “rojillo” como, despectivamente, la reacción se expresa de los hombres que aman el progreso. Y cuando, alguna vez, un Ministro de Educación, uno de tantos acróbatas de las ideas que nos han tocado, inició un ataque a fondo en contra de su muy amada educación rural, cuando la cobardía había sellado los labios de los “revolucionarios” y de los que, días antes, incluso habían luchado en contra del “rafaelramirismo”, cuando los oportunistas guardaban vergonzosa sumisión ante la autoridad del déspota en turno, don Rafael Ramírez, consciente de su gesto, en plena Subsecretaría de Educación, ante la furia despechada de los que entonces más que funcio-



narios eran perros de presa de la reacción mexicana, no vaciló en recitar esta cuarteta, como protesta en contra de la acción desmembradora:

Como nuevo León Toral,
Véjar Vázquez Octaviano,
con el puñal en la mano,
mató a la Escuela Rural.

Vida luminosa por su dinamismo, por su honestidad, por su sabiduría, por la hondura de su patriotismo y de su sentido de amor por los niños de México; por su gran capacidad educadora en la formación de discípulos que hoy forman legión; por su lealtad a las tradiciones más gloriosas de México y su apego e inquebrantable amor a la Revolución Mexicana, don Rafael Ramírez Castañeda debe figurar como el más limpio paladín de nuestra educación revolucionaria.

LOS MAESTROS RURALES, LA REVOLUCIÓN Y LOS CRISTEROS

El maestro rural mexicano es un tipo excepcional dentro del cuadro de la cultura universal. Su mejor retrato, en los días en que apareció en el escenario de la cultura mexicana, es aquel que lo pinta sosteniendo en una mano el libro y en la otra el rifle. Hijo de la Revolución surgió de la madre tierra pues nació con la Reforma Agraria, su función primigenia lo colocó en una trinchera: en la misma de los agraristas. Pasará mucho tiempo para que se haga cabal justicia al maestro rural mexicano porque, labor de traidores, todavía abundan los que quieren echar tierra sobre tan fecunda obra para la Revolución Mexicana. No sólo porque ellos hicieron valer a México en el campo de la pedagogía universal. No sólo por eso: porque ellos, los maestros rurales, recogieron los ideales revolucionarios y los hicieron conciencia y carne entre los campesinos, hombres y mujeres, niños, jóvenes y hasta entre los adultos y los viejos, pues que, muchos de éstos, movidos por la religiosidad, profunda característica de nuestro pueblo, bajo la presión del castigo divino, se negaron a recibir la tierra por considerar que cometían un robo. Nadie empujó tanto al crecimiento de la Revolución Mexicana. Nadie la defendió y la protegió como ellos, los modestos, los humildes maestros rurales. Al mismo tiempo que le abrían con su empirismo nuevos cauces a la pedagogía nacional y que iban creando

una técnica muy mexicana para realizar la enseñanza, los maestros rurales eran los más recios pilares de la Revolución en cuanto idea justiciera, en cuanto práctica democrática, en cuanto ideal de libertad fraterna. Ellos, los maestros rurales, ligados con los soldados, también hijos del pueblo y con los agrónomos, hicieron posible la Reforma Agraria. No bastaba que la ley la consignara. Había que realizarla y correr todos los riesgos, afrontar todos los peligros de esa realización: por eso en los campos mexicanos están ahora las tumbas de centenares de maestros rurales que murieron junto con los campesinos, con los soldados y con los agrónomos, en la lucha por arrebatarse la tierra a los crueles y asesinos latifundistas. Carne del pueblo, los maestros rurales cayeron defendiendo y realizando el espíritu y la carne de la Revolución Mexicana: la Reforma Agraria.

Llegó solo, a veces desamparado, porque sus mismos hermanos los campesinos se negaban a recibirlo, a las comunidades agrarias. Por todos los rumbos de México, en llanos o montañas; en las costas, los valles o las selvas, ellos, los maestros rurales, le jugaron una mala pasada a la ignorancia, a la rutina, a la superstición y al odio: se ganaron el corazón y la voluntad de los campesinos. Y se lo ganaron como se lo habían ganado los misioneros del siglo XVI, cuando de conquistar a los indios se trató: con amor, con trabajo, con sabiduría, con sacrificio. Cuando los maestros rurales vivieron junto con los campesinos; cuando los acompañaron en todas sus gestiones y en todas sus luchas; cuando los ayudaron a sanar en sus enfermedades o a defender sus derechos atropellados; cuando los ayudaron a conquistar la tierra y el agua, los avíos, los aperos y el crédito; cuando educaron a sus hijos con amor y dedicación verdaderamente apostólica, los maestros rurales no sólo estaban haciendo nueva pedagogía, no sólo estaban haciendo un nuevo humanismo, no sólo estaban ayudando al México nuevo a parir un hombre nuevo, sino que estaban recogiendo los ideales de la Revolución y haciéndolos carne de la carne del pueblo. Y por eso, ellos, los humildes, los modestos maestros rurales, se ganaron el odio, el más implacable odio de las fuerzas negras de México.

Fue así como al sublevarse los fanáticos y formar las bandas de asesinos y ladrones que conocimos bajo el nombre de cristeros, sus víctimas predilectas eran, por una parte, los maestros rurales; por la otra los agraristas. Y si a éstos los asesinaban y colgaban de los árboles, poniéndoles pañuelos o bolsas con tierra pendientes del cuello con la leyenda “quieres tierra, aquí la tienes”, a los maestros rurales los maltrataban, los desorejaban y los asesinaban. Solamente en Querétaro fueron asesinados 11 maes-



tros rurales, todos ellos alumnos de la Misión Cultural Número 18. Este odio zoológico, nacido de un fanatismo ciego fomentado por la Iglesia, empapó con sangre la tierra en los estados de Morelos, Puebla, México, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Querétaro, especialmente.

Maestras violadas y escuelas incendiadas, eran ofrecidas como victorias de la reacción nacional al grito de ¡Viva Cristo Rey!

Y lo admirable de esta tragedia es que los maestros rurales, a veces con sus propios medios; a veces con el apoyo eficaz del ejército y casi siempre con la protección amorosa de los campesinos, pudieron burlar a sus bestiales enemigos y mantener así fuera y regularmente [sic], abiertas las escuelas y los servicios de la escuela rural funcionando. Ellos, los maestros rurales, merecen una página de oro en la historia de la educación mexicana. Pero nuestros pedagogos, nuestros filósofos, nuestros teóricos, en general, no sienten la grandeza de esta epopeya y se niegan a reconocerle su grandeza.

Es verdad que ellos, los maestros rurales de los años de 1930 a 1940 no fueron a la lucha armada. Pero jugaron un papel tan importante en la defensa de la Revolución, que alguna vez el Presidente de México, Lázaro Cárdenas, lo reconoció en unas declaraciones oficiales que dio a la publicidad con motivo de la derrota del cedillismo. Ellos, los muertos y los vivos, pues todavía viven por millares, realizaron un milagro: crear la escuela rural, orgullo de México y asombro del mundo. Ellos los muertos y los vivos, con su tragedia, realizaron una hazaña que se convierte en epopeya: mantener, en las horas de mayor peligro, vivos y vigentes los ideales de la Revolución.

LA ACTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA...

Leyendo a don Alfonso Reyes aprendí que para nada sirve la historia que no se actualiza. Según esta teoría, hablar con exaltación de Juárez debería significar vivir de acuerdo con aquellas de sus ideas y principios que todavía tienen vigencia; imitar sus virtudes y tratar de reproducir la fortaleza de su carácter y su lealtad, maravillosa lealtad con la patria. Evocar a Hidalgo o Cuauhtémoc; o a ese gigante que en vida se llamó José María Morelos y Pavón, debería significar para quienes los evocan no sólo el afán de estudiar sus vidas y la emoción con que los veneramos y les cantamos nuestra admiración; debería significar que la línea firme de conducta nos haría vivir apeándonos al ejemplo inmortal que nos legaron.

Por las razones anteriores fácil es comprender que, desde el punto de vista de lo que debe significar la Revolución Mexicana para nosotros, maestros de escuela, y para el pueblo, exaltar la participación de los maestros mexicanos en tan grande conmoción social no tiene sentido; y si lo tiene será lírico, simplemente emocional y, a veces, puramente anecdótico. A mi ver, una tarea para alcanzar, los, en este caso, tan limitados fines, no amerita gastar tiempo y esfuerzo; hay que recordar el pasado, sí, pero en función del presente y del porvenir. Más que nada importa precisar qué hacemos, ahora, los maestros mexicanos, por una tantas veces loada Revolución Mexicana que, nuestros hermanos, ayudaron con su valor y la dedicación de todos los días, con su lealtad y firmeza, no sólo a vivir sino a crecer y a desarrollarse. Nuestros hermanos maestros de 1910 a 1940 cumplieron su tarea. ¿Nosotros, los maestros de hoy, hemos cumplido, estamos cumpliendo con la nuestra?

Visto, enfocado así el problema, se justifica este breve capítulo y el siguiente. Se explican, así mismo, porque dejamos caer esta categórica declaración: los maestros mexicanos, urbanos y rurales, que contribuimos con nuestros trabajos, nuestro saber, nuestra firmeza, nuestra lealtad y nuestro valor, a la realización de la Revolución Mexicana, tanto en su etapa de lucha armada como en la construcción pacífica, estamos en camino de convertirnos en traidores y, por lo mismo, en negadores de la gloriosa acción de quienes nos antecedieron.

No hace todavía una semana, por un verdadero azar, asistí a una reunión sindical de la Delegación XII de maestros rurales federales, en Nombre de Dios, en el estado de Durango. Allí se dijo que, ideológicamente en relación precisa con la ideología de la Revolución Mexicana, en relación exclusiva con la doctrina de la Constitución Política de 1917, la conciencia magisterial se está quedando huérfana. Nadie protestó ante la afirmación tamaña. Por el contrario, se precisó con hechos que, por nuestra propia voluntad, nosotros, los maestros mexicanos, acatamos sumisos las disposiciones de los religiosos y rompemos con la laicidad de la enseñanza, laicidad que es conquista de la Reforma y que la Revolución ha mantenido porque ella, la laicidad en la enseñanza y en la vida social, es la más alta manifestación de la convivencia civilizada y culta.

¿Qué decir de otros aspectos más de nuestra acción educadora actual? Que existe el más hondo, a veces con manifestaciones de lucha violenta, divorcio entre el magisterio y los campesinos; que en millares de escuelas rurales nosotros ya no vivimos con ellos; sus problemas ya no nos intere-



san y a sus hijos los enseñamos, que no los educamos, de la peor manera. Igual pasa en las ciudades: la Revolución es una etapa de la vida de México: su ideal es el de alcanzar la máxima perfección humana y nosotros, maestros urbanos y rurales, en general, incluyendo a los de enseñanza secundaria y profesional, somos tan ineficaces para cumplir con nuestra tarea de enseñar y educar, que una oleada de rebeldía ha nacido en las escuelas secundarias y profesionales y muchas veces en las primarias para repudiarnos. Hechos que revelan nada más, pero nada menos, que hemos perdido la autoridad moral en cada uno de los casos en que esto sucede. ¿Cómo explicarlo de otra manera? Cuando el alumno, cuando el padre de familia, cuando el hombre de la calle, siente que el maestro es eso, maestro, y que todos los desvelos van encaminados a cumplir con su elevada misión; cuando el alumno o el padre materialmente aprecian los esfuerzos de los maestros por lograr una enseñanza; cuando sienten la cálida corriente de simpatía que nace del educador y va hacia el educando y los suyos, no hay fuerza capaz de torcer, en un País democrático como el nuestro, la acción de alumnos o padres de familia para lanzarlos en nuestra contra.

La verdad es que hemos olvidado la tradición educativa de México: la revolucionaria, porque revolucionaria en su tiempo fue la acción de los misioneros españoles entre los indios; revolucionaria fue la acción de quienes hicieron la Escuela Mexicana de los veinte a los cuarenta de este siglo. Nos ha embotado la sensibilidad social, política e ideológica el habernos desviado de nuestras rutas. Hoy sólo comprendemos una teoría: luchar por el mejoramiento de nuestros sueldos, por el aumento de nuestras prestaciones y, desde luego, está muy bien que así sea, pero paralelamente, y es lo que hemos olvidado, debemos luchar como se luchó antes por enseñar bien, por educar no con las palabras sino con el ejemplo. El amor, la simpatía profunda, la dedicación, el empeño que pusimos en nuestras tareas y en nuestras relaciones humanas con alumnos y vecinos, casi ha muerto.

Por eso, en esta hora de balance cuando evocamos la gesta gloriosa de quienes ayudaron a hacer la Revolución Mexicana y que fueron, como maestros, maestros de escuela, conviene señalar nuestras fallas, nuestros olvidos, nuestras —¿por qué no?— pequeñas y grandes tradiciones. No de otra manera hemos de sentir el imperativo de volver a ser lo que fuimos. De volver a servir con lealtad insobornable, a los altos destinos del pueblo de México. Porque si se medita, aunque sea poco, se verá que

nuestra desviación tiene consecuencias fatales al proyectarse sobre la vida política, económica y social de México.

PALABRAS FINALES

Los desahogos líricos sirven para arrancar aplausos en mañanas llenas de sol o en el ambiente emotivo de un teatro o de una asamblea. Pero si la intención que generó este trabajo ha de tener resultados positivos, deber indeclinable es el de ligar un glorioso pasado —que verdad es que lo vimos— con las sombrías amenazas de la hora. La luz intensa pero acogedora, cordial y grata para el pueblo, que nació de la acción humana y de los elevados ideales de un magisterio que fue íntegramente soldado al servicio de la Revolución Mexicana, es una luz que agoniza. Débiles llamas se elevan ahora como una garantía de que, lo que fuimos, volveremos a ser. Pero el torrente de luz, maravillosa luz, que bañó todo el territorio de la patria, está muriendo y los ominosos signos anuncian que, a la vuelta de años, años más, años menos, morirá del todo, aunque no para siempre, que los pueblos jamás renuncien a luchar por su progreso porque, como lo asientan los filósofos de la historia y la experiencia humana lo demuestra, el hombre vive animado por un profundo sentido de perfectibilidad que lo hace buscar, primero y antes que nada, la justicia social.

Conviene, pues, puntualizar qué hay que hacer para volver no a un pasado y por lo tanto ido, sino a un presente dinámico que recoja una gloriosa tradición, una positiva y generosa experiencia que nos permita volver a ser lo que fuimos: Maestros de México. Maestros con el sentido que hay en todo magisterio animado, empujado, guiado, fortalecido y amparado por el espíritu de la Revolución. Dentro de estas puntualizaciones y como nuestro mejor homenaje a los maestros mexicanos que lucharon en la guerra y en la paz, porque los ideales de la Revolución se conviertan en modos de vida para el pueblo, caben entre otros, los que enseguida anoto:

Debemos ligarnos a los problemas del pueblo. Sentirnos parte del pueblo; estar convencidos en lo más hondo de nuestras convicciones, de que el progreso y la felicidad del pueblo serán, al mismo tiempo, nuestro propio progreso y nuestra propia felicidad.

Debemos, por consecuencia, vivir ligados a los campesinos y a los obreros; a los burócratas y a los soldados y a los policías; a los jóvenes y a los niños; a las mujeres que trabajan en la fábrica o en la hasta ahora ingrata tarea de fructificar la tierra. Auxiliarlos, a todos ellos, como los



auxiliamos ayer, para que su voz sea escuchada, sus derechos respetados y sus necesidades satisfechas.

Debemos, por lo mismo, ligar nuestra acción con las organizaciones agrarias, obreras, campesinas, burocráticas, estudiantiles y populares, de manera tal que en todo acto importante, que en toda lucha vital nosotros estemos, como lo estuvimos, en primera línea.

Debemos volver a dar enseñanzas sólidas y fecundas, desde el jardín de niños hasta la universidad. Estudiar nuestra técnica para que la enseñanza alcance elevado valor científico acorde con los tiempos en que vivimos. Acendrar nuestra pedagogía con la vigorosa inyección del amor, del cariño, de la lealtad, de la dedicación y la cordialidad para que ella, nuestra pedagogía, nos ayude a darle a la Revolución los tipos humanos que, en cada rama de la actividad humana, le están haciendo falta.

Debemos volver a los viejos principios y no olvidar jamás, para ponerlo en práctica, aquel que nos dice que sólo el ejemplo educa; que las palabras carecen de contenido cuando no están respaldadas por nuestra conducta y por nuestra vida entera; que sólo podemos así llegar un día a convertirnos en auténticos maestros y que, de no hacerlo, no pasaremos de simuladores, de payasos o farsantes.

Debemos, por último, convertir a nuestra organización en el más acabado modelo de la democracia y de la libertad sindical, porque, sólo así y nada más así, será el instrumento que necesitarnos para ayudar en la lucha del pueblo para que, mañana, la Revolución Mexicana cumpla las tareas que se fijó que a la fecha no ha cumplido todavía en toda su integridad:

La de ser una Revolución Agraria.

La de ser una Revolución Antifeudal.

La de ser una Revolución Antiimperialista y, por último,

La de ser una Revolución Democrática y Popular, es decir, del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, como definió las luchas históricas de México el maestro del periodismo que se llamó Francisco Zarco, mucho antes que el héroe de la Humanidad, Abraham Lincoln, las definiera en su inmortal oración de Gettysburg.

12 de octubre de 1960.



El movimiento sindical magisterial mexicano

*Notas de José Santos Valdés
para el amigo, profesor y maestro
Isidro Castillo.*



El maestro mexicano que conocí y del que guardo memoria —a partir de 1911—, y me refiero al que prestaba servicios en las escuelas primarias, ocupó durante el porfirismo el lugar más bajo en la escala del grupo social de los profesionales de nuestro país. Licenciados, médicos, ingenieros, etcétera, gozaban de mayor consideración oficial y de mayor aprecio entre la población. Me refiero a la situación real del maestro y de los otros profesionistas, frente al poder público, el comercio, la banca, la industria, los organismos sociales, culturales, recreativos, etcétera. Expresiones populares que corrían de boca en boca daban fe de que —con las palabras— se ensalzaba a los “ludimagisters” de ese tiempo; en la realidad, se les aplastaba: y “no me caso contigo como lo quiere la abuela, vives de puro milagro”, “eres un “maistro” de escuela”... “Traigo más hambre que un maestro de escuela...”. “Claro que los maestros enseñan, pero los codos...”. “Maistrillo rural” oí llamar y fui llamado muchas veces... Un mundo cargado de hipocresía social con una baja, media y alta burguesía carente de sentido humano, relegó siempre a los maestros en la práctica mientras los glorificaba en el discurso o el verso. Años después la Historia General de la Educación me enseñó que así fue desde los orígenes de la educación llamada sistemática: Luciano dice que, como en la tierra los vendedores de pescado eran los que ocupaban —en su tiempo— el lugar más bajo de la escala social, los maestros de primeras letras, al morir, allá en el cielo eran eso: vendedores de pescado. Aquí —en la tierra mexicana— ningún profesor normalista y peor si era un maestro empírico, valía lo que cualquier otro profesionista. Un tenedor de libros, un administrador de hacienda, un mayordomo, merecían mayor aprecio real de nuestra porfirista sociedad.

Los sueldos —en general— eran bajos, muy bajos, sobre todo en los estados del centro y del sur. Los había de 50 centavos diarios —alguna vez es-

cuché que hubo maestros de 33 centavos al día—, 10 pesos al mes —aunque cuando menos por algunos estados del norte—, parece que el sueldo más frecuente era de 30 pesos mensuales. Los de 60, 90 o más pesos eran sueldos de privilegio y no digamos los que rebasaban los 100 pesos. Recuerdo con claridad que todavía en 1938 había maestros municipales en Nuevo León —zona sur— que ganaban 15 y 30 pesos al mes. Igual ocurría en Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí. Todavía por esos años los maestros normalistas de grupo devengaban en el Distrito Federal \$112.50 y los rurales tenían categorías que se iniciaban con \$42.00 y terminaban con \$60.00. Ese año y los siguientes fueron de grandes huelgas magisteriales. En diciembre de 1938 se concentraron en la ciudad de México 20 mil maestros rurales con mantas y pancartas, para exigir en los discursos un salario de \$80.00 mensuales. Si esto ocurría a 28 años de haber estallado la Revolución Mexicana, cabe pensar cómo serían las condiciones de vida individual, familiar y social del maestro de escuela primaria en la época del mal llamado “Héroe de la Paz”, o del “Llorón de Icamole” como también le llamaron sus enemigos. Tal vez por eso fueron centenares de maestros los que abrazaron la causa del maderismo. Unos abiertamente se convirtieron en conspiradores primero y en rebeldes después. Otros alentaron la inconformidad de sus amigos, de grupos obreros y campesinos y de sus propios alumnos. El espíritu liberal de la Constitución, las conmemoraciones patrias, los programas de estudio relativos a la Geografía, la Historia y la llamada Instrucción Cívica, les daba ocasión para ello. Aquí en La Laguna don Juan N. Oviedo en Torreón, por ejemplo, Lázaro Calzada en San Pedro, Enrique Pérez Rul en Matamoros y Parras, prueban lo que antes digo. Después —en 1913— fueron, por acá, docenas los que —como Justo Castro— se lanzaron a la lucha armada. En Morelia gané un primer lugar con un trabajo sobre la participación de los maestros mexicanos en la Revolución. Es fácil conseguir el folleto que lo publicó. A lo que allí digo quiero agregar que, aunque por poco tiempo, el General Lázaro Cárdenas ejerció el magisterio rural; que igualmente Álvaro Obregón trabajó como maestro primero y que —además— tengo un periódico que habla de que —Madero— envió como delegado al estado de Coahuila —ante el gobierno de Carranza—, para que hiciera los arreglos para dar cumplimiento al decreto que creaba las Escuelas Rudimentarias en el campo mexicano, a don Francisco J. Mújica. Pero son miles de maestros primarios —normalistas unos, empíricos los más— los que se fueron al campo de batalla en los años de 1910-1913, para liquidar el régimen dictatorial de Porfirio Díaz:

José Isabel Robles, Manuel Chao, David G. Berlanga, Orestes Pereyra, Otilio Montaña, Gildardo Magaña, Aureliano Esquivel, Martín V. González, Luis G. Monzón, Marcelino Sedano, Candor Guajardo, Federico Chapoy, Alfredo Ricaut, Enrique Pérez Rul y Gabriel Leyva Solano, entre los más destacados.

3

Cuando principiaba mi cuarto año en la Escuela Normal de Coahuila —1923— el médico me envió a mi casa a comer y a descansar mucho. Pero no estaba la Magdalena para tafetanes y tuve que buscar algo que hacer. Mis gestiones me llevaron a dirigir la Escuela Rural de San Marcos, en el municipio de San Pedro, Coahuila, desde octubre de 1923 a junio del 24. Mi sueldo —decía un joven peón amigo— era fabuloso: 20 reales diarios contra los 6 que la hacienda les pagaba a todos ellos. La Casa Purcell —la-tifundistas absentistas— me lo cubría religiosamente mientras que —los rurales federales no alcanzaban la mayoría— los 50 pesos mensuales [sic]. El bajo sueldo, el desdén con que nos trataban los maestros normalistas titulados; el trato despectivo que recibía del administrador de la hacienda y hasta del mozo de la Casa Grande —en la que se me dio una habitación—; los juicios peyorativos de que me hacía víctima el dueño de la tienda de raya, así como el constatar que con todo su título y sus méritos, mis compañeros de la cabecera municipal, de algunos de los cuales fui alumno en la Escuela Centenario, guardaban la misma situación aunque en otro nivel, me hizo volver a la Escuela Normal: mi problema, que era el de todos los maestros primarios, lo quise resolver por la vía completamente personal: ver por mí y que a los demás los partiera un rayo. Ni a mí se me ocurrió ni nadie me lo hizo ver, que la unidad del gremio para la defensa de nuestros intereses de servidores de la educación era necesaria. Nos reuníamos, lo recuerdo claramente, una vez al mes, para ver “clases modelo”, para escuchar disertaciones y polémicas pedagógicas, para oír música, poesías y canto, pero de lo que ahora llamamos derechos laborales, ni una palabra. Por principio de cuentas, era verdad que nosotros éramos “científicos, intelectuales, forjadores de almas, constructores de la grandeza de la patria”, etcétera. Nada teníamos que hacer que se pareciera a lo que ya andaban haciendo por acá algunos “revoltosos” que hablaban de uniones y sindicatos. Intentarlo, siquiera decirlo, era oprobioso para un maestro que se respetara. Nosotros teníamos nuestro lugar y nuestra pro-



pia, muy propia dignidad. Con esa mentalidad salí de la Escuela Normal, el año 26 y buscando derrotar a la miseria, me fui a Sonora, a Navojoa — como director de una primaria estatal— con sueldo y bonificaciones que me dieron un poco más de \$200.00 mensuales contra los \$80.00 que me ofrecían en San Pedro... Me ligué con mis compañeros de trabajo y la vida me empezó a enseñar lo que significa el retraso en el pago de los sueldos y el verse forzado a vender los recibos a los agiotistas que se llevaban —los magnánimos— el 10 por ciento y los desalmados hasta el 20 y el 25 por ciento del valor de los mismos. Aprendí lo que significa la inseguridad en el empleo cuando, éste, más que del trabajo personal, depende del buen humor, del chisme, de la intriga o del interés de los políticos y caciques locales. Aprendí lo que cuenta para la felicidad familiar —y hasta para los solteros— la estabilidad del trabajo en el mismo lugar. Además —en el curso de los seis años que estuve en Sonora—, las lecciones que me dieron los maestros con el desamparo escalafonario entre otros desamparados, fueron de tal manera impresionantes que llegué como director de escuela y a los cuatro meses me ascendían a inspector de zona, que no las olvidé... Por eso un día en Hermosillo (fue tal vez en 1929) asistí alborozado a una reunión de maestros donde se planteó la unidad de los maestros no sólo para fines de carácter profesional, sino para la defensa de los derechos que como humanos y trabajadores teníamos. Lo que no me agradó porque francamente no lo entendía, fue que se intentara ponerle al grupo que se formaría, el calificativo [de] socialista. Quise saber cuál era el alcance y a qué nos obligaba el calificativo, lo que me ganó una regañada de un veterano que, si bien no me explicó nada de lo que pregunté, sí me dijo que ya Víctor Hugo proclamaba el socialismo. Si evoco este incidente es para que se vea hasta qué grado estábamos de inmaduros y faltos de orientación adecuada para una eficaz lucha social... El trabajo me llevó a Nogales. Allí aprendí otras lecciones sobre el duro vivir de las maestras y me ligué con los obreros. Organicé una escuela nocturna para los trabajadores jóvenes que pronto quisieron un periódico y lo hicimos. Me llevaron a los sindicatos y me pedían que hablara sobre sus problemas. Sabía lo que ellos —los obreros— conversaban y me ayudaba el que, a principios de los treinta en Hermosillo, trabé fecunda amistad con los periodistas mazatlecos y un Jefe de Hacienda. Decían ser marxistas. Me hicieron ver la vida desde otros puntos de vista. Me ayudaron a leer libros y folletos y sobre todo, discutí mucho con ellos. Gracias a eso comprendí lo profundamente inhumana, injusta y reaccionaria de la campaña antichina de Sonora y Sinaloa,

en 1930. Con estos antecedentes tuve preparación para predicar sobre la necesidad de un movimiento obrero —eran cromianos— independiente del poder público. Los argumentos expuestos encontraron eco. Los sindicatos, en su mayoría, se opusieron a la exigencia del gobernador del estado, que deseaba hacer una federación oficialista, uniendo los sindicatos de trabajadores. Don Rodolfo Elías Calles no me lo perdonó porque, nuestro periódico *Rutas Nuevas*, se declaró además de obrerista, agrarista. El 10 de mayo de 1932, los obreros me pidieron que hablara y hablé, y el garridista gobernador que hizo bailar a los maestros en el templo católico de San Francisco, en Magdalena —y que se dijo abanderado de los trabajadores— me dio 24 horas para abandonar —acusado de peligroso agitador comunista— el territorio del estado.

4

Me expulsaron por comunista y no sabía qué era eso. Mis amigos mazatlecos y el empleado de Hacienda no me lo habían explicado. No sabía que en México había un partido así llamado. Me fui a la ciudad de México con la amenaza de que en ninguna parte del país me darían trabajo. Por cierto que, en Empalme —pegado a Guaymas—, unos amigos maestros, Leonardo L. Magaña y varios ferrocarrileros, me bajaron del tren y me hicieron estarme tres días con ellos: “Don Rodolfo manda en Hermosillo, nosotros mandamos aquí”, dijeron... En nuestra metrópoli encontré viejos amigos coahuilenses y sonorenses. Me recibieron con simpatía como víctima del callismo. Hasta ellos habían llegado mis desplantes personalistas (alguna vez, incluso, le “menté la madre” a un gobernador). Personalistas porque había actuado sintiéndome héroe, como si obtener justicia, conquistar derechos, asegurar garantías, etcétera, fuera tarea de un hombre audaz, capaz de hablar y gesticular, para discutir con funcionarios, con políticos y caciques. Ellos, mis amigos —uno era un formidable activista del PCM—, me explicaron pacientemente que el trabajo revolucionario debe ser colectivo, bien organizado y planeado, sujeto a una disciplina, inspirado y guiado por una teoría. Sólo ese trabajo, producto de la unidad, haría posibles nuestros anhelos de justicia. Entonces vi lo poco fecundo de mi acción. Sentí que la vanidad y el amor propio, el querer destacar inconsciente, me habían movido no pocas veces. Me relacioné con otros miembros del PCM pero no pude ingresar al partido: era muy difícil hacerlo, debía probar mi consistencia en el trabajo diario. Me fui a Tamatán, Tamaulipas, cerca de



Ciudad Victoria. Llevaba contactos, pero qué difícil entonces —julio de 1932— ligarse con ellos, pero al fin conseguí lo que deseaba y establecí relación con Castán, de Tampico, y otros compañeros de los que recuerdo a un joven campesino, dirigente de un ejido. Cumplí tareas muy duras. Pero gané en preparación teórica. Me bebí los libros y folletos básicos y además, me incliné por las reflexiones de tipo filosófico. Aprendí —arriesgando la libertad y tal vez la vida— lo que cuenta la disciplina. Empecé a ver con claridad y a orientarme en medio de la maraña de los hechos sociales. Creo que esos años —julio del 32 a septiembre del 34— fueron decisivos en mi dirección ideológica y, desde luego, en mi futuro.

5

Un buen día nos tuvimos que fusionar con los de Los Ébanos. Nosotros éramos la Escuela Central Agrícola de Tamaulipas y ellos la Escuela Normal Rural de Los Ébanos. Un conflicto en el trabajo de una Misión Cultural hizo venir a unos compañeros de la ciudad de México. Hubo discusiones con el poder público del estado. Los misioneros habían formado una Alianza de Trabajadores Misioneros y sus líderes vinieron en su defensa. Allí fue mi primer contacto con un magisterio rural especializado y revolucionario. Supe muchas cosas nuevas en relación con las luchas —que ya estaban en marcha en el DF y otras entidades del país— para organizar sindicalmente a los maestros mexicanos; en una sola central nacional como entonces se decía. El propósito de alcanzar el Frente Único estaba en marcha para campesinos, obreros, maestros, estudiantes, etcétera. Palpé qué admirablemente el trabajo misionero facilitaba el trabajo político en favor de la unidad del pueblo. Pero lo más importante con relación a estos apuntes fue que, de mis largas conversaciones —sobre todo con Armando García Franchi y su esposa Leonarda Gómez Blanco— obtuve un fruto: confirmé que toda lucha individualista estaba condenada al fracaso. Que había que luchar con y dentro de grupos organizados. Que había una situación gremial de injusticia para el pueblo trabajador y que del pueblo trabajador éramos parte los maestros. Que la lucha por mejorar nuestras condiciones de vida no podía realizarse con independencia de la que los obreros y campesinos habían emprendido para cambiar su condición de esclavos modernos. Por último, que había que tener una teoría, una técnica y una disciplina y militar en un partido político que fuera agente del cambio. Algo muy importante quedó claro: el clamor del magisterio de

base en todo el país cada día aumentaba su volumen. Nosotros no íbamos a inventar nada. El deseo de los maestros de mejorar y garantizar el ejercicio de sus derechos era incontenible y sus causas —el motor del descontento y de las exigencias y rebeldías magisteriales— estaban allí, en hechos: bajos sueldos, inseguridad en el trabajo, movilizaciones injustas, caciques, políticos, ceses atrabiliarios, abusos de autoridad, atentados contra la libertad de pensamiento, ascensos hijos del favoritismo, y —para la inmensa mayoría— falta de garantías para la vejez. A todo lo anterior se agregan todos esos detalles pequeños pero sublevantes por constantes, hijos de la lenta pero firme corrupción y simulación de un número cada vez mayor de directores de escuela, inspectores de zona, directores de educación, etcétera. Por el otro lado también aprendí que había que hacer de la educación una actividad aliada de los trabajadores. Urgía, en consecuencia, organizar sindicalmente al magisterio mexicano.

6

Así fue como apareció como organismo nacional la Confederación Mexicana de Maestros, respondiendo —y esto queda claro a la distancia— a la necesidad política del régimen. Inicialmente fueron Inspectores Generales, Directores de Educación Federal en los estados e Inspectores Escolares de Zona, todos de la SEP, los que integraron su dirección nacional y las directivas estatales y regionales. Los directores de escuela y los maestros de base (de banquillo) figuraron como las hojas del árbol: como su vestidura. El tronco y las ramas estaban en la alta y media burocracia educativa federal. Esto debe haber ocurrido en los años del 32 al 33. La creación de esta central con claros tintes de oficialista, a pesar de la discrepancia de algunos de sus dirigentes con un Ministro de Educación —hombre extraordinario por cierto—, era urgente. Desde fines de los veinte, pero especialmente en los primeros años de los treinta en diversas zonas del país, estaban surgiendo organismos magisteriales de resistencia y lucha. En Coahuila, Puebla, Veracruz, el Distrito Federal, por ejemplo, el magisterio daba la pelea apoyado por las organizaciones obreras. Los más agresivos eran los grupos de David Vilchis —fuimos contrarios en la lucha, pero rindo homenaje a su memoria— en el DF y los de Puebla y Veracruz que formaban parte de las Federaciones Obreras Regionales (FROC) y cuyo dominio se escapaba a la CROM. En Sonora y Coahuila el magisterio se organizaba, pero en cordial relación —rota a veces, pero



no definitivamente— con el poder público. El peligro para los políticos lo eran las agrupaciones magisteriales que habían recogido y echado a andar el anarcosindicalismo de algunos grupos cromianos, pero sobre todo de la CGT (Confederación General de Trabajadores). Había que marcar una línea de equilibrio, “a la mexicana”. Esa orientación y tarea la cumplía la CMM (Confederación Mexicana de Maestros), que agrupando a maestros federales, pretendía dar la pauta, señalar el rumbo a las luchas magisteriales... Rompiendo con la dirección oficialista y el anarcosindicalismo, nació una tercera corriente: la de la filosofía marxista representada por maestros miembros o entusiastas simpatizantes del PCM, entonces en la ilegalidad y que tenía un gran prestigio entre maestros, campesinos y obreros, como Cándido Jaramillo, entre otros. Lombardo —que mucho ayudó y mucho estorbó a la vez a la unidad del magisterio, primero dentro de la CROM y después prófugo de ella con su Confederación General de Obreros y Campesinos de México (CGOM)— representó, hecho indiscutible, la cabeza de la oposición a las doctrinas, tácticas y hombres del PCM que —además— propició la relación estrecha con un organismo magisterial mundial: la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE)... La dirección comunista del movimiento magisterial creó —frente a la CMM— un organismo nacional: el Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), del que formé parte en la base. Entre los acelerados —como se dice hoy— del anarcosindicalismo, y los moderados de la dirección lombardista a la que se alió el vilchismo, los del FUNTE trabajábamos intensamente por hacer conciencia entre el magisterio de que debería reconocer su condición de trabajador. Por más que explicábamos y razonábamos, los compañeros —en algunas regiones la mayoría— se negaban a considerarse trabajadores, rechazaban indignados la idea de formar sindicatos, se sentían ofendidos cuando les sugeríamos la manifestación pública y los mítines de calles, mercados, etcétera, como recursos para presionar al Estado para que nos reconociera el derecho de organizarnos para la defensa de nuestros derechos humanos y de profesionales de la educación. No olvido cómo, después de un trabajo de seis meses, al fin conseguimos —los de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE, organismo en que se convirtió el FTJNTE)— al realizar el 6 de enero de 1936, una manifestación pública en las calles de la ciudad de Querétaro, integrada con la mayoría de los maestros federales —casi todos de la CMM— y una minoría de maestros estatales. Lo menos que nos dijeron fue que habíamos pisoteado la dignidad del maestro al haber propiciado que abandonara la santidad

del aula para que fuera a la calle a revolverse con la plebe. ¡Así era de aristocratizante la autoconcepción que de su lugar en la sociedad mexicana tenían muchos miles de maestros a lo largo y ancho del país! Les repugnaba hondamente que habláramos de sindicalismo: ellos querían uniones, fraternidades, sociales de maestros, no sindicatos. Soñaban con organismos más que todo mutualistas y con destacadas actividades culturales... Conviene dejar claras dos circunstancias: el PCM, para el cual había empezado a trabajar desde julio de 1932, no hizo otra cosa que recoger las inquietudes y rebeldías, las protestas e inconformidades de los maestros; hacer conciencia entre ellos para que se dieran cuenta y apreciaran lo condenable de la situación que guardaban frente al poder público, señalando los caminos que —a su juicio— había que recorrer para que se les hiciera justicia. Segunda: este trabajo fue iniciado desde fines de los veinte, mucho antes que el General Lázaro Cárdenas del Río (L. C. del R.) llegara a la Presidencia de la República. Cuando él llegó a la primera magistratura de la nación, el movimiento magisterial había cobrado una tremenda fuerza. No fue como persona o como mandatario, el que desencadenó la lucha que, incluso, como Gobernador que fue de Michoacán, había favorecido. Los comunistas se habían opuesto a su candidatura y ni el reconocimiento de la legalidad del PCM los desarmó en los primeros meses de su gobierno. Cuando rompió con Calles, los comunistas en una publicación —desacertada, por cierto— nos quedamos con las masas: ni con Cárdenas ni con Calles... En resumen —a partir de 1936— quedaron frente a frente en la lucha por conseguir la organización nacional del magisterio, tres corrientes de opinión que —al mismo tiempo— se disputaban el predominio en la dirección de esa lucha: a) los grupos influenciados por el lombardismo y cuya cabeza lo fue el desinteresado, valiente, batallador, David Vilchis; b) La CTM a cuyo frente aparecían Rafael Molina Betancourt, don Celerino Cano, don Guillermo Bonilla, don Matías López y otros más, todos ellos directores de educación federal o inspectores generales de la SEP; c) La CNTE, recién nacida, que agrupaba maestros federales, estatales y municipales, con dirección del PCM y ligas estrechas con la ITE (la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza).

7

Participé activamente en estos movimientos desde 1934, significándome y, por lo mismo, haciendo opinión. Esto último —desde fines de 1933—



creó cierto resfrío en mis relaciones con los compañeros del PCM, del que todavía no era miembro. Me consideraban un socialista porque apoyé la educación socialista por la coyuntura que creaba y la base que nos daba en la divulgación de la teoría y en la realización de tareas no sólo entre los maestros y los jóvenes, sino entre campesinos y obreros. Desde luego, no hubo rompimiento, pero la relación se aflojó un poco. Nos seguía uniendo, la corriente más radical de los sin partido, con los comunistas, un hecho: presidentes municipales, diputados locales y federales, senadores, pero sobre todo los gobernadores y jefes militares, desde el principio vieron con una profunda antipatía —de la cual fuimos frecuentemente víctimas— la insurgencia magisterial. En San Luis Potosí, la pesada mano del clerical y reaccionario Saturnino Cedillo abrió las puertas de las cárceles para maestros y maestras que no sólo fueron víctimas de malos tratos, sino de graves atropellos que culminaron con el asesinato de algunos de ellos. El gobierno —en general— estaba abiertamente en nuestra contra. La actitud de comprensión y de franca benevolencia del Presidente de la República merecía críticas de militares y gobernadores reaccionarios y hasta de funcionarios y burócratas menos importantes. Lo sé porque tuve que enfrentarme con ellos, defendiendo el derecho de sindicalización de los maestros, de los atropellos de que eran víctimas; o colaborando en la dirección de huelgas magisteriales, en contra de una cerrada oposición oficialista. Recuerdo la actitud violenta del General Guerrero en Nuevo León; mi expulsión de Tabasco —junto con Claudio Cortés— por el enfurecido Fernández Manero; las agresiones verbales —marzo de 1935 del General Anacleto López, Jefe de Operaciones Militares; las agresiones para nuestros compañeros en Coahuila, cometidas por los faldilleros del Gobernador, cometidas aun en contra de la voluntad del General Triana. Ni para qué seguir: la lista sería demasiado larga. De Tamaulipas —septiembre de 1934— salí huyendo: en tres ocasiones —espaciadas, desde luego— atentaron de palabra y obra en mi contra, los hermanos del Gobernador, un doctor Villarreal que se perdió en el anonimato a pesar de su callismo de lacayo... Para agravar nuestra difícil situación, la Iglesia condenó la educación socialista y —esto es lo que recuerdo—nuevamente aparecieron los cristeros para quemar escuelas, desorejar y asesinar maestros, violar maestras, quemar libros. Esta circunstancia ayudó mucho a los reaccionarios enquistados en el gobierno cardenista y que —era natural que así fuera— odiaban a la escuela socialista. No sólo ayudaban a los perseguidores proporcionándoles armas y parque —los conductores eran

las venerables matronas de sus hogares, esposas o madres—, sino que, hábilmente, agredían a los maestros que los disgustaban porque —gracias a los cristeros— era fácil, muy fácil, encontrar culpables. Así mataban dos pájaros con un solo tiro: estorbaban la sindicalización de los maestros y debilitaban la aplicación de la educación socialista a la que odiaban con toda su alma, en defensa de sus sagrados intereses... Con todo en contra —cuando menos así lo sentíamos por momentos—, el magisterio de avanzada se mantuvo firme, como lo prueba la historia de sus luchas. Claro que hubo uno que otro político encumbrado o generales del ejército que nos apoyaron, pero fueron pocos.

8

Antes de seguir adelante conviene consignar dos hechos que fueron —en cierto modo— claves para alcanzar la ansiada unificación del magisterio nacional: a) En diciembre de 1935 y enero de 1936 nos reunimos, como todos los años, la totalidad de los maestros misioneros en la ciudad de México. Respondiendo a una campaña bien planeada y realizada, los maestros de las Escuelas Regionales Campesinas enviaron sus delegaciones a la misma ciudad y después de una serie de reuniones previas se realizó un congreso cuyo fruto fue el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), que agrupó a TODOS los trabajadores misioneros y a los de la ERC de TODO el país. Fue el primer sindicato vertical que hubo en la SEP y en él había médicos, agrónomos, profesores normalistas, enfermeras, cocineras, lavanderas, galopinas, carpinteros, músicos, albañiles, mecánicos, panaderos, peritos agrícolas y peones de campo. Era el magisterio de base mejor pagado de la SEP, el más combativo y calificado dentro de la educación rural. En lo nacional el SUTESC nació bajo las banderas de la CNTE y de la ITE en lo internacional. Altamente politizados la mayoría de sus miembros y con aportaciones económicas de consideración para aquel entonces, el SUTESC fue una verdadera brigada de choque —en todo el país se distribuían las Misiones Culturales Rurales —18 en total— y las urbanas y cuando menos había 20 ERC, y algunas de ellas tenían un Instituto de Investigaciones Científicas cuyos miembros también pertenecían al SUTESC. Las Misiones Rurales se movilizaban cuando menos tres veces en el año —a veces dentro de la misma entidad, a veces pasando a otras—, lo que hacía que su trabajo de proselitismo fuera eficaz y amplio. Recuerdo que a fines de enero de 36, la MCR, de la que era



jefe, para poder trabajar en el estado de Veracruz —Villa Azueta y Acayucan— tuvo que firmar un documento con el director de Educación Federal que nos obligaba a no propiciar ni separar a los maestros que militaban en la CMM, para que ingresaran a la CNTE, compromiso que cumplirnos fielmente, lo que no evitó que nuestra central ganara simpatías derivadas del trabajo misionero. b) En mayo de ese año (1936), la CMM convocó a un congreso nacional a sus afiliados. Con el más completo apoyo de la SEP se vio en extremo concurrido. Pero nuestros amigos trabajaron admirablemente y el sentimiento unitario de la mayoría de los asistentes —que eran maestros rurales— se impuso. De este congreso, histórico por eso, salió un acuerdo: el de que los directivos de la CMM y los de la CNTE, así como de los demás grupos magisteriales, independientes de las dos centrales, celebraran las necesarias pláticas para convocar a un gran congreso nacional que agrupara a todos los trabajadores de la enseñanza, de todos los niveles y especialidades, en una sola central. Deseo aclarar que —de manera general— en el sureste dominaba la corriente favorable a la CNTE; Tabasco, Campeche, Quintana Roo y Chiapas estaban por la CNTE y la ITE. En la península yucateca quiero destacar el trabajo enérgico, decidido, doctrinario y honesto de Claudio Cortés, ya muerto, de Nanda Gómez Blanco, Juan Pacheco Torres, Ramón Berzunza Pinto y Luis Álvarez Barret.

9

Antes de seguir adelante quiero expresar que los directores generales de educación en las entidades del país, los inspectores generales y los de zona escolar, habían formado un organismo que —naturalmente— le cerraba el ingreso a los directores de escuela primaria y a otros especialistas de la educación: músicos, pintores, maestros de educación física, médicos, etcétera. Esta Unión de Inspectores de Educación Federal tenía por propósito defender sus intereses profesionales y de trabajo y —además— de los reiterados ataques de que estaban siendo blanco desde el momento mismo en el que la inquietud en favor de la organización del magisterio de base se manifestó. Recuerdo que uno de los gritos de guerra en nuestros congresos y reuniones regionales era el de: “A limar las uñas de los inspectores”. Justo o injusto —declaro que muchos de los inspectores federales que conocí y traté desde 1928 eran personas que amaban la tarea de educar y por lo general honestos, a veces con un acusado perfil apostólico en su trabajo — éste era uno de los gritos de guerra y los compañeros sabían por qué, pues

eran de los estados del centro y del sur de donde más quejas en contra de estas autoridades provenían. Esta manifiesta y popular, a la postre, corriente de opinión en contra de los miembros de la UI y de EF cohesionó sus filas y opusieron —algunos de ellos, por cierto— notable resistencia a la unificación del magisterio y su propaganda llegó a encontrar eco en maestros urbanos que consideraban inferiores a los rurales. Para fortuna del espíritu unitario, la situación creada por esta Unión —en ese aspecto— se liquidó de raíz, cuando sus propios miembros acordaron disolverla.

10

El acuerdo de Puebla se cumplió en febrero de 1937. El nuevo congreso —que se integró con delegaciones de todos los estados federales, estatales y municipales— tuvo como sede el Teatro de la República en la ciudad de Querétaro. Allí, directores e inspectores —en un emotivo acto— anunciaron haberla disuelto para asimilarse a los organismos creados en sus centros de trabajo. El resultado fue el de que —lo recuerdo con toda claridad—, aceptando la recomendación de don VLT, no se declaró el congreso en favor de la organización sindical: se constituyó la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), de la que fue Secretario General un extraordinario maestro normalista veracruzano: Cándido Jaramillo, a cuya memoria rindo homenaje desde estos renglones. En los estados, los maestros se organizarían por secciones estatales y delegaciones de zona o de centros de trabajo importantes por el número de los trabajadores del centro. Vilchis y sus grupos —que seguían la corriente lombardista— no asistieron y la maniobra resultó tan clara que —muchos de los delegados— se despidieron con estas palabras: nos veremos dentro de un año para unificarnos —alrededor de 40 mil maestros afiliados ya en la FMTE— para hacer la unidad con los tres mil de Vilchis y, hasta entonces, poder hacer de nuestra Federación el sindicato que deseamos. Este congreso, que a mi juicio lo fue de transición en nuestra marcha hacia el sindicalismo, fue una tribuna nacional para las mil quejas que los maestros traían de sus regiones: bajos sueldos, pagos retrasados favorecedores del agio, caciquismo político, caciquismo castrense, persecuciones, maltratos, asesinatos, robos, favoritismo y otros males más que los maestros sufrían en propia carne. Allí fueron enjuiciados gobernadores, burócratas federales y estatales de alto coturno, militares, tenderos, etcétera. Fui —junto con otro compañero— a Puebla, a tratar un grave problema con el gobernador del estado, que lo



era don Maximino: se trataba de persecución, cárcel y maltrato que los grupos de maestros —los afiliados al FROC del estado— sufrían por SUS actividades unitarias. Igualmente, otras comisiones salieron para otros estados del país: la presión en nuestra contra era muy fuerte. Dentro del régimen político del país, la reacción contaba con muchos paladines... Este congreso probó que el maestro de base se sentía parte del pueblo: en su seno se discutieron los problemas obreros, campesinos, juveniles, femeniles por cuanto que, la mayoría de los delegados, en sus regiones, habían ligado sus luchas con las luchas populares por mejores condiciones de vida y en favor de la salud, la cultura y la educación para lo que —por entonces— reiteradamente invocamos: las masas populares. Dicho de otra manera: el maestro luchaba por lo suyo, pero consciente de que su lucha era parte de la lucha de todos los mexicanos amantes de la libertad, de la democracia, de la cultura y de la justicia. Esta circunstancia nos dio mucha fuerza, como lo demostraron las grandes huelgas de Nuevo León, Sonora, Aguascalientes y del Estado de México, por ejemplo... El congreso mostró su preocupación —votando conclusiones— por el mejoramiento de la educación y porque —la misma— llegara a ser patrimonio de todos: mestizos, indígenas y blancos. Las conclusiones que abarcaban cuestiones de carácter organizativo, planes, programas de estudio, etcétera, fueron llevadas a la SEP y parte de ellas merecieron ser tomadas en cuenta. Al revés de lo que ahora sucede, la auténtica voz del maestro de banquillo, gracias a la fuerza que le daba la organización, era escuchada. Esta preocupación —ya olvidada— era común especialmente dentro de los grupos de la ONTE y de los grupos lombardistas.

11

La FMTE significó un gran paso en la tarea de unificar al magisterio. No consiguió la total unidad de los educadores mexicanos porque: a) El atraso político de maestros municipales y estatales —a veces de grupos importantes— les impedía comprender las ventajas de la unificación. b) El factor religioso retrasó —sobre todo entre las mujeres— la unidad. c) Grupos importantes de maestros, sobre todo los mayores de 40 años, se negaban con energía a considerarse trabajadores: ellos eran intelectuales, hombres y mujeres de saber científico. El que los llamaran trabajadores los disgustaba. d) En su gran mayoría, los maestros particulares se negaron a sindicalizarse o a formar parte de las ligas, uniones, etcétera, de maestros,

e) Los maestros de segunda enseñanza, de preparatoria y sobre todo los universitarios, rechazaron, en su mayoría, los llamamientos a la organización con fines laborales. Desde la cumbre de la cátedra nos veían —fuertes núcleos de ellos— con profundo desprecio: no tenían ni por qué ni para qué “revolverse” con los maestros de banquillo y —sobre todo— con los rurales. f) Como ya dije, los grupos dirigidos o influenciados por el lombardismo no asistieron al congreso que dio origen a la FMTE. Este organismo, cuyo comité ejecutivo nacional radicó en la ciudad de México, tuvo mucho trabajo en materia de organización nacional de las secciones, delegaciones, etcétera. Los problemas a resolver se volvían complejos porque en la tarea de organización surgían —violentos no pocas veces— intereses de grupos reducidos de maestros, de líderes anárquicos o ignorantes y, en ambos casos, incapaces de atender y acatar la disciplina del estatuto general. Pero, además, en estos problemas de organización metían la mano, y no pocas veces hasta el codo, presidentes municipales, diputados, senadores, gobernadores y hasta tenderos y agiotistas.

12

Lo que no impidió que se convocara a un nuevo congreso nacional de unificación magisterial para que la FMTE hiciera la unidad con los minoritarios grupos lombardistas. El congreso se efectuó en 1939, en el Teatro Hidalgo de la ciudad de México y ni VLT ni el compañero Vilchis pudieron evitar que la mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo Nacional, quedara integrada con miembros del PCM, como había ocurrido con la FMTE. El arrastre del PCM dentro del magisterio de base era simplemente arrollador. El prestigio del PCM era mucho por la combatividad, la firmeza, la capacidad y la honestidad de sus miembros que —sobre todo en las luchas obreras, campesinas y estudiantiles— habían ganado justificada fama. Alguna vez hubo un asalto que se atribuyó a los comunistas y los asaltantes de una dependencia X habían cometido robos. El propio *Excelsior* opinó diciendo: “Si hubo robo, no fueron los comunistas. Los comunistas son fanáticos pero no ladrones...”. Este prestigio hizo que —al legalizarse la existencia del PCM, grupos numerosos de obreros, campesinos, maestros, mujeres y jóvenes, ingresaran al PCM como miembros activos. Para 1938 éramos —si mal no recuerdo— unos ocho mil maestros en todo el país los miembros del PC, los que en sus regiones gozaban de prestigio y eran llevados a los puestos de dirección en las asambleas de zona y estatales. Lo



que hacía que los intereses de los jefes y funcionarios de la SEP y de líderes y de grupos con ambiciones de alcanzar poder, se vieran lesionados y que se iniciara un acuerdo, primero tácito y después expreso, entre los que se veían perjudicados por la autoridad del PC entre el magisterio; los funcionarios de la SEP y los personajes de la política y la burocracia se unieron para liquidar o disminuir la influencia comunista entre los maestros. Así nació —de hecho— un movimiento anticomunista que fue el iniciador de una corrupción que alcanzó a penetrar en las filas comunistas y que hizo posible un nuevo congreso del STERM, en 1940. Como estábamos dentro de las filas de la CTM, Fidel Velázquez, como secretario de organización de la central obrera, la presidió y como no pudo evitar que el candidato del PC a la secretaría general saliera triunfante junto con buen número de comunistas ocupando las demás secretarías, Lombardo aprobó una maniobra y el PC tuvo la debilidad de aceptarla: el secretario de organización era del grupo lombardista y según ellos, quedaban dudas sobre la mayoría que eligió a un comunista como secretario general. Entonces, había que hacer un referéndum, con votaciones directas en todo el país, para saber si Peña —comunista— o Flores Fuentes, lombardista, debería ocupar la secretaría general del STERM. El PC estaba seguro de su aplastante mayoría. Lo que no previó fue la capacidad de maniobras de Vilchis y los Cinco Lobitos y el efecto de la presión cetemista en todo el país por los canales de sus federaciones y sindicatos nacionales y locales. Total: Flores Fuentes quedó como secretario general. El PC perdió la hegemonía en el magisterio, creció la corrupción y el STERM se escindió.

13

Desde hacía tiempo algunos comunistas corrompidos o ingenuos y personalistas, consideraban que no habían alcanzado lo que deseaban. Comenzaron a maniobrar para conseguirlo a sabiendas de que tenían que crear una nueva fuerza porque los lombardistas nada les darían. Políticos cardenistas que veían con malos ojos la influencia comunista —lombardistas en el magisterio— los alentaron y ayudaron. Aprovecharon la división surgida del hecho de que —con frecuencia— en el seno del comité nacional del STERM o en las secciones estatales y delegaciones de zonas y centros de trabajo, surgían enfrentamientos y luchas entre lombardistas y comunistas. Aprovecharon las muestras objetivas del avance de la corrupción, la entrega de los intereses programáticos del STERM al poder

público y sembraron desconfianza y confusión. Prepararon cuadros y un buen día, con el mínimo de maestros de base, amparados por la SEP, que estaba ya con Ávila Camacho en la presidencia de la República, en manos totalmente reaccionarias, asestaron el golpe al STERM desde la CNC, en la que se habían refugiado, creando una nueva central sindical magisterial cuyas siglas parece que fueron SUNTE (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación). Entre los cabecillas estaba el profesor Roberto Barrios, ex-comunista y de una moral tan pobre como la que manifestó años después, al convertirse en jefe del Departamento Agrario: ratero, contrarrevolucionario completo, al grado de que, además de traficar con los intereses de los campesinos de la manera más cínica y desvergonzada, acabó “repartiendo” a políticos y ricachos de los pueblos, las tierras agrícolas de las Escuelas Normales Rurales y de Agricultura y —claro— dejando intactos los latifundios que —por entonces— quedaban a pocos kilómetros de las referidas escuelas. Y —conste— a Roberto Barrios lo conocí ejerciendo el magisterio rural... Ahora es hombre de muchos millones. Conste, además, que —en enero de 1959— en *Siempre!* puse de manifiesto su incapacidad política, su torpeza y falta de lealtad para los ideales agrarios... Pero la maniobra tuvo éxito: el STERM sufrió nuevas divisiones y Barrios y su grupo de suntistas se aliaron a Véjar Vázquez y desataron una cacería de brujas. Los miembros del PC y los que sin serlo tuvieron el valor de no someterse a las órdenes contrarrevolucionarias de OVV y del general, licenciado y profesor y clerical de marca mayor, Roberto T. Bonilla, fueron cesados, perseguidos, encarcelados, movilizados, suspendidos. Fui a dar a Chicontepec, Veracruz. Me levantaron falsas responsabilidades, suspendieron el pago de mis sueldos, quemaron los ejemplares de mi libro *Civismo* que había en la SEP... Lo mismo hicieron con miles de militantes del sindicalismo revolucionario. Como nunca, hubo persecución y espionaje. La SEP se llenó de malos militares y peores policías. Espías por todos lados y brigadas de maestros comprados con chambas y dádivas proporcionaban el material calumnioso en el que se apoyaban sus actos represivos. De esa pandilla de miserables sólo recuerdo a un hombre con humana decencia: Plácido Ramón, que defendió a Luis Figueroa, que defendió a muchos otros militantes revolucionarios arrancándolos de las garras de sus verdugos. Entre OVV y RTB, y asesorados por el entonces ya payaso, José Vasconcelos, inventaron la Escuela del Amor que no hizo otra cosa que prohijar a los profesionales de la mentira, de la calumnia, de la persecución y del odio. El magisterio de base resistió a pesar de la estampida de los maestros comunistas. Una tarde —el



local del PCM estaba por Atenas y era marzo de 1943—, Esperanza Colín, Hipólito Cárdenas Deloya, Luis Figueroa, Jesús A. Teja y otros que no recuerdo, hicimos un balance de los activistas y de los leales al PC que —del magisterio— quedaban en el país: en 1938-39 llegamos a ocho mil; el recuento apenas sobrepasó la cifra de 200... La administración de OVV en la SEP provocó tanto desconcierto y protestas en todo el país, que los divisionistas con el dinero y la bendición de VV, Bonilla y el coronel Matías —de triste, asquerosa memoria, y jefe del espionaje, de la represión y de sus “quebrantahuesos”— organizaron una caricatura de congreso de unificación magisterial en Querétaro. Pero no les dio resultado. El fracaso fue escandaloso, cayó la pandilla clerical, fue enterrada la Escuela del Amor y llegó como secretario de Educación un gran mexicano: Jaime Torres Bodet.

14

El cambio en la SEP permitió que en la ciudad de México tuviera lugar, en diciembre de 1943, un auténtico congreso de unidad magisterial y cuyo resultado fue la creación de la nueva central de los educadores mexicanos: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que es el actual y que este año cumple 32 años de vida. Al parecer cesaron las luchas intergremiales, pero no fue así: los viejos líderes en las regiones y en los estados se combatían ferozmente. Esa división originó —como fruto de muy diversas circunstancias que se conjugaron— la muerte del sindicalismo revolucionario. Causa importante fue la equivocada dirección que desde 1940 había asumido los mandos en la cumbre del PCM. Un buen día empezamos la entrega de los sindicatos de industria, de burócratas, etcétera, a Lombardo primero y después a los Cinco Lobitos. El colmo: se aprobó la disolución de las células y la formación de Comités de Barrio. Otro buen día entregamos a los maestros que todavía eran fieles al PCM, a los excomunistas que ahora eran lombardistas —Peraza, Germán Parra, etcétera— y no pudiendo soportar más, a fines de 1947, me reincorporé a las Escuelas Normales Rurales —me había refugiado en 1944 en Misiones Culturales, huyendo de don Alfonso Caso y de Eliseo Bandala— y me enviaron a San Marcos, Zacatecas. Formé parte del Partido Obrero Campesino. Poco a poco dejé que me absorbiera total, completamente, el trabajo educativo y acabé convertido en lo que todavía soy: francotirador. Nunca más volví a participar en las luchas sindicales del magisterio y ayudé a algunas de carácter agrario en el sur de Zacatecas.

No quiero terminar estos apuntes sin dejar claro que el sindicalismo magisterial es ahora revolucionario de nombre. La Revolución está presente en el libro, el periódico, el discurso y nada más. El sindicalismo magisterial guarda diferencias notables entre lo que fue todavía —aunque con vacilaciones y titubeos— hasta la década de los cuarenta. Esas diferencias conviene anotarlas:

a) Los maestros ligamos nuestras luchas a las luchas del pueblo. Había —en amplias zonas del país— una verdadera alianza revolucionaria surgida de las necesidades e imperativos de la lucha diaria, entre los maestros y los campesinos, entre los maestros y los obreros y entre los maestros y los grupos de mujeres y de jóvenes. Hoy existe un abismo —que empezó a señalarse y a crecer desde 1944— entre maestros y pueblo, al grado de que la inmensa mayoría del magisterio está notablemente despolitizada.

b) Los intereses que privan en congresos y asambleas de zona o regionales, son los intereses del maestro única y, casi siempre, exclusivamente. Los maestros que intentan debatir problemas en contra de la autoridad del Estado —en todos los niveles o de la SEP en particular— o llevar a las asambleas problemas que afectan a la vida sindical, agraria o nacional, son callados, rechazados y calificados como “políticos”. A veces son repudiados también por la autoridad y la base que no los ampara y mucho menos los defiende. Quedan pocos —muy pocos— grupos con orientación revolucionaria y capaces de acción. El viejo maestro y líder social a la vez, se acabó. Lo aplastaron los líderes campesinos y obreros y, ya sin apoyo, los maestros capaces de lucha, salvo excepciones, les dejaron el campo libre.

c) Para los iniciadores y continuadores de las luchas magisteriales contó mucho el aspecto profesional. Recuerdo congresos y conferencias nacionales promovidos por la organización sindical en los que —con la participación de educadores calificados— se discutían problemas pedagógicos y de organización y administración de los centros de trabajo educativo. Sus conclusiones invariablemente eran tomadas en cuenta por la SEP —puesto que ella misma, a través de representantes que formaban parte de la dirección y de las comisiones de trabajo, así como de la asamblea general, era la que por último aceptaba o rechazaba las conclusiones—. Ahora ocurre todo lo contrario. La SEP que ya no está influida por el SNTE y cuyos jefes y directores generales, subdirectores,



etcétera, son personas no profesionales de la educación, han barrido con los maestros. Médicos, veterinarios, licenciados, doctores en cemento armado, arquitectos, etcétera, ocupan los puestos clave. Gente muy sabia con doctorados y maestrías hechos en el extranjero son los que deciden de la educación. La base no cuenta. Las consultas al maestro de banquillo son vulgar simulación. A la menor discrepancia se alza feroz y calumniadora la ignorancia del Olimpo de la Pedagogía cuyos dioses segundones despotrican y asustan a los pobres de espíritu. En la base las opiniones son acalladas por los mismos dirigentes sindicales. El magisterio de base —ni siquiera el que está en la dirección intermedia— tiene derecho a participar. Todo lo hace el grupo fraudulento que tiene a la SEP en sus manos. Lo llaman para que apruebe lo que la alta burocracia educativa ya aprobó. Después viene el trabajo de explicar al maestro de base qué es lo que va a hacer y cómo lo va a hacer. Y así vamos de fracaso en fracaso, y si la conclusión primera de la Conferencia de Educación Primaria de 1952 fue la de que “La Escuela Primaria Mexicana pasa por la más profunda de sus crisis”, a 23 años de distancia, podemos decir que esa crisis se ha convertido en un monstruo al que nadie —cuando menos hasta ahora— ha podido dominar.

d) La capacidad científica y pedagógica y de creación del magisterio mexicano, y al mismo tiempo la vocación, han ido en constante descenso. En la medida en que el Estado ha promovido cursos de capacitación pedagógica, elevado los sueldos, multiplicando las garantías humanas para el trabajador de la enseñanza, en esa medida ha descendido ostensiblemente la calidad de la educación mexicana. El maestro recibe lo que le dan, la concesión graciosa. Como en verdad no luchó para alcanzar el mejoramiento —porque se lo dan—, simplemente lo recibe sin sentirse obligado a mejorar más aún su trabajo con niños y jóvenes.

Todos los logros sindicales del magisterio, de unos 20 años a la fecha, han sido obtenidos a costa de los niños: horas-clase, vacaciones, cursos de mejoramiento, asambleas sindicales, eventos deportivos magisteriales, etcétera. El niño, al que debemos cuidar como a las niñas de nuestros ojos, es víctima además de huelguistas y paros locos.

Todo lo anterior son los aspectos negativos del sindicalismo, cuya limpieza, que no pureza, no supimos conservar porque —desde arriba— al igual que los jóvenes, los obreros, los campesinos, el propio Estado corrompió a los dirigentes y éstos —a su vez— a la masa. El reglamento nacional de escalafón es la imagen perfecta de aquella hija que no daba problemas a sus padres: de la casa al burdel y del burdel a la casa. La persecución sindical a los maestros que disienten es constante y eficaz. La venta de plazas —pago en dinero y en especie— es algo que todo mundo sabe que existe. La explotación en otras formas más por parte de dirigentes sobre dirigidos, está a la orden del día. Se falsifican documentos, se venden títulos a ciencia y paciencia de la autoridad. Autoridad y sindicato protegen a holgazanes y ladrones, a delincuentes que despojan a las viudas del importe de los seguros de vida. Todo lo anterior nos lleva a una realidad: cada día la educación huele peor e intoxica mejor a quienes la imparten y a quienes la reciben.

17

Lo positivo es que hay un mejoramiento indiscutible por evidente en:

- a) Los salarios de los profesores. Su poder adquisitivo se ha aumentado por 10 o más veces que en 1923, cuando ingresé al magisterio rural.
- b) El maestro está amparado en su trabajo por leyes que le dan inamovilidad y derechos a licencias, permisos, etcétera, de que antes no disfrutaba y de los que —ahora— con frecuencia abusa.
- c) El maestro —al revés del de hace 50 años— es sujeto de crédito buscado y disputado por tenderos y agentes de ventas y —además—, por jugadores, cantineros y lenones: adquieren casas, automóviles, muebles, televisores, ropa de cierta calidad; realizan viajes de placer, de estudio, etcétera. Cuentan —con todos los defectos que tenga— con servicio médico gratuito gracias a pequeño descuento en su sueldo.
- d) Trabajan los esposos y los hijos y forman verdaderos clanes familiares que dominan una escuela, una zona escolar, una agencia educativa, etcétera.
- e) Tiene seguro de vida.



- f) Trabaja doce meses y recibe salario por trece.
- g) Puede pedir préstamos a corto y a largo plazo, con bajas tasas de intereses.

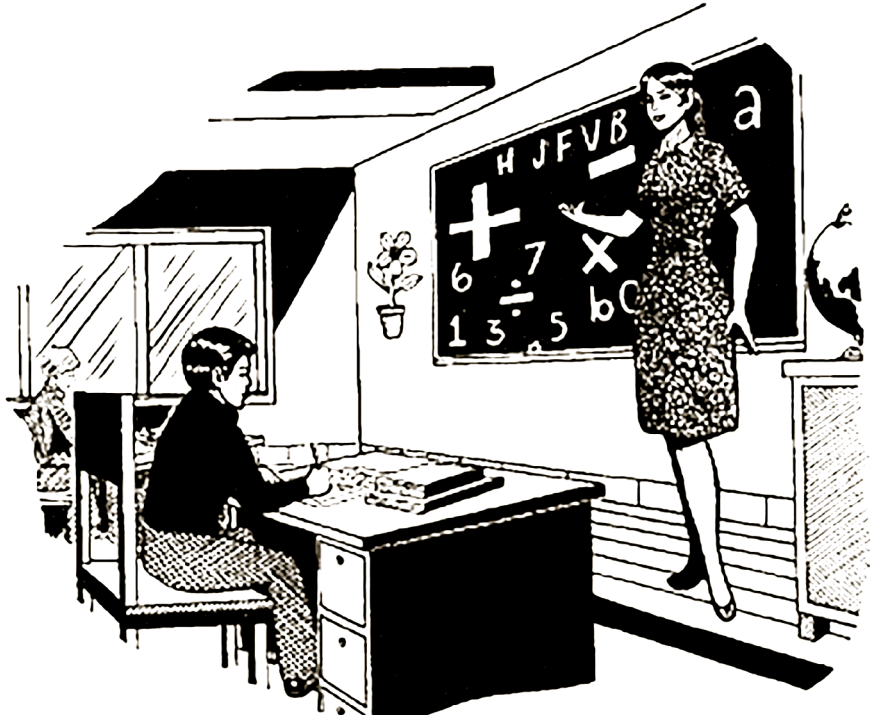
Esto y otras cuestiones que de seguro olvido, son fruto de las luchas tremendas de los años treinta. El concepto del maestro se revalorizó. En mi época sólo los y las jóvenes más pobres estudiábamos para maestros de escuela. A duras penas se completaba el cupo en las Escuelas Normales y hay que ver lo que ahora ocurre. El magisterio es —desde hace años— una poderosa fuerza política. Que lo digan el número de presidentes municipales, regidores, síndicos, gobernadores de estado, diputados locales y federales, senadores y secretarios de Estado, etcétera, que son maestros de escuela, es decir, que lo fueron... Termino estos apuntes que acorté, en vista de dos circunstancias: la mala salud y el mucho trabajo que —por contrapartida— tengo que desempeñar, pues la pensión que recibo no me da para vivir con decoro.



Amelia.
Maestra de primer año

Narración de una experiencia / 1965





Durante los días 17, 18 y 19 de junio de 1964, el C. Profr. Mario Aguilera Dorantes, Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública, acompañado del C. Profr. Pablo Silva García, Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Calendario "B", y de los técnicos profesores Juan Pina Aranda y Amado González Dávila, hicieron un recorrido que abarcó un grupo de escuelas primarias federales de distintas zonas escolares de la Región Lagunera.

El propósito de la visita de los funcionarios primeramente citados y de los técnicos que llegaron a Torreón varios días antes, fue el de comprobar los resultados de un trabajo iniciado en la zona norte del país, en febrero de 1963, para la supervisión de la realización del Plan de Once Años. Trabajo que se proponía alcanzar, entre otras metas, la de abatir los niveles de reprobación y deserción en la escuela primaria, y de manera especial en los grados de primero y sexto.

Se concentraron unos tres mil niños de primer año en las escuelas primarias federales "Felipe Carrillo Puerto", de Torreón; "Adolfo López Mateos", de Gómez Palacio, Durango; "José Ramón Valdés", de Lerdo, Durango; "Cuauhtémoc", de Paso Nacional, Nazas, Durango; "Seis de Enero", del Ejido del mismo nombre, Municipio de Lerdo, Durango; "Cámara Junior", de Matamoros, Coah.; "Nezahualcóyotl", Ejido de Santa Ana del Pilar, Municipio de Matamoros, Coah.; y "18 de Marzo", Ejido de Concordia, del Municipio de San Pedro. Los niños de primer grado fueron concentrados en grupos de 50 alumnos y procedían de escuelas rurales, semiurbanas y, en menor número, de escuelas urbanas, y se procuró que hubiera grupos de todas las zonas escolares que constituyen el sistema de educación primaria federal lagunero.

Los técnicos hicieron con anticipación trabajos encaminados a verificar el dominio de los niños en lectura oral, escritura, ortografía (sobre la base del vocabulario específico estudiado) y en el manejo de los hábitos aritméticos y de los conceptos geométricos. El plan incluía que tanto el

señor Oficial Mayor, como el Director General, al azar, señalaran niños que leyeran, escribieran, dibujaran formas geométricas y realizaran las sencillas operaciones matemáticas que el programa señala para el primer grado.

Así se hizo: los técnicos hicieron sus exploraciones y recogieron materiales escritos, y los dos funcionarios, en cada una de las escuelas y en cada uno de los grupos visitados, señalaron niños para que leyeran, escribieran y probaran su dominio sobre la suma, la resta y los conceptos geométricos.

En buen número de los grupos visitados —integrados, como ya se dijo, con niños de diferentes escuelas— se tuvo cuidado de pedir al Sr. Oficial Mayor que preguntara a los niños su edad. La respuesta que invariablemente recibió fue ésta: “Siete años”. Los visitantes pudieron comprobar, también, que en todas las salas de clase de los diversos grados había abundancia de material didáctico, gráficas, escalas y otras manifestaciones de las actividades pedagógicas de los maestros. En escuelas rurales, como la de Santa Ana del Pilar, además de contarse con los anexos necesarios, era manifiesta la influencia de la acción de la escuela en la comunidad, por sus calles limpias y todas sus casas encaladas y pintadas por fuera, hecho extraordinario en esta región.

Lo anterior viene al caso porque en la Escuela Federal Urbana “Felipe Carrillo Puerto”, el Sr. Oficial Mayor se impresionó viva y extraordinariamente con el aprovechamiento encontrado y el ambiente de organización, higiene, disciplina y de amor al trabajo, revelado por el estado material del aula y el estado anímico de los niños. Tanto que, con emoción, hizo un comentario que, por discreción, no se reproduce aquí, y terminado éste, se volvió hacia la maestra del grupo, profesora Amelia Casas Álvarez y con gesto y tono afectuoso le preguntó:

—Muchacha, ¿con cuántos niños iniciaste el curso?

—Con sesenta y siete, señor —contestó Amelia.

—¿Cuántos terminaron el curso? —interrogó de nuevo el funcionario.

—Sesenta y siete —fue la nueva respuesta.

—Y de los sesenta y siete, ¿a cuántos aprobaste?

—A los sesenta y siete, y usted puede seguir comprobando u ordenar que lo hagan, si estoy diciendo verdad —concluyó Amelia.

Así nació este breve libro. El nombre fue sugerido por el propio maestro Aguilera Dorantes. Quiso que en él, los maestros mexicanos interesados en alcanzar buenos rendimientos en el primer grado, encuentren una

descripción sencilla y veraz de lo que hace Amelia Casas Álvarez para alcanzar tan espléndidos resultados.

UNA ESCUELA Y UNA MAESTRA

La escuela en donde trabaja Amelia Casas Álvarez lleva el nombre del prócer yucateco y héroe de las luchas sociales de México, Felipe Carrillo Puerto. Se hace una breve semblanza de la misma por la más simple de todas las razones: nunca los buenos o malos resultados de una humana tarea son el producto de la acción de una sola persona. Son producto de la feliz conjugación de factores sociales, económicos y técnicos, que se armonizan para producir un buen resultado, como en este caso. Claro que cuenta mucho la capacidad profesional de Amelia y su entrega completa a las tareas escolares, así como la pasión que pone en favor de los niños, sus alumnos; pero reconociendo todo lo anterior, se puede hacer una afirmación básica y a la vez inicial: ha sido en esta escuela en la que Amelia ha alcanzado sus más brillantes y rotundos éxitos y ha sido posible porque la Escuela Primaria Federal “Felipe Carrillo Puerto”, de Torreón, Coahuila, es, y no se comete exageración alguna en el juicio, una de las mejores escuelas primarias del país. Lo es por su organización, por su disciplina, por su trabajo y porque maestros, alumnos y padres de familia, desde hace muchos años, constituyen la más admirable unidad educativa que —en un medio social como el nuestro— pueda encontrarse.

Escuela de trabajo, puede ser visitada en cualquier día y a cualquier hora y siempre se la encontrará en actividad, viviendo organizadamente y siempre bien cuidada y limpia en la persona de sus maestros y alumnos y en las instalaciones, aulas, patios, corredores, jardines y anexos. Los padres aman tanto a su escuela, que no hay problema que la escuela confronte que ellos quieran hacer a un lado. Por el contrario, a veces podría parecer excesiva la preocupación de mamás y papás, pero todo lo que pueden hacer para mejorar a “la Carrillo” lo hacen con empeño, con tesón, a veces con humano coraje, porque anhelan para esta institución una perfección académica y social que permita, por sí sola, que sus hijos se eduquen dentro de un ambiente apropiado para la integración de la personalidad humana. Aquí están tres ejemplos que la revelan como una escuela con espíritu de cuerpo, es decir, con personalidad, y en la que cada maestra, cada alumno, cada papá, cada mamá, siente su responsabilidad y actúa de acuerdo con ellas:



a) Un día —de esto hace tal vez unos diez años—, la escuela se propuso mejorar su capacidad en la formación de hábitos en relación con la práctica del ahorro. Vieron con sorpresa, allá por el año de 1956, que los 600 niños habían ahorrado más de 50 mil pesos. Esto redobló el entusiasmo y este año la escuela alcanzó un ahorro de \$201 149.60, con una matrícula de 800 niños, lo que hace un promedio de ahorro de \$251.00 por niño.

Los críticos que nunca faltan, dicen que ya no es ahorro escolar, porque son los padres los que ahorran a través de los niños, lo que es verdad. Pero nadie puede negar que los niños entregan como ahorro, semanariamente, una cantidad pequeña o grande y que el acto semanario, repetido durante seis años escolares, lleva a la formación del hábito y, por otra parte, el observador más superficial puede encontrar que los papás han depositado una gran confianza en la escuela porque —año con año, al finalizar el curso, en ceremonia especial— la escuela hace entrega, en presencia de autoridades y padres de familia, a cada niño, de lo que ahorró durante el curso. Los resultados son, pues, altamente positivos y —hasta donde se sabe— en relación con el ahorro escolar, el caso de la Escuela Federal “Felipe Carrillo Puerto” es único en el país.

Conviene anotar un detalle: la escuela está ubicada en un barrio pobre y sus alumnos son hijos de obreros, de campesinos, artesanos, pequeños comerciantes y modestos burócratas oficiales y particulares.

Si se medita sobre estos hechos, se verá cómo esta escuela primaria es una escuela con espíritu de cuerpo, es decir, con alma.

b) La escuela tenía una pequeña y no muy bien organizada ni adiestrada banda de guerra. Quisieron convertirla en una buena banda de guerra y —como pasa con frecuencia— pidieron a la SEP que les dotara con instrumental suficiente para alcanzar sus propósitos. La SEP simplemente dijo que carecía del equipo solicitado. Entonces la escuela recordó que ella, toda entera, como institución, había salido prácticamente de la nada: dos maestros pagados por la Federación y nada más, ni local, ni mesabancos, ni muebles. Casi nada, y años de lucha y esfuerzo mantenido dieron como resultado lo que ahora es la institución.

La anterior consideración puso a trabajar a los grupos y pronto los hogares elaboraron dulces, palomitas, pasteles, tostadas y otras golosinas más que se volvieron dinero, y ahora la banda de guerra de “la Carrillo” tiene 35 elementos y un extraordinario instructor. Oírla tocar es una fiesta. Ganaron el primer lugar en el Concurso de Bandas de Guerra de escuelas primarias, convocado por el H. Ayuntamiento de Torreón, cuando el

actual Subsecretario de Educación, Profesor Federico Berrueto Ramón, la oyó tocar declaró que la perfección en la ejecución de los toques había sido para él una agradable sorpresa.

c) Un día la escuela decidió convertirse en lo que, por acá, se llama “Escuela de Demostración Pedagógica”. Es decir, en una escuela que puede ser visitada en cualquier momento, por maestros, alumnos y padres de familia que deseen darse cuenta de una organización y de un trabajo escolar aconsejables. Esto significaba un compromiso moral y profesional —por lo mismo más trabajo— para la institución, pero nadie opuso reparos a esta decisión. Por el contrario, todo mundo se empeñó en alcanzar las siguientes metas:

-
- a) Aplicación de las técnicas más adecuadas para la formación de las habilidades instrumentales, fundamentalmente.
-
- b) Elaboración y uso de material didáctico adecuado para alcanzar el propósito anterior.
-
- c) Organizar democráticamente la vida escolar, dando la debida participación a los alumnos en la vida de la misma.
-
- d) Abatir al máximo la impuntualidad, las faltas de asistencia, la reprobación y la deserción.
-
- e) Verificar mediciones constantes y elaborar gráficas y escalas, con sus resultados.
-
- f) Convertir a la escuela en modelo de higiene general y aseo individual.
-
- g) Participar en los concursos de zona, previa meticulosa preparación y entrenamiento general de los grupos y de los alumnos seleccionados, para representar a la escuela.
-
- h) Fortalecer la organización del trabajo y la disciplina general e individual, creando un ambiente general de armonía y una buena disposición personal en alumnos y maestros en relación con el cumplimiento de tareas, acatamiento de normas, etcétera.
-

La realidad encontrada por funcionarios de la Secretaría, autoridades civiles y escolares regionales, en cada una de sus visitas, permite hacer una afirmación: la Escuela “Carrillo Puerto” cumplió, en su mayor parte, el anterior plan y los resultados de sus empeños están a la vista de cuantas personas quieran comprobarlos.

Esta es la escuela en la que, desde hace 16 años, Amelia Casas Álvarez se encarga de uno de los primeros grados. Responsable, entusiasta, capaz y enamorada de los niños —sin amor nadie le puede enseñar nada a na-



die—, Amelia ha hecho de cada año de trabajo un triunfo de los niños, de los padres, de la escuela en la que sirve y suyo personal.

Amelia es coahuilense. Nació en Saltillo, pero tiene 36 años de servir a la educación federal y de estos años, 26 los ha trabajado en La Laguna. Se inició, como casi todos los maestros que algo valen, en el magisterio rural y sus méritos profesionales le permitieron llegar a la ciudad. La eficacia de su trabajo es patente: ha logrado hacer leer y escribir, así como dominar hábitos aritméticos y el correcto manejo de los conceptos geométricos, a niños con francos desequilibrios físicos y nerviosos. Al revés de la tendencia general que se manifiesta, para declarar anormales a niños que simplemente son de lento aprendizaje. Amelia ha buscado la manera y la ha encontrado, de capacitar niños que otros maestros hubieran rechazado desde la primera semana de trabajo.

Lo que puede hacerse cuando hay amor a los niños, amor a la profesión, decoro humano. Cuando, además, se posee un sólido sentido de autocrítica que permite estar atento a lo que se hace y a sus resultados y —sobre todo— para valorar los fracasos y saber en qué medida deben atribuirse a factores que están por encima de la voluntad del maestro y, por consecuencia, cuál es la culpa —en parte o en todo— que el maestro tiene cuando los resultados no son positivos. Se hace hincapié en esta circunstancia porque, si los fracasos se examinan con sentido crítico, serían menores en número y cada vez menos importantes si cada educador buscara y encontrara sus propias fallas y limitaciones, con vistas a la superación de las mismas.

Amelia trabaja probablemente menos, mucho menos que decenas de miles de maestros que —usando la expresión manida— “se matan trabajando” y sin embargo obtienen pobres y, no pocas veces, muy pobres resultados. Trabaja menos, sí, pero trabaja con inteligencia, entendida ésta como la capacidad humana para resolver de manera adecuada los problemas que se confrontan.

¿Cómo trabaja Amelia?

Es lo que vamos a ver enseguida.

SEPTIEMBRE, PRIMER MES DE TRABAJO

Vamos a ver qué hace Amelia durante el primer mes de trabajo para aprobar siempre a más del 90 por ciento de alumnos que con ella se inscriben, y a veces al ciento por ciento: este año escolar —1964-1965—, inscribió en

su grupo 56 chicos, tuvo dos bajas por cambio de domicilio y enfermedad y le quedaron 54. Los 54 serán promovidos al segundo grado.

Lo que puede considerarse una afirmación falsa es, por el contrario, total y absolutamente verdadera: durante el mes de septiembre Amelia no enseña nada de lo contenido en el programa de primer grado.

Al revés de la generalidad de los maestros de primer grado, que desde la primera semana principian la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética y la geometría. Amelia, repetimos, durante TODO el primer mes de trabajo, se olvida del programa y se dedica a ejercicios de maduración y a los de carácter normativo que, además, tienen —ambas clases de ejercicios— la característica de coadyuvantes para que el alumno se familiarice con su maestro, con sus compañeros, con el aula, el equipo y con la escuela entera.

Amelia sabe que los niños aprenden por los sentidos. Que necesitan que, por lo mismo, los órganos correspondientes funcionen normal y eficazmente. Sabe, además, que si hay deficiencias susceptibles de corregirse con medidas pedagógicas, su obligación es la de aplicar dichas medidas. Sabe que los niños necesitan, además, aprender a hablar libres de temor, aprender a formarse, a entrar y salir de la sala de clases, a observar y expresar el fruto de sus observaciones y a, en una palabra, aprender lo necesario para que su mente, su sentido moral, reaccionen de tal manera que puedan, cada uno de ellos, convertirse en lo que Amelia necesita: un buen alumno.

Y a un buen alumno, para serlo, le deben responder normal y eficazmente los oídos, los ojos, la boca, la nariz, el tacto, la voluntad y una incipiente y progresiva coordinación de los movimientos y, a la vez, un incipiente y progresivo sentido moral.

En la experiencia del que esto escribe —recogida la última en los estados del norte y dos del noroeste, en los años de 1963 y 1964—, queda una desoladora realidad: un gran número de maestros de primer grado, en cuanto encuentran la menor dificultad para que un niño aprenda lo que tratan de enseñarle, lo declaran anormal. Y en favor de Amelia podemos dejar constancia de un hecho: ha enseñado a leer y a escribir a niños con francas deficiencias orgánicas y nerviosas. Todo porque, en lugar de acogerse a la benevolente teoría —falsa, por cierto— de que los niños mexicanos de 6-7 años están inmaduros para el aprendizaje —para justificar así los índices elevados de reprobación—; ella se dedica a hacer de cada niño un sujeto apto para el aprendizaje.



Nadie que compra un motor nuevo lo pone a funcionar, desde el primer momento, a toda su capacidad. Realiza con él una serie de maniobras preparatorias hasta ponerlo en condiciones de que trabaje dando todo su rendimiento, igual hace Amelia: un niño es un motor que hasta antes de funcionar en la escuela lo hacía para satisfacer propósitos e instintos, a veces en total desacuerdo con lo que la escuela pretende. El problema es el de arreglar el funcionamiento de ese motor para que —como ya se dijo— el niño se convierta en un buen alumno.

Justamente en alcanzar este propósito Amelia “desperdicia” todo un mes. Sus chicos, firme, sabia y amorosamente guiados por ella, se entregan, en relación con el entrenamiento de los sentidos —que les permite madurar para el aprendizaje a los que no lo están—, a los siguientes ejercicios, cuya base es el juego.

Vista

- a) Les presenta diversas láminas con árboles, animales, casas, muebles, figuras humanas, etcétera, láminas que son descritas por ella, y luego presenta otras en las que faltan o sobran detalles de los ya dados, para que los niños los encuentren.

Variante: Al hacer una segunda descripción, de manera intencional, se agregan o suprimen detalles para que los niños digan cuáles no corresponden a la lámina que están viendo y cuáles fueron omitidos en la descripción.

Variante: En lugar de láminas, se describen juguetes, animales o frutas, colocados, al igual que las láminas, a distancia conveniente de los niños. Éstos señalarán qué se agregó o qué se omitió en la descripción hecha por la maestra o por sus compañeros.

- b) Juego: “La pelota perdida”.

Se ocultan varias pelotas en distintos lugares de la sala de clases. La maestra describe una de dichas pelotas y los niños la buscarán hasta encontrar la descrita. Los niños lo intentarán tantas veces como sea necesario hasta localizar exactamente la pelota —u otro objeto usado para tal fin— que fue descrita.

Variante: Se ocultan frutas, juguetes, láminas y hasta animales vivos.

- a) El grupo acopia “sonidos”, es decir, instrumentos y objetos que produzcan sonidos característicos: guitarras, violincitos, flautitas, tamborcitos, maracas, vasos y clavos grandes, tijeras, llaveros. Los niños ven objeto por objeto y escuchan el sonido que cada uno produce, asociándolo con la imagen. Los ejercicios se repiten varias veces. Después, los niños “se ponen a dormir” o simplemente cierran los ojos o se los tapan con las manos. La maestra hace sonar los objetos, los que deben ser identificados por los niños ateniéndose al sonido que producen.

Variante: Las primeras respuestas son colectivas o se deja responder al que haya hecho la identificación. Después se señala al niño que deba dar la respuesta.

- b) Juego: “El cieguito”. Después de varios ejercicios que llamaremos “colectivos”, se ponen “los sonidos” sobre una mesita. Se venda un niño que gradualmente se va alejando de la mesa, en la cual la maestra u otro niño hace sonar los objetos para que el cieguito, que —repetimos— se alejará gradualmente de la mesa, los identifique por el sonido. Todos los niños, sin excepción, deberán pasar, varias veces, por esta prueba.

Variante obligada: Después de jugar “al cieguito” en el aula, los niños jugarán en el patio para aumentar las distancias.

- a) Colecciona juguetes, frutas y lleva animales vivos a la clase y a cada uno de estos elementos, mientras los niños están viendo, los describe cuidadosamente, guiando la observación de los niños para que se fijen en su memoria los detalles que ella va haciendo resaltar. Después, venda a los chicos —todos tienen que participar en el ejercicio— y los pasa al frente para que, tomando en sus manos uno de los objetos descritos, digan su nombre. Diez es el número máximo de los objetos manipulados, y es necesario dejar completamente claro que este juego se repite varias veces en el curso del mes, de ma-



nera que ningún alumno quede sin participar un mínimo de tres veces en el ejercicio de reconocimiento. Esta total participación de los alumnos del grado es regla observada de todos los ejercicios que en la clase se hacen.

También se hacen ejercicios para reconocer al tacto y expresarlo, si los cuerpos son blandos, duros, lisos, ásperos, fríos, calientes, etcétera.

Gusto

- a) Reúne frutas, sales, azúcar, chocolates, etcétera. Hace que los niños los prueben teniéndolos a la vista. Todos estos “sabores”, los coloca en una mesa, va vendando a los niños y los pasa para que —sin ver— tomen “los sabores”, los prueben y sin verlos reconozcan si se trata de un limón, tomate, naranja, un grano de maíz, azúcar, sal u otros elementos, agua, por ejemplo.
- b) Juego: “Las comadritas”, que van al mercado a comprar algunas mercancías necesarias para su hogar. El mercado es la mesa donde están “los sabores” y el vendedor o vendedores son otros niños. “El cliente” pide una mercancía, plátano, por ejemplo, y el vendedor le da otra “mercancía” que no es la que pide, y “el cliente” debe decir qué “mercancía” le dieron e insistir en que le den la que él está pidiendo, la que le será dada hasta el tercero o cuarto intento. “El cliente” tiene que declarar que, efectivamente, le acaban de dar lo que pide.
- c) Amelia acostumbra que, cada vez que los niños tienen éxito durante los juegos, sus demás compañeros los aplauden y hasta que canten porras a los equipos que mejor cumplan las tareas.

Olfato

- a) Principia por coleccionar o reunir —siempre con el auxilio de los niños— lo que ella denomina “olores”: diversas flores, brillantinas, jabones, lociones, alcohol, aguarrás, petróleo, agua, leche, etcétera, “olores” que guarda en frasquitos. Con los ojos abiertos, los niños manipulan los frascos y huelen lo que en ellos se encuentra, identificando cada olor con un elemento determinado. La prueba consiste

en que, después, con los ojos vendados, reconozcan cada elemento por su olor característico y digan en alta voz su nombre.

- b) Juego: “La miscelánea”. Los niños tienen que hacer un regalo con motivo de un cumpleaños, día de santo, etcétera. Los niños van a “la miscelánea” a comprar dicho regalo. O bien en su hogar necesitan manteca, aceite, petróleo, etcétera, y van a “la miscelánea” a comprarlo. La “mercancía” está en una mesa, donde uno o más niños están vendiendo. El comprador llega con los ojos vendados, pidiendo su mercancía. Una, dos y hasta tres o cuatro veces se le da una mercancía distinta, que el comprador rechazará al identificarla por el olor, diciendo su nombre. Luego le darán lo que pide, que también identificará por el olor.

Ejercicios de vocalización

Amelia da a estos ejercicios una muy especial importancia y creo que con mucha razón. Para la mayoría de los maestros tal vez puedan carecer de importancia porque, cuando menos así lo hemos comprobado, fuera de ella, de Amelia, no hemos encontrado maestro alguno de primer grado que, sistemáticamente, los haga.

Los ejercicios de vocalización que Amelia hace tienen por objeto conseguir que los niños aprendan a hablar de manera tal, que cada palabra sea pronunciada de manera clara y distinta de todas las demás y, además de completa, que el niño articule y module de manera debida. Al mismo tiempo, trata de conseguir, y lo consigue, que hablen lo suficientemente fuerte para que sean escuchados dentro del aula, ya sea que hablen desde el frente, desde la parte posterior del centro o de los lados.

Amelia, frente al grupo, hace que los niños oigan palabras que va pronunciando y que, al mismo tiempo, se fijen en la posición que, al ir las pronunciando, van tomando los dientes, los labios, la lengua. Además de que pronuncia con lentitud, ARTICULA Y MODULA, es decir, en primer lugar, hace que los niños se den cuenta de que se pronuncian, CLARAS Y DISTINTAS, cada una de las sílabas que constituyen las palabras. La articulación —darle a cada sílaba su correcto valor fonético— ayuda, a su vez, a modular, es decir, a darle el acento y la duración adecuada a cada una de las sílabas, haciéndoles apreciar las diferencias de tonalidad.

Como ya dijimos, durante todo septiembre, de manera especial, Amelia se dedica a realizar estos ejercicios sin dejar, cada vez que sea necesario



hacerlos, de repetirlos en el curso del año. Con ello consigue que los niños hablen con voz suficientemente fuerte para ser oídos; consigue que sean capaces de articular y modular, y de percibir y reproducir los movimientos correctos de los órganos de la fonación.

Los ejercicios son colectivos e individuales.



En este folleto se ha recogido, de manera veraz, lo que Amelia hace. Los teóricos podrán enumerar muchas actividades, sujetas a mayor rigor científico, que pueden realizarse en favor de un mejor entrenamiento y educación de los sentidos. No se pretende exhibir estos ejercicios como un modelo de actividad, simplemente dejar constancia de que —año con año— una maestra mexicana los viene realizando fiel y tesoneramente. Un día una persona de elevada capacidad teórica vio cómo un maestro rural resolvió, en minutos, un problema de escritura que en meses y meses no pudo ser resuelto y exclamó: “eso no tiene chiste”. Efectivamente, el ejercicio no tenía “chiste”, “el chiste” estaba en tres circunstancias: una, que el maestro conocía un procedimiento para vencer una dificultad; dos, que sabía cómo guiar a los aprendices para que hicieran el ejercicio; y tercera, que daba resultado... Piense en esto: si lo que Amelia hace no le gusta por razones científicas o de mero y simple desagrado, no lo aplique pero —esto es lo importante— haga ALGO para adiestrar el funcionamiento de los sentidos, con todos y CADA UNO DE SUS NIÑOS.

Coordinación

Ejercicios de relajamiento y de control

- a) Material: figuras caladas, en cartón grueso, madera, fibracel, lámina metálica delgada u otro material apropiado (véanse láminas).
- b) Primer ejercicio: los niños ponen el molde sobre una hoja de papel y con un lápiz —Amelia usa lápices negro y de colores— rellenan la figura moviendo libremente la mano, sin preocupación alguna, pues los bordes del molde impiden que el lápiz o color se salga y deforme la figura. Este relleno de figuras lo hacen varias veces, siem-

- pre con moldes distintos, en el papel y en el pizarrón. Para esto último usarán moldes más grandes. Este ejercicio es de relajamiento.
- c) Cuando ya tienen habilidad para rellenar la figura usando el molde, pasan al ejercicio de control: con el molde puesto, trazan el contorno de la figura, quitan el molde y luego la rellenan, procurando que el lápiz, el color o el gis, no se salgan de los límites de la figura.
 - d) Cuando son capaces de rellenar las figuras sin auxilio del molde, disminuyendo el tamaño de éstas a medida que avanza el ejercicio; repito, el tamaño de las figuras a rellenar se va haciendo más pequeño.
 - e) Ejercicios mixtos: Los niños hacen ejercicios mixtos —de relajamiento y control al mismo tiempo—, como éstos:

Recorte y pegado

- a) De figuras de animales, plantas, frutas, figura humana, etcétera, en papel lustre. Se recorta la figura y se pega en un cuaderno especial.
- b) Sobre la base de la habilidad para recortar, los niños recortan papel lustre para después doblar y armar y hacer un rehilete, un barquito, etcétera.
- c) Al manejar el papel lustre los niños, de manera funcional, van adiestrándose en el conocimiento de los colores.

En todos los ejercicios de coordinación, los niños son estimulados con rimas y cantos, que corresponden a los movimientos que ellos —los niños— hacen durante su ejercicio.

Movimientos controlados

- a) Levantan la mano que se les indique.
- b) Cerrar un ojo, cerrar los dos, abrir la boca, cerrarla.
- c) Tocarse con un dedo, con dos dedos, con la mano completa, la sien derecha, la sien izquierda, la nariz, las mejillas, la nuca, taparse la boca, etcétera.
- d) Con la mano derecha coger la oreja izquierda; con la mano izquierda coger la oreja derecha; en la palma de la mano —derecha o izquierda—, apoyar la barba, etcétera.



Durante el primer mes de trabajo (septiembre), como ya dejamos asentado, Amelia dedica tiempo para que sus chicos realicen ejercicios normativos, que llamamos así porque la finalidad de tales ejercicios es la de organizarles a los niños la conducta dentro del aula y de la escuela en general. De esta actividad obtiene una conducta apropiada para que los chicos puedan convivir y educarse. Dicen los chinos que lo único que le da dignidad al hombre es la vida organizada. Dicen también por allí, que la organización lo decide todo, que sin organización nada de valor puede ser alcanzado por el hombre. A mayor abundamiento, un teórico inglés expresó allá por los cuarenta de este siglo, que el hombre puede vivir de cualquier manera, menos sin organización. Sabido es de todos los estudiantes de zoología, que un rebaño, una parvada de pájaros, una manada de lobos, un colmenar, tienen que someterse a una serie de normas de conducta que les permiten vivir.

Las anteriores reflexiones obedecen a un propósito: el de hacer comprender el valor que tiene esta actividad en los niños que Amelia educa, tanto para ella como para el futuro de sus propios chicos. Hemos conocido millares de grupos escolares en los que la indisciplina, la desorganización por lo mismo, son la regla diaria: los chicos hablan cuando quieren, gritan, se amontonan en derredor de su maestra o maestro; se ponen de pie, salen del salón o entran en él a su arbitrio, se encaprichan y desobedecen, y junto con esta desorganización de la conducta hemos encontrado un pobre y, ¡con qué frecuencia!, un nulo aprovechamiento. Dicho de otro modo, Amelia organiza, primero, la conducta de sus alumnos y después procede a enseñarles lo que deben aprender.

A continuación se anotan otros ejercicios normativos que, ocupando la atención de los niños, los hacen ejercitar su voluntad —lo que es la vida consciente—, dando como resultado líneas de conducta que se mantienen a lo largo del curso, para desembocar en la correspondiente formación de hábitos:

1. Formación correcta en la fila: colocación, estaturas, marchas, flancos, etcétera.
2. Entrar y salir al salón de clases en formación e individualmente.
3. Localización rápida de su asiento en el aula o de su lugar en la fila.

4. Ponerse de pie, sentarse, pasar al pizarrón, pasar al frente de la clase, etcétera, y volver a su asiento.
5. Saludar.
6. Decir su nombre, el de sus papás, el de su maestra, el de la Directora, el de sus compañeros, articulando y modulando.
7. Decir sus domicilios y acostumarlos, ya desde la segunda semana, a llegar desde su casa a la escuela sin que sus papás los acompañen.
8. Acostumarlos a presentarse uniformados todos los días y a cambiar de ropa el lunes, el miércoles y el viernes, manteniéndolos pendientes de la limpieza y cuidado de sus ropas.
9. Aseo meticuloso a mañana y tarde, de los chicos y del aula.
10. Exigencias —así como suena— respecto de la puntualidad y la asistencia continuada de cada niño.
11. Señalamiento de tareas y comisiones individuales o por grupos —les dará base para la futura integración de los equipos— y exigencia —así como suena— para su cumplimiento dentro de los términos de tiempo, espacio, cuidado y precauciones fijadas.
12. Desarrollarles la capacidad para guardar silencio mientras su maestra o sus compañeros hablan y para que se mantengan atentos a lo que se dice o hace. Acostumarlos, cuando el trabajo manual o la actividad física así lo exige, a guardar silencio.
13. Los varones, cuando menos una vez por mes, deben cortarse el pelo.
14. Lucha constante, abierta, terca, intransigente, para que se acostumbren a cuidar sus útiles de trabajo, y a manejarlos de manera que se conserven limpios, completos y puedan tenerlos fácilmente a mano para hacer uso de ellos.
15. Se inicia el ahorro que, desde hace años, permite que el grupo reúna durante el curso, cantidades hasta ahora no menores de 12 ni mayores de 14 mil pesos.
16. Capacidad para, desde su lugar o al frente de la clase, hacer pequeños informes orales o narrar libremente sucesos, experiencias o expresar deseos.
17. Acostumarlos a un orden determinado en la colocación de las cosas dentro del aula y a respetarlo; a manipular rápidamente sillas y mesas y a manejar con habilidad y eficiencia los útiles de aseo.



Conseguir lo anterior no es nada fácil. Las resistencias mayores no se originan en los niños, vienen desde el hogar. Para tener éxito, Amelia celebra las necesarias reuniones con los padres de familia de sus alumnos. Les expone sus propósitos, les explica la razón de todo lo que se hace o se intenta hacer, y acaba por encontrar en ellos no sólo comprensión, sino una eficaz ayuda, mantenida durante el año escolar. Esta ayuda se hace tangible cuando se considera que:

a) Este año de 64-65 los chicos ahorraron una media de \$250.00 por alumno.

b) La regla es la de que el primer grado de Amelia tenga siempre en su aula el Banderín de Higiene porque, con sus cuidados y trabajos, el grado ocupa el primer lugar entre 15 grupos escolares, entre los que hay dos cuartos, dos quintos y dos sextos.

c) Extraña encontrar, por ejemplo, que los varones usan siempre corbata, aun en los días de intenso calor. Hay quienes critican el hecho y se olvidan de lo valioso que es, si se juzga que es producto de la capacidad que la escuela tiene para formar hábitos.

d) Cuanta persona visita el aula, sufre una impresión favorable cuando ve a los niños ponerse de pie, moverse dentro del salón; cuando los oye leer, o los ve escribir o dar respuesta a una pregunta. En todo se pone de manifiesto que ha habido una dirección permanente en la integración de la personalidad de cada chico.

Repito: la buena organización de la vida de los niños dentro del aula y dentro de la escuela es una garantía firme y sólida para que los niños adquieran firmes y sólidos conocimientos y se formen hábitos deseables para su vida escolar, hogareña y social.

DE OCTUBRE EN ADELANTE

Enseñanza de la lectura:

Amelia usa el libro de texto gratuito como elemento auxiliar básico para enseñar a leer a sus niños. Usa el método globalizador que, equivocadamente, durante décadas ha sido conocido con el nombre de "Método natural". Ella sabe que todo conocer, todo saber, toda habilidad llega a la conciencia y se convierte en patrimonio humano, por la vía de los sentidos, y que los niños aprenden experimentando sensaciones que, a su vez, se convierten en percepciones; que éstas permiten comparar, diferenciar y generalizar para que el niño pueda llegar a la síntesis. Sabe también que

es el análisis la vía inicial del conocer para el niño y que el sincretismo infantil es un estado de inmadurez; que, además, la tendencia infantil es hacia el análisis, lo que se demuestra con el hecho de que, una vez percibidos los objetos como un todo, para conocerlos el niño trata de descomponerlos, si se trata de un juguete o de detallar las partes principales de que se componen, si se trata de animales o de plantas, por ejemplo. Dicho de otra manera, el saber científico se adquiere analizando, generalizando y sintetizando, para hacer nuevos análisis y nuevas síntesis, y así en cadena interminable.

La mayor parte de esta teoría, Amelia —tal vez sin darle la precisión y el rigor científico que le permita escribirla o exponerla— la ha derivado de la experiencia, por la vía de la reflexión. Consta —a todos los que han cambiado opiniones con ella— que precisa los pasos del proceso que sigue para enseñar a leer y que, al señalar cada paso, explica las razones en que se funda para aplicar cada uno de estos pasos.

Para no alargar más esta introducción, a continuación señalamos los pasos que Amelia da al enseñar a leer a sus niños, aplicando el método globalizador:

1. Narración de un cuento.

En su vida profesional ha ensayado los siguientes: “Rosita y Juanito”, “Luis va a la escuela”, “Los tres osos” y “Un sueño”. Con el que ha obtenido mejores resultados es con el último. Deben quedar claras, muy claras, dos circunstancias en relación con el cuento. Primera: es un solo cuento el que narra y de él arranca toda la enseñanza de la lectura. Segunda: prepara debidamente la exposición y, además, se provee de material didáctico (estampas, juguetes, etcétera) para hacer más vívida la narración.

Durante la narración va mostrando las estampas con lo más importante del cuento, y que —en general— van a servir para formar las frases y oraciones que serán motivo de estudio.

2. Al día siguiente vuelve a narrar el cuento, deteniéndose en el análisis de aquellas de las estampas que van a servir de base para formar las frases y oraciones que estudiarán después, una por una.

3. Al día siguiente, bajo su dirección, los niños, con el auxilio de las estampas, reproducen el cuento. Como variante, las coloca en desorden para que —los niños— las coloquen en el orden que establece la secuencia o “hilo de narración”. Este ejercicio lo hace después de que los chicos fueron capaces de narrarlo completo.



4. Pasa, luego, a ejercicios de expresión concreta —dibujo y modelado, dándole más importancia al modelado—, para lo que utiliza plastilina y una tabla de madera de grosor y dimensiones adecuadas para que sobre ella manipulen los niños. Modelan la casa, los personajes solos, actuando, en grupo, etcétera.

Conviene dejar claro que, en este ejercicio de modelado, los niños trabajan en equipos y que los agrupamientos se hacen con base en la experiencia recogida en septiembre y tomando en cuenta las preferencias de los niños. Cada equipo elabora lo que ella denomina una maqueta o diorama, como dicen los que saben de estas cosas.

5. Cuando todos los equipos terminan sus tareas de modelado, con base en las maquetas o dioramas, los niños vuelven a narrar el cuento.

6. A la semana siguiente, como cada niño tiene su plastilina y su trozo de madera adecuado, modela —repetimos que cada niño modela— el cuento completo.

7. Se pasa a la dramatización del cuento. Los alumnos que representarán a los personajes son seleccionados de manera natural, colectiva, y cada uno de ellos ensaya las palabras que va a decir, la acción que va a desarrollar. Después, hacen la representación en el patio de la escuela, ante otros grupos escolares especialmente invitados para que la presencien. De preferencia se invitan niños de los otros grupos de primer año y a los de segundo.

8. En el curso del trabajo anterior, ya el cuento ha quedado dividido “en sus etapas” principales, y de la “primera etapa” se obtiene la primera frase: “La casa de Luis”.

9. El paso siguiente es el de que los niños aprendan a leer la frase anterior. Los pasos que ella acostumbra a seguir son los que aquí se anotan:

-
- a) Presenta la frase en carteles escritos con letra impresa de color negro sobre cartoncillo blanco, y con letra manuscrita de color blanco sobre cartoncillo negro.
-
- b) Mostrando la estampa, hace la lectura de la frase, poniendo en la parte superior el cartel con la letra impresa y abajo el de la letra manuscrita. La lectura es repetida por todos y cada uno de los niños.
-
- c) Después, por medio de un puntero, va señalando dónde dice *La*, dónde *casa*, dónde *de* y dónde *Luis*.
Da el siguiente paso cuando cada uno de los niños es capaz de leer cada una de las palabras que ella, *Amelia*, va señalando con puntero en cualesquiera de los dos carteles.
-

d) Conseguido lo anterior, a cada niño lo dota con el mismo material: una tira con letra impresa y otra con letra manuscrita, donde está la frase objeto de estudio. Los niños colocan las tiras sobre la mesa en que trabajan —arriba la impresa, debajo la manuscrita—, para que cada uno, allí mismo, señale, a una orden de Amelia, dónde dice *La*, dónde *casa*, dónde *de* y dónde *Luis*.

e) Luego pasa a lo que podemos llamar análisis visual y material de la frase. Cada uno de los niños, con sus propias tijeras, va cortando —en la tira impresa— cada una de las palabras que forman la frase, previa su lectura. Después hacen ejercicios de reconocimiento con dichas palabras, sacándolas de cajitas que están sobre la mesa de la maestra.

f) En el paso siguiente, los chicos se dedican a reconstruir la frase, poniendo en el orden establecido por la expresión, las palabras de la frase.

g) Para finalizar, Amelia hace un ejercicio de distinción, poniendo sobre su mesa las palabras sueltas de la frase y otras no estudiadas, todas dentro de una caja, para que los niños las saquen y lean las que son objeto de su estudio y con ellas vayan formando —colocándolas en el pizarrón— la frase completa y correcta: “La casa de Luis”.

h) Cuando los niños —todos— dominan el ejercicio anterior, descompone la palabra *casa* en sílabas: los niños leen *casa*, haciendo fonéticamente énfasis en las sílabas que la forman, y luego, doblando el cartoncillo por mitad y cortando las sílabas. Los niños solos —claro— llegan a la conclusión de que en la primera parte de *casa* dice *ca* y en la segunda, *sa*.

i) Después, hacen ejercicios variados de lectura de estas sílabas y, guiados por Amelia, forman nuevas palabras, formación que se facilita por la vía fonética y porque, de manera material, uniendo los trozos de cartoncillo, pueden formar otras palabras como: *sala*, *saca*, *cala*, *laca*, *lala*.

j) Con las nuevas palabras, se forman, siguiendo el mismo procedimiento, otras frases: “La sala de casa”, “La sala de Luis”, “La saca de casa”. (En La Laguna llamamos *saca* a una especie de arpillera que se usaba en la pizca del algodón.)

Estos pasos son los mismos que Amelia sigue para la enseñanza del resto de las oraciones y que son los siguientes:

Lecciones tipo que se llevan en la enseñanza de la lectura y escritura en el primer año.

1.	La casa de Luis	(la c s d u i = 7)
2.	Luis ama a mamá	(m = 1)
3.	Anita cuida a Luis	(n t = 2)



4.	La pelota de Luis	(p = 1)
5.	Aquí está la máquina	(q que qui = 1)
6.	Luis ríe contento	(r = 1)
7.	El perro saluda a papá	(rr = 1)
8.	El barco es bonito	(b = 1)
9.	El buque se llama Allende	(ll = 1)
10.	Papá se va	(v = 1)
11.	Anita y Luis van a la escuela	(= 1)
12.	Mi escuela se llama México	(x = 1)
13.	Los amigos de Luis	(g = 1)
14.	Ya llegó el Circo	(Ci Ce)
15.	Chuelio el payaso	(ch = 1)
16.	La jaula de los leones	(j = 1)
17.	La foca que fuma	(f = 1)
18.	El gigante	(ge gi)
19.	El huevo mágico	(h = 1)
20.	La niña de los zancos	(ñ z = 2)
21.	Águeda guisa	(gue gui)
22.	El puesto del señor Güimes	(güe güi)
23.	El kiosco en la playa	(k = 1)

A la derecha de cada una de las frases tipo, van anotados todos los elementos del alfabeto que en ellas entran por primera vez. Como puede verse, en la primera entran siete elementos nuevos. Por esta razón es la más importante de todas. Con ella Amelia trabaja tres semanas, pues además, forma un mínimo de diez frases nuevas, basadas en los elementos señalados.

Cada una de estas 23 frases, tal como se explicó de la primera, da lugar a la formación de nuevas frases, que los niños aprenden a leer y a escribir.

Puede usted ver cómo, igual que los nuevos elementos, aparecen a la derecha sílabas que son objeto de estudio especial, por las razones prosódicas que usted ya conoce.

MATERIAL USADO

Amelia usa material abundante y —como ya se puntualizó—, en una o varias reuniones con los papás y mamás, hace lo indicado para que sus chicos tengan todo lo necesario. Conviene anotar lo principal:

Tabla para modelar para cada niño;
Tijeras, para cada niño;
Láminas para ilustrar el cuento (ella hace todas las láminas);
Carteles con las frases impresas y manuscritas;
Tiras de cartoncillo para cada niño,
con la frase impresa y manuscrita que se estudia;
Cajas de colores, y plastilina para uso individual.

Los niños empiezan a usar el libro después de la segunda lección, en la que estudian la frase “La casa de Luis”.

Se puede usar el franelograma, el taquitoscopio, el “cine de letras”, “el triángulo hablador”, etcétera. Al final se da una descripción de los aparatos usados que aquí se anotan.

ACLARACIONES

Conviene fijar la atención en lo siguiente:

1o. Que la rapidez con que avanza el aprendizaje de los chicos se basa en:

-
- a) Los ejercicios de maduración;
-
- b) Los ejercicios normativos;
-
- c) Que cada niño tiene a la mano los elementos necesarios para el trabajo individual o de equipo;
-
- d) El ambiente de organización, producto tanto de los ejercicios de maduración como normativos, que convierten al niño en sujeto apto para el aprendizaje;
-



-
- e) La ausencia de temores, dudas o vacilaciones, porque —durante septiembre— cada niño se ha familiarizado con sus compañeros, con su maestra, con el aula, con la escuela entera y —esto es muy importante— con los elementos de trabajo; y
-
- f) Que —ampliando un poco más el punto d)— el niño tiene habilidad para ver, oír, interpretar y cumplir órdenes, coordinar los movimientos exigidos por el trabajo escolar, capacidad para mantenerse en silencio, para contestar correctamente, para interrogar, etcétera.
-

Se pone énfasis en lo anterior porque —desgraciadamente— una mentalidad profesional equivocada ha señoreado el trabajo de muchos maestros en los primeros grados: el niño debe escuchar pero no hacer, el hacer corresponde al maestro y al niño corresponde —repetimos— oír y, algunas veces, ver. Se olvida que el niño debe aprender, como ya lo expresó un educador norteamericano, viendo, oyendo y haciendo. Los niños de Amelia —los que la han visto trabajar por años lo saben— aprenden sobre la base de un constante hacer, que —por otra parte— es la principal exigencia de la reforma educativa.

Precisamente por lo anterior, todo lo aquí señalado tiene valor nada más haciéndolo. Leído, simplemente como información, carece de eficacia. Si Amelia obtiene buenos resultados, es precisamente porque hace su trabajo con apego al proceso que aquí se detalla. Dicho de otro modo, no hay divorcio alguno entre la teoría y la práctica. Se hace hincapié en esta circunstancia porque en la realidad educativa del país nos encontramos con una paradoja: los maestros normalistas, de todo tipo de Escuelas Normales, en la cátedra reciben la información científica más avanzada y memorizan —incluso— los procesos técnicos más apropiados para la enseñanza de las diversas materias del programa escolar primario, pero por regla hacen su trabajo siguiendo procedimientos rutinarios y anticientíficos. Es común oír declarar que una cosa es la teoría y otra es la práctica. Nadie puede estar en contra de que, sin una teoría científica de la educación, no puede haber educación científica, y por lo mismo en contra de la necesidad de una teoría.

La otra circunstancia, en la que se hace hincapié, es la siguiente: se necesita tener una idea muy clara de las características de los métodos, de sus fundamentos, de sus procesos, de los pasos de cada uno de los procesos de los ejercicios apropiados para cada paso y del material didáctico que deba usarse. Hacer ejercicios sin saber para qué, sin haber precisado

con toda claridad qué fines, qué propósitos se deben alcanzar con cada ejercicio, es estar trabajando a la trompa talega, es decir, a la buena de Dios, a gritos y a sombrerozcos.

Analizando lo que Amelia hace, encontramos que pueden darse las siguientes explicaciones:

- a) Si lo primero que el niño experimenta son sensaciones, entonces los primeros ejercicios son para esto: para producir una serie de sensaciones del material de estudio, sensaciones reiteradas, visuales y auditivas, de “La casa de Luis”.
- b) Las reiteradas sensaciones producen una percepción, esto es, sensaciones perfectamente diferenciadas, es decir —en este caso—, la imposibilidad de que los niños confundan “La casa de Luis” con cualquiera otra frase.
- c) El manejo de la frase, junto con otras que estudian, les permite hacer comparaciones para generalizar: cada vez que las formas gráficas se ajusten al patrón estudiado, allí podrán leer con seguridad completa “La casa de Luis”.
- d) Los ejercicios de reconocimiento (leer la frase sola, aislada) y distinción (encontrar la frase que se estudia entre otras) permite comprobar que el niño ha adquirido la habilidad para leer esta frase, impresa o manuscrita, dondequiera que la encuentre.

Todo lo anterior lo enseñan nuestras Escuelas Normales, pero no se hace con plena conciencia y por esto se encuentran los elevados índices de reprobación que figuran en el apéndice. Si hubiera una preocupación, profesional y científica a la vez, de parte del maestro para esclarecer su teoría, sus procesos, los pasos de los procesos, los ejercicios apropiados para cada paso del proceso y determinar, por consecuencia, el material didáctico adecuado, de cada 100 niños que se inscriben en primer grado, cuando menos —repito, cuando menos— 90 aprenderían a leer y a escribir.

En una exploración que hice en los años 1963 y 1964, en grupos de primer grado, en los estados de San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Chihuahua, la Región Lagunera, Coahuila, Nuevo León y en Mexicali, encontré una marcada tendencia, en un alarmante número de maestros, a justificar el no aprendizaje de los niños por una circunstancia: la de que son anormales. Recuerdo que en una escuela anexa a la Normal Urbana,



una maestra —en presencia del director de la Normal y en abril, siete meses después de iniciado el curso— me informó que tenía cuatro niños anormales. Le rogué que los pasara al frente, y, después de inspirarles confianza, conseguí que los niños:

- a) Pronunciaran sus nombres y muchas otras palabras, articulando y modulando como yo lo hacía.
- b) Que reprodujeran el triángulo, el cuadrado y el círculo, después de ver trazar estas figuras en el pizarrón.
- c) Que escribieran la palabra *mamá*, completa, legible, con la forma, tamaño y movimiento adecuados, después de un ejercicio que no se llevó cinco minutos.

Los cuatro niños oían y visualizaban correctamente, y de igual manera reproducían los valores fonéticos: sus movimientos de coordinación eran aceptables. ¿Dónde estaba su anormalidad? No la había. Lo que faltaba era que su maestra fuera capaz de aplicar lo que la Escuela Normal le enseñó o debió enseñarle o, en último caso, lo que su capacidad de observación y reflexión le aconsejara.

Si usted enseña por medio de un método fonético, ponga su trabajo dentro de las normas que le dieron en la Psicología del Aprendizaje, puntualice el proceso y los pasos que lo forman y busque los ejercicios, así como el material didáctico adecuado:

- a) Ejercicio para encontrar la frase, aislar la palabra, la sílaba y el sonido que se va a enseñar, o simplemente enunciar: “hoy vamos a aprender la *o*”, por ejemplo. Puede ser un cuento breve o la realización de un acto: ordenar a un niño que cierre un ojo para tener *Luis cerró un ojo*; eliminar las palabras hasta quedarse con *ojo*. Dividirla en sílabas y quedarse con la *o*.
- b) Encontrando el valor fonético que se estudiará, presentarán la *o* en un cartel, señalándola varias veces al mismo tiempo que se dice su nombre.
- c) Se repite la forma: los niños verán la *o* hecha en alambre, en tarjetas y realzada con arena, maíz, arroz, ajonjolí, etcétera.
- d) Reconocimiento de la forma: en la pantalla del cine de letras, en el taquitoscopio, el triángulo hablador, etcétera, aparecerán —solas—

la *o* y otras letras. Los niños pronunciarán el nombre de la *o* cuando ésta aparezca.

- e) Distinción de la forma: se pondrán tarjetas sobre la mesa o en una caja con diversas letras y entre ellas la *o*, para que los niños la encuentren y digan su nombre. Se hará esta cuadrícula en el pizarrón:

a	m	o
o	n	s
l	o	t

Los niños pasarán a borrar las letras *o* y después —en una cuadrícula nueva— borrarán las que no sean *o*.

Confirmación o control del conocimiento: se reparten gallitos, barquitos, saleros, gusanitos hechos en dobladillo de papel (papiroflexia). Los niños los desbaratarán y allí encontrarán varias veces la *o*, entre otras letras. Su trabajo consistirá en poner una cruz sobre la *o*. El número de aciertos le da el porcentaje de aprovechamiento.

Todo este proceso puede realizarse en una clase de 20 o 25 minutos y lo agregamos aquí para que los que no enseñan con el método global, den una base científica a su trabajo.

ACLARACIONES NECESARIAS

Por lo que hace a la enseñanza de la lectura, Amelia recalca lo siguiente:

- a) Durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, termina la enseñanza de las frases impresas y manuscritas, y si es cierto que —desde la segunda lección— ha puesto el libro de texto en manos de los niños, la “lectura de práctica”, para conseguir que los niños hagan lectura fluida —o “de corrido”, como se decía antes—, la inicia hasta el mes de enero. Cada viernes hace mediciones para precisar los avances de los chicos, y los resultados de esta “lectura



de práctica”, los encontraremos en la medición de la rapidez de la lectura, que figura en el anexo número 1.

- b) Al mismo tiempo, adiestra a sus chicos para que describan y modelen las estampas de las lecciones, lo que complementa con explicaciones que los alumnos dan sobre el contenido de cada lectura. Dicho de otro modo, trabaja sobre la comprensión necesaria al grado de que —partiendo de la afirmación de que “leer es entender”— sin ella no tiene sentido enseñar a leer, dado que los que leen y no entienden —como se dice corrientemente— son lo que se llama “analfabetos funcionales”.
- c) El método señalado por la Secretaría establece que primero se enseñen las vocales, pero Amelia —que lo ha aplicado así— ha tenido que volver al suyo: iniciar el estudio de la lectura con frases y oraciones, SIN la previa enseñanza de las vocales. Sabe que el método del texto es el llamado “ecléctico”, pero la concesión hecha en favor del fonetismo al enseñar primero las vocales le parece inútil y, además, generadora de problemas y complicaciones: “Sólo sirve para hacer perder el tiempo”, afirma rotundamente.
- d) Para facilitar su “lectura de práctica”, hace uso constante de los trabalenguas y de algunos otros ejercicios que no creo inútil precisar:

Ejercicio de rigurosa lectura en silencio, “con los puros ojos”.

Lectura, por parejas, de una misma lección, para que —por turno— cada uno de los niños señale al otro los errores que cometió en la lectura.

Dominio de listas, hasta de cinco palabras, que deben ser leídas por los niños rápidamente, articulando y modulando y —desde luego— sin error. Las palabras se sacan de las lecciones, tomando las más difíciles, para los niños, por su número de sílabas o por su prosodia.

Señalar párrafos para que los niños los estudien y lean en un tiempo dado.

Ejercicios de lectura rápida con palabras que luego se hacen desaparecer, para que los niños las reproduzcan en el pizarrón o en sus cuadernos.

1. Ya se explicó antes que, durante todo septiembre, los niños realizaron ejercicios de relajamiento, control y mixtos, como preparativos para este aprendizaje.
2. Sigue el procedimiento simultáneo, es decir, enseña a escribir al mismo tiempo que está enseñando a leer. Frase u oración que aprenden a leer, la misma que aprenden a escribir.
3. En un cartel presenta la frase u oración para que los niños la visualicen nuevamente y luego procede a hacer lo siguiente:

-
- a) Al mismo tiempo que va leyendo, va pasando un puntero sobre cada palabra, siguiendo la forma de cada letra, sin levantar el puntero hasta terminar la palabra y haciendo, en consecuencia, que los niños visualicen el movimiento correcto que produce cada forma gráfica y la liga con la siguiente.
-
- b) Hace que varios niños pasen a hacer lo mismo sobre frases escritas con letra grande en el pizarrón.
-
- c) Después, en las muestras que cada niño recibe, los chicos hacen lo mismo: pasan el dedo primero —unas tres o cuatro veces como máximo— y luego el lápiz, igual número de veces.
-
- d) Después ya escriben todos, primero en el pizarrón y luego en sus cuadernos.
-
- e) Durante todo octubre, raya el pizarrón para darles el tamaño de las mayúsculas e igualmente raya las hojas en que escriben los niños con su lápiz. Pero después de octubre, es decir, de noviembre en adelante, los chicos deben escribir en el pizarrón y en sus cuadernos sin el auxilio del rayado.
-
- f) Ordena las letras del alfabeto en tres grupos: uno con las letras cuyos rasgos no rebasen el renglón ni hacia arriba ni hacia abajo y, el otro, con letras de rasgos rebasantes [sic] hacia abajo. Las ejercita primero aisladas, luego en palabras y oraciones, para que se den cuenta cabal de su forma, extensión de los rasgos, etcétera.
-
- g) Practica las mayúsculas y las usa preferentemente en los nombres propios: Aurora, Alicia, Amalia, Ana, Alberto, Arturo, Bertha, Blanca, Bárbara, Belinda, y así con todas.
-
- h) A medida que los niños van adquiriendo el dominio de la escritura, la letra que comenzaron a hacer grande, demasiado grande, va disminuyendo de tamaño.
-
- i) Hace, como penúltimo paso, ejercicios de escritura al dictado, en el pizarrón y en los cuadernos.
-



-
- j) El último paso está encaminado a conseguir que los niños sean capaces de usar la escritura como lo que debe ser: un medio de expresión. Para iniciarlos, los hace estudiar listas hasta de diez sustantivos que ella escribe en el pizarrón. Luego los guía para que, con las palabras estudiadas —*pastor, perro, ovejas, casa, tierra, lluvia, tarde, papá, niño, campo*, por ejemplo—, hagan frases, primero, y después organicen una narración oral, a la que Amelia llama cuento. Durante un mes los niños se entrenan para que sobre la base de las palabras estudiadas y que están en el pizarrón, puedan elaborar frases y cuento, todo oralmente. El ejercicio culmina cuando cada niño, utilizando los equipos de sustantivos ya estudiados es capaz de escribir un cuento por cada grupo de sustantivos estudiados. Repárese lo suficiente en esta circunstancia: los niños primero hacen frases ligando las palabras, después hacer una narración empleándolas todas y en que, todo esto, se hace ORALMENTE, y cuando ya todos poseen la habilidad, pasan a escribir a sus propios cuadernos.
-

OTROS DETALLES

- a) Mientras está enseñando a escribir, sigue haciendo ejercicios de los llamados mixtos, es decir, de relajamiento y control, al mismo tiempo, como los que quedaron señalados en páginas anteriores.
- b) Cada niño tiene su cuaderno especial para escritura y sus hojas para ejercicios. Cuando éstos son hechos en hojas sueltas, cada niño pone la hoja sobre otra de cartoncillo grueso, apropiada para el caso.
- c) Hacen ejercicios de escritura con lápices de colores, como recurso para que no “se aburran”.
- d) Hace sistemáticas mediciones de la rapidez y de la calidad, que explicaremos más adelante, y elabora las gráficas y escalas correspondientes.

BASES TEÓRICAS

Es muy importante que usted sepa las razones en las que Amelia funda todo su proceder en materia de la enseñanza de la escritura:

- I. Parte de la concepción teórica de que la escritura es, en su proceso material, forma y movimiento.
- II. Lo anterior la lleva de la mano a una consecuencia de tipo pedagógico: el niño puede aprender a escribir solamente que haya visualizado correctamente la forma y el movimiento que produce la escritura, ligados ambos —la forma y el movimiento— de manera indisoluble.

- III. Esto, a su vez, la lleva a otra consecuencia: la forma que el niño va a reproducir —letra, sílaba o palabra— ha de ser escrita como un todo sin levantar el gis ni el lápiz hasta que termine de escribir la letra, la sílaba o la palabra objeto de estudio. Por lo mismo, es un proceder equivocado el dividir las letras o palabras en partes so pretexto de que así se facilita el aprendizaje, pues Amelia sabe que una cosa es dibujar y otra escribir. Cuando se dice a los niños que hagan una ruedita (*o*) y que luego le pongan abajo y adelante una colita y ya tienen la *a*, o que haciendo un ganchito, otro más y uno más con una colita abajo, y ya tienen una *m*, esto equivale a dibujar y no a escribir, pues, repetimos, escribir es producir una forma gráfica dada, pero por medio de un movimiento característico, propio, peculiar, único.
- IV. Hace la letra grande, demasiado grande, tanto en el pizarrón como en sus cuadernos, porque sabe que así los niños visualizan mejor la forma y el movimiento que la produce.
- V. Hace que pasen el dedo, el gis y el lápiz sobre cada palabra, siguiendo el movimiento natural de la escritura, porque sabe que no todos los niños son capaces de captar la forma y el movimiento nada más viendo y que —forma y movimiento— necesitan captarlos por la vía muscular.
- VI. Sabe, además, que algunos chicos necesitan que les lleven la mano en los ejercicios y que esto tiene que ser así durante algún tiempo, porque estos niños son torpes, pero capaces de aprender si se hacen con ellos los ejercicios adecuados.
- VII. Sabe, además, cuando estudia las letras y las palabras, que automáticamente se establece una comparación entre lo que el niño hace y la muestra; que el niño quiere saber por qué le dicen que su letra no es buena y entonces Amelia lo hace desarrollar su capacidad de observación, para que encuentre por qué sus letras no son iguales a las de la muestra o a las que hacen los niños mejor calificados. Esto se llama desarrollar en ellos el llamado mecanismo conectante que se compone de observaciones, comparaciones y juicios.
- VIII. Para medir la rapidez de la escritura, estudian un grupo de palabras, las memorizan y luego hace que las escriban, tantas veces como puedan durante tres minutos. Se censan las letras legibles y el producto de dividir el total de letras escritas legibles



por cada niño, entre tres, nos da su velocidad por minuto. Con los resultados individuales se elabora un resumen y se hace una gráfica. Anexos 2 y 3. La gráfica queda a la vista de los niños.

- IX. Para medir la calidad, se hace exactamente lo mismo que para medir la rapidez. Nada más que ahora no censa las letras. Califica la letra de cada chico, de acuerdo con la Tabla de Motivos de Apreciación para el Primer Ciclo y que es la siguiente:

Legibilidad
Forma
Tamaño (uniformidad)
Ligazón
Limpieza

Cada motivo vale dos puntos y agrupa los trabajos de acuerdo con los puntos obtenidos por cada uno, los ordena y hace la Escala de la Escritura, la que queda en exhibición permanente.

- X. Si es necesario, cada palabra difícil es estudiada como se estudia una lección cualquiera, hasta que las dificultades más notables son superadas por cada niño.
- XI. Las mediciones no tienen por objeto encontrar campeones; sirven para que cada niño conozca su propia capacidad y se sienta estimulado por los avances, que aprecia cuantificados, alcanzados entre una y otra medición.
- XII. Los materiales de escritura corresponden a los intereses de los niños y se obtienen del trabajo que en el aula y la escuela realizan o de otras experiencias de los niños.
- XIII. Amelia toma muy en cuenta lo que señala el programa de escritura para el primer ciclo y que figura en el apéndice.
- XIV. Durante el año, hace ya tiempo que así se hace, se verifica un concurso de escritura que abarca a la escuela, a la zona escolar y a la Región Lagunera.

OTRAS PRECISIONES

- 1a. Amelia no es partidaria de la letra llamada “script” y, al revés de lo que otros piensan, tiene la convicción de que los niños mexicanos pueden aprender a escribir con letra muscular —no con las articula-

ciones— y que si hay quien juzgue que su aprendizaje es difícil, ella cree que es fácil y todo lo resuelve un simple detalle: que el maestro domine el tipo de letra que desea enseñar y conozca y aplique lo elemental de la técnica de esta enseñanza.

- 2a. Cree que en pedagogía no siempre lo más fácil es lo mejor y que, en la medida en la que el niño venza dificultades, en esa misma medida se fortalecen las capacidades infantiles, se fortalece el carácter y se hace que el niño alcance un don inapreciable: confianza en sí mismo.
- 3a. Si es verdad que ofrece dificultades enseñar a escribir con letra muscular, éstas pueden ser vencidas. No se puede creer que haya quienes piensen que el niño mexicano sea incapaz de aprender a escribir con este tipo de letra. Si no está maduro para ello, se le madura, que para esto sirve la técnica de la enseñanza.

DOS REFLEXIONES IMPORTANTES

En relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, conviene hacer dos reflexiones:

La función de la escuela primaria —en relación con la cultura humana— es, fundamentalmente, la de poner en posesión a los niños la lectura, la escritura y la aritmética. Se supone que el niño se convertirá en adolescente y de adolescente en joven y que seguirá estudiando en la escuela secundaria, en la preparatoria y que habrá quienes lleguen a la profesional. Pero nada habrá de alcanzar o conseguir el que —en la escuela primaria— no alcanzó a entrar en posesión de los llamados instrumentos de la cultura: lectura, escritura, aritmética y geometría elementales. Un niño que sabe leer —leer es entender—, que sabe escribir —escribir es la capacidad de expresarse mediante los signos de la escritura—, y que maneja correctamente los conceptos matemáticos y geométricos elementales, poseyendo los hábitos aritméticos que nuestro programa escolar primario señala, tiene la puerta abierta para el mundo de la cultura y nada habrá que lo detenga en los demás estudios de la educación sistemática. De aquí, del reconocimiento de la verdad anterior, se desprende la grande, fundamental importancia que tiene, desde el primer grado, la enseñanza de la lectura y la escritura, de la aritmética y la geometría. La grande y fundamental importancia que tiene el que cada maestro primario, y desde luego el de primer grado, precise qué es la lectura, qué es la escritura, qué



es la aritmética y la geometría y qué papel juegan en la integración de la persona humana en los tiempos actuales.

La segunda reflexión es la siguiente: una tendencia simplista y al mismo tiempo derrotista y negadora de las auténticas capacidades de los niños mexicanos, ha llevado a no pocos de nuestros técnicos a hacer afirmaciones lesivas para nuestra dignidad profesional y calumniosa para nuestra niñez, la de que los niños mexicanos, a la edad de 6-7 años, están inmaduros para aprender a leer y a escribir, y la de llegar a concebir que la reprobación elevadísima del primer grado se resuelve con la aplicación de lo que llaman “el pase automático”. La experiencia recogida en siete grandes regiones del país demuestra que ambas posiciones son falsas, y la Región Lagunera así lo demostró con resultados comprobables, probando, a la vez, que cuando el maestro de primer grado posee decoro profesional y conocimiento, así sea elemental, de la técnica de la enseñanza, el índice de aprovechamiento no es nunca inferior al 80 por ciento y casi siempre rebasa el 90 por ciento, en la mayoría de los casos. De las dos reflexiones básicas anteriores nos resulta un corolario: los niños mexicanos de 6-7 años están maduros para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero su madurez —que puede ser mejorada como ya lo vimos— debe conjugarse con la madurez profesional de sus profesores.

Por último, en el Apéndice figura un resumen del problema de la reprobación en los primeros grados de las escuelas primarias, urbanas y rurales. Es muy importante que los maestros de primer grado entiendan que mientras estos elevados porcentajes de reprobación no sean abatidos, no tendrá éxito el Plan de Once Años, plan que, sin hipérbole, debe ser calificado como un plan educativo revolucionario y, a la vez, justiciero en cuanto quiere dar a cada niño una escuela, un asiento y un maestro y, además, hacer de la educación mexicana una educación científica.

DE LA ENSEÑANZA DE LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA

Este pequeño trabajo debería referirse exclusivamente a lo que Amelia hace para enseñar a leer y escribir. Queremos extenderlo a la enseñanza de la aritmética y de la geometría, porque —por observación directa— sabemos que nuestra escuela primaria necesita ahora revalorizar esta enseñanza y, de manera particularmente urgente, en el primer grado.

Con base en lo anterior, a continuación se explica, lo mejor posible, cómo enseña Amelia la aritmética y la geometría. Y aunque los resultados

de esta enseñanza no fueron óptimos —llegó al 83 por ciento de efectividad (véase el anexo núm. 6), en el presente ejercicio escolar—, sabemos que será útil para los maestros de los primeros grados que se proporcione esta información.

ARITMÉTICA Y GEOMETRÍA

Una muy señalada deficiencia en la enseñanza que imparte la escuela primaria mexicana, está localizada en la incapacidad de la misma para darle a sus alumnos el dominio correcto y apropiado de los hábitos y conceptos aritméticos y de los conceptos geométricos.

Se ha repetido, hasta el cansancio, que las matemáticas —o la matemática, como otros quieren que se diga— ayudan a fortalecer y agudizar la capacidad razonadora del hombre y que, en esta enseñanza, debemos capacitar a los chicos para el razonamiento y para que procedan con rapidez y exactitud en el manejo de sus mecanizaciones y en la resolución de los problemas.

La verdad es que —por exploraciones hechas en todos los grados de nuestra escuela primaria, en una amplia zona del país, y por la realidad que usted puede encontrar al respecto— nunca en la historia de nuestra educación primaria, sus alumnos habían recibido su certificado de estudios con tan baja capacidad matemática.

Este trabajo se refiere a cómo una maestra de primer año resuelve sus problemas de enseñanza. Nos interesa, como ampliación al objetivo fundamental, que es el de la lectura y la escritura, decirle a usted lo que Amelia hace para enseñar:

ARITMÉTICA

1. Durante el mes de septiembre, orienta a sus niños para que coleccionen corcholatas, palitos de paleta, granos de maíz, frijol y garbanzo; canicas y pequeños, lo más pequeños posible, juguetes de plástico: animales, automóviles, máquinas, etcétera. Igualmente coleccionan monedas de a centavo y también de a cinco, pero de las más pequeñas.
2. Colecciona bolsas de plástico —una para cada alumno— y en ellas distribuye este material, poniendo en cada una: corcholatas, palillos, granos, juguetes, monedas, etcétera.



3. Deja que los niños jueguen libremente con este material, improvisando lo que su imaginación les dicta, con granos y caballitos, con corcholatas y automóviles, con palitos y barquitos.
4. Después de tres o cuatro prácticas como la anterior, entra de lleno en una serie de ejercicios para que los niños precisen y adquieran el conocimiento de las magnitudes indeterminadas: con montoncitos del material acopiado, empiezan por poco y mucho y luego siguen con cerca-lejos, alto-bajo, grueso-delgado, grande-chico, gordo-flaco, ancho-angosto, etcétera. Como es fácil comprender, estos ejercicios encuentran aplicación en todo lo que rodea al niño en el aula, el patio, la calle, el campo, etcétera.
5. Después, cuando cree que sus chicos manejan con propiedad estos conceptos, pasa a la enseñanza de la numeración. Ella sabe que los chicos al llegar al primer grado de la primaria ya cuentan cuando menos hasta cinco. Sin embargo, inicia la enseñanza con el concepto de 1 y termina su primera etapa con el 10. Conviene precisar que:
 - a) Los niños cuentan objetos y que cada número cuyo nombre escuchan, lo expresan con semillas, palitos, centavos, corcholatas, juguetitos, ábaco, etcétera.
 - b) Los niños, al pasar de un número a otro, antes de pasar al inmediato superior, hacen ejercicios de integración y desintegración del inferior: agregan, quitan y ven, por ejemplo, que el 4 se expresa con 4 objetos y que éstos pueden agruparse en 2 montoncitos de 2; un montoncito de 3 y que sobra uno.
 - c) Cuando ya los niños, operando con objetos, manejan bien los números del 1 al 10, sin equivocarse ni confundirse, entonces viene la representación por medio de dibujos, en el pizarrón y en sus cuadernos. En este paso del proceso ya utiliza el cuaderno de trabajo.
 - d) Después de una, dos o más semanas —a su juicio—, durante las cuales la expresión de los números se hace por medio de dibujos, Amelia pasa a la etapa final: los niños aprenden la expresión simbólica: 1, 2, 3, 4, 5, etcétera, pero no antes.

Conviene señalar que cuando está en el segundo paso del proceso, es decir, contando por medio de objetos y dando lo que por acá llamamos conocimiento íntimo de los números, los niños:

-
- a) Pegan granos sobre recortes de cartoncillo o cartón de cajas de zapato, cajas de hojuelas de maíz, etcétera, para formar números.
-
- b) Sobre el mismo material pegan corcholatas.
-
- c) Usan la plastilina para hacer un número determinado de animales, canicas, etcétera.
-
- d) Con los palitos de paleta —al manejar el 3— hacen figuras, entre ellas el triángulo, dándole su nombre.
-
- e) Con los mismos palitos al manejar el 4, forman figuras y hacen el cuadrado y le dan su nombre.
-

CONSIDERACIONES TÉCNICAS

Amelia hace todo lo anterior porque parte de una afirmación teórica: los números no existen como tales en el mundo de la naturaleza. Lo que existe son las cosas que podemos contar, pesar, cortar, consumir, etcétera; pero nadie conoce al 4 o al 1965, porque —en el mundo de la realidad— no existen. ¿Qué son, pues, los números? Son símbolos, es decir, abstracciones perfectas, de segundo grado. Un símbolo expresa algo, pero como tal, como símbolo, está totalmente despojado de la materialidad de lo que expresa. Es, pues, una abstracción perfecta. Sabe, además, que los símbolos constituyen la más elevada y, por lo mismo, la más difícil creación o conquista de la mente humana. Gracias a ellos, a los símbolos, tenemos el lenguaje, las matemáticas, la ciencia en general y contamos con electricidad, automóviles, aviones, etcétera.

Aclarando lo anterior, resulta una aberración querer que los niños —desde la primera semana— aprendan a manejar los símbolos sin haber pasado por el proceso cuyos pasos les permitan llegar a la abstracción. La humanidad tardó tal vez decenas de miles de años para llegar a ellos y no faltan quienes quieran que los niños aprendan a manejar los números del 1 al 10 —como símbolos— en la primera semana de trabajo.

Para resolver este problema, la ciencia de la educación ha encontrado que el maestro de primer año debe seguir el proceso psicológico para la enseñanza de la numeración y que se compone de los siguientes pasos:

1. Manejo de las magnitudes indeterminadas;
2. Manejo de objetos concretos para dar el conocimiento de los números;
3. Manejo de imágenes para expresar los números, y
4. Manejo de los símbolos.



El proceso anterior, al que Amelia ajusta estrictamente su trabajo, se complementa haciendo que los niños conozcan, por medio del manejo de imágenes y de objetos concretos, íntimamente, cada uno de los números del 1 al 20, cuando menos. Es decir, que sean capaces de integrar y desintegrar cada número, viendo, de manera material, que el 7, por ejemplo, es igual a:

siete 1,
tres 2 y un 1,
dos 3 y un 1,
un 4 y un 3,
un 5 y un 2,
un 6 y un 1.

En el 16 será:
dieciséis 1,
ocho 2.
cinco 3 y un 1,
cuatro 4,
tres 5 y un 1,
dos 6 y un 4,
dos 7 y un 2,
dos 8,
un 9 y un 7,
un 10 y un 6,
un 11 y un 5,
un 12 y un 4,
un 13 y un 3,
un 14 y un 2,
un 15 y un 1.

Si se da este conocimiento íntimo, que el niño adquiere de manera material, no habrá mejor preparación para que el chico de primero aprenda a sumar y a restar y, más tarde, a multiplicar y a dividir.

He encontrado a normalistas que en una sola clase —al enseñar el número 5—, por ejemplo, quieren que el niño recorra las tres etapas: objetos, imágenes y símbolos. Es necesario considerar que cada una de las cuatro etapas debe llevarse semanas o meses, según lo demanden los niños. Ade-

más, que no debe pasarse a los símbolos hasta que el niño no sea capaz de, sin vacilaciones ni confusiones, expresar los números con objetos e imágenes y los haya conocido íntimamente, cuando menos hasta el 20.

Después de haber enseñado hasta el 10, Amelia cuenta de 10 en 1 pero integrando y desintegrando los números intermedios y valiéndose del 10 en adelante, de objetos concretos, principalmente.

Se alargaría mucho este trabajo detallando ejercicios que ya trae el cuaderno de trabajo y que todas las técnicas de la enseñanza recomiendan y que, en último caso, dependen de la iniciativa y capacidad pedagógica de cada profesor.

En lo que conviene insistir es en que los números son símbolos y que a ellos se llega por la vía material; es decir, manejando objetos concretos e imágenes de objetos concretos. La imagen es el primer grado de la abstracción y no es perfecta, porque conserva rasgos de la materialidad que representa.

GEOMETRÍA

Amelia inicia la enseñanza cuando están aprendiendo —los niños— a contar del 1 al 9. Al manejar el número 3, representándolo con objetos concretos, entonces, entre las combinaciones que los chicos hacen con palitos, espontáneamente forman el triángulo. Cuando todos lo han hecho, les hace observar que tiene tres palitos y que cada palito se llama lado y, sin vacilaciones, les dice su nombre, que ellos repiten. Después cumplen órdenes como: hagan el triángulo, desbaraten el triángulo, etcétera.

Igual procedimiento sigue cuando pasan al número 4: los niños hacen el cuadrado, valiéndose de los palitos de paleta, y lo observan y —como en el caso anterior— hacen el cuadrado, lo desbaratan, le quitan un lado, se lo ponen, etcétera.

Después, cuando ya está en plena enseñanza de la geometría, modelan los conceptos geométricos que deben manejar en primer año, usando la plastilina. Es decir, los hacen con sus manos, muchas pero muchas veces. El paso siguiente consiste en que los dibujen —claro que uno por uno, en el orden en que los van estudiando—, primero en el pizarrón y después en sus cuadernos.

Además, hace que utilizando las líneas estudiadas, las combinen para hacer dibujos; recortan y pegan en un álbum, las líneas estudiadas, trazadas con lápiz de color y bastante gruesas; igualmente recortan y pegan en un álbum los triángulos, cuadrados y círculos.



Por último, fabrica juguetes: con el cuadrado hace rehilletes —cada niño el suyo—; con el cilindro un tambor, y flores con el círculo.

Remata generalizando: hace que los niños, uno por uno, observen el aula, los árboles, los cerros, los muebles, libros, etcétera, para que encuentren las líneas, las figuras y los cuerpos estudiados. Dicho de otro modo, el niño no aprende palabras, aprende cosas. Su saber no es el recitar una definición, sino reconocer las líneas, los cuerpos, las figuras. Encontrarles y darles sus nombres, en el mundo de las cosas que lo rodean. En otras palabras: liga su saber con la realidad del mundo en que vive.

LA SUMA Y LA RESTA

Desde que enseña la numeración, Amelia, especialmente en los ejercicios de integración y desintegración de los números, aprovecha para que los niños vayan sumando con las manos, al agregar objetos y comprobando los resultados de la operación con los ojos; de la misma manera, los hace restar con las manos, quitar objetos y comprobar el resultado con los ojos.

Estos ejercicios los hace un niño, al principio, para que todos lo vean y lo oigan, y después lo hacen simultáneamente todos y cada uno, enunciando en unos casos la operación y en otros en silencio, para enunciar en alta voz los resultados: “2 y 3, cinco”, “quitándole 4 al 8, quedan cuatro”. Para lo anterior, cada niño trae su bolsa de material apropiado en su mochila.

Cuando los niños han hecho el número de sumas y restas con las manos que ella cree suficientes, entonces hacen las mismas sumas y restas con dibujos, en el pizarrón y en sus cuadernos. Una vez que considera que lo hacen con rapidez y exactitud, sigue con los símbolos.

Colocando los números horizontalmente, los niños suman primero y luego —también disponiendo los números horizontalmente— restan.

Hacen las prácticas necesarias para familiarizarse con los números al hacer sumas, primero, restas después, y cuando han manejado con rapidez y exactitud los números horizontalmente, pasa a hacer que sumas y restas las escriban en columnas verticales.

Amelia recalca que:

- a) Esto lo hace durante una larga primera etapa, con los números del 1 al 9 y que —cuando alcanza la decena— esto le facilita la enseñanza, pues además de acelerarla, la hace firme y sólida.

- b) Pone mucho interés, que hasta se puede calificar de exagerado, en que los niños dominen de manera cabal completa, el proceso de sumar, porque, si no aprenden todos y cada uno a sumar, no aprenderán a restar.
- c) Emplea muchos juegos aritméticos para la suma y la resta, porque cada combinación que marca su programa en estas dos operaciones corresponde a un hábito que hay que formar. Si los hábitos se forman a base de repeticiones, los juegos ayudan a que aquéllas no se conviertan en enojosas ni aburridas y a que, por el contrario, los niños pongan en ellas su interés.
- d) Si los niños hacen de manera material las operaciones de suma y resta —con las manos—, no solamente entenderán mejor por qué $4 + 4$ son 8 o $5 - 3$ es igual a 2, sino que se acostumbrarán a encontrar que todas sus operaciones mentales tienen una correspondencia con la realidad y que cuando esta correspondencia no existe, entonces no están diciendo la verdad.

TEORÍA

Hay una vieja ley, creo que de Atkinson, que aprendí en mi vieja cátedra de metodología y que no he olvidado: “mejor que lo que se oye, se aprende lo que se ve y mejor aún, lo que se hace”. Dicho con otras palabras, el niño debe aprender oyendo, viendo y haciendo. Justamente esto es lo que hace Amelia cuando pone a sus alumnos a sumar y a restar con las manos, al hacerlos usar, primero, objetos concretos, y después, dibujos. Con esto les da a las operaciones un contenido, es decir, una liga con la realidad. Cuando el niño lee $2 + 6 = 8$ o mentalmente lo repite o lo da como respuesta, sabe que eso es algo que sus manos pueden hacer, que sus ojos pueden ver, es decir, es algo real.

Tenemos que olvidar que las matemáticas son muy difíciles, porque “son cuestión de inteligencia”, de “razonamiento puro”, producto de una elevada y sólida mente. Nada más falso: las matemáticas, como todo saber científico, tienen su arranque en el mundo de la naturaleza y las podemos hacer con las manos. Así comenzó a aprender el hombre, a almacenar una teoría: todo empezó a sacarlo de la experiencia de sus sentidos; por lo mismo, el niño en la escuela primaria, pero especialmente en el primer ciclo, debe aprender la numeración y el manejo de las llamadas cuatro operaciones fundamentales, oyendo, viendo y haciendo.



Es muy importante que usted tenga presente esta afirmación: aprender matemáticas —cuando menos en la primaria— es más fácil que aprender otras materias y —sin embargo— nuestros fracasos han convertido esta materia en un “coco” para maestros y alumnos. Para la mayoría, las matemáticas son difíciles, muy difíciles, cuando debiera ser al revés: fáciles, muy fáciles. Se vuelven difíciles porque olvidamos los procesos, olvidamos la ciencia de la educación en sus ramas de psicología del aprendizaje y de técnicas de la enseñanza.

Olvidamos, también, que no hay más que una operación fundamental: sumar. Que, por lo mismo, ningún alumno puede restar si no sabe sumar; no podrá multiplicar, si no sabe sumar, y jamás podrá dividir si primero no sabe sumar y después multiplicar y restar. Usted ya sabe, porque lo está haciendo, que la resta es un caso de la suma y que por lo mismo debemos enseñar a restar sumando; sabe también que la multiplicación es una suma abreviada y que la división es una combinación de multiplicaciones y restas, pero que las operaciones de dividir las podemos resolver sumando, y entonces veremos más claro que la división es un caso de la suma.

Mire usted: $12 \div 4 = 3$; si una persona no sabe dividir, entonces suma el 3 tantas veces hasta que el resultado sea 12, lo más próximo a 12. Si decimos $286 \div 24$, yo puedo no hacer la división y encontrar que sumando el 24 nada más 11 veces me da 264 y me sobran 22; luego $286 \div 24$ es igual a 11 y sobran 22. Luego la división es otra suma abreviada.

¿Para qué decimos todo esto? Para que se explique por qué Amelia hace lo que hace y por qué NO PASA a la enseñanza de la resta hasta que los niños dominan lo que tienen que dominar de la suma. Dicho de otro modo: sin suma no hay resta ni multiplicación, y sin estas dos, no hay división.

En resumen: quítese de la cabeza que las matemáticas en la escuela primaria son problemas para “la inteligencia pura”, para la “mente sola”. Recuerde que enseñarles a los niños es problema que se resuelve poniéndolos a oír, a ver y a hacer, o sea, hacer que aprendan por las manos, por los ojos, por los oídos. Si me permite, le diré que aquí está la esencia de la Reforma Educativa por lo que hace a enseñar, que elegantemente expresó Don Jaime diciendo que “hay que sustituir la memoria de la palabra por la memoria de la experiencia”. Lo que, más modestamente, podemos expresar diciendo: el hombre —por consecuencia el niño— sólo aprende aquello que es producto de su propia experiencia.

Siga el proceso psicológico para la enseñanza de la numeración, haga cuanto aquí se explica y verá usted que las matemáticas dejan de ser “el coco” para convertirse en un activo, alegre y fecundo aprendizaje.

REFLEXIONES

Amelia procede científicamente al enseñar los conceptos geométricos. Como usted puede notar, no define; sus niños no memorizan “qué es el triángulo”, “qué es una línea recta” o “qué es el cubo”. Reconocen, distinguen y aplican porque, como ya lo vimos, son capaces de encontrar las líneas, los cuerpos y las figuras estudiadas, en el mundo que los rodea.

Dicho de otro modo: sigue el mismo camino que siguió la humanidad para alcanzar su saber teórico: del mundo de las cosas, hace que sus niños salten mediante ejercicios apropiados, al mundo de las imágenes y de allí al mundo de las ideas, es decir, de los símbolos, pues el triángulo, el círculo, etcétera, se convierten en eso, en símbolos, como símbolos son las palabras.

Si usted medita un poco en lo que aprendió en su clase de lógica, llegará a una conclusión: Amelia está conceptuando, es decir, observando, comparando, diferenciando, generalizando y preparando lo que después vendrá: el vivir consciente de que las palabras que usa —elevadas a la categoría de conceptos—, connotan y denotan, es decir, tienen un contenido y una extensión.

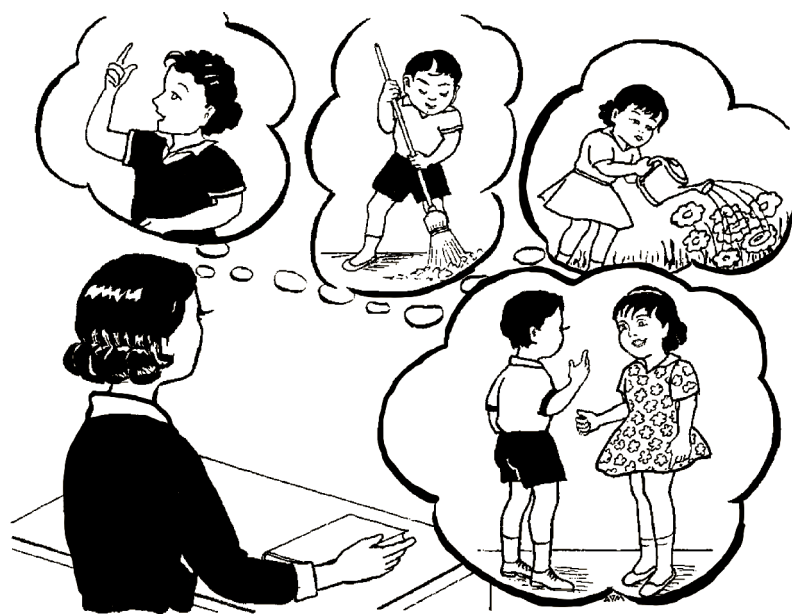
ALGO SOBRE EL AMOR

No se sonría. Tenemos que hablar aquí del amor porque, sin amor, nadie puede educar a nadie, ni por lo mismo, ser un eficaz educador, es decir, formador de la personalidad humana o ingeniero de almas, como alguien dijo por allí. Amelia obtiene buenos resultados porque, desde que la he visto trabajar —desde 1944, para ser exacto—, he encontrado que ama a los niños y ama su profesión. El amor le hace estudiar a sus niños, comprenderlos y guiarlos para que superen sus debilidades, sus deficiencias. Si educar es transformar al hombre —y por consecuencia al niño—, en un sentido positivo, de progreso, es necesario cambiarlo mejorándolo, y esto no es posible conseguirlo sin la formación de hábitos adecuados para la finalidad que se persigue.



Nada más amando a los niños podemos —a la vez— despertar en ellos amor para nosotros, sus maestros. Sólo por la vía del amor podemos despertar en ellos algo sin lo que es imposible que nuestra labor fructifique: confianza de los niños en nosotros, confianza de los niños en sí mismos.

Solamente amando a los niños podemos protegerlos de sus peores y más feroces enemigos: la ignorancia y la irresponsabilidad. Solamente amando a los niños podemos conocerlos y, por lo mismo, no hacerlos objeto de calumnias como, por ejemplo, la de que no pueden aprender porque son anormales o porque a los 6-7 años —edad en la que llegan a la escuela primaria— están inmaduros para el aprendizaje.



Solamente amando a los niños tendrá sentido nuestro magisterio y dejaremos de sentir como pesada y fastidiosa carga, lo que sólo es cumplimiento de nuestro deber. Nada más amando a los niños tienen sentido las tareas de mejoramiento que el ejercicio de la profesión impone y las limitaciones que una buena y eficaz docencia exige a nuestra conducta. Es amarga la profesión de enseñar para miles que la sienten como una esclavitud. Es así porque, no amando a los niños, todo carece de grandeza y de dignidad.

Amelia ama apasionadamente cada generación de chiquillos que llega a sus manos. Vive, sueña, se preocupa, reflexiona, inventa y trabaja para ellos. Su vivir es el de la entrega total a sus niños. Tal es el secreto de sus éxitos profesionales.

Nuestra recomendación final es la de que usted ame a sus niños. El amor le hará enseñarles bien. Y si usted les enseña bien no habrá nada que sus chicos no puedan aprender.

APÉNDICE

Aprovechamiento

Consideramos necesario que los maestros de primer grado conozcan el estado que guardaba hasta 1960 el aprovechamiento en general en la escuela primaria mexicana y, en particular, en los primeros grados.

Así —quienes esto lean— tendrán un motivo más para apreciar en todo su valor lo que Amelia hace y lo que, aquí en La Laguna, hacen centenares de maestros de primer grado que, de febrero de 1963 a junio de 1964, consiguieron aumentar el aprovechamiento en los primeros años, hasta un 80 por ciento general EFECTIVO, comprobado personalmente por los CC. Inspectores Escolares Federales, por el C. Director Federal de Educación y por el que esto escribe.

Complace asentar un hecho: aquí en La Laguna, decenas de maestros de primer grado —en junio de 1964— alcanzaron un aprovechamiento REAL superior al 90 por ciento, y en este junio de 1965 tenemos escuelas primarias federales como la “Carrillo Puerto”, en la que el aprovechamiento en los cuatro grupos de primero con que cuenta es superior al 90 por ciento. Dicho con otras palabras: humanamente es posible abatir el alto índice de reprobación en nuestros grados iniciales, que usted va a encontrar en el siguiente resumen:

AÑO ESCOLAR DE 1960
APROVECHAMIENTO EN LA ESCUELA PRIMARIA URBANA
ANUARIO ESTADÍSTICO 1960-1961
(EDICIÓN 1963)

El conocimiento del problema del aprovechamiento en la escuela primaria urbana mexicana, puede iniciarse con el estudio del siguiente cuadro de resumen:



Presentados a examen	2769 260	100 %
No presentados a examen	92 806	—%
Aprobados	2382 420	86 %
Reprobados	366 380	—%

Al igual que en la escuela primaria rural, aunque en menos cantidad, el problema grave es el del aprovechamiento en primer ciclo, pues, como puede verse, un aprovechamiento estadístico de 86 por ciento, aunque inferior en la realidad, puede considerarse normal y, por lo mismo, bueno. Pero considerando en lo particular el primer ciclo, tenemos, para principiar, que estudiar estos dos cuadros:

<i>Primer grado</i>		
P. E.	767 639	100 %
N. P. E.	44 348	—
A.	623 299	81.2 %
R.	144 340	18.8 %
<i>Segundo grado</i>		
P. E.	552 639	100 %
N. P. E.	16 478	—
A.	479 157	86.7 %
R.	73 479	13.3 %

Del análisis somero de los mismos, tenemos que, tornando como 100 los 386 380 reprobados en los seis grados de la escuela primaria urbana, los 144 340 reprobados en primer grado constituyen el 37 por ciento y los 73 479 reprobados en segundo grado hacen el 19 por ciento, de donde sacamos las siguientes conclusiones:

- a) En el primer ciclo de la escuela primaria urbana, se reprueba al 56 por ciento del total de reprobados en los seis grados que la forman.

- b) En los otros grados, la reprobación es —con relación a la total, y de acuerdo con el Anuario—, como sigue:

En tercer grado	17 %
En cuarto grado	13 %
En quinto grado	10 %
En sexto grado	4 %

- c) De donde resulta que, por cada alumno reprobado en:

Sexto grado se reprueban 9 en primero y 4.7 en segundo.

Quinto grado se reprueban 3.7 en primero y 1.9 en segundo.

Cuarto grado se reprueban 2.8 en primero y 1.4 en segundo.

Tercer grado se reprueban 2.1 en primero y 1.1 en segundo.

Segundo grado se reprueban 1.9 en primero.

- d) De donde resulta la consideración simple, pero real, de que hay una notoria diferencia en la eficiencia con que sirven o cumplen su función magisterial los maestros del primer ciclo y los del resto de la educación primaria urbana, siendo notablemente deficientes los de primer grado, puesto que estos cálculos no están hechos sobre la masa bruta de los datos, sino sobre números relativos, es decir, porcentajes.
- e) Si la ciencia de la educación y la técnica de la enseñanza en particular (que forman parte de ella) no hubiera progresado como a la fecha lo han hecho, podríamos considerar justificado lo anterior, pero, por el contrario, a mayor avance de la teoría educativa está correspondiendo un más alto nivel de reprobación en el primer ciclo, que, como corrientemente se afirma, es la base de los otros dos.
- f) Contribuye a la gravedad del problema de la reprobación en primer ciclo, el hecho de que la casi totalidad de los maestros que sirven en la escuela primaria urbana son maestros normalistas con estudios de seis años la mayoría.
- g) Es necesario no olvidar que la realidad es —como puede comprobarse fácilmente— aún más mala que la expresión estadística.



CONSIDERACIONES SOBRE APROVECHAMIENTO:
 ESCUELAS PRIMARIAS RURALES.
 DATOS DEL ANUARIO ESTADÍSTICO 1960- 1961
 (EDICIÓN 1963)

El problema del aprovechamiento en las escuelas primarias rurales puede comenzar a apreciarse con el siguiente cuadro general:

Alumnos presentados a examen	1905912	100 %
Alumnos no presentados a examen	145244	—
Aprobados	1530059	80 %
Reprobados	375853	20 %

Como puede verse, el índice de aprovechamiento es de 80 por ciento que puede considerarse bueno, aunque, con el avance general de la ciencia de la educación y el considerable aumento de maestros normalistas titulados ya en el servicio, tal índice resulta bajo. Y lo es más si consideramos que la reprobación en la estadística es más baja que en la realidad, según lo comprueban las investigaciones hechas.

Por lo que hace al problema del aprovechamiento en el primer ciclo, que a juicio de la mayoría de los estudiosos de estos problemas es el más grave de todos, conviene fijarse en el contenido de los dos cuadros siguientes:

<i>Primer año</i>			<i>Segundo año</i>		
A. P. E.	1022582	100%	A. P. E.	465772	100%
N. P. E.	99861	—	N. P. E.	25341	—
A.	770929	75.5%	A.	398312	85%
R.	251653	24.5%	R.	67460	15%

Como puede verse, el aprovechamiento en primer grado baja mucho en la estadística: de 80 por ciento general a 75.5 por ciento particular del grado y el de segundo sube a 85 por ciento.

Sin embargo, si consideramos como 100 a los 375 853 reprobados en los seis grados de la escuela primaria, entonces encontraremos que:

- a) Los reprobados en primer grado son el 67 por ciento.

Los reprobados en el segundo grado son el 18 por ciento.

Los reprobados en el tercer grado son el 9 por ciento.

Los reprobados en el cuarto grado son el 4 por ciento.

Los reprobados en el quinto grado son el 1.5 por ciento.

Los reprobados en el sexto grado son el 0.5 por ciento.

- b) Los 251 653 reprobados en primer año forman, como ya se anotó, el 67 por ciento del total de reprobados en la primaria rural, y los 67 460 reprobados en segundo, el 17 por ciento del mismo total, del que se obtiene la agobiadora conclusión que sigue: el primer ciclo de la escuela rural mexicana, reprueba al 85 por ciento del total de reprobados en los seis grados que la constituyen.
- c) Haciendo otra clase de cálculos, encontramos que, en cada 100 niños, por cada niño que se reprueba en:

Sexto grado, se reprueba a 134 en 1o. y 36 en 2o.

Quinto grado, se reprueba a 44 en 1o. y 12 en 2o.

Cuarto grado, se reprueba a 16.7 en 1o. y 4.5 en 2o.

Tercer grado, se reprueban a 7.4 en 1o. y 3.7 en 2o.

Segundo grado, se reprueba a 3.7 en 1o.

- d) Reduciendo estas cifras estadísticas a otro tipo de expresión, se puede afirmar que el maestro de primer grado es 3.7 veces menos eficaz que el de segundo; 7.4 menos eficaz que el de tercero; 16.7 veces menos eficaz que el de cuarto; y da 44 y 134 veces menos rendimiento que los maestros de quinto y sexto grados, respectivamente.
- e) Pedagógicamente, pues, el problema más grave a resolver, por el momento, es el del aprovechamiento en primer ciclo y, sobre todo, en primer año. No hacerlo significa mantener vivo un factor de fracaso para la escuela primaria rural y para el Plan de Once Años, en particular, pues por más dinero que se gaste, los reprobados, de los



cuales un buen porcentaje repite hasta dos años consecutivos, constituirán “un tapón” para centenares de miles que, habiendo alcanzado la edad escolar, no pueden ingresar al primer grado porque un enorme porcentaje de repetidores está ocupando el lugar.

- f) Una consideración última sobre el particular es la siguiente: estos índices de reprobación son estadísticos y ya está comprobado que —en primer ciclo— son demasiado buenos para la realidad, que, en general, arroja un 66 por ciento de reprobación para los primeros grados de la escuela primaria rural.

Considerando algunos casos particulares, se encuentran cifras oficiales que se pueden calificar de espantosas:

<i>Estado</i>	<i>Reprobados en los seis grados</i>	<i>%</i>	<i>Reprobados en primer grado</i>	<i>%</i>
Coahuila	5 403	100	3 176	58.5
Chiapas	16 593	100	12 720	75
Guanajuato	11 509	100	9 000	81.8
Nuevo León	5 189	100	3 258	60
Querétaro	4 204	100	3 237	75
Sinaloa	12 278	100	8 350	66.6
Tabasco	12 103	100	8 895	73
Veracruz	39 950	100	29 249	74
Yucatán	8 279	100	6 152	75
Zacatecas	6 216	100	4 070	66.6

Veracruz es la auténtica patria pedagógica de don Enrique C. Rébsamen, el hombre que revolucionó en México el método para la enseñanza de la lectura y de la escritura, y de cada mil niños que se inscriben en sus escuelas primarias, sin embargo, son reprobados 740, en el primer grado.

Torreón, Coah., a 11 de diciembre de 1964

El otro grave problema que afecta a la escuela primaria mexicana y que el Plan de Once Años se propone reducir a su mínima expresión, es el de la deserción. Como lo verá usted en el resumen que aquí se incluye, es justamente el primer grado en la ciudad y en el campo el que registra los más elevados porcentajes de deserción. De ahí la importancia de que cada maestro de primer grado —al igual que lo hace Amelia—, libere una verdadera batalla para conseguir que ni uno solo de sus niños cause baja en el curso del año escolar. Claro que la deserción obedece a una serie de causas, económicas fundamentalmente. Pero hay otras de carácter pedagógico, de incompreensión paternal, etcétera, que pueden ser anuladas con una hábil intervención del maestro, con el mejoramiento material de la escuela, con el mejoramiento de la enseñanza, etcétera.

La verdad es que reconociendo que las causas no escolares de la deserción son las más numerosas y decisivas, se ha encontrado un hecho, que puede comprobarse fácilmente: en las escuelas y en los grados en que el personal en general, y cada maestro en particular, se empeñan en hacer de la escuela una servidora eficaz de la educación de los niños, la deserción es notoriamente inferior a la encontrada en escuelas y grupos donde hay rutina, abandono, ignorancia, irresponsabilidad.

Por lo tanto, y para que usted tenga una idea global de lo que puede significar para la niñez y el pueblo mexicano el que cada maestro se convierta en un activo militante en la lucha en contra de la deserción, vea lo que encontré como síntesis de la situación que guarda la deserción en el sexenio 1955-1960:

Escuela primaria urbana: de cada 1 000 niños que se inscribieron en primer grado, 409 llegaron a inscribirse en sexto grado y 591 se quedaron en el camino.

Escuela primaria rural: de cada 1 000 niños que se inscribieron en primer grado, 43 —leyó bien, cuarenta y tres— alcanzaron a inscribirse en sexto grado y 957 —sí, novecientos cincuenta y siete— se quedaron en el camino...

Si estos dos datos lo han impresionado, estudie el resumen que va a continuación. De lo contrario, no lo haga, no pierda el tiempo.



DESERCIÓN ESCOLAR SEXENIO 1955 A 1960

Anuarios estadísticos correspondientes

I. Escuela primaria urbana

1. El estudio arrancó de la inscripción en primer grado en el año de 1955, que fue de 715 486 alumnos, cantidad que debemos considerar como el 100 por ciento.
2. En 1956 se inscribieron en segundo grado 487 167 chicos, o sea el 68 por ciento de los que se inscribieron el año anterior. Desertaron 228 301, o sea el 32 por ciento.
3. En 1957 quedaron inscritos en tercer grado 437 689, o sea el 61 por ciento, por lo que la deserción aumentó a 39 por ciento sobre el año 55, y de segundo para tercero faltaron 49 478, o sea el 10 por ciento de los que se inscribieron en segundo.
4. En 1958 fueron inscritos en cuatro grados 376 880, o sea 53 por ciento de los inscritos en el año 55. Esta inscripción nos da 60 809, o sea el 13.7 por ciento sobre la inscripción del 57, por lo que la deserción general aumentó 47 por ciento.
5. En 1959 llegaron al quinto grado 326 372, o sea el 45 por ciento de los inscritos el 55. Dejaron de inscribirse 50 508 alumnos, o sea el 13.3 por ciento de los que se inscribieron en cuarto y la deserción general sobre el 55 aumentó 54.4 por ciento.
6. Por último, el año de 1960 se inscribieron al sexto grado 292 340 alumnos, o sea el 40.8 por ciento de los que comenzaron la primaria en 1955. Faltaron 34 032 chicos, o sea el 10 por ciento de los que se inscribieron en quinto en el año 59. La deserción general aumentó a 59.1 por ciento.
7. De esta persecución estadística se saca una conclusión general: de los 715 468 niños que se inscribieron en primer año en 1955, desertaron: 423 128, o sea el 59.1 por ciento. De donde llegamos a una de carácter secundario: de cada mil niños que se inscribieron en primer año en 1955, llegaron a inscribirse en sexto grado 409 y 591 se quedaron en el camino y ni siquiera esos 409 quedaron en su totalidad aprobados.
8. Ver cuadro anexo.

9. Las consideraciones quedan a cargo de quienes estudien el problema y lleguen a conclusiones sobre causas y medidas a tomar para corregirlas.

II. Escuela primaria rural

El método para investigar el problema es el mismo aplicado a la escuela primaria urbana:

1. Se tomó el sexenio 1955-1960, siendo el punto de partida los 942722 alumnos que se inscribieron en Primer año en 1955 y que se consideran como 100.
2. En 1956 se inscribieron en Segundo año 403739, o sea el 42.8 por ciento de la inscripción en Primero del año anterior. Dejaron de inscribirse 539434, igual al 57.2 por ciento, de donde se saca una conclusión inmediata: la deserción en el Primer grado es francamente desoladora.
3. El año de 1957 se inscribieron en Tercer grado 222862 niños, cantidad igual al 23.5 por ciento de los inscritos el año 55, lo que hace ascender la deserción a 76.4 por ciento en Primer ciclo, y como de Segundo a Tercero ya no regresaron 181117 niños, la deserción particular del Segundo al Tercer grado fueron 40.9 por ciento.
4. En 1958 llegaron al Cuarto grado 94137 alumnos, lo que equivale al 9.9 por ciento de los inscritos en el 55, lo que hace aumentar la deserción general al 89.9 por ciento, y como desertaron 128725 niños de Tercero para Cuarto, entonces tenemos en Tercer grado una deserción particular igual al 57.6 por ciento sobre los que se inscribieron en Tercer grado.
5. El año de 1959 se inscribieron en Quinto grado 48423 niños, cantidad igual al 5 por ciento de los inscritos el año 55, lo que hizo aumentar la deserción general al 94.6 por ciento, y como de Cuarto para Quinto desertaron 54714 alumnos, la deserción particular del Cuarto grado fue igual al 47.6 por ciento sobre los inscritos en el 58.
6. El año 1960 alcanzaron a llegar al Sexto grado 36812 alumnos, cantidad igual al 4 por ciento de los que se inscribieron en primer año en 1955. Subió la deserción general a 95.7 por ciento y



la particular de Quinto grado fue de 11 611 niños, o sea el 25 por ciento de los inscritos en el año de 1959.

7. La deserción total sobre los 942 722 niños que se inscribieron en 1955 fue de 906 510 chicos, o sea el 95.7 por ciento.
8. De lo cual sacamos como consecuencia que, de cada mil niños que se inscribieron en 1955, sólo alcanzaron a inscribirse en Sexto grado —en 1960— 43. ¡Cuarenta y tres; 7 957 se quedaron en el camino!
9. Véase cuadro anexo.

Cuadro de deserción escolar Sexenio 1955-1960
(Datos de los Anuarios Estadísticos)

Escuela primaria urbana					
<i>Año</i>	<i>Grado</i>	<i>Inscritos</i>	<i>%</i>	<i>Desertores</i>	<i>% sobre inscripción</i>
1955	1o.	715 468	100	0	0
1956	2o.	487 167	68	228 301	32
1957	3o.	437 689	61	49 478	7
1958	4o.	376 880	52.6	60 809	8.1
1959	5o.	326 372	45.6	50 508	7
1960	6o.	292 340	40.9	34 032	4.7
Escuela primaria rural					
<i>Año</i>	<i>Grado</i>	<i>Inscritos</i>	<i>%</i>	<i>Desertores</i>	<i>%</i>
1955	1o.	942 722	100	0	0
1956	2o.	403 979	42.8	539 343	57.2
1957	3o.	228 862	23.6	181 117	19.2
1958	4o.	94 137	10.1	128 725	13.5
1959	5o.	48 423	5.4	45 714	4.7
1960	6o.	36 812	4.3	11 611	1.1

La política de ignorar o eludir el conocimiento real de nuestros problemas no ha de llevarnos —jamás— a resolverlos. Muchos pobres de espíritu y optimistas por conveniencia o por cobardía, le llaman pesimismo a la actitud honesta de expresar la verdad. Y estorban cuanto pueden a los que quieren encontrar los métodos apropiados para vencer lo que de negativo tiene nuestro trabajo. No los oiga.

El maestro primario mexicano ha dado prueba, a través de la historia de nuestra educación, de estar admirablemente dotado para vencer los obstáculos más serios, para superar deficiencias por demás desoladoras. Cuando el maestro de base —o de banquillo como se decía antes— adquiere conciencia de un problema, nada, hasta ahora, ha evitado que lo resuelva.

Por circunstancias tan positivas, creo que los maestros mexicanos que enseñan en el primer grado son capaces —sin lugar a dudas— de repetir cada uno de ellos el éxito profesional de Amelia.

Tal es mi más sincera convicción.

ANEXOS

Anexo núm. 1

Cuadro-resumen de la medición de la rapidez de la lectura en el primer año de Amelia Casas Álvarez, realizada los días 7 y 8 de junio de 1965, con materiales de lectura de rigurosa primera vista.

	<i>Nombres de los alumnos</i>	<i>Edad</i>	<i>Palabras leídas</i>	<i>Errores</i>
1	Miguel Ángel Leal Ortiz	7	71	2
2	Pedro A. Rodríguez Arriaga	7	46	1
3	Mario A. Rodríguez Álvarez	8	96	0
4	Cuauhtémoc Lozoya Chagoya	7	71	0
5	Jorge Arturo Alba Lourdes	7	30	0
6	Jaime Vázquez Miranda	7	37	4
7	Carlos Ortiz de la Cruz	7	50	1



	<i>Nombres de los alumnos</i>	<i>Edad</i>	<i>Palabras leídas</i>	<i>Errores</i>
8	Fernando Helguera Chávez	7	50	1
9	Gerardo Carrillo Juárez	8	71	2
10	Miguel Cervantes Arroyo	8	49	0
11	Rodolfo Govea Mena	8	52	4
12	Guillermo Cuevas Martínez	7	44	5
13	José Rosario Rodríguez Sánchez	7	61	0
14	Emilio Sotomayor Muñoz	7	46	1
15	Gerardo Macedonio Zúñiga R.	8	53	1
16	Javier Quiñones Badillo	7	61	1
17	Maximiliano Amaya Alvarado	7	68	4
18	Armando Hernández Camacho	8	40	5
19	Carlos Ugarte Esquivel	8	43	0
20	Diego Eduardo Arroyo	8	45	1
21	José Jacobo Reyes	7	29	3
22	Cuitláhuac Alberto González	7	37	0
23	Gerardo Alcázar Plascencia	8	23	2
24	Gerardo Mendía Almaraz	7	43	0
25	Alberto Raúl Acosta Espinosa	8	37	2
26	Ma. Guadalupe Acevedo Aguirre	7	43	0
27	Virginia Mayela Ramos A.	8	49	1
28	Rosa Ceniceros Varela	6	35	1
29	Laura Esther Gómez Saavedra	7	50	0
30	Maricruz Mena Ramírez	7	45	1
31	Irma Méndez Ibarra	7	27	2
32	Ma. Elena Moreno Martínez	7	27	5
33	Leticia Ponce Cano	7	45	0

	<i>Nombres de los alumnos</i>	<i>Edad</i>	<i>Palabras leídas</i>	<i>Errores</i>
34	Martha Amalia Castillo G.	7	44	2
35	Juana Esther Hernández Orozco	7	38	4
36	Ma. Guadalupe Carrasco F.	7	44	4
37	Antonia Marqueea Reyes	7	62	0
38	Marta Alicia Chávez Méndez	7	32	2
39	Ma. Victoria Bañuelos Hinojosa	8	49	3
40	Marta Castañeda Viesca	7	53	2
41	Rosalía Pérez Huesca	8	37	6
42	Lucía Valdés Martos	7	42	0
43	Ma. de Lourdes Gutiérrez S.	7	28	2
44	Ma. Eugenia Mireles García	8	37	3
45	Dolores Martínez García	8	38	3
46	Amabilia Félix Ramírez	7	44	0
47	Adela Álvarez Espinosa	8	46	0
48	Concepción Mijares Cuevas	8	50	0
49	Lourdes Woo Rodríguez	7	51	2
50	Leticia Rodríguez Villa	7	39	0
51	Ana Lilia Hernández Orozco	6	32	0
52	Herminia Mayola Anaya Valdés	7	26	2
53	María Juárez Flores	7	31	0
<i>Resumen</i>				
	<i>Participaron en la prueba</i>			53
	<i>Total de palabras leídas</i>			2396
	<i>Media o norma del grupo</i>			45
	<i>Con cero errores</i>			20
	<i>Variabilidad absoluta (oscilación)</i>			73



<i>Nombres de los alumnos</i>	<i>Edad</i>	<i>Palabras leídas</i>	<i>Errores</i>
<i>Total errores cometidos</i>			85
<i>Media de error por alumno</i>			1.6

Anexo núm. 2

Cuadro-resumen de la prueba de rapidez de la escritura aplicada al primer grupo de la profesora Amelia Casas Álvarez, el 18 de junio de 1965.

<i>Casos</i>	<i>%</i>	<i>Letras por minuto</i>	<i>Total</i>
4	7.5	De 51 a 60	218
6	11	De 41 a 50	259
28	53	De 31 a 40	1038
13	24.5	De 21 a 30	351
2	4	De 12 a 20	32
53	100		1898
<i>Alumnos medidos</i>		53	
<i>Total de letras escritas</i>		1898	
<i>Norma o media del grupo</i>		35.8	
<i>Variabilidad absoluta (oscilación)</i>		54	

Nota: el alumno que escribió 12 letras por minuto, con 8 en calidad de la escritura, es el caso típico del niño distraído.

Anexo núm. 3

Cuadro-resumen de la prueba de calidad de la escritura del primer grado de la profesora Amelia Casas Álvarez, aplicada el 18 de junio de 1965

<i>Casos</i>	<i>%</i>	<i>Calificación</i>	<i>Total puntos</i>
10	19.0	10	100

<i>Casos</i>	<i>%</i>	<i>Calificación</i>	<i>Total puntos</i>
18	34.0	8	144
13	24.0	7	91
12	23.0	6	72
53	100.0		407
<i>Alumnos medidos</i>			53
<i>Total puntos obtenidos</i>			407
<i>Media del grupo</i>			7.7

Anexo núm. 4

Cuadro-resumen de la prueba de ortografía verificada en el grupo de primer año de Amelia Casas Álvarez el 10 de junio de 1965, con 20 palabras tomadas al azar de un vocabulario de 73 palabras, básico para primer grado en la región lagunera.

<i>Alumnos</i>	<i>%</i>	<i>Aciertos</i>	<i>Total aciertos</i>	<i>%</i>	<i>Total errores</i>	<i>%</i>
15	28	20	300	100	0	0
16	30	19	304	93.8	16	16.2
3	3.6	18	54	90	6	10
4	7.5	17	68	85	12	15
8	15	16	128	80	32	20
3	5.6	15	45	75	15	25
1	2	14	14	70	6	30
2	4	13	26	65	14	35
1	2	12	12	60.6	8	40
53			951	89.7	109	10.3
<i>Media de acierto por alumnos</i>					17.9	
<i>Media de error por alumno</i>					2.1	



<i>Alumnos</i>	<i>%</i>	<i>Aciertos</i>	<i>Total aciertos</i>	<i>%</i>	<i>Total errores</i>	<i>%</i>
<i>Media de error por palabra</i>					5.45	
<i>Calificación general del grupo</i>					9	

Anexo núm. 5

Resumen de la prueba de Aritmética y Geometría aplicada en el grupo de primer grado de Amelia Casas Álvarez, el 16 de junio de 1965.

<i>Casos</i>	<i>Calificación</i>	<i>Puntos</i>
3	50	150
6	66	396
31	83	2573
12	100	1200
52		4319
<i>Participantes en la prueba</i>		52
<i>Puntos alcanzados</i>		4319
<i>Media del grupo</i>		83
<i>En escala decimal</i>		8.3

Anexo núm. 6

Programa de escritura

Primer año

1.- Habilidad para escribir sin titubeos y en papel sin raya:

- a). Sencillas palabras, con letras minúsculas.
- b). Sus nombres y apellidos, los de sus familiares, los de sus amigos y conocidos y el nombre de la población, empleando las mayúsculas.
- c). Frases sencillas acerca de las cosas y asuntos de interés.



- d). Los números que maneje, en línea y en columna, ya sea tomándolos de copia o recibéndolos de un dictado.
- 2.- Habilidad para adoptar postura correcta para escribir tanto en el pizarrón como en sus cuadernos; para tomar bien el lápiz o el gis y para colocar y sostener bien el papel.
- 3.- Actitudes:
- a). Deseo permanente de escribir bien en todas las ocasiones en que tenga necesidad de hacerlo.
 - b). Deseo permanente de hacer sus trabajos de escritura con limpieza.

Segundo año

- 1.- Habilidad para escribir sin titubeos y con mayor destreza que en el primer año:
- a). Todas las letras minúsculas y mayúsculas en su relación funcional como partes de palabras en frases de sentido perfecto y en oraciones sencillas.
 - b). Letreros, rótulos sencillos y leyendas muy simples en relación con sus trabajos escolares.
 - c). Cortos recados y composiciones sencillas redactadas por ellos acerca de los asuntos de su interés.
 - d). Los números que manejen y los signos y abreviaturas que usen en relación funcional, es decir, empleándolos en sus escritos cuando las exigencias del trabajo así lo demanden.
- 2.- Afianzar la habilidad para adoptar posturas correctas para escribir ya sea en el pizarrón o en sus cuadernos; para sostener bien el lápiz o el gis y para colocar y sostener bien el papel.
- 3.- Actitudes:
- a). Estimular y mantener siempre vivo el deseo de escribir bien en todas las ocasiones en que tenga necesidad de hacerlo.
 - b). Avivar el deseo de hacer todos los trabajos de escritura con limpieza.



- c). El sentimiento de la buena presentación de los trabajos, distribuyendo bien el escrito dentro de la página.

Consejos para el primer ciclo

Tiempo destinado a la clase: 10 minutos diarios cuando más.

Tamaño de la letra: grande, demasiado grande (1 a 1 ½ cms.).

Tenencia de las clases: de ensayos de aproximación exclusivamente.

Tipo de trabajo: supervisado cuidadosamente.



Educación democrática

(Problemas de nuestros días)

C. Lerdo, Dgo. 10.-19 septiembre de 1968





Lo que ocurre ahora, en estos días, en el mundo entero, obliga a pensar y repensar en lo que hemos hecho, los maestros de escuela, para cumplir la letra y el espíritu del Artículo Tercero Constitucional, artículo que buen número de sus críticos y panegiristas no han leído. Obliga porque, no obstante la existencia de un mandamiento constitucional que la establece justamente así, los jóvenes mexicanos —en los tres últimos años— han empezado a luchar porque en México se realice una educación democrática. ¡Y lo están pidiendo cuando nuestro ordenamiento constitucional, desde 1945, hace 23 años —antes dijo que sería socialista y más antes simplemente libre y laica— la está indicando como obligatoria, es decir, precisando que los maestros mexicanos debemos impartir una educación democrática!

Dicho de otra manera, los legisladores mexicanos se anticiparon a los problemas sociales, pero los maestros nos quedamos —y seguimos estándolo en la hora presente— retrasados respecto de las avanzadas y revolucionarias precisiones de nuestra Constitución. Lo estamos tanto que —por lo que hace a nuestra Carta Magna— ni siquiera hemos sido capaces de explicar los alcances de artículos fundamentales como el 27, el 123 y el olvidado y vuelto a olvidar, Artículo 39. Es importante hacer estos señalamientos porque ocurre —cuando menos a mí me ha pasado— que en discusiones con jóvenes —en una de cuyas asambleas recuerdo, había estudiantes de Derecho—, al interrogarlos para comprobar si de verdad sabían del contenido de la ley suprema del país, recibí respuestas generales, vagas, imprecisas y —el colmo— ni siquiera recordaron el Artículo 39.

Conviene precisarlo porque —ahora está tal criterio muy de moda— ya es lugar común oír decir que nuestra Constitución General de la República ya no sirve, que es obsoleta, que hay que acabar con ella... ¡aunque quienes tal afirman ni siquiera se hayan preocupado por estudiarla! Y la culpa no es de los jóvenes. La culpa es nuestra. Y lo es en la medida en que los cursos de Civismo de la escuela primaria, los tres cursos de Civismo

de la secundaria y el estudio de la Historia Patria y de los Problemas Económicos de México, de la primaria a la preparatoria, sólo han dado lugar —en la mayoría de los casos— a un verbalismo vacuo, inútil, pero eso sí, grandilocuente, de parte de nosotros, los maestros de escuela. Los jóvenes declararon —en su último movimiento importante— que “Revolución Mexicana” y “garantías constitucionales” son “conceptos vacíos, engañosos, de contenido opuesto a lo que expresan”[sic] y que están destinados a “mantener y perfeccionar la enajenación de la conciencia, la hipocresía social y la mentira que caracterizan al régimen imperante”.

Desencanto juvenil tan tremendo tiene una explicación: los maestros no hicimos nada por hacer llegar a la conciencia de los niños y de los jóvenes la letra y el espíritu de la Constitución, pues aunque hablamos y hablamos de ella jamás nos preocupamos porque —así fuera en el reducido ámbito de la escuela— niños y jóvenes VIVIERAN de acuerdo con lo que la Constitución establece.

¿Cómo pueden sentir amor por su Constitución si no la conocen?
¿Cómo pueden entenderla si no han vivido las ideas de justicia y de libertad que ella expresa?

Claro que pesa, entonces, más en su conciencia el espectáculo que dan los caciques políticos, los jueces prevaricadores, los funcionarios y gobernantes no sólo deshonestos, sino ladrones y, a la vez, amantes del atropello, que nuestras palabras. Es común oír decir que vivimos horas peores que en tiempo de Don Porfirio. Yo mismo lo he dicho y lo he escrito. Si lo he dicho es porque —al mismo tiempo— reconozco que los que hemos fracasado somos nosotros —especialmente los maestros de escuela— porque no hemos hecho lo necesario para que México viva institucionalmente, de acuerdo con lo que nuestra Carta Magna establece. Hay quienes no aprueban que se diga que la Revolución nos la dejamos arrebatada y que su bandera pasó de las manos del pueblo a las de la burguesía; y no lo aceptan porque burócratas y maestros de escuela, trabajadores de la llamada aristocracia obrera y campesinos que suman ya decenas de miles pertenecen, AHORA, a la pequeña y no pocas veces a la mediana burguesía. Somos nosotros los que hemos desnaturalizado a la Constitución favoreciendo sus violaciones. Pero la Constitución es, y para muchos años todavía, un instrumento eficaz para que el pueblo mexicano conquiste su libertad y haga su felicidad.

Si nuestros jóvenes sólo alcanzan a recordar que el Artículo 27 Constitucional “trata del reparto de la tierra a los campesinos”, indudablemente no sabrán mucho porque —cuando menos para mí— no se darán cuenta de que dicho artículo hace las siguientes precisiones:

- a) La Nación impondrá “a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público”; regulará “el aprovechamiento de los elementos naturales susceptibles de apropiación” para distribuir equitativamente la riqueza pública y conservarla.
- b) “Corresponde a la Nación el dominio directo de todos los recursos naturales de la plataforma continental y de los zócalos submarinos”...
- c) “Son propiedad de la Nación las aguas de los mares territoriales”, “las aguas marinas interiores”, “las de las lagunas y esteros que se comuniquen con el mar; las de los lagos naturales ligados a corrientes constantes; las de los ríos y arroyos”...

Si un joven penetra estas ideas en toda su profundidad llega a una conclusión: el legislador —anticipándose a su tiempo— previó los cambios y transformaciones sociales y les dio a los ciudadanos de México un instrumento legal para realizarlas. Llevar el cumplimiento de éstas nuestras leyes, a sus legítimas consecuencias, equivale nada más —pero nada menos— que a poner al pueblo en el camino de realizar la plena justicia social con la que sueña desde los días de Hidalgo y de Morelos. Pero ¿saben esto la mayoría de nuestros niños, de nuestros jóvenes? No, no lo saben. Ignoran que su Constitución es la mejor fuente de inspiración para sus inquietudes y el mejor instrumento para realizarlas y por eso siempre están mirando por encima de nuestras fronteras. No sienten ni saben que en su país haya algo en lo que valga la pena creer: ni leyes, ni instituciones, ni hombres.

Otro ejemplo es el del ya citado Artículo 39 de nuestra Constitución, que a la letra dice, y lo descompongo en tres partes para su mejor comprensión:

- a) “La soberanía nacional reside original y esencialmente en el pueblo”.



- b) “Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste”.
- c) “El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno”.

Si un profesor de Civismo hace reflexionar a sus alumnos sobre la idea y práctica de la soberanía y les hace comprender el alcance de las tres cláusulas que forman el Artículo 39, los alumnos llegarán a la conclusión triple de que ningún gobierno puede establecerse con independencia de la voluntad del pueblo; de que todo gobierno se instituye para beneficio del pueblo y —finalmente— que el pueblo puede cambiar su forma de gobierno cuando así lo considere necesario.

Dicho de otra manera, el Estado mexicano autoriza la lucha para que cambiemos nuestra forma de gobierno. Por esto, justamente por esto, el partido político en el poder lucha con partidos de oposición; partidos políticos que —como es natural y legítimo— aspiran a tomar el poder y a organizar el gobierno o régimen institucional de acuerdo con lo que ellos —los partidos de oposición— consideran justo. Luego, en México es lícito luchar porque, dentro del sendero histórico que México ha recorrido en busca de la Democracia y —por consecuencia— de la Libertad y de la Justicia Social, se establezca un régimen de gobierno que garantice lo anterior, de acuerdo con la filosofía política y social de quienes creen que el Estado mexicano debe ser transformado en la búsqueda del disfrute de mayor libertad y justicia social para todos sus ciudadanos.

He visto asombrarse a los jóvenes —que sostenían que nuestra Constitución es un estorbo para la realización de sus ideas sociales—, cuando les he hablado del olvidado Artículo 39: olvidado por los jóvenes y, a veces, por el propio Estado.

3

Soy de los que creen que la Revolución Mexicana no ha muerto. Que simplemente es necesario que el pueblo vuelva a tomar en las manos sus banderas. Por lo mismo, creo que nuestra Constitución Política ni ha pasado al cuarto de los trastos viejos, ni es obsoleta ni, mucho menos, un estorbo para quienes sueñan y luchan en favor de un cambio de nuestro régimen social. Al contrario, creo que —como fue postulado alguna vez en pe-

queño grupo de militantes políticos del que formé parte— México puede llegar, por la vía de su Constitución Política al socialismo.

Creo, además, en que si Don Benito Juárez afirmó, hace más de un siglo, que la democracia es el destino de la humanidad y la libertad su indestructible arma, ahora podemos afirmar sin faltar a la verdad —que está a la vista con toda su desnudez— que el destino de la sociedad humana es el socialismo y la justicia social su indestructible arma.

Para evitar la gritería de los que de todo se espantan, no quiero terminar esta exposición sin hacer la siguiente precisión histórica: las ideas fundamentales del Artículo 39 Constitucional, del Supremo Código que nos rige, están expresadas por primera vez en la historia de nuestras ideas políticas, en la Constitución de Apatzingán. Figuran en los artículos 2, 3, 4 y 5 que a la letra dicen:

Art. 2. La facultad de dictar leyes y establecer la forma de gobierno que más convenga a los intereses de la sociedad, constituye la soberanía.

Art. 3. Ésta es por su naturaleza imprescriptible, inajenable e indivisible.

Art. 4. Como el gobierno no se instituye por honra o interés particular de ninguna familia, de ningún hombre ni clase de hombres, sino para la protección y seguridad general de todos los ciudadanos, unidos voluntariamente en sociedad, éstos tienen derecho incontestable a establecer el Gobierno que más les convenga, alterarlo, modificarlo y abolirlo totalmente cuando su felicidad lo requiera.

Art. 5. Por consiguiente la soberanía reside originariamente en el pueblo, y su ejercicio en la representación nacional compuesta de diputados elegidos por los ciudadanos bajo la forma que prescriba la Constitución.

El padre Morelos los firmó con su propia recia, valerosa y triunfadora mano. El padre Juárez los recogió para que figuraran en la Constitución de 1857. De ella pasaron a la de 1917, que firmó el Varón de Cuatro Ciénegas. Y ninguno de los tres hombres —cada uno de ellos representativo de una época en la vida de la Nación Mexicana— era comunista.

4

Nuestro Artículo Tercero Constitucional se ocupa de las precisiones en relación con la educación nacional. Y además de fijar quiénes y cómo la llevarán al cabo, se ocupa de definirla fijando, antes que nada, sus alcan-



ces supremos: desarrollar armoniosamente todas las facultades del ser humano “fomentando en él el amor a la patria” y “la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”, para a continuación, caracterizarla como:

- a) Científica, por cuanto se basará en los resultados del progreso.
- b) Democrática, considerando a la democracia —a la vez que como estructura jurídica y régimen político— “como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.
- c) Nacional, sin hostilidades ni exclusivismos, para la mejor comprensión de nuestros problemas y el aprovechamiento de nuestros recursos.
- d) Social, porque contribuirá a la mejor convivencia humana fortaleciendo, al mismo tiempo, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y la “convicción del interés general de la sociedad”, así como por sus ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres.
- e) Internacionalista, porque evitará “los privilegios de razas, de grupos, de sexos o de individuos”.

La lectura simple y, con mayor razón, el estudio y la meditación sobre el contenido teleológico y programático del Artículo Tercero, nos lleva de la mano —a los maestros de escuela que no temen a la verdad y no rehúyen responsabilidades— a una conclusión: como educadores no hemos cumplido con lo que dispone nuestra Carta Magna. Hemos fallado en nuestro trabajo por cuanto que no hemos hecho del hacer educativo un hacer científico, no hemos recogido las ideas de libertad y democracia, de justicia y de igualdad, ni mucho menos hemos cumplido con las tareas políticas que nuestro Artículo Tercero con tanta claridad señala.

Cuando en él se habla de la Independencia y de la Justicia que deben animar a nuestro hacer pedagógico, es indiscutible que se refiere a la independencia y a la justicia que están en la propia Constitución. ¿Cuál justicia? Pues la que allí está señalada, desde el respeto a la dignidad de la persona humana —con todo su capítulo de garantías individuales— hasta el derecho a la tierra, al agua, al bosque, al trabajo, amparado por las disposiciones del Artículo 123... ¡Cuán pocos han recogido estos pronunciamientos legales para darles vida en la teoría y la práctica de su hacer

pedagógico! Como gremio y como individuos hemos fallado lamentablemente: dejamos de luchar junto con el pueblo para que se mantenga en un constante mejoramiento económico, cultural y social. Nos preocupamos casi con exclusividad de nuestros intereses de grupo —en algunos casos hasta la degeneración profesional— y nos aislamos del pueblo: ahora es lugar común la afirmación de que existe hondo divorcio entre la escuela y la comunidad. Y ya alguien dijo por allí que la lucha encaminada al solo mejoramiento de grupos es una lucha reaccionaria.

Hemos fallado también, y en qué lamentable forma, en hacer de la educación de niños y de jóvenes de México una educación democrática, al grado de que, a la fecha, son pocos, muy pocos, los maestros de escuela que pueden precisar las características de una educación democrática. Cuando los jóvenes reclaman, entre sus derechos, el de ser sujetos de una educación democrática, están reclamando justamente un tipo de educación que —estando ya en la Constitución como un mandamiento— hemos sido incapaces de realizar. Tanto que —en cuanto se intenta una investigación sobre alguno o algunos de los problemas que afectan a nuestra escuela primaria o secundaria— nos encontramos con una realidad en verdad ominosa: hay castigos físicos, represiones morales, autoritarismo, gritos y cuanto ayuda a sembrar el temor en el ánimo no sólo de los alumnos y de los subordinados, sino hasta en el de los padres de familia.

No, no es verdad que una escuela democrática es aquélla a la que todo el mundo puede asistir y que —por lo mismo— a nadie deja sin oportunidades de educación. No es verdad, tampoco, que una escuela es democrática porque —además de que a nadie deja fuera de sus aulas— no practica forma alguna de discriminación social: recibe a los pobres y a los ricos, a los blancos, a los morenos, a los negros, a los amarillos. O porque es igualitaria, también para los de todas las religiones y nunca toma en cuenta las ideas políticas de las familias de las que los niños y los jóvenes proceden: a todos los acoge y para todos se afana y lucha. Una escuela así es la escuela del pueblo, una escuela popular. Y, sin embargo, puede existir en un país gobernado por una dictadura. Además, puede ser una escuela antidemocrática.

Una escuela democrática tiene características propias, peculiares. Características que se desarrollan sobre dos bases insustituibles: el respeto a la dignidad de la persona humana y la existencia de la libertad, no como proclamación verbal, sino como realidad tangible en el ejercicio de la conducta. Una escuela democrática sólo puede darse en una sociedad demo-



crática, y México es un país demócrata y, siéndolo, no tiene a su servicio una escuela democrática que eduque para la democracia. La democracia no es nada más —lo precisa el Artículo Tercero— “una estructura jurídica y un régimen político, sino... un sistema de vida...”. Y un sistema de vida democrático crea un ambiente social democrático. Por consecuencia, si la escuela mexicana aspira a educar en y para la democracia, necesita crear un ambiente de vida democrático. Dicho con otras palabras, deberá organizar su trabajo de manera tal que —desde que el niño deja la calle para penetrar en ella— sienta, respire un ambiente saturado de democracia, es decir, de libertad y de justicia.

Y la escuela mexicana no podrá conseguir lo anterior si —como mínimo— no consigue que la tipifiquen las siguientes características:

6 [sic]

A

En una escuela democrática, alumnos y maestros deben vivir libres de temor. Ni los alumnos deben temer a sus compañeros y a sus maestros, ni sus maestros —¡mucho menos!— deben temer a sus alumnos, a sus compañeros de trabajo, a sus autoridades, a los padres de familia. El miedo es la negación de la democracia y la democracia es hija de la libertad; por consecuencia, el miedo y la libertad se excluyen como la luz y la sombra y, por lo mismo, no pueden coexistir en ningún momento.

Considerar esta primera característica de la escuela y la educación democrática, es importante porque:

- a). En México —por encima de lo que se diga y se escriba—, el miedo, el temor, están en el fondo de nuestra vida misma y se nos educa en el temor desde los primeros días de nuestra vida: nuestras madres arrullan a sus niños, los acunan cantándoles

*Duérmete mi niño
duérmete ya,
porque ahí viene el coco
y te comerá.*

Después viene el miedo al infierno, a los castigos familiares, al diablo, a los aparecidos, al gendarme de la esquina y —todavía hoy— hay chicos que llegan berreando al primer grado de la escuela primaria porque —desde años atrás— oyeron a sus padres y hermanos lanzarles la amenaza: ¡Ya nada más que crezcas para llevarte a la escuela!

- b) Después viene el miedo al Estado, representado por el policía, el soldado, el recaudador, el inspector de lo que sea, etcétera: hasta dentro de la escuela el niño tiene miedo de que lo reprueben —igual que el joven—, de que lo castiguen, al grado de que abundan niños y jóvenes que se fugan de sus hogares o llegan hasta el intento del suicidio, porque obtuvieron malas notas o cometieron una falta, muchas veces nimia, pero que la estupidez del dómine o la falsa moral familiar agrandan... y el mexicano se pasa la vida lleno de temores en los que cuentan desde el casero que exige el alquiler o el mismo Dios, pues a millones se les educa en eso: en el temor de Dios.

B

En una escuela democrática todo el mundo —maestros o alumnos—, así sea el primer grado de primaria, ha de tener opinión, es decir libertad para opinar, para expresar sus puntos de vista. Y si tiene libertad de opinión es porque en dicha escuela hay libertad de pensamiento. A su vez, la libertad de pensamiento supone capacidad para pensar, para elaborar juicios y para expresarlos. Y esta capacidad que se supone tienen todos los maestros, ha de ser motivo de cuidadosa formación en los alumnos por parte de aquéllos. Y se aprende a pensar y a tener opinión nada más de una manera: viviendo una vida activa, proveedora de experiencias. La abundancia de éstas dará al educador y al educando —pues no debemos olvidar que el educador debe ser educado— capacidad para opinar. ¿Opinar sobre qué? Pues sobre el trabajo, la vida escolar en general y sobre lo que el niño recoge del mundo extraescolar.

Tal vez haya quienes piensen —sobre todo los que tienen la bandera del “no se puede, no se puede”— que hablar de libertad de opinión y de capacidad para opinar en los niños de primer grado es utopía pura, y para ellos va esta declaración: todavía viven maestros y maestras que trabajaron durante años con primer grado y esta utopía la convirtieron en



realidad. Lo que pasa es que, en nuestra escuela primaria —y el mismo fenómeno, con otras características, se presenta en otros niveles— los niños se forman cuando les ordenan, pasan a las aulas acatando una orden, toman asiento cuando el maestro dice, toman el libro que el maestro señala, buscan la página que el maestro preparó o eligió, y así durante la mañana, la tarde, la semana, el mes, el curso escolar completo. ¿A qué horas el niño se siente persona? ¿A qué horas se le toma en cuenta? ¿A qué horas ejerce un elemental derecho, el de opinar?

C

En una escuela democrática el alumno debe participar —y participar de una manera activa— en su propia educación. Debe tomar conciencia de una serie de “por qué” y “para qué” en relación con el gobierno escolar, la disciplina, el trabajo del aula o la acción social o el desarrollo de sus actividades en relación con el cumplimiento de los programas de estudio y, por consecuencia, en el hacer diario.

D

Siguiendo la misma línea de pensamiento, es cierto que el director de la escuela es el responsable principal de la vida escolar, pero su autoridad —para que su ejercicio sea educativo— debe ejercerla de manera organizada. Con sus compañeros ha de constituir un consejo —llamémosle así— en cuyo seno han de ser discutidos desde la organización de la escuela hasta los programas por cumplir y las metas por alcanzar. En una escuela democrática tienen que organizar comisiones y comités de maestros, de alumnos y de maestros y de alumnos que desarrollen sus actividades de manera doble: en cuanto a la vida general de la escuela y en lo particular en cada aula. Comités y comisiones han de planear su trabajo y toda la escuela y cada grupo deben conocer qué es lo que van a hacer y, al mismo tiempo, comités y comisiones deben ejercer autoridad, tener personalidad dirigente porque, de otra manera, se moverían en función de las opiniones del director, con lo que se anularía su función democrática. Resulta claro que cada comité, cada comisión, se constituye en actos públicos y dentro de las aulas y su acción es una acción coordinada entre sí.

Con lo anterior se cumple una característica más de la escuela democrática: cada alumno —y, desde luego, cada maestro— se siente alguien

dentro de la escuela. No es sólo un nombre, un número, una ficha: es alguien, es persona, en cuanto tiene —y las siente— responsabilidades; se siente alguien en la medida en que tiene y siente que es responsable de algo, que no está allí nada más para la obediencia mecánica porque él —repito— es alguien que tiene algo que hacer o cumplir dentro de su aula, dentro de la escuela o en el medio social en el que vive: sabe que una parte —pequeña o grande, importante o modesta— en el propósito de hacer de su grupo o de su escuela una entidad valiosa y respetable, le ha sido confiada y que puede opinar y ejercer autoridad —limitada, pero autoridad— y que no es masa anónima sin voluntad propia y sin idea clara de lo que se hace, del porqué y del para qué se hace y también —y esto es muy importante— de cómo va a hacerse.

F [sic]

Una escuela democrática ha de tener una disciplina dinámica, nacida del conjunto que constituyen alumnos y maestros y que llamamos “colectividad” o “comunidad escolar”. Colectividad o comunidad que surge como consecuencia de un requisito: alumnos y maestros viven, trabajan, se empeñan, planean, organizan, estudian y realizan una serie de propósitos que TODOS quieren llevar al cabo. La comunidad escolar —para serlo— tiene que ser algo más que un agrupamiento físico: es la existencia de propósitos comunes que vuelve solidarios entre sí a cuantos conviven en un grupo o en una escuela.

Por lo mismo, la disciplina escolar es el acatamiento consciente a un ambiente escolar dado y esa conciencia debe surgir claramente en cada alumno; cuando es capaz de explicarse por qué y para qué debe ser puntual, por qué y para qué no debe faltar a la escuela y debe ser limpio en su persona y mantener limpia su aula y su escuela, así como por qué y para qué debe observar determinado orden, cumplir tareas, usar ciertos modos de expresión, guardar determinada actitud con sus compañeros y maestros, etcétera.

G

Una educación democrática no podrá realizarse jamás con independencia del trabajo. Toda actividad escolar ha de estar encaminada a formar en los alumnos la conciencia de que el trabajo es el único medio, el único



recurso de que el hombre dispone para convertirse en humano, es decir, en hermano, en solidario de sus semejantes, en creador de valores y, por consecuencia, en dueño de ideales y de elevadas normas de conducta. Una escuela democrática debe hacer, debe conseguir, debe alcanzar una meta: la de que sus alumnos amen el trabajo como lo que es, como el mayor bien que el hombre ha creado para alcanzar la felicidad sobre la tierra. Además, y por otra parte, lo que verdadera y realmente educa es el trabajo.

H

Una escuela democrática tiene que dar a sus alumnos el conocimiento más amplio del pasado histórico de su pueblo. Cada alumno debe estar consciente de las luchas y sacrificios —y, desde luego, de los ideales que los movieron a la acción— que dieron como fruto la realidad política, económica y social en que vive. Cada alumno debe ser capaz de explicarse su presente por lo ocurrido en el pasado, lo que le permitirá no sólo pensar en el futuro, sino planear cómo deberá ser ese futuro. Cada alumno deberá estar consciente de los éxitos y de los fracasos, de los errores y de los aciertos del pasado porque sólo así podrá ayudar con eficacia a construir el presente. Deberá percibir —así sea de manera elemental— que las leyes de la Historia se cumplen en la sociedad humana al igual que en la Naturaleza las leyes físicas y biológicas, y que la Historia es obra de los pueblos y no de personas, de individuos. Una educación democrática tiene que hacer conciencia en el cambio constante que, como un motor, está latente en la sociedad humana y de que, por lo mismo, los cambios son inevitables, lo que hace necesario un claro y lúcido conocimiento del pasado, si se quiere planear, de manera adecuada, el futuro.

I

Una educación democrática no puede realizarse con independencia del pueblo o del trabajo diario en favor del mejoramiento constante de las condiciones de vida de éste. Por lo mismo, la escuela democrática y el educador democrático —desde luego— tienen que ligarse al pueblo y constituirse en colaboradores firmes en todas las luchas legítimas que el pueblo libra todos los días, para mejorar su alimentación, su vivienda, su vestido, su cultura, su salud y —en una palabra— todo lo que tiene por propósito mantener y acrecentar el humano decoro de las formas de vida de la gran

masa popular. Una educación democrática es, pues, una educación real y verdaderamente al servicio del pueblo.

J

La escuela democrática no puede realizar su tarea si olvida que ella —como fruto fundamental de su trabajo— tiene que fortalecer en cada niño, en cada joven y en cada adulto que con ella se ponga en contacto, el sentido de la dignidad humana, la que se adquiere cuando el sujeto de la educación alcanza la plena conciencia de sus derechos como persona, como ser vivo y como miembro de una familia primero y después del grupo social, y cuando, al mismo tiempo, vive ejercitando esos derechos. Una educación democrática debe, por lo mismo, guardar un respeto profundo por los derechos —todos los derechos— del niño y convertirse en una agencia que los defienda, que permita su ejercicio y que los satisfaga.

K

Finalmente, la escuela democrática debe considerar que educa para la democracia y que, por lo mismo, tiene la ineludible necesidad de crear los organismos apropiados para lograrlo, pues —como ya quedó claro— la democracia es un modo de vida, un modo de vida que crea un ambiente, ambiente que es el que realmente educa en la democracia. Además de las comisiones y de los comités en los que los alumnos deben participar, toda escuela primaria debe organizar a los chicos en una sociedad de alumnos, la que funcionará no sólo para dar lugar a que haya elecciones de dirigentes y a que éstos ocupen cargos que a veces no desempeñan, sino para estudiar en su seno o por medio de delegaciones de alumnos, la participación de ella, la sociedad de alumnos, ha de tener en la solución de los problemas que afectan a la escuela o en las promociones que para mejorarla se emprendan. La sociedad de alumnos debe ser una escuela de democracia. Nada de que los alumnos del primer ciclo no comprenden, no entienden: también deben asistir a las asambleas y aunque aparentemente resulte inútil, la verdad es la de que —por medio de dichas asistencias— van tomando conocimiento de lo que es su agrupación, para qué sirve y qué es lo que ellos tienen que hacer. Cuando les llegue su oportunidad, ellos actuarán mejor que sus antecesores.



Si la democracia hizo su aparición en ese juego de niños de que habló Renán y que fue el vivir griego de la llamada Grecia Clásica y posteriormente se vertebró, para convertirse en aspiración mundial como la expresión máxima de la libertad frente al despotismo, resulta claro que en una escuela democrática los maestros han de ser sumamente cuidadosos para conseguir que el niño —mejor que en su propio hogar, en la calle o la iglesia— se sienta verdaderamente libre por cuanto que ni violencia ni amenaza pesarán sobre él: ni sus compañeros abusarán de su fuerza física, ni sus maestros de la autoridad que el Estado les concede.

Si la democracia nació como una fuerza destructora y terrible, pero a la vez como la creadora de una nueva sociedad en cuyo centro está el hombre con toda la dignidad que es consustancial de la persona humana, el niño ha de vivir en nuestra escuela sintiéndose dueño de esa humana dignidad, no porque sólo sea capaz de pensar en ella y de pensar que es dueño de ella, sino porque vive de tal manera en un ambiente de libertad y de respeto a la persona, que el vivir democrático se convierta en algo más que una idea: en carne y sangre de su propio ser.

En el párrafo anterior se intentó caracterizar —derivando las ideas expresadas de la experiencia recogida entre maestros, niños y jóvenes mexicanos— a la educación democrática. Una educación democrática que es posible realizar y que en los días que corren ES YA UNA NECESIDAD, no sólo porque docenas de pedagogos y filósofos de la educación se han pronunciado en su favor, sino porque de no llevarla al cabo —AHORA— viviremos en constante crisis, crisis que se presenta como consecuencia de un hecho: mientras el movimiento democrático es mundial y los jóvenes, sobre todo, se convierten aquí en México en sus más apasionados propagandistas y defensores, los maestros de escuela y, por ende, nuestras escuelas, nos hemos quedado a la zaga de este movimiento que, además, es un movimiento que aspira a ennoblecer la existencia y a darle al niño, al joven y al adulto, la dignidad que se expresa en nuestra tabla de valores éticos. El niño, el joven y el hombre en general ya no quieren más postulados éticos impecables, ya no nada más leyes avanzadas y justas por su profundo contenido humano; están pidiendo, y a veces de manera violenta, que los hechos alcancen el nivel de las palabras, que la acción —la vida misma— se pongan a la altura de los ideales.

Los humanos —y México es una patente prueba— se han cansado del constante repetir de las palabras. Es así porque la abundancia de la actividad verbal ya dejó de ser eficaz: ya no puede ni ocultar ni disimular el negro dramatismo de la injusticia y de una real falta de libertad en nuestro mundo. Niños y jóvenes hoy son otros y lo son en la medida en que los progresos humanos en otras ramas de la actividad han permitido que surja una nueva conciencia: la de que —los adultos— predicamos de una manera y vivimos de otra. Por eso el desprecio por las palabras, la proliferación de la canción de protesta y de formas de vida que desafían abiertamente los modos de conducta de una sociedad que proclamó hermosos ideales, pero que fue incapaz de cumplirlos.

El pensamiento y la acción del mundo entero se orientan ya no sólo hacia la búsqueda de la verdad científica. Están buscando y exigiendo los hombres de hoy la verdad en el campo de la sociedad humana. Y es justo esta tendencia lo que tiene en crisis a la educación, sobre todo en los niveles superiores a la escuela primaria, pero de las cuales ésta es la imprescindible base.

La educación nunca se ha realizado con exclusividad en función del presente. Educar es —en buena medida— anticipar el futuro, planear, proyectar hacia el mañana. Una educación preocupada nada más por las realidades y urgencias del presente es, indiscutiblemente, una educación coja y notoriamente limitada. Es una educación que mantiene cerradas puertas y ventanas que permiten al humano avizorar e ir penetrando en el porvenir. Es educación en la que no pensó el Congreso Constituyente de Querétaro que, al señalarle como meta el “CONSTANTE mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” y al fijarnos la tarea de educar en la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, indiscutiblemente señaló tareas para el futuro. Sin embargo, hace años que un verbalismo acedo señorea nuestra actividad de educadores. Hasta como organismo social, el magisterio mexicano se satisface con hermosas declaraciones que se quedan en eso: en declaraciones, pues —como la experiencia lo ha demostrado ampliamente en los últimos 20 años— las palabras no mueven a la acción.

Es urgente, pues, que el magisterio mexicano reviva inquietudes y que vuelva a los días del hacer insatisfecho y constructivo. A cumplir—como las cumplió en su día con tanto decoro y dignidad— tareas de avanzada, promisoras de la más armónica e integral educación del hombre de México. Y la tarea más importante es la de llevar al cabo la educación democrá-



tica porque ella —la educación democrática— convertirá a cada alumno y a cada maestro en un militante, al mismo tiempo que de la justicia social, del saber y del hacer científicos.

8

En el campo de la educación primaria quiero presentar dos ejemplos que permiten ilustrar hasta qué grado el magisterio mexicano es capaz, en materia de educación democrática, de materializar el pensamiento aquí expresado:

A

En la ciudad de Lerdo, Durango, hay una escuela primaria federal de nombre “Justo Sierra”, que fue creada para dar educación primaria a los hijos de los ejidatarios. Recuerdo que en la época en que la dirigieron los profesores Jesús Cárdenas Rodríguez, primero, y Josefa Valdés Ramos —con la que no me liga ningún parentesco ni consanguíneo ni político— después, dicha escuela primaria alcanzó el rango de ser la mejor organizada y la que más profundamente educó a los niños, entre todas las escuelas ejidales, rurales o semiurbanas, que conocí. Maravillaba la higiene —real y verdaderamente— de toda la escuela: edificio, patios, jardín, alumnos, mobiliario, etcétera. La puntualidad y la asistencia no podían ser mejores y el aprovechamiento escolar fue en esos años positivamente notable. Era frecuente encontrar a comisiones de alumnos visitando hogares y empresas grandes o pequeñas, comerciales principalmente, pero una que otra industrial, visitando a las autoridades civiles o a las directivas de los clubes de servicio. Los chicos que tales tareas desempeñaban eran o directivos de la sociedad de alumnos o miembros de comités o comisiones integradas como parte del gobierno escolar.

Un museo escolar de un gran valor pedagógico, integrado con el trabajo de los alumnos y de los maestros, era eficaz auxiliar para dar cumplida observancia a los programas de los diversos grados, y cada aula, por su decoración y ornato, era una fiesta para los ojos, además de la sensación de bienestar que se originaba en la limpieza cuidadosa de las mismas. Lo maravilloso era que no había —para conseguir tan excelentes resultados— ni amenazas ni violencia.

Simplemente Jesús Cárdenas Rodríguez y Josefa Valdés Ramos realizaron lo que puede llamarse un ensayo de educación democrática —pero ensayo real, llevado tesonera y firmemente a la acción— y el ensayo les dio resultado. Les dio en la medida en la que:

Los niños entendieron claramente los propósitos por alcanzar y se movilizaron —ellos, no los maestros— como directivos de la sociedad de alumnos y como miembros de comisiones y comités para ir hogar por hogar buscando la mejoría de la asistencia, la puntualidad y el aseo personal de sus compañeros. Ellos aclaraban y razonaban con mamás y papás e igual hacían ante autoridades y empresas y clubes de servicio, para conseguir recursos destinados a mejorar su escuela. En ese su hacer disfrutaban de su autoridad delegada y se sentían alguien dentro y fuera de su escuela. Los concursos permanentes, en los que los jueces eran los propios muchachos que, entre otras actividades, comprobaban asistencia, puntualidad, aseo, obtenían porcentajes, etcétera, formaron una conciencia tal en la masa del alumnado que, una vez más, llegué a la conclusión de que lo que todo maestro debe crear en sus alumnos, si es que quiere tener éxito, es un estado de conciencia favorable al cumplimiento de las tareas escolares. Sin esa conciencia no será capaz de educar, si se considera que educar es cambiar, transformar al hombre en un sentido de progreso.

Cometí el pecado de ayudar a Cárdenas Rodríguez a pasar como Jefe de la Misión Cultural que operó en La Laguna —yo era Inspector de tal sistema por esos años— y después, cuando me reintegré, a las Escuelas Normales Rurales, volví a pecar en contra de los ejidatarios y de sus hijos ayudando a que Josefa Valdés Ramos se fuera como Directora de la Escuela Anexa a la Normal de San Marcos, Zacatecas, lo que dio lugar a otra hermosa experiencia de la que hablaré después.

Los padres de familia deben organizarse conveniente y debidamente alrededor de la escuela. Por una parte, la educación que es influencia profunda que la escuela ejerce —en nuestro caso sobre el ser humano— no podrá darse de manera cabal o en su parte más importante, si se olvida de que lo que educa es el ambiente. Luego, si una escuela quiere educar, necesita, a través de los padres, ayudar a crear en el seno de los hogares y en la calle —y en la calle hasta donde esto es posible— un ambiente que favorezca el cumplimiento del ideal educativo que se materializa en las tareas que diariamente, dentro y fuera de la escuela, los alumnos tienen que cumplir. Y esto fue lo que hicieron Cárdenas Rodríguez y Valdés Ramos. Los papás se convirtieron en una nueva fuerza educadora. No fue-



ron vistos nada más como aportadores de bienes económicos, sino como sujetos de educación, que —a la vez— iban a participar activamente en la educación de sus hijos. La organización de los padres y el trabajo que ellos hicieron fue un elemento muy importante para que la Escuela Primaria “Justo Sierra” de Ciudad Lerdo, Durango, se convirtiera en una de las mejores del país. Quiero insistir en esto porque la vanidad es muy mala consejera y son muchos los compañeros que olvidan que el más genial de los directores de escuela, jamás podrá alcanzar éxito si no cuenta con la colaboración decidida, eficaz, de los niños, de los padres de familia, y de los maestros que con él colaboran.

Por último, tanto Jesús Cárdenas Rodríguez como Josefa Valdés Ramos siempre discutieron, en las reuniones o asambleas de personal docente, los problemas que afectaban a la escuela. Siempre hicieron motivo de estudio colectivo de parte del personal, los planes y los proyectos por realizar para mejorar las condiciones materiales de la escuela o los servicios que la misma prestaba. Hay una diferencia profunda entre un director que piensa, proyecta y planea él, sólo él, y luego simplemente da órdenes y le asigna a cada colaborador su parte de tarea, y el director que estudia con todo el personal docente de la escuela los planes de trabajo, las iniciativas y proyectos, y después llama a los padres y a los alumnos y les expone lo que se ha planeado realizar y escucha opiniones de padres y niños y, una vez unificada la opinión, se inicia la realización de las tareas, tareas en las que cada quien tiene parte que cumplir. Hitler y Mussolini siempre se burlaron de lo que llamaron las democracias decadentes, porque consideraron que era pérdida de tiempo y de capacidad en la acción, el que los organismos diversos de una democracia tuvieran que discutir, opinar, proponer, exponer divergencias, etcétera. Hitler y Mussolini consideraron que era mejor, como procedimiento y por sus resultados, que un líder inspirado en determinados ideales dispusiera, ordenara, mandara, premiara, castigara, etcétera, sin el engorro de tener que oír a los demás. Los resultados están a la vista: el soñado milenio nazifascista se quedó en eso, en sueño. Las democracias, con todos sus defectos, siguen existiendo.

B

Nemesio Granillo fue alumno de la Escuela Normal Rural de Tenería, Estado de México. Durante dos años completos vivió en un ambiente de

educación democrática en el cual él —Nemesio— desentonó sobre todo el primer año, de manera notable. Cuando terminó su carrera y fue a trabajar con los chicos en una escuela primaria, su primer problema —el que más hondamente sintió— fue el de cómo organizar el gobierno en su grupo, de manera tal que no hubiera violencia ni amenaza y que, a la vez, los niños tuvieran un comportamiento ejemplar. Ensayó la autoridad personal, los consejos, los “regaños”, las quejas a papás, pero sin éxito. Recordó entonces que —en sus últimos años de estudiante normalista— vivió en un régimen disciplinario que se organizó y funcionó de acuerdo con un Código Disciplinario. Y decidió estudiar la forma de aplicarlo.

Recordó que —en primer lugar— el Código respondía a la siguiente importante cuestión: ¿qué le pide la escuela a cada uno de los alumnos para considerarlos disciplinados? Y se contestó que —en cada caso— su escuela pedía a sus alumnos:

Asistencia Diaria
Puntualidad
Aseo Personal
Aseo de sus ropas
Aseo de la escuela
Lenguaje apropiado
Respeto a maestros
Respeto a sus compañeros
Cumplimiento de tareas
Asistencia a actos cívicos
y algunas otras actitudes más favorables,
todas para que el trabajo escolar fuera fecundo
en resultados educativos.

Después recordó que la actividad educativa, aunque en ella haya mucho de emoción personal en educandos y educadores, debe ser una actividad científica y que la ciencia exige el registro de hechos y circunstancias de la manera más objetiva posible. Recordó que no se puede calificar la conducta de los niños atendándose nada más a la memoria del maestro y evocó el sistema de tarjetas de control disciplinario que se llevaba —para cada uno de los alumnos, maestros y empleados— en la Escuela Normal: tarjetas en las que, diariamente, se iban anotando las omisiones cometidas por los alumnos, en relación con la tabla de motivos de apreciación de la



conducta, que previamente se había estudiado y aprobado en el seno de la Comunidad Escolar.

Recordó, por último, que en su Escuela Normal funcionaba un Comité de Honor y Justicia, cuyo asesor era el director de la Normal y que se integraba con un representante de cada uno de los grupos; y que —dicho Comité— se ocupaba de juzgar los casos graves de indisciplina y de conducta antiescolar y —desde luego— de dictar sanciones que la Dirección hacía cumplir.

Decidió entonces aplicar —en lo que tuviera de aplicable— dicha modalidad de gobierno escolar. Democráticamente se estudió la tabla de motivos de apreciación de la conducta, las sanciones aplicables a los violadores de las normas establecidas, el uso de tarjetas individuales y la integración democrática del Comité de Honor y Justicia. Los resultados de la aplicación de este sistema fueron inusitados. Algunos años después de que Granillo terminó sus estudios de normalista, me escribió una carta dándome cuenta de lo que había hecho, de los buenos resultados obtenidos y satisfecho de haber resuelto los problemas con los padres de familia, gracias a las “tarjetas de conducta”. Además, alguna vez nos encontramos en los corredores de la SEP y de palabra confirmó la información escrita. El mismo —siempre fue juguetón, pero valiente e íntegro— confesó cómo había hecho algo que le resultó positivo, aplicando un sistema con el que no simpatizaba porque, cuando lo conoció, “le cayó gordo”.

Lo valioso de su experiencia se encuentra no en la aplicación de un sistema que rompe la tradición —que tanto se acerca a veces al despotismo— de que la única autoridad en la escuela lo es el director y en el aula el maestro de grupo; radica en la participación que dio a niños y papás para que pensaran y opinaran sobre él y, después, en la participación activa que los niños tomaron en su aplicación. Participación que jugó en su escuela un importante papel en la educación democrática de esos niños.

C

Cuando la profesora Josefa Valdés Ramos se hizo cargo de la Escuela Anexa a la Normal de San Marcos, Zacatecas, tenía 22 niños de inscripción y 12 de asistencia media porque, según su anterior director, los campesinos eran sinarquistas y odiaban a la escuela federal, lo que hacía que la escuela parroquial tuviera 80 alumnos.

La maestra Valdés Ramos tomó a su cargo el problema y, dándole a su acción educadora una base democrática como lo había hecho en Ciudad Lerdo, Durango, pronto cambió la situación. Tuvimos que terminar una escuela iniciada muchos años atrás y, como sus dos aulas no fueron suficientes, construimos otras dos más y el quinto y el sexto grados los llevamos a la Normal. Desapareció sin pleitos ni altercados la escuela confesional y, por primera vez, después de más de 15 años que tenía la Normal Rural funcionando allí, ingresaron alumnos de la comunidad de San Marcos, tanto a la ENR de la localidad como a la de Cañada Honda, Aguascalientes, a 35 kilómetros al oeste de nuestro San Marcos.

Todo lo que se contaba, se murmuraba, se creía que la escuela federal tenía de condenable, desapareció de la conciencia de los vecinos. Nuestra Anexa se llenó de chicos que llegaban —todos los días— de otros lugares cercanos. El fondo de democracia que la maestra Valdés Ramos puso a su hacer educativo, unido a su gran capacidad profesional —los niños aprendían rápidamente y muy bien— hizo el milagro. Quiero contar algo que vale la pena lo conozcan los que dudan de la capacidad infantil para colaborar en su propia educación y en un ambiente de libertad, es decir, democrático.

Un día, mientras desayunábamos, no sé por qué se pasó el tiempo y su esposo, auxiliado por mí, le hizo ver que le quedaban menos de 10 minutos y que su escuela debería de ser —en esos momentos próximos al toque de entrada— un “verdadero relajo”. La maestra no se inmutó con nuestras guasas. Simplemente dijo que su escuela era una escuela organizada, con una profunda conciencia del deber en cada alumno y cada maestro, que había un maestro de guardia y que por lo que hacía a los niños de primer grado, que ella atendía, ya sabían qué hacer y cómo hacerlo, por lo que ninguna falta les hacía en esos momentos. Conociéndola como la conozco —hoy vive ya jubilada en la ciudad de Puebla— sabía que estaba diciendo la verdad, pero declaré que “me gustaría ver ese milagro”.

“No es milagro —contestó ella—, pero vamos a verlo”.

Y allá nos fuimos. Ya para llegar a la escuela, desde un altozano, vimos los grupos perfectamente formados y ordenados. Los chicos de primer año no desmerecían en aquel conjunto infantil tan excelentemente organizado. Llegamos. Todos los niños y de manera especial los de primer grado, estaban muy bien limpios de cara, manos, ropas y con sus cabellos bien peinados. Se dio la orden respectiva, después que la comisión de aseo cumplió con su deber, y los niños pasaron a sus aulas. Cuando llegué a la de primero mi sorpresa fue grande: todo limpio, todo en orden,



cada cosa en su lugar, pero lo que más me impresionó fue un ambiente de tranquila fuerza, de serena dignidad que allí se respiraba. Asistencia y puntualidad inmejorables y, sobre la mesa de la maestra, informes escritos con la gorda letra —pero hermosa— de chicos bien enseñados: daban cuenta de quiénes y cómo habían cumplido tareas.

Después ella me explicó que en el grupo operaban diversas comisiones de niños y niñas: asistencia y puntualidad, aseo personal, aseo de aula —por rotación—, ornato, de botiquín, etcétera, y cómo esas comisiones hacían su trabajo a conciencia y de manera tal que el primer año estaba “barriendo” semana tras semana, con los estímulos que los concursos permanentes obligaban a conceder para acrecentar el afán de superación en cada grupo, en cada alumno, en cada maestro.

“Se les ocurren muchas cosas —me dijo—, y ellos son activos y responsables. Toman muy en serio el cumplimiento de sus comisiones. ¿Sabe por qué en asistencia, puntualidad y aseo individual ocupamos con frecuencia el primer lugar? Pues porque ellos mismos —los comisionados desde luego— visitan los hogares de los faltistas, de los impuntuales, de los desaseados. Ellos —los niños— discuten con mamás, papás, tíos, o hermanos mayores y aunque a veces les ‘dan con la puerta en las narices’, son tercos e insisten hasta que ganan la pelea. Mire —agregó—, en este sentido es mejor que ellos vayan a discutir con las familias, que los ven como a compañeros de sus hijos, en tanto que en mí no dejarán de ver a la autoridad, de sentir la presión oficial, ‘del gobierno’ y ya sabe usted lo que eso despierta en el ánimo de nuestro pueblo... Por lo demás, los niños de cada comisión trabajan en ellas y, a la vez, tienen autoridad entre sus compañeros. En el curso del año escolar todos participan en las comisiones y hay una especie de convenio tácito: a ver cuáles lo hicieron mejor”. Bueno, pensé para mí, qué hermosa y sabia manera de preparar, de entrenar líderes sociales, guías de la comunidad. Qué hermosa manera de darles confianza en sí mismos, de capacitarlos para que crean en su propia fuerza y sientan, desde pequeños, el valor de la vida organizada. Aunque ellos no lo sepan, están aprendiendo —de la mejor manera, que es viviéndolo— que el hombre puede vivir en cualquier forma menos sin organización.

Días después estaba con un grupo de alumnos normalistas y catedráticos frente a la puerta de la muralla, puerta por la que salían algunos hijos de los empleados, para asistir a la Escuela Anexa. Por esa puerta salían los hijos del maestro talabartero y curtidor, alumnos de primer grado con la maestra Valdés Ramos. Iban corriendo porque faltaban minutos para

las 15 horas. Uno, el más chico —ahora los dos son maestros normalistas— tropezó con una piedra y cayó al suelo y empezó a llorar. El mayor se regresó y le llamó “p...” a grito pelado, pero cuando el caído se puso en pie para seguir su camino, de nuevo el mayor lo increpó. “Mira nomás cómo te has puesto; hijo de la... Por tu culpa vamos a perder hoy el concurso de higiene”. No se alarme por las palabrotas del pequeño. Son hijas del medio ambiente en que vivían: campesinos de lenguaje no pulido y estudiantes que —en todas las latitudes de la tierra— gozan enseñándoles palabrotas y picardías a los pequeños. Las quise poner con toda su crudeza, porque quiero que repare en un hecho: al chiquillo no le importó si su hermano se había golpeado o herido; lo que le preocupaba, y hondamente, fue que iban a perder el concurso de higiene porque su hermano se levantó lleno de tierra y sucio de manos y cara...

La misma violencia del lenguaje y el contenido de la reclamación —que siendo fraternal nada tuvo de fraterna— revelan qué hondo había calado en el alma del niño el trabajo educativo de su maestra. Y si un hecho como éste —revelador junto con lo que aquí se ha explicado— convence a los incrédulos y a los enfermos de abulia y desilusión, será difícil, por no decir que imposible, convencerlos de que una educación democrática es, AHORA, la única educación posible.

9

Las Escuelas Normales Rurales [ENR] del país tienen en su pasado hermosas experiencias en materia de educación democrática, no todas, pero sí muchas de ellas: aquéllas cuyos directores poseían sentido pedagógico y, a la vez, una clara orientación política. Fueron, por lo mismo, capaces de entender a la juventud y de organizar la vida escolar entera —desde la meramente académica hasta la acción extraescolar— de acuerdo con sus ideas políticas que los encuadraban entre los decididos partidarios de la democracia como sistema de vida. Fue así como más de media docena de Escuelas Normales Rurales pudieron trabajar, durante años, organizando la vida entera de las mismas, democráticamente y haciendo del ejercicio de la autoridad una autoridad compartida. Lo que caracterizó al gobierno escolar de esas instituciones de educación posprimaria rural, fue lo siguiente:



A

La existencia de un Consejo Técnico y Administrativo en el cual —por partes iguales— estaban representados los alumnos y los miembros del personal docente y administrativo. Formaban parte del mismo los secretarios generales de la sociedad de alumnos y de la delegación sindical. El director tenía, además de voto de calidad, derecho de veto. En su seno se discutían los problemas de la institución, los planes de trabajo y sus resoluciones eran llevadas al seno de la Comunidad, la cual aprobaba o rechazaba los acuerdos del Consejo que, en el segundo de los casos, reestudiaba sus acuerdos y recomendaciones y, llevadas nuevamente a la Comunidad, en caso de que el desacuerdo persistiera, se hacía llegar el problema a la SEP, la que se encargaba de estudiarlo y de fallar en definitiva.

B

Un Código Disciplinario regía las relaciones de alumnos y maestros. El Código partía del supuesto de que cada individualidad —alumno, maestro, empleado o miembro de la servidumbre— estaba animada de un solo propósito: que la Escuela Normal Rural cada día mejorara en su capacidad educadora, concebida ésta de acuerdo con la filosofía de la Escuela Rural Mexicana.

El Código Disciplinario en algunas escuelas incluía dentro de su vigencia a los alumnos y a los maestros; en otros nada más a los alumnos. Su característica era una tabla de motivos de apreciación de la conducta, en la cual quedaba establecida la sanción que correspondía a cada una de las posibles violaciones a dicho Código. Las sanciones eran puramente morales y se basaban:

—En la existencia de un “capital disciplinario” que generalmente se componía de 100 puntos y que le eran concedidos a cada alumno y a cada maestro o empleado, cuando la vigencia del Código era bilateral.

—Diariamente se publicaban los reportes con los nombres de los reportados, la falta cometida y el nombre de la persona que lo reportaba.

Se daban de 24 a 48 horas para justificar los reportes. Si no se justificaban, el encargado de la Mesa de Control Disciplinario lo anotaba —fijando la fecha y la falta— en la tarjeta que para el efecto se abría a cada miembro de la comunidad escolar al iniciarse el curso.

—En el mismo plazo anterior, los inconformes con los reportes y que no los podían justificar, apelaban al Comité de Honor y de Justicia.

—Este comité —constituido por un representante de cada grupo—, distinguido por su buena conducta y espíritu de responsabilidad y asesorado por el director de la escuela, estudiaba cada caso y fallaba sobre la procedencia o improcedencia del reporte. Este acusado tenía derecho a defender su caso, llevar testigos, aportar pruebas, etcétera.

—Las fallas que ameritaban expulsión eran sancionadas por la asamblea de Comunidad Escolar y —desde luego— aprobadas o rechazadas por la SEP.

—Cada violación a la disciplina anotada en la tarjeta ameritaba pérdida de puntos y, por lo mismo, reducción del “capital disciplinario” y mensualmente dicha tarjeta señalaba el saldo favorable para cada alumno.

—Con dicho saldo —puntuación conservada por cada alumno— se elaboraba CADA MES un informe que se publicaba y en él aparecía cada grupo con su puntuación colectiva y —desde luego— cada alumno con la suya. Se encontraba así el grupo que perdía menos puntos y cada alumno podía apreciar el estado de su contabilidad.

—El grupo de mejor conducta recibía estímulos —en San Marcos la Banderola Cuauhtémoc que lo convertía en grupo Cuauhtémoc—, los que perdía al perder el primer lugar.

—Al final del año se apreciaba la conducta como sigue:

Intachable: los alumnos que conservaron sus 100 puntos
y que nunca fueron reportados.

Excelente: los alumnos que conservaron los 100 puntos, pero fueron
reportados y probaron la improcedencia de los reportes.

Muy buena: los alumnos que conservaron 90 a 99 puntos.

Buena: los alumnos que conservaron de 70 a 89 puntos.

Regular: los que conservaron de 60 a 69 puntos.

Mala: los que conservaron de 50 a 59 puntos.

Muy mala: los que conservaron de 40 a 49 puntos.

Pésima: los que conservaron de 39 puntos para abajo.

—Cuando un alumno agotaba sus 100 puntos —algunos lo hicieron en los primeros meses del curso— causaba baja automáticamente. Simplemente no los pudo asimilar la Comunidad Escolar.



—A los 10 puntos perdidos, el alumno recibía indicaciones privadas de parte del Jefe de Grupo. A los 20, una intervención del mismo Jefe de Grupo, pero ante los compañeros. A los 30 puntos perdidos intervenía el Comité de Honor y Justicia. A los 40 puntos perdidos la intervención era pública por parte del director. A los padres cuyos hijos perdían puntos se les informaba con oportunidad para que intervinieran.

—La escolta de la Bandera Nacional se integraba con alumnos de conducta intachable o excelente a falta de aquéllos. Los comisionados para izar y arriar la enseña patria eran alumnos de conducta intachable o —en todo caso— los de mejor conducta en toda la escuela. Cuando eran muchos los de conducta intachable, se turnaban por meses en estas comisiones.

—Un alumno podía mantenerse hasta con un décimo de punto dentro de la escuela, pero las cartas de conducta se expedían de acuerdo con la puntuación conservada por el solicitante. La apreciación anual de la conducta figuraba en la boleta de calificaciones.

—En la ceremonia de fin de cursos se entregaban diplomas, libros u oficios de felicitación a los alumnos de conducta intachable y excelente, la que se hacía extensiva a los padres de familia.

—Al iniciarse el nuevo curso, cada alumno recibía otra vez sus 100 puntos de capital disciplinario.

Las ventajas de este sistema —que califico como dinámico y democrático— son las siguientes:

—Cada alumno al ingresar era instruido suficientemente sobre cómo operaban el Código Disciplinario y el Comité de Honor y Justicia. Estaba consciente de que su conducta no iba a ser apreciada caprichosamente, sino de manera rigurosamente objetiva: él y nadie más iba a decidir la valoración de su conducta.

—Cada alumno se sentía libre —completamente libre— para decidir si llegaba tarde a clase, si faltaba a clase, si no cumplía comisiones o tareas, si se fugaba, si reñía o si le faltaba al respeto a sus maestros. La escuela hacía constantes reflexiones de carácter general para que todos observaran buena conducta, pero cada uno —poniendo en libre juego su personalidad— decidía si cumplía o no. Estaba consciente de que cada violación, cada retraso, cada falta, cada agresión a sus compañeros, era motivo de registro y, por consecuencia, de pérdida de puntos.

—Nadie tenía por qué o para qué discutir con nadie en el momento de la comisión de la falta. Simplemente el alumno, el maestro o el empleado, reportaban, evitándose así situaciones enojosas que con frecuencia se

encontraban. Lo que después ocurriera dependía del Comité de Honor y Justicia, el Consejo o de la Comunidad.

—Se perdía el acusado perfil policíaco que en muchas escuelas tienen los maestros y empleados para los alumnos, porque el Código concedía acción popular para reportar sobre lo hecho, no sobre lo que se suponía que podía suceder.

—El alumno —como adolescente o joven que es— podía fallar, equivocarse, sufrir crisis internas que desembocan en formas de conducta antiescolar, pero el Código le daba oportunidad de conservarse dentro de la escuela, con todos sus derechos, mientras no agotara sus puntos, y en tanto, conseguía asimilarse al ambiente escolar y recobrar su equilibrio físico y anímico.

—El alumno puede defenderse. Sabe que hay una ley escrita que conoce y estudió en su grupo y personalmente y que, si tiene obligaciones, sus derechos cuentan y los puede ejercer a través del Consejo, la Comunidad o en el seno del Comité de Honor y Justicia.

—El alumno educa su voluntad decidiendo por sí y desarrollando la confianza en sí mismo. Llega un momento en el que se da cuenta de que —lo que escolarmente le ocurre— él lo determina. Si quiere seguir en la cama y llegar tarde a clase, pierde un décimo de punto; si falta, tendrá un punto menos. Y así, por este tenor, pone en juego su propia voluntad frente al cuadro de valores y obligaciones que, para su calidad de alumno, la escuela le presenta.

—Su personalidad y desde luego su dignidad de humano, merecen el más completo respeto: puede expresar cuanto quiera sin más límite que los que imponen la decencia y el decoro, ya oralmente o ya por escrito. No ameritará por ello ni castigo físico alguno ni represión moral. Seguirá gozando de los servicios asistenciales y prerrogativas a las que tiene derecho como alumno: alimentación, lavado de ropa, servicios de enfermería, peluquería, biblioteca, etcétera. El único que sufrirá merma por lo que haga violando las normas establecidas y aceptadas, es su “capital disciplinario”. Pero el Código Disciplinario lo seguirá amparando mientras no agote sus puntos y hará inoperante el que no merezca la simpatía de algún maestro, empleado, alumno o del mismo director.

—Los padres de familia —que son informados sobre este tipo de gobierno escolar— tienen acceso a las tarjetas de control de la conducta de sus hijos y reciben cuanta información solicitan. Conocen, por lo mismo, la verdad, desapareciendo los conflictos —que con tanta frecuencia se originan— motivados por la queja reiterada de los jóvenes en el sentido de que son objeto de persecución de parte del personal de la escuela o de sus propios compañeros.



—El joven adquiere plena conciencia de este sistema porque nada se le impone. El Código rige mientras el 75 por ciento de los alumnos así lo aprueba y será modificado cuando alumnos o maestros lo soliciten y la Comunidad Escolar coincida con sus puntos de vista. De igual manera, dejará de regir cuando el 75 por ciento de los miembros de la Comunidad Escolar lo decidan.

—Cuando la vigencia del Código es bilateral, los alumnos tienen el derecho de reportar a maestros y empleados, cada vez que falten al cumplimiento de sus deberes, los maltraten de palabra y obra o cuando, en alguna forma, la conducta de maestros y empleados lesione el buen nombre y la buena marcha de la institución. En pocas escuelas maestros y empleados aceptaron la vigencia bilateral del Código; alegaron que perdían su personalidad pedagógica y de trabajadores o que no podían “rebajarse” colocándose en el mismo plano de los alumnos. La verdad es la de que —por regla— rechazan la vigencia del Código aquellas personas con fallas en su conducta y en el cumplimiento de sus obligaciones. Los cumplidos, los capaces, los que viven con dignidad humana y profesional nada tienen que temer y lo aceptan y con ello ayudan a hacer más efectiva la integración de la Comunidad.

—No se crea un tipo de alumno ideal y a él se ajusta a los jóvenes. De manera dinámica, la comunidad escolar va creando sus propias normas disciplinarias y creando sus propios tipos, modelos o paradigmas que —como ya pudo apreciarse— surgen de la actividad diaria.

—Se eliminan favoritismos, encubrimientos —el Código castiga a los encubridores—, los compadrazgos, la alcahuetería. A la vez, se eliminan los atropellos, los abusos de autoridad. El alumno deja de estar a merced del buen o mal humor del director, del catedrático, del empleado. Y esto le da seguridad, confianza en sí mismo y hace que sus relaciones humanas con todos los miembros de la Comunidad sean más armoniosas y afectuosas.

—El Consejo sesiona dos veces por mes ordinariamente y la Comunidad una vez por mes. Pero ambos organismos pueden reunirse cuantas veces el trabajo escolar y su buena marcha lo hagan necesario. En ambas asambleas nada puede quedar oculto, disimulado, ignorado. El funcionamiento periódico de ambos organismos —más la reunión semanal del Comité de Honor y Justicia— permiten que cada escuela resuelva en su propio seno todos sus problemas. Al grado de que —a la fecha— hay exdirectores de ENR que no recuerdan haber pedido la intervención de la SEP para la correcta solución de sus situaciones conflictivas.

Probablemente no sea éste ni el más educativo ni el más humano de los sistemas de gobierno escolar. Pero —hasta ahora— nuestra experiencia no ha encontrado nada —no solamente mejor— con qué sustituirlo. Las críticas, sobre todo del Código, han sido muchas. Brillantes miembros del Olimpo Pedagógico Nacional lo han hecho polvo, pero cuando les hemos pedido que nos digan cómo hacer las cosas o que ellos, personalmente, vayan a las ENR a establecer un tipo de gobierno escolar encuadrado en el rigor teórico de la Ciencia de la Educación, no han querido o no lo han podido hacer.

Algunos han ofrecido los voluminosos reglamentos que siempre han existido y de los que nadie hace caso. Otros han hablado de una disciplina paternalista encarnada en la voluntad “comprensiva, amorosa, tierna” del director. Tonto hubo que habló —y todavía conservo el documento— de la disciplina espontánea. Si usted quiere enterarse más a fondo, le ruego leer el libro *Democracia y disciplina escolar*, que publiqué en 1946 y que —todavía— en su teoría general, sigue siendo válido.

C

El otro aspecto importante de este tipo de gobierno escolar es el siguiente: el funcionamiento de comités —con autoridad para proceder una vez aprobados sus planes de trabajo— que materializan, junto con los otros organismos ya descritos, la teoría de la autoridad organizada. Dichos comités juegan un importante papel en la realización de un buen trabajo y —sobre todo— en la autoeducación de los jóvenes, opinión que usted puede comprender mejor si medita sobre lo siguiente:

—Los comités son electos en el seno de la Comunidad Escolar.

—Se integran —cada uno de ellos— normalmente con tres alumnos y un catedrático o un empleado, como asesor.

—Los comités que tradicionalmente operaron y operan todavía en algunas ENR son: de Honor y Justicia —de integración especial—, de Acción Social, de Trabajo, de Higiene, de Deportes, de Biblioteca, de Actividades artísticas y otros más de acuerdo con la realidad de cada escuela. Comités que se complementan con una comisión de alumnos que completa la integración de la Junta de Raciones.

—Cada uno de estos comités, y de acuerdo con la realidad de la escuela, elaborará su plan de trabajo para realizarlo en el curso del año escolar. El plan de trabajo es estudiado, modificado o adicionado —según el caso— en



el seno del Consejo y finalmente aprobado y llevado al seno de la Comunidad, que es la que dice la última palabra.

—Una vez aprobado, cada comité es responsable del cumplimiento de su plan que —por otra parte— armoniza con todos los demás, pues la suma de los mismos de hecho constituye el plan de trabajo de la institución. Para conseguirlo dispone de los elementos de todo tipo con que la escuela cuenta y —además— cada comité tiene la autoridad, que le da —por una parte— el hecho de ser organismo legal de la escuela y, por la otra, el que su plan de trabajo lo hayan aprobado el consejo y la comunidad.

—Los alumnos se entrenan así en el estudio de los problemas y la solución de los mismos. Adquieren una experiencia que no pueden adquirir —en cuanto estudiantes— de otra manera. Aprenden a organizar, a guiar, a exponer su propio criterio. Y en la medida en la que tienen aciertos y corrigen sus errores, van integrando, enriqueciendo algo sumamente valioso para todo ser humano.

—Para su futura acción de educadores rurales, esta participación en los comités es algo básico, sustantivo para su capacitación profesional. No sólo aprenden a ejercer autoridad, sino a organizar y dirigir la conducta de otros, lo que —a la vez— los obliga a organizar la propia.

—Esta manera de organizar el ejercicio de la autoridad, delegándola, en lugar de debilitar la personalidad del director de la escuela, la fortalece. Cuando alguien se subleva o protesta en contra de las disposiciones que da —que tienen su origen en los acuerdos del consejo, la comunidad y el Comité de Honor y Justicia—, la rebeldía no es en su contra, la protesta no puede apuntarse en su contra. Los rebeldes, los inconformes, los protestantes, los indisciplinados no se alzan en contra del director ni como persona ni como autoridad oficial: se sublevan en contra de la comunidad escolar, en último término.

D

Ahora hay directores de ENR, catedráticos, empleados que tienen miedo de los alumnos, a tal grado que durante años han desobedecido las disposiciones superiores para integrar el consejo, hacerlo funcionar y realizar —siquiera una vez por mes— las asambleas generales, no ya de comunidad escolar, sino siquiera con la totalidad del alumnado. Dicen que los jóvenes son violentos, agresivos, majaderos, irresponsables, holgazanes... Dicen, además, que asimilarlos al gobierno escolar equivale a llevar a las

escuelas a la anarquía. Mas lo que hay de experiencia válida indica que, justamente donde los alumnos participan de manera organizada en el gobierno escolar, las escuelas se han distinguido por su buen trabajo, por su disciplina y por su capacidad para resolver sus propios problemas. Y al revés, allí donde los alumnos no participan de manera organizada y responsable es donde justamente han aparecido las formas anárquicas de la conducta y las escuelas se han convertido en algo que —por discreción— no describo.

Lo que ocurre es que los jóvenes —desde la noche de los tiempos— quieren vivir como los adultos les aconsejan, pero siempre han puesto una condición: que los adultos vivan justamente como aconsejan que se debe vivir. Y precisamente en este punto es en el que surge la divergencia, en el que aparece el desajuste y se declara la guerra entre adultos y jóvenes al grado de que —no hace muchos años en una reunión entre catedráticos— escuché esta escalofriante tesis, que mereció la aprobación de la mayoría de los presentes: “El alumno es el enemigo natural del maestro y el maestro es el enemigo natural del alumno”.

Todo porque los alumnos piden, y en no pocas veces exigen, que los maestros no falten a clases, que sean puntuales, que preparen sus clases, que no se embriaguen ni riñan en las escuelas y que, en las mismas, no jueguen dinero a la baraja, a los dados; que, además, los escuchen, que permitan que planteen sus dudas en clase, que les comprueben lo que científicamente ha de probarse y que demuestren dominio de las materias que imparten... Piden otras cosas que por decoro no escribo. Pero hasta ahora nadie ha podido probar que los jóvenes no tienen razón para pedir lo que piden, para exigir lo que exigen.

Es duro, muy duro, tener que escribir estas palabras, pero creo que la educación nacional —de la primaria a la profesional— ha llegado a su más elevada situación crítica. El informe presidencial que recomendamos leer, en su parte relativa, aboga por una reforma a fondo de la educación. Para honra de nuestro Olimpo Pedagógico debo decir que no es teoría pedagógica lo que nos falta. Que una reforma de la educación tiene que partir de algo sobre lo que tanto machacó Marx y machacan los teóricos de la educación marxista: el educador debe ser educado. Y educativamente, aquí está nuestro primer gran escollo: necesitamos un maestro mexicano científicamente informado, profesionalmente capaz y filosóficamente identificado con la filosofía de la Revolución Mexicana y, por lo mismo, social y políticamente ligado a su pueblo y a las transformaciones progresivas de la humanidad.



Nada más un maestro integrado —en cuanto personalidad educadora— de acuerdo con las anteriores precisiones, puede darle a la juventud la educación que desesperada —y a veces tumultuosamente— está pidiendo: hablar de educación democrática es hablar de educación científica, es hablar de educación realizada sobre la base del hacer, del trabajo y —por consecuencia— de una educación en la que teoría y práctica van estrechamente ligadas, como hermanas siamesas. Decir educación democrática es invocar una educación estrechamente ligada al vivir del pueblo, al que ayuda a lograr sus metas de libertad y de justicia. Decir educación democrática es evocar las palabras de Justo Sierra, pronunciadas al fundar la Escuela de Altos Estudios de la entonces simplemente Universidad Nacional:

Nuestra ambición sería que en esa escuela se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la sustancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizasen dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen DINAMISMOS PERMANENTES¹ traducibles en enseñanza y en acción, que sólo así los ideales pueden llamarse fuerzas. No quisiéramos ver nunca en ella torres de marfil, ni vida contemplativa, ni arrobamientos, en busca del mediador plástico; eso puede existir y quizás es bueno que exista en otra parte: no allí, allí no... Nosotros no queremos que en el templo que se erige hoy se adore a una Atenea sin ojos para la humanidad y sin corazón para el pueblo dentro de sus contornos de mármol blanco; queremos que aquí vengán las selecciones mexicanas en teorías incesantes para adorar a la Atenas Promakos, a la ciencia que defiende a la patria.

La juventud de México está pidiendo una educación democrática. Lo único que falta es un magisterio capaz de recoger la demanda y de convertir a la educación en un instrumento capaz de llenar las ansias de progreso del pueblo mexicano tan insistentemente expresadas por su juventud.

Ciudad Lerdo, Durango, lo.-19 de septiembre de 1968.



¹ Las mayúsculas son mías.

Perspectivas de la educación normal





PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN NORMAL

- 1.- La formación de maestros capaces de transmitir los valores de la ciencia y la cultura y contribuir eficazmente a la formación humana de los mexicanos, desde el Jardín de Niños a la Universidad, por lo que hace a la educación llamada formal o sistemática —también— en el amplio campo de la llamada educación extraescolar a la vez que —como condición inseparable de la educación intencionada— alcancen la suprema aspiración de hacer de cada mexicano un militante de los ideales político-sociales consagrados en nuestra Carta Magna.
- 2.- Consecuente con lo anterior, la educación normal debe abarcar un cuadro de materias teóricas y prácticas capaces de darle al maestro:
 - a) Una formación científica.
 - b) Una formación filosófica.
 - c) Una formación político social y
 - d) Una formación pedagógica.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS ANTERIORES PRECISIONES

- 1.- Solamente una formación profesional del magisterio mexicano que cumpla lo arriba señalado permitirá a cada maestro —en todos los niveles de la educación— hacer realidad el contenido del Artículo Tercero Constitucional vigente que señala como tareas:
 - a) Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.
 - b) Fomentar en los educandos el amor a la patria.
 - c) Desarrollar en ellos —a la vez— la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.
 - d) Luchar en contra de la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

- e) Educar en y para la democracia, considerada ésta como un sistema de vida, fundado en “el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.
 - f) Hacer del nacionalismo —sin hostilidades ni exclusivismos— un modo de ser de la educación.
 - g) Contribuir a la mejor convivencia humana al robustecer en el educando la dignidad de la persona, la integridad de la familia y la convicción de que debe privar —sobre el particular— el interés social y
 - h) Sustentar ideales de fraternidad y de igualdad de derechos para todos los hombres, evitando los privilegios de razas, sectas, grupos, sexos o individuos.
2. De lo expuesto hasta aquí, se verá que no es ningún capricho haber señalado los cuatro fundamentos del apartado 1, párrafo 2, como básicos para la capacitación del maestro mexicano. Sin un saber científico y sin una clara definición filosófica que fundamenten y consoliden la posición político-social del educador, no habrá educación válida capaz de dar satisfacción al fundamento constitucional de nuestra educación.
 3. He de insistir —hasta el día de mi muerte y después de ella en mis escritos— en que educar es tarea de filósofos. Cada maestro debe, está obligado a ser un filósofo, no en cuanto profesional de la Filosofía, sino por su probada capacidad para filosofar. Sin la filosofía que da el rumbo, precisa metas y metodologías, a la vez que organiza la conducta personal, el maestro no le dará contenido ni orientación a su hacer de educador.
 4. He de insistir —igualmente— en que todo maestro es un trabajador social y en que no se puede serlo cabalmente, con decoro, con dignidad profesional, sin poseer y militarla, una ideología política. En la política desemboca todo el saber y el hacer del hombre. Y el maestro que quiera merecer este nombre debe ser dueño de claras ideas políticas que vitalicen su hacer.

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Por lo que hace a la educación normal —en general podemos decir que su nivel académico, al igual de lo que ocurre en las escuelas de educa-

ción superior, no sólo en México sino en casi todo el mundo— presenta un cuadro que podemos calificar —salvo excepciones de rigor— con una sola palabra: lamentable. La explicación es sencilla y tomo como punto de partida la primera conclusión votada por la Conferencia Nacional de Educación Primaria, celebrada en los primeros años de la década de los cincuenta: la escuela primaria mexicana sufre la más profunda de sus crisis... Ha pasado un cuarto de siglo desde entonces y la crisis se mantiene viva y empeorando la salud de la enferma. Si la escuela primaria es una mala escuela, engendra una mala escuela secundaria y ésta —a su vez— una mala preparatoria, a tal grado que no hace mucho hubo declaraciones que afirman que el problema principal de la preparatoria es el de que —los alumnos— llegan a ella sin saber estudiar y no saben estudiar porque —ésta es la verdad— en los niveles anteriores no aprendieron a leer. Y así siguen los males hasta llegar a las carreras universitarias. Nadie —salvo los que llevan algo en ello— puede negar que el nivel de nuestros profesionistas ha ido en rítmico descenso y de manera acentuada, de los sesenta para acá. ¿Qué ocurre en el caso especial de la enseñanza normal?

Normal básica

- a) Abundan —por encima de las de carácter oficial— las escuelas particulares.
- b) Si en las primeras se guardan ciertas normas elementales de edad, condición física y de selección del alumnado —entre otras—, en las particulares —cuando menos en las que conozco— tales normas se violan abiertamente.
- c) Aunque no con la exigencia deseable, las Normales oficiales se preocupan por comprobar la preparación académica del personal docente, lo que no ocurre en las particulares.
- d) Los problemas de horarios se resuelven no de acuerdo con las normas elementales que la Ciencia de la Educación aconseja, sino de acuerdo con los intereses —no educativos— de los catedráticos y, no pocas veces, de los alumnos.
- e) Desde fines del siglo pasado, pero sobre todo a partir del Armisticio de la Primera Guerra Mundial, se habla de la Nueva Educación, la que educa en la libertad y para la libertad, la que educa en el trabajo y para el trabajo y pretende alcanzar una formación humana acorde con nuestra tabla de valores —y se dice que la educación debe ser



activa, que se debe aprender haciendo, que el niño debe aprender a pensar, a razonar y a desarrollar su espíritu de creatividad y de fraternal convivencia—, pero ¿qué hay de esto en la enseñanza normal básica? Trabajo valioso en muy contadas ENB, y verbalismo, dictado, copia, repetición mecánica, etcétera, en las diversas cátedras en la mayoría de las ENB, a lo que hay que agregar alarmante ausentismo de maestros y alumnos.

- f) Por ello encontré en ellas —y las he visto por docenas— un frondoso verbalismo incluso en Didáctica y en lo que ayer fue Técnica de Enseñanza. Y en esta materia el estudiante que no aprende oyendo, viendo hacer y haciendo él mismo, simplemente no aprende nada.
- g) A las escuelas las caracteriza —en lo general— una vida notablemente antidemocrática, a lo que se suma una manifiesta carencia del sentido de responsabilidad.
- h) Por ello creo que hay que insistir en la formación del carácter pedagógico del maestro. Esta exigencia puede parecer pueril y hasta expresión contraria a la libertad; no hay tal: si un maestro quiere enseñar a leer debe saber leer. Si quiere enseñar Aritmética debe saber Aritmética. Si el maestro no sabe razonar, no sabe pensar, imposible que transmita esa capacidad a sus alumnos. Perogrullo afirma que nadie puede enseñar lo que no sabe ni transmitir lo que no posee.
- i) Dicen los viejos programas de la educación primaria que se aspira a formar en los niños hábitos y habilidades y a desarrollar en ellos actitudes y capacidades. De ahí que el maestro primario tenga necesidad de que —con su modo personal de ser— despierte en los niños el amor al trabajo, a la puntualidad, a la limpieza, a la verdad, a la decencia, a la vida organizada y, viviendo, haga patente las ventajas de la libertad, de la fraternidad y del respeto que impone la convivencia civilizada y culta.
- j) Estoy en contra de esa corriente psicológica de pacotilla que postula que no se debe intervenir para enmendar los yerros del niño pues el problema real es el de saber cuál es el proceder pedagógico para hacerlo. Sigo pensando en la adleriana expresión de que la característica del ser humano es la de convertir su debilidad en fuerza. El hombre ha probado su capacidad para resolver problemas que parecían insolubles para la eternidad. Millones de NO que limitaron la acción del hombre hoy están convertidos en rotundos sí.

- k) Todo lo que aquí en estos últimos párrafos he escrito, quiere hacer entender que no pueden formarse maestros que respondan con eficiencia y productividad a las tareas de la educación cuando la ENB es incapaz de formar en el futuro docente el carácter pedagógico, es decir, su capacidad educadora —educar es cambiar al hombre— y lo convierte en un burócrata más dentro de nuestro sistema social.
- l) Es necesario insistir en que —por la deficiente preparación que da la ENB y por el autoritarismo de la SEP, técnicas de la enseñanza casi siempre extranjeras— el maestro primario sin capacidad metodológica y crítica se somete a la autoridad, y sin hacer valer su derecho de profesional de la enseñanza trata de aplicar métodos que desconoce y que por más que se trata de actualizarlo para —sobre la marcha— capacitarlo para que los aplique con provecho, los resultados son —en buena parte— negativos. Igual sucede con los libros de texto cuyo sentido y contenido no lo mueve a reflexión para encontrar lo que en ellos hay de falso y verdadero. Dicho de otra manera, estamos dándole al país maestros normalistas sin capacidad, ni personalidad profesional.
- m) De donde se origina otro fenómeno contrario al progreso de la educación mexicana: en los primeros meses, y a veces años de ejercicio profesional, los recién graduados normalistas recogen —para hacer uso de ella— la “experiencia” de los maestros veteranos y por lo mismo no se cumple el propósito de que sean los que llegan —que se supone fueron formados dentro de lo más avanzado de la teoría y la práctica pedagógicas—, los que —aplicando las enseñanzas recibidas— acaben con la rutina y conviertan la tarea de educar en un hacer científico en constante progreso.
- n) Es necesario dejar completamente claro que la tarea de educar es la más elevada que puede confiarse al ser humano, y la más necesaria ayer, hoy y mañana. Tal vez un día la humanidad no necesite del médico, del abogado o de otros profesionales, pero la presencia del educador será siempre necesaria. Por ello, porque opera con humanos, porque con qué frecuencia decide del porvenir del niño o del joven, el educador, a nivel de ENB, debe ser preparado con el mayor esmero con que la sociedad humana pueda hacerlo.
- o) Don Jaime Torres Bodet y Don Agustín Yáñez —que son los últimos que recuerdo— se ocuparon del problema de encontrar cómo debe ser el maestro mexicano. El resultado de sus meditaciones está



publicado en documentos oficiales y de divulgación. Sólo quiero agregar que los misioneros españoles hicieron llegar a lo más profundo de la conciencia de indígenas y de mestizos la realidad que profesaban, porque fueron capaces de confundirse con la masa del pueblo y —tal convivir con él— viviendo y actuando con apego a las doctrinas de amor y de justicia para todos sus semejantes, hecho que prueba que cambiar al hombre para mejorarlo en todos los sentidos —que es justamente educar— sólo es posible cuando el que educa hace de su vida una permanente lección acorde con lo que sus palabras predicán.

- p) Quiero terminar esta parte de mi exposición diciendo que, en primer lugar, no he perdido y no la perderé jamás, la fe en el Hombre y, en segundo, que la experiencia recogida permite reafirmar lo que tantas veces he expresado: el maestro primario de México es un maestro dueño de una bien probada capacidad creadora y de grandes reservas morales. Que lo que ocurre es que la educación mexicana, bajo la tremenda presión de una sociedad de consumo, en la que no cuenta al ser sino al tener; arrastrada por la fuerte corriente de las desviaciones y claudicaciones de las que somos testigos e impotentes ante el devastador ataque de los medios masivos de comunicación al servicio del lucro y de la explotación del hombre por el hombre, nuestra educación, reitero, dejó de ser un servicio propiciador de mejoramiento humano para convertirse en mercancía. Hecho que —además— concuerda con la realidad de un mundo en el que todo se compra y se vende y de que es —nuestro llamado mundo occidental— un inmenso mercado. La educación nuestra, abanderada de los más elevados valores, empezó a deteriorarse a partir del 1o. de diciembre de 1940 y hoy no existen las condiciones que hagan posible que se expresen —libre y fructíferamente— la capacidad de creación y las reservas morales —más grandes y valiosas que nuestro petróleo— de que es dueño nuestro magisterio. Cuando las volvamos a tener —que espero sea pronto—, el maestro primario de México volverá a ser actor importante en la tarea de hacer la Historia de México, contribuyendo a la creación de una sociedad dignificadora del humano vivir.

- a) Cuando esta institución nuestra nació me llené de mexicano orgullo porque —víctima de exagerado optimismo— pensé que sería como —toda proporción guardada— la Escuela Normal Superior de París, escuela que fue —o lo seguirá siendo— semillero de grandes políticos, sabios, docentes e investigadores de reconocida jerarquía y cuyas cátedras estaban en manos de muy distinguidos hombres de ciencia.
- b) Poco después tomaría contacto con docentes especializados por ella, para la educación secundaria y superior, y me vería envuelto en problemas con algunos porque —con la bandera del título que concede la maestría— intentaban imponer —a veces— afirmaciones contrarias a la verdad científica y a la filosofía de la educación mexicana. Pensé —con no pocos críticos de nuestra vida nacional— que se confirmaba aquello de que —con frecuencia— el mexicano deforma lo valioso, persiguiendo la satisfacción de un interés individual de grupo o de partido.
- c) Después proliferaron las ENS. Ganamos en cantidad con perjuicio de la calidad pues —más de una de ellas— le dio y le está dando al país maestros para la segunda enseñanza cuya incapacidad se pone de manifiesto en todo y por todo, al grado de que —por las informaciones que tengo— a los graduados en algunas de ellas, la SEP no los acepta dentro de su personal.
- d) En una ENS —cursos de verano— llevé una cátedra que me permitió apreciar el pobre nivel académico de la mayoría de los alumnos del grupo. En algunas de las pruebas escritas que realicé —para conocer de la capacidad del grupo para aprovechar la cátedra— los resultados colocaron —en algunos aspectos— a buen número de ellos por debajo del sexto grado primario.
- e) Lo anterior ocurre porque se inscribe a quien lo pide. No hay —tampoco— un ordenamiento que señale una comprobada buena práctica docente siquiera de tres años escolares —a mi juicio deberían ser cinco— para poder ingresar en la ENS, cuya finalidad académica es difícil de cumplir cuando concurren a especializarse quienes —con qué frecuencia— no han ejercido la docencia ni siquiera durante un año.



- f) Por otra parte, son frecuentes las presiones masivas para cambiar maestros, modificar calificaciones, reducir horarios, etcétera, conducta que —en general— deteriora la preparación profesional.
- g) He recogido información que pone de manifiesto el hecho siguiente: en varias ENS es alarmante el número de los que en ellas se inscriben con el propósito de obtener con el menor esfuerzo los créditos académicos.
- h) Personalmente comprobé, cuando en una de ellas ejercí la cátedra, que la mayoría de los alumnos con los que trabajé no poseían los conocimientos básicos necesarios para entender, aprender y aprovechar el contenido de los programas que a la ENS corresponden.
- i) En resumen, las ENS —es éste mi muy personal criterio— no escapan a la realidad que condiciona a la educación mexicana en general en su totalidad. Creo que hay buenas escuelas de este nivel, pero este juicio no puede aplicarse a todas ellas.

Cursos de licenciatura a nivel de escuela primaria

- a) Aunque el rubro que ampara esta actividad académica organizada por la SEP me suena como a “llover sobre mojado”, creo que es apreciable el esfuerzo de intentar —por medio de cursos sistematizados— elevar la capacidad profesional de los maestros de banquillo.
- b) Durante dos años consecutivos trabajé en estos cursos y encontré lo que la deserción posterior comprobó: fue alto el número de los que sólo fueron por calificaciones y la inmediata recompensa monetaria, lo que determinó su ausentismo y deserción de manera impresionante.
- c) Encontré —además— que los planes de estudio y el contenido de los programas de trabajo fueron elaborados sobre la base de suponer que el factor alumno poseía la preparación académica que corresponde al profesor normalista titulado que —en rigor— por el hecho de serlo, es licenciado en educación primaria. Criterio que, al elaborar planes y programas, dio como resultado —sobre todo en el periodo inicial— un desajuste, una falta de secuencia, entre el saber del alumno y el contenido del programa.
- d) Pude apreciar que en la programación del trabajo —a pesar de la declaración reiterada del titular de la SEP en el sentido de que se estaba “descolonizando” nuestra educación— la bibliografía abun-

daba en nombres de autores extranjeros y se obligaba al estudio de materiales traídos del exterior, cuya filosofía es contraria a la de nuestro Artículo Tercero Constitucional.

- e) No sé hasta qué grado el Curso de Licenciatura será un éxito desde el punto de vista de la capacitación teórica y práctica ni —mucho menos— si los estudios hechos dieron lugar a mejoramiento apreciable del trabajo escolar, en los grupos, en las escuelas y en las comunidades y barriadas, donde los alumnos del curso trabajaban. Hecho que debe investigarse en este año escolar, pues de los resultados de la investigación debiera depender que dicho Curso de Licenciatura se mantenga en el futuro.

PERSPECTIVAS

1. La educación es un fenómeno social y como tal, en ella repercuten los éxitos y los fracasos, las virtudes y los vicios, los aciertos y los errores de la sociedad a la que sirve, a la que está destinada. La escuela —los alumnos y maestros— no viven en una isla. En cada generación quedan inmersos en la sociedad de su tiempo. Y la mayor fuerza educadora —capacidad para la formación humana— la tiene ella, la sociedad, hecho que se hace más patente en nuestros días muy a pesar de que hay todavía quienes —cerrando los ojos y oídos y negándose a aceptar el sentido lógico de los hechos— se mantienen en la corriente filosófica del liberalismo clásico de que la escuela todo lo puede, criterio que se alimenta en la leyenda del lacedemonio Licurgo.
2. Desde hace mucho aprendí que la educación —y con ella sus planes de estudio, programas, métodos, organización, etcétera— debe apoyarse —si quiere responder a sus propósitos— en tres bases fundamentales: la Filosofía, la Psicología y la Sociología. Lo que permitirá precisar las aspiraciones humanas y las posibilidades de que —maestros y alumnos— puedan contribuir a realizarlas de acuerdo con los valores —que permiten fijar metas, propósitos— aceptados y proclamados por la sociedad en cada momento de su historia.
3. Aprendí —también— que mientras el educador trabaje dando la espalda a los fundamentos anteriores, en el mejor de los casos enseñará porque la posibilidad de educar —dentro del justo límite en



que la escuela puede hacerlo— escapará de sus manos al haber olvidado que lo que en verdad educa es el ambiente familiar y social en el que el niño y el joven viven. Dicho de otra manera, las frustraciones que generan los fracasos, las sufre el educador en la medida en la que olvida esa circunstancia capital: no podrá educar sin el concurso y la participación activa de los padres de familia, de las autoridades, de la sociedad entera, en una palabra.

4. La Filosofía hace posible para el educador una concepción del mundo y de la vida dándole posesión de una teoría del valor y de una conciencia crítica que le permita adentrarse y orientarse en la complejidad de la vida social —de manera tal— que no sólo le permita explicarse el mundo, sino tomar una participación consciente en la tarea de fortalecerlo o de cambiarlo. Lo que —en resumen— quiere decir que cada maestro debe percibir —con claridad meridiana— cuáles son sus responsabilidades, cuál es el rumbo y cuáles los propósitos a alcanzar.
5. Aprendí —también— que en el caso particular de México y en el de todos los países que han realizado una revolución, ella —la revolución— no estructura un sistema de educación que la prolongue en el espacio y en el tiempo; se habrá suicidado en el curso de una generación. México estructuró un sistema de educación que floreció durante 20 años y que —a la fecha— ha perdido eficacia en cuanto a enseñanza y educación y —lo que es peor—, su fundamento constitucional cada día que pasa es ignorado, distorsionado y controvertido: se habló mucho y se sigue hablando de educación para el cambio, pero no se aclara, no se precisa para qué o para cuál cambio. Vamos a cambiar, sí, pero a quién y para qué. Ahora —25-XI-77— acabo de saber que las escuelas secundarias federales de La Laguna no tienen programas ni textos oficiales de Ciencias Sociales. Hecho inexplicable si se toma en cuenta que —en Secundaria— la programación es obligación del Estado proporcionarla. Reflexiones éstas que nos llevan a considerar que —pese a la propaganda en contrario— la educación mexicana perdió la brújula.
6. Creí necesario la exposición contenida en los cinco apartados anteriores porque no podemos ocuparnos de las perspectivas de la Educación Normal en México, sin dejar claramente establecido que ellas —las perspectivas— sólo pueden ser consideradas, estudiadas y precisadas, a condición de que —por una parte— consideremos el

estado que guarda nuestro sistema nacional de educación y —por la otra— la necesidad, la forzosa necesidad de establecer esas perspectivas tomando en cuenta la realidad económica político-social que México vive.

7. Establecido lo anterior, deseo ocuparme de lo que considero más importante porque —de manera inminente— será lo que decida del porvenir de la Educación Normal —en todos sus niveles— en la República Mexicana. Me refiero a:

a) **La Universidad Pedagógica [UP].** Quiero dejar claramente establecida la posición que guardo sobre esta nueva institución de educación normal. Existiendo —como existe— una corriente de opinión en su contra, decidida a luchar por su no establecimiento, creo que conviene reconocer un hecho doble: la iniciativa para su creación se originó en el Ejecutivo Nacional del SNTE y el Presidente de la República hizo público compromiso de llevar a cabo la iniciativa sindical, ante 100 mil maestros concentrados en la ciudad de México. Circunstancia que tomo en cuenta para pedir que —en lugar de lanzar a los opositores a una lucha que a la larga se perdería como tantas otras— la oposición ejerza el derecho de participar en su organización con un propósito fundamental: convertirla en instrumento eficaz para que —la educación normal, en todos sus niveles— llene la aspiración nacional de hacer de la educación auxiliar eficaz en la lucha que el pueblo libra —desde hace siglos— para mejorar su nivel de vida en todos los aspectos de la humana existencia. Expresado con otras palabras, hay que evitar que la Universidad Pedagógica se convierta en una organización burocrática más y lograr que se organice y reglamente de tal manera que —por una parte— haga posible una esmerada preparación del magisterio, en todos los niveles y, por la otra, posibilite el que cada educador que ella capacite sea militante de la filosofía de la educación mexicana, que es la de nuestra Revolución. Sólo así el magisterio del país habrá de convertirse en el mejor aliado de los trabajadores —obreros, campesinos, burócratas, técnicos y científicos—, para que México —dentro de la libertad, la democracia y la justicia social— erradique para siempre el hambre, la insalubridad, la ignorancia, la carencia de trabajo y de vivienda,



la proliferación del vicio y todo cuanto contribuye a dividir, enfrentar y degradar al hombre.

- b) En consecuencia, la Universidad Pedagógica, en cuanto organismo que habrá de centralizar la organización y la dirección de la educación normal, necesita hacer un inventario de todos los males que a esta educación aquejan y entre los cuales se cuentan la desorganización y la anarquía —sobre todo en la de tipo particular—, así como los de la simulación y el desacato a las disposiciones y ordenamientos en materia de calendario escolar, horarios, selección de alumnos y docentes, métodos, cumplimiento, de programa, etcétera, con el propósito de que se convierta en un servicio destinado al real, verdadero y realizable mejoramiento del nivel de vida del pueblo mexicano. El paternalismo y el popularismo que ahora tanto preocupan a no pocos de nuestros políticos, han clavado la garra en nuestras Escuelas Normales al grado de que —los créditos académicos— no se consiguen nada más por la vía del estudio, sino también por la de las recomendaciones, las intervenciones sindicales, la compasión, la dádiva, el halago y la amenaza.
- c) Mientras hagamos a un lado la realidad —que equivale al desprecio de la verdad—, los males que afectan el vivir nacional no serán desterrados: aumentarán en calidad y en cantidad. Creo que un maestro de escuela no puede hacer concesiones en favor de la inmoralidad, de la ignorancia o de la irresponsabilidad, la indisciplina o el vicio, porque —cada vez que lo hace— está debilitando y anulando el afán de alcanzar lo que —de manera general— llamamos “perfectibilidad humana”. Está —para decirlo con expresión más clara— traicionando su ética profesional y apuñalando a la patria.
- d) Si la educación normal debe dar al país el magisterio que para su progreso —en todos los órdenes del humano vivir— necesita, ha de tomar en cuenta las condiciones de vida que —AHORA— caracterizan o tipifican el vivir nacional. La Universidad Pedagógica no podrá planear, organizar y echar a andar la educación normal sin que —antes— haya tomado en cuenta que somos un país cuyas deudas alcanzan casi el billón de nuestros pesos; que somos un país cuyos índices de productividad no dan lo necesario para alimentarnos, vestirnos, curarnos y construir nuestras

viviendas; que somos un país de permanente balanza comercial en nuestra contra; de tecnología tan pobre que hemos de importar las que necesitamos y que al hacerlo descapitalizamos al país; que nuestros recursos naturales se van como materia prima para el extranjero; que nuestra agricultura está orientada, en buena parte, hacia la satisfacción de las necesidades de la industria extranjera y que todo lo anterior nos mantiene —pese a que somos un país libre y soberano— en condición de país dependiente del exterior. La Universidad Pedagógica habrá de considerar que somos un país psicológicamente no unificado: además del mosaico que algunos llaman “racial”, que forman los grupos indígenas, nos encontramos grandes o reducidas capas de población cuya vida diaria manifiesta la profunda oposición de intereses que entre ellos existe.

- e) Además, necesitará considerar que todos los problemas que ahora confrontamos nadie vendrá a resolverlos. Que sólo mediante el esfuerzo y la sinceridad en los propósitos, los mexicanos hemos de cambiar —a nuestro favor— esta realidad negativa que vivimos. La educación —que es cambiar al hombre dándole normas de conducta que le permitan superar males y carencias que lo aquejan— habrá de hacer lo necesario para que niños, adolescentes, jóvenes, adultos y viejos —entendamos y seamos capaces de obrar en consecuencia—, que nada más por la vía del esfuerzo y de la sinceridad en los propósitos, es posible convertir en carne de pueblo los elevados ideales de libertad, democracia y justicia social contenidos en la Constitución General de la República.
- f) Si la Universidad Pedagógica recoge la realidad nacional tal como ella es y planea, organiza y echa a andar la educación normal para conseguir —con el concurso de todas las demás fuerzas de que la nación dispone— que esa realidad se transforme para hacer la felicidad de los mexicanos, habrá convertido a cada educador en un consciente actor en nuestra historia y satisfecho la esperanza que, el pueblo, en la educación ha puesto.
- g) Tarea inmediata es la de crear una conciencia pública —y muy particularmente en el magisterio— que permita considerar que cada minuto que se pierde, que cada bien que no se aprovecha



debidamente o que se destruye o inutiliza irresponsablemente, constituye una agresión al interés del país.

- h) Tarea que habrá de quedar incumplida si hace a un lado el hecho de que cada día es más patente la falta de conciencia histórica y —por consecuencia— de conciencia cívica, en la mayoría de los mexicanos —incluidos los educadores—, que se manifiesta en la creciente despolitización de nuestro pueblo que —a mi juicio— se inició en la década de los cuarenta. Las ciencias sociales y en particular el Civismo —que es educación política—, no contribuyen como debieran a la formación del espíritu cívico del mexicano, resumen de nuestras responsabilidades patrias y determinante de la unidad de propósitos y de acción en el trabajo, en el empeño de forjar una patria como la quieren nuestras leyes y los ideales nacidos y fortalecidos en las luchas históricas del pueblo. Nunca como en estos días la educación sistematizada había planeado y organizado con tanta pobreza el estudio y la práctica del área de las ciencias sociales. El espíritu cívico del mexicano será factor decisivo de su auténtica unidad al forjar una conciencia nacional necesaria para liquidar el injusto y desigual desarrollo social que produce —aunque las palabras lo nieguen— mexicanos de primera, de segunda, de tercera y cuarta categorías. Creo que fue Marx el que afirmó que la lucha por el mejoramiento de grupos es, en sí, una lucha reaccionaria y creo que esto es lo que hemos estado haciendo en los últimos 35 años.
- i) La Universidad Pedagógica habrá de recoger —para organizar la acción del educador en la parte que a él toca cumplir— los muy graves problemas que aquejan a la escuela mexicana, del jardín de niños a la universidad, para elaborar planes de estudio, programas de trabajo y modelos de organización que permitan un trabajo eficaz en la acción educadora para abatirlos y —de ser esto posible— erradicarlos. Estos problemas no existen con independencia de la realidad social de México. No son, pues, de la responsabilidad exclusiva del educador, al que le podemos pedir con apego estricto a la razón, su participación sabia y entusiasta para modificar las circunstancias pedagógicas que en ellos se dan.

- j) No aspiro a presentar un catálogo completo y lógicamente ordenado de los mismos y me limito a registrar los siguientes:
- Reprobación real en la escuela primaria.
 - Deserción escolar.
 - Ausentismo infantil y magisterial.
 - El caso particular de la ineficiencia docente, en general, y en el I [primer] grado primario.
 - El verbalismo reinante.
 - Incumplimiento de horarios y del calendario escolar.
 - La solución política a los problemas educativos (política de poder).
 - La ética profesional del maestro: su trabajo, su preparación y su conducta docente y pública.
 - El desperdicio de los recursos humanos y materiales (equipo, anexos, productividad, sueldos, etcétera).
 - El problema de la eficiencia y la productividad educativa.
 - Conflicto entre la cantidad y la calidad educativas.
- k) Merecen capítulo aparte dos problemas que cuentan mucho en la productividad y en la eficiencia educativas: la función de la dirección y la inspección escolar se han burocratizado a grado tal, que la acción pedagógica que corresponde a estos dos organismos de gobierno, dirección y orientación —salvo excepciones— ha casi desaparecido. Para no pocos y respetables educadores contemporáneos con los que he intercambiado puntos de vista, la acción apropiada tanto de las inspecciones escolares como de las direcciones de escuela es clave para elevar —en todos sentidos— el rendimiento escolar.
- l) México es un pueblo que, paradójicamente, es rico en recursos naturales y por lo valioso de sus hombres, y sin embargo sufre carencias y desorganización al grado de que no son la abundancia, el bienestar, la salud, la cultura, la solidaridad y la seguridad, los elementos que condicionan la vida nacional. Creo —y la UP debe considerar este punto de vista— que la educación debe y ha de jugar importante papel en el profundo cambio social necesario para acabar con esta realidad ominosa.



PALABRAS FINALES PARA EXPLICAR QUE:

- a) El trabajo fue elaborado en plazo breve —dos semanas completas a partir del aviso y este día— y no pude, como lo hubiera deseado —otras cuestiones inaplazables hube de atender— documentar con citas y referencias esta exposición.
- b) Mi condición de maestro rural sin más créditos académicos que el título de profesor normalista obtenido en 1926, justifica el que reconozca no tener más merecimientos para estar aquí, que el haber dedicado más de dos décadas a la educación normal y de no haberme desligado de ella después de mi jubilación en 1965.
- c) No soy un teórico, pero tampoco un empírico despojado del saber científico que fundamenta la educación. Lo que —además— obliga a una declaración: cuando de educación se trata —sin olvidar que la educación es un hacer científico— prefiero hablar de los frutos del hacer de otros y —por qué no— del propio que —como todo humano— sufrió tropiezos y registró fracasos.
- d) Hice el trabajo porque sigo manteniendo respeto, además del afecto y admiración que le profeso al maestro Federico Berrueto Ramón, que así lo creyó conveniente.
- e) Amo a la patria de la única manera que se le puede amar: sabiendo que el problema no es el de saber qué es lo que México ha de dar para comodidad y regalo de sus hijos, sino el de saber qué podemos hacer sus hijos para que México alcance su más alto destino.
- f) No vengo en busca de aprobación: deseo provocar reflexión sobre el problema. Sé que desde hace más de un cuarto de siglo, lenguaje como el que aquí usé no es bien recibido: estamos enfermos, muy enfermos de exagerado y anticientífico optimismo. Vivimos nutridos por elogios mutuos y desdeñando la realidad: hemos creado un mundo de ficción en el que priva —sobre el interés patrio— el personal o el de grupo.
- g) No faltarán quienes sientan disgusto por lo que oyeron leer. No fue intención mía provocarlo. No me refiero a nadie en particular, por lo que nadie debe sentirse aludido. Lo que ocurre es que, si no dijera lo que dije, me habría traicionado, lo que daría lugar a sentir desprecio por mí mismo.
- h) Amo a la niñez y a la juventud mexicanas y a ellas quise entregarme sin limitación alguna. He dicho que México posee en niños

y jóvenes lo mejor de su tesoro, no sólo porque lo más valioso de la humanidad es el hombre, sino por las capacidades —todavía no plenamente conocidas y encauzadas— de que niños y jóvenes son dueños. Por ellos y por el profundo amor que les guardo, cumplí duras y riesgosas tareas, y aunque ya viejo físicamente, no rehúyo la responsabilidad de seguir haciéndolo.

AGRADECIMIENTOS¹

La impresión de este libro fue posible gracias a la aportación económica de varios exalumnos de San Marcos y de otras personas simpatizantes de la obra educativa del maestro José Santos Valdés. Queremos dejar constancia de este esfuerzo, incluyendo la lista de los nombres en orden alfabético y sin mencionar el monto de las aportaciones personales.

1. Acuña Correa Ma. Auxilio
2. Aguilar Álvarez Alejandro
3. Aguilera Rodríguez José
4. Alcalá B. Alberto
5. Alcalá Macias Felicitas
6. Alcalá Macias José Héctor
7. Alcalá Macias Pablo
8. Alonso Romo Jorge
9. Alonso Torres Jesús
10. Andrade Herrera Genaro
11. Alvarado Benites Efigenia
12. Alvarado Flores Rosa
13. Alvarado García Fco. Javier
14. Alvarado López Jaime
15. Álvarez Tapia Margarita
16. Arellano Amor Cutberto
17. Arellano Becerra Miguel

¹ Reproducimos aquí la lista de quienes de manera personal apoyaron económicamente a la impresión de este tomo I de la Obra Completa del profesor Valdés, tal como apareció al final de la edición física de la cual fue tomada la presente edición digital. Son los nombres de maestros, personal administrativo y manual y alumnos, así como maestros normalistas rurales y urbanos. N. del E.



18. Arellano Esparza Antonio
19. Arias Macias José Santos
20. Ávila Córdova Manuel
21. Ávila Villegas Enemías
22. Azcue Calderón Carlos
23. Baez García Rafael
24. Báez Rodríguez Baltazar
25. Balderas Salazar Horfelinda
26. Bañuelos de Santiago Elia
27. Barragán Barragán Gregorio
28. Barragán Diaz Heberto
29. Barragán Sánchez José Luis
30. Bautista Legaspi Manuel
31. Bautista N. Nicanor
32. Becerra Palafox Miguel
33. Bobadilla Anceno Ignacio
34. Bobadilla Anceno J. Guadalupe
35. Berthaud Castellon Humberto
36. Berthaud Castellón Ignacio
37. Calzada Guel Ma. Guadalupe
38. Calzada Guel Martha Rosa
39. Candelas José de Jesús
40. Cárdenas G. José María
41. Cerdeña Dzul Francisco
42. Carranza Barrios Josefina
43. Carrillo Campos Aurelio
44. Casillas Rodríguez Antonio
45. Castañeda Campos Daniel
46. Castañeda González Sergio
47. Castillo Barrientos José Luis
48. Castillo Dueñas José
49. Castruita Rodríguez Ma. de Jesús
50. Cehchi Isauro
51. Celaya Salas Jesús
52. Cepeda Rangel Jaime
53. Cervantes Gallegos Juan Manuel
54. Colón Villán Américo

55. Cons Casado Néstor
56. Córdova Merino Humberto Horacio
57. Correa Carrillo Rafaela
58. Covarrubias Cruz Francisca
59. Cruz Zavala José
60. Chávez Torres Baudelio
61. Dávila Martínez Alberto
62. Dávila Torres Arnulfo
63. Dávila Torres Ignacio
64. Dávila Tostado Salvador
65. De la Rosa Gómez Ma. Guadalupe
66. De la Sancha Nahum
67. De Santiago Orozco Horacio
68. De Luna Reyes Clemente
69. De la Torre Clemente
70. Delgado Rivera Humberto
71. Díaz de León Miguel
72. Durón Pasillas Ismael
73. Echeverría Lozano Silverio
74. Elías Cisneros Roberto
75. Enríquez Rodarte Lorenzo
76. Esparza Candelas Guillermo
77. Esparza Reyes J. Refugio
78. Espinoza Reyes Julia
79. Esquivel Ceceñas Edmundo
80. Esquivel Núñez Samuel
81. Fabela Mares Jaime
82. Fabela Martínez Guillermo
83. Fabre Baños J. Ángel
84. Flores Alvarado Rosa
85. Flores González Elías
86. Gallardo Salazar Antonio
87. Gallegos Aguilar J. Jesús
88. Gallegos Rosado Víctor Ismael
89. Gallegos Sandoval Ariel
90. Gallegos Sandoval Humberto
91. Gamboa Castro Jorge



92. Gamboa Moreivo José Ángel
93. Gamboa Moreno Raúl
94. Gámez Escobedo J. Sabino
95. García García Rosario
96. García Gómez Amado
97. García Landeros Rutilio
98. García Oyer Vides Blanca Nelly
99. García Oyervides Marta Idalia
100. García Prado Georgina
101. García Roque José Cruz
102. García Ruiz Julián
103. García Guillermo
104. Girón Candelas Luis
105. Godina Amaya Jaime
106. Gómez García Abelardo
107. Gómez Ortega Victoriano
108. Gómez Ruiz Flavio N.
109. Gómez Sánchez Elsa
110. González Briones José
111. González Fraire Natalio
112. González Sánchez Urbano
113. González Rivas J. Jesús
114. González Villaseñor Teresa
115. Guerra de León Magdalena
116. Guerrero Falcón Imelda
117. Guillén Reyes Isidro
118. Gutiérrez Romo Víctor Manuel
119. Guzmán C. Federico
120. Hernández C. Ascención
121. Hernández Candelas J. Jesús
122. Hernández Fernando Darío
123. Hernández Macías Rodolfo
124. Hernández Prieto J. Jesús
125. Hernández Salas Rodrigo
126. Hernández Soto Eufrasio
127. Herrera Hernández José
128. Herrera Macías Miguel

129. Ibarra Medrano Luis
130. Ibarra Santos Manuel
131. Jara Díaz Filiberto
132. Jara Díaz Luis Daniel
133. Jaques Salazar Luisa
134. Jáureguí Rodríguez Ma. Luz
135. Juárez Ávila Miguel
136. Lara Contreras Salvador
137. Lara Pacheco José Manuel
138. Lara Sosa J. Encarnación
139. López Huízar Livier
140. Loera Márquez J. Rosario
141. López Raudales Pedro
142. López López Velarde José Fco.
143. López Morales Ricardo
144. López Muñoz Misael
145. López Robles Raúl
146. López Silva J. Jesús
147. Lozano Escobedo Cristóbal
148. Lozano Montañez Gilberto
149. Lugo Aguilar Catalina
150. Macías Reyes Alfredo
151. Macías Velázquez Misael
152. Maldonado Murillo Raúl
153. Mares R. Daniel
154. Márquez Romero Astrida
155. Márquez Valerio Héctor
156. Martínez Esparza Gabriel
157. Martínez Gallegos Leobardo
158. Martínez Hernández Juan
159. Martínez Ausencio
160. Martínez Daniel
161. Martínez Rodríguez Carlos
162. Martínez Santiago Juan
163. Mata Guel Javier
164. Mata Hernández Elías
165. Mata Luna Wilfrido



166. Medina Arteaga Armando
167. Medina Flores Daniel
168. Medrano Antonio
169. Méndez Espino Anacleto
170. Méndez Noriega Salvador
171. Mercado Delgado Jorge
172. Miramontes Arteaga Andrés
173. Miranda Román Raquel
174. Mireles Martínez Rosario
175. Mojarro Sánchez José Guadalupe
176. Moncada González Lorenzo
177. Montoya Campos Ignacio
178. Montoya Lira Eustasio.
179. Morales Ojeda Víctor Manuel
180. Morales Vázquez Ramiro
181. Moreno Benítez Eliud
182. Moreno López Ramón
183. Moreno Moreno Valente
184. Muñiz C. Samuel
185. Muñiz Castañeda Daniel
186. Muñoz Esparza Juan
187. Muñoz García José
188. Muñoz García Raúl
189. Navarro Candelas Elizardo
190. Oropeza Martínez Wilihaldo
191. Ortiz Arechar Rubén
192. Ortiz Gámez Ruperto
193. Orenday Ornelas Manuel
194. Palomo Reyes J. Trinidad
195. Pedroza Ibarra Margarito
196. Pedroza Ibarra Samuel
197. Peña Gutiérrez César
198. Pérez Sandoval Fernando
199. Pinedo del Real Lorenz
200. Posada Ávila Héctor Homero
201. Puente Lozano Silvano Pedro
202. Quirino Cruz Irene

203. Ramírez Escareño J. Jesús
204. Ramírez González Gerardo
205. Ramírez Hernández Javier
206. Ramírez Perales Héctor
207. Rangel Santos Ezequiel
208. Rangel Silva Daniel
209. Reyes Lechuga J. Jesús
210. Reyes Valadez Enrique Ángel
211. Ríos del Real Abel
212. Ríos Larios José
213. Ricarday Fco. Javier
214. Rivas Márquez Ramiro
215. Rivas Zacarías Gustavo
216. Rivera González Raquel
217. Robledo Escamilla Armando
218. Rodarte Mendoza Andrés
219. Rodarte Hernández Sabas
220. Rodríguez Ayala Bertha
221. Rodríguez Camacho Ma. del Carmen
222. Rodríguez Gómez Roberto
223. Rodríguez Jasso Francisco
224. Rodríguez Hernández Pedro
225. Rodríguez Moreno Alfonso
226. Rodríguez Orozco Antonio
227. Rodríguez Orozco Ausencio
228. Rodríguez Orozco Demetrio
229. Rodríguez Mariano
230. Rodríguez Abraham
231. Rodríguez Ramírez Alfredo
232. Rodríguez Rentería Sixto
233. Rodríguez Rodríguez Roberto
234. Rodríguez Valles Héctor
235. Romero Torres Ignacio
236. Romero Torres Ma. Esthela
237. Ruiz García Ezequiel
238. Ruiz Hernández Manuel
239. Ruiz Esparza Manuel



240. Ruvalcaba Gutiérrez Rafael
241. Salas Mireles Raymundo
242. Salas Nájera Esteban
243. Salas Rodríguez José
244. Salas Villalobos Abigail
245. Salas Villalobos Gilberto
246. Sandoval Carrillo Adela
247. Sandoval Espinosa José
248. Sandoval Guel Alberto
249. Sandoval Villavicencio J. Santos
250. Saucedo Quintero Candelario
251. Serna Martínez Rogelio
252. Serrano Ibarra Humberto
253. Sifuentes Escalantes Alejandro
254. Sifuentes Martínez Guillermo
255. Sifuentes Moreno Carlos
256. Sifuentes Moreno Enriqueta
257. Silva Sanabria Francisco
258. Silva Villalobos Marcelo
259. Silva Zavala Andrés
260. Solana Morales Fernando
261. Soledad Briseño Heidi Ma.
262. Trejo Marcelo
263. Trinidad Antonio
264. Tristán Ávila Fausto
265. Tristán Ávila Rogelio
266. Uc Pino Juan Alonso
267. Vaquera C. Gustavo
268. Vázquez Guízar Ma. del Refugio
269. Vázquez Mora Francisco
270. Vela Hernández Juan Francisco
271. Vela Gálvez Luciano
272. Velázquez Dueñas Horacio Hiram
273. Velázquez Sánchez J. Jesús
274. Veyna Eugenia
275. Veyna Sandoval J. Patrocinio
276. Villa Moreno José

277. Villa Rodríguez Pablo
278. Villa Vázquez Guillermo
279. Villalobos Díaz Salvador
280. Viramontes Nieto Leobardo
281. Vital Barbosa Raquel
282. Vidales Vargas Armando
283. Zamora Alcalá José
284. Zúñiga Guerrero J. Jesús
285. Darío [sic]



Galería de fotos





Profesor José Santos Valdés, autor de este libro.

Profesor José Santos Valdés, 1973.

Imagen tomada del libro: José Santos Valdés, *Matamoros: Ciudad Lagunera*,
Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R.L., 1973, s./p.

Esta primera sección de fotos fueron proporcionadas para el libro por la Fototeca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Cultura.

JOSE SANTOS VALDES

La batalla por la Cultura



Ediciones Morelos
MEXICO

Portada del libro: José Santos Valdés, *Batalla por la Cultura*, México, Ediciones Morelos, 1943.

JOSE SANTOS VALDES

LA BATALLA

POR LA

CULTURA

EDICIONES MORELOS

Portadilla del libro: José Santos Valdés,
Batalla por la Cultura, México, Ediciones Morelos, 1943.

ESCUELA NORMAL URBANA DE MORELIA



JOSE SANTOS VALDES

**PARTICIPACION DE LOS MAESTROS MEXICANOS
EN LA REVOLUCION DE 1910**

Portada del libro: José Santos Valdés, *Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910*, Morelia, Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961.



Alfredo Zalce, grabado de la portada del libro: José Santos Valdés, *Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910*, Morelia, Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961.



Alfredo Zalce. Grabado. José Santos Valdés, *Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910*, Morelia, Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961, p. 5.



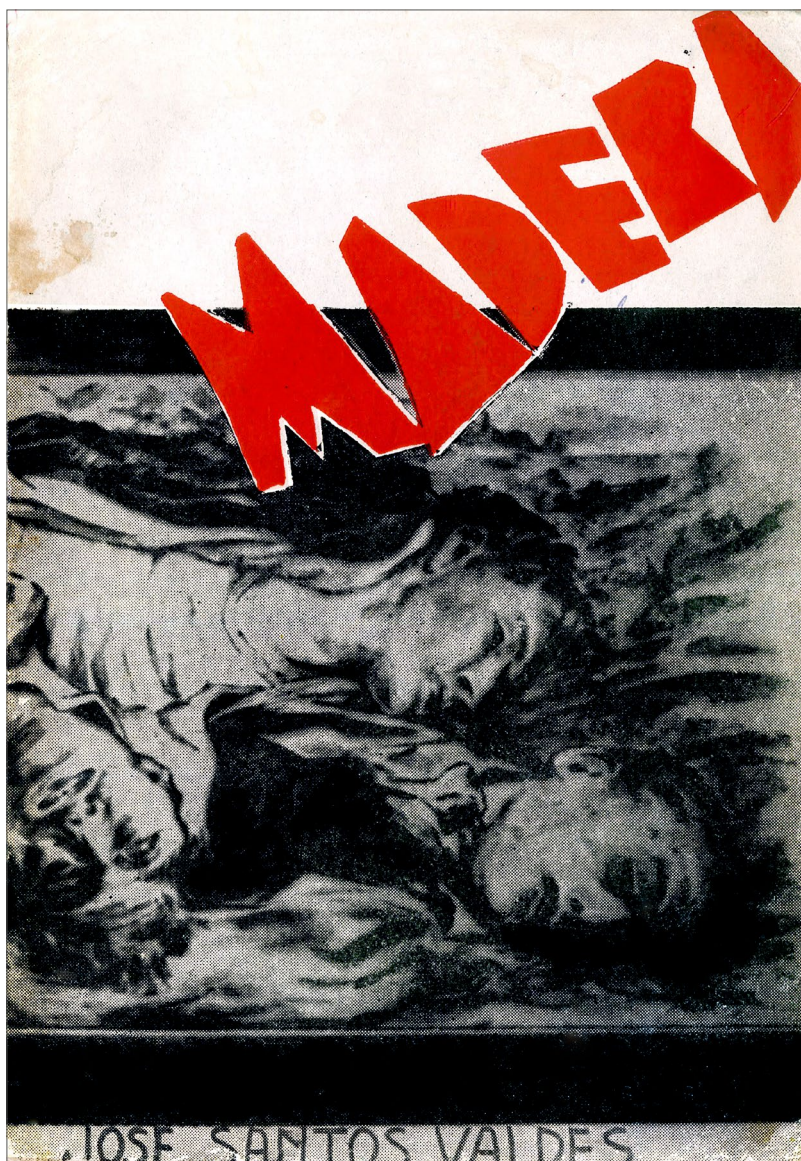
Alfredo Zalce. Grabado. José Santos Valdés, *Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910*, Morelia, Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961, p. 15.



Alfredo Zalce. Grabado. José Santos Valdés, *Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910*, Morelia, Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961, p. 38.



Alfredo Zalce. Grabado. Contraportada. José Santos Valdés,
Participación de los Maestros Mexicanos en la Revolución de 1910, Morelia,
Michoacán, México, SEP-Escuela Normal Urbana de Morelia, 1961.



Portada del libro: *Madera. Razón de un martirologío*,
de José Santos Valdés, México, s./e., 1968.

f
370.972
83378e

IA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ADERNOS DE INFORMACIONES
TECNICO-PEDAGOGICAS
PARA LOS MAESTROS DE
EDUCACION PRIMARIA

Biblioteca Daniel Cosío Villosos
EL COLEGIO DE MÉXICO

Educación Democrática

(Problema de nuestros días)

JOSÉ SANTOS VALDÉS

Biblioteca Daniel Cosío Villosos
EL COLEGIO DE MÉXICO, A. C.

VOL. I **10** 1968

MEXICO

SEP
C O L E G I O
D E M É X I C O
A . C .

Portada del cuadernillo, José Santos Valdés,
Educación democrática, México, SEP, 1968.

JOSE SANTOS VALDES

MATAMOROS
Ciudad Lagunera

MEXICO
1973



Portadilla del libro: José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R. L., 1973.



Grupo de jóvenes descendientes de los custodios del Archivo, que formaran el nuevo centro de población "Supremos Poderes", en el ejido del mismo nombre, casi al pie de la cueva del Tabaco. En la parte de atrás, a la izquierda, el autor el libro. José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R. L., 1973, p. 121.



En la boca de la cueva del Tabaco; sentados, de izquierda a derecha, Luis Treviño Alzalde, creador del Museo Juarista de Congregación Hidalgo; profesor Antonio Mata Martínez y profesor José Santos Valdés. De pie, al frente, el presidente municipal Rodolfo Ayup Sifuentes; y atrás dos ejidatarios no identificados.
José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R. L., 1973, p. 130.



La educadora Ricarda Pérez, muy querida de los matamorenses, aparece con un grupo de sus alumnos. La foto es de 1929. José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R. L., 1973, p. 243.



Grupo de miembros del Socorro Rojo Internacional, retratados en la ciudad de México el día en que se discutió cómo ayudar a las víctimas de la matanza campesina ocurrida el 29 de junio de 1930, en Matamoros, Coahuila. Entre los asistentes está el autor del libro. José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora de Publicaciones, S. de R. L., 1973, p. 243.



Homenaje luctuoso al profesor Ismael Ramírez Salas, *ca.* 1960.
José Santos Valdés, *Matamoros. Ciudad Lagunera*, México, Editora y Distribuidora
de Publicaciones, S. de R. L., 1973, p. 459.

José Santos Valdés

*Autobiografía
y dos Trabajos
Sobre
Educación Mexicana*

Julio de 1980

92
S2378s

Portada del libro: José Santos Valdés,
Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana, México, s./e., 1980.



Víctor Hugo Bolaños entrevistando al profesor José Santos Valdés.
Imagen tomada del libro: *Historia de la Educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas. Tomo I*, México, Educación, Ciencia y Cultura, 1982, p. 44.



BIBLIOTECA PUBLICA
PROFR. JOSE SANTOS VALDES

Retrato del profesor José Santos Valdés de la Biblioteca pública municipal que lleva su nombre. Gómez Palacio, Durango.



Timbre del Día del Maestro.
Mayo de 2020. Correos de México.

278 000000 SERIE 0

Lotería Nacional 250 ANIVERSARIO

Sorteo de Diez

EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Un total de **19 MILLONES** de pesos en premios*

10 CON UN PREMIO MAYOR DE PESOS EN 2 SERIES

15 de mayo Día del Maestro MIÉRCOLES 19 DE AGOSTO DE 2020

Prof. José Santos Valdés Valor \$10.00

12799 999999119

Lea aviso importante al reverso VIGÉSIMO 18




Billete conmemorativo al Día del Maestro.
19 de agosto de 2020. Lotería Nacional.



Billete Zodíaco de la Lotería Nacional con la imagen del maestro José Santos Valdés.

Las fotos que incluimos en la siguiente sección, pertenecen al Archivo de la Asociación Nacional de Exalumnos "Emiliano Zapata", de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos Zacatecas, A. C.



Jardín y pórtico de la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, en Durango.



El profesor Valdés con el maestro oaxaqueño
Mario Aguilera Dorantes.(con traje claro) y otras personas.
Fuente: Archivo personal del maestro Demetrio Rodríguez Orozco.



Acompañado por el maestro José Refugio “Cuco” Esparza Reyes (extrema derecha), el profesor Valdés entrega reconocimientos a miembros del magisterio.
Fuente: Archivo personal del maestro Demetrio Rodríguez Orozco.



El profesor Valdés con Demetrio Rodríguez.
Fuente: Archivo personal del maestro Demetrio Rodríguez Orozco.



En compañía de colegas en el estado de Sonora, 1927.
Fuente: Fundación Cultural y Educativa
"Profr. José Santos Valdés García", A. C., Lerdo, Durango.



Mario Aguilera revisando el Plan a Once Años en La Laguna.



Discurso pronunciado el 1 de mayo de 1932 a nombre de la CROM.
Fuente: Museo del Normalismo, Saltillo, Coahuila.
Expediente José Santos Valdés, generación 1926.



24 de febrero de 1950, antes de emprender el desfile. (Parte del personal).

Personal directivo, docente, técnico y administrativo de la Normal Rural de San Marcos, Loreto, Zacatecas. En la imagen aparece al centro el profesor José Santos Valdés, acompañado por los profesores Antonio Hernández Padilla, Josefa Valdés Ramos, Agustín de la Cruz González, Secundino Martínez Arzola, Concepción García de Roa, Gregorio Barragán, Rosa Castillo de Pérez, ingeniero Julián García Ruiz y el contador J. Jesús Ruiz-Flores Vázquez. Fuente: Escuela Normal Rural San Marcos, Zac., *Memoria Primera Parte, 50 años de labor*, México, Editorial del Magisterio, 1984.



Familia Valdés García de León. Integrantes de la familia Valdés García de León: Pedro Valdés Rosales (padre), Cristina García de León Arguijo (madre); hijos: Pedro (1), María Luisa (2), Consuelo (3), Socorro (4), José Santos (5), Adelina (6) e Ismael (7).
Fuente: Fundación Cultural y Educativa José Santos Valdés, Lerdo, Durango.



El profesor José Santos Valdés con sus hijos.



Homenaje a Miguel Hidalgo en la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, 8 de mayo de 1953.



La Polilla.



El profesor José Santos Valdés, director de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas (1948-1955), realiza recorridos a las primarias cercanas en calidad de supervisor de éstas, así como a los campos de cultivo de la institución montando en su caballo el Prieto Azabache, verifica que todo funcione correctamente de acuerdo con el plan de trabajo establecido.



En junio de 1964 una comisión de autoridades de la Secretaría de Educación Pública, encabezada por Mario Aguilera Dorantes y José Santos Valdés, realizan un recorrido en la zona lagunera para verificar los resultados del Plan de Once Años promovido por el gobierno federal en la región, con énfasis especial en el abatimiento de la reprobación escolar en primero y sexto grados.



Con apenas cuatro meses de dirección y 21 años de edad es ascendido a supervisor escolar de las primarias de Hermosillo y Nogales, Sonora. Maestros de la Región Escolar 1, supervisada por el profesor José Santos Valdés en 1927.

Fuente: Museo del Normalismo, Saltillo, Coahuila.



En Sonora.



El profesor Valdés manejando, cuando era supervisor en Sonora.



Imagen 1.
Sembradío.



Director en Galeana, Nuevo León, durante el cardenismo. Su vestimenta, además de ser propia para el trabajo, es de corte militar. Debajo de su chamarra lleva un arma resguardada en su funda. La señal es clara: es un soldado de la educación, un comunista convencido del proyecto histórico que se está construyendo, dispuesto a llevar la Revolución hasta sus últimas consecuencias aun a costa de su vida, si es necesario. De igual forma, sabedor de la real amenaza que los cristeros son para él y su escuela, necesita defenderse y resguardar a sus alumnos, a quienes siempre llama "hijitos".

Fuente: Museo del Normalismo, Saltillo, Coahuila.



Sonora.



En actividades de supervisión a escuelas primarias rurales a lomo de burro.
Andanzas magisteriales. Fundación Cultural y Educativa
"Profr. José Santos Valdés García", A. C., Lerdo, Durango.



El joven José Santos Valdés en 1926.
Fuente: Fundación Cultural y Educativa "Profr. José Santos
Valdés García", A. C., Lerdo, Durango.

TESORERIA DE LA FEDERACION

FILIACION.

Núm. de Reg. 4-16

Ramo:

Nombre: José Santos Valdés.

Fecha de Nacimiento: 1/o. de noviembre de 1905.

Nació en: Rancho Camargo, Matamoros Laguna, Coah.

Hijo de: Pedro Valdés.

Y de: Cristina García de León.

Estado Civil: Soltero.

Estatura: 1.70 metros.

Color: Moreno.

Color del Pelo: Negro.

Amplitud de la Frente: Grande.

Abundancia de las Cejas: Regulares.

Color de los Ojos: Café obscuro.

Forma de la Nariz: Recta.

Tamaño de la Boca: Regular.

Señas Particulares: ningunas.

Domicilio: Tamatón, Tamps.

Empleo: Maestro para la Enseñanza de Materias Normales núm. 7.

Fórmula Dactiloscópica.

Tamatón, Tamps., agosto 23 de 1933.

Lugar y fecha.

Firma del interesado.



Huella del Pulgar Derecho.



Tomó la filiación.

Vo. Bo. El Jefe de la Oficina.

Dr. Felipe Velasco Ramírez.

Ing. Alfredo Rico.

Triplicado para la oficina donde presta servicios el Empleado.

Filiación del profesor José Santos Valdés en la Tesorería de la Federación.

Fuente: Archivo de Concentración e Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Expediente D/131/39968 (1933).

SINDICATO NACIONAL DE REDACTORES DE LA PRENSA

Num. 298.-

ACREDITA AL PORTADOR SR. PROF. JOSE SANTOS VAL-



COMO M. ACTIVO DES

DELEGACION 52

ESTA CREDENCIAL ES VALIDA HASTA EL 31 DE MAYO DE 1971

MEXICO, D.F. JUNIO DE 1969

SECRETARIO GERAL.

SRIO. DEL INTERIOR

Leopoldo Llano Contreras
Horberto Emilio de Aquino
LEOPOLDO LLANO CONTRERAS HORBERTO EMILIO DE AQUINO

PRENSA



SE AGRADECERAN A LAS AUTORIDADES CIVILES Y MILITARES LAS ATENCIONES Y GARANTIAS QUE OTORGUEN AL PORTADOR EN EL EJERCICIO DE SU MISION PERIODISTICA.

Credencial del Sindicato Nacional de Redactores de Prensa que acredita al profesor Valdés como miembro activo del sindicato.
Fuente: Fundación Cultural y Educativa "Profr. José Santos Valdés García" A. C., Lerdo, Durango.



Profesor José Santos Valdés en una ceremonia conmemorativa al aniversario de la Revolución Cubana, ca. 1970.



Develación de la placa que oficialmente asigna el nombre de “Profr. José Santos Valdés” a la Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA), en 1980.

Asisten a la develación de la placa el presidente de la República José López Portillo, el secretario de Educación Pública Fernando Solana Morales; Mario Aguilera Dorantes, representante de la SEP en Aguascalientes; el gobernador del estado, Refugio Esparza Reyes; el director de la ENSFA, maestro Salvador Méndez Noriega; así como la señora Gertrudis González Flores, esposa del profesor José Santos Valdés, y el homenajeado.



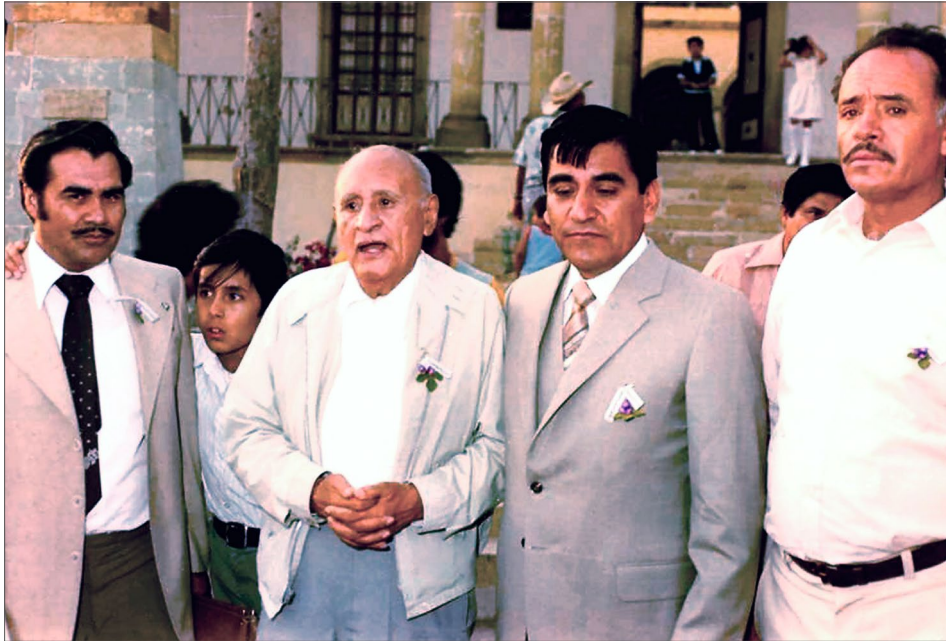
El profesor Valdés en una fotografía de madurez.



Aspecto de la Normal Rural de San Marcos, Zacatecas.



Con Tulita, su esposa.



En San Marcos, Zacatecas.



Galardonado con la medalla al mérito cívico “Belisario Domínguez”,
entregada por el Congreso de Durango. Le acompaña su familia.

*Fuente: José Santos Valdés, 1905-1990, Maestro, escritor,
periodista, luchador social y poeta.*



Condecorado con la medalla al mérito cívico "Belisario Domínguez" el 31 de mayo de 1990, le acompaña su hijo (a su derecha), el ingeniero Ulises Valdés, y su yerno (de frente a él) licenciado Simón Álvarez.



Integración del busto del profesor José Santos Valdés en el “Pasaje de las Maestras y los Maestros de México” en instalaciones de la SEP.



Develación de placa en busto del profesor José Santos Valdés, ubicado en la Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Homenaje de integrantes de la generación 1955.

Fuente: Archivo personal del maestro Demetrio Rodríguez Orozco.

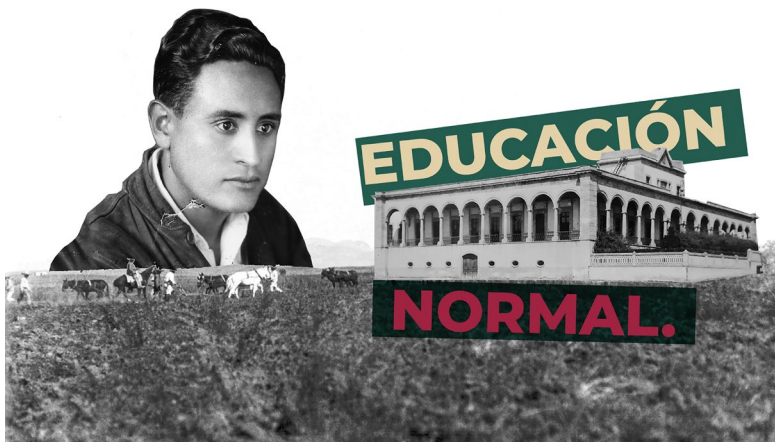


Maestra Patricia Valdés y familia en San Marcos.



Maestro Ruperto. Ofrenda floral en Normal Nieves, Zacatecas.

Escanea el QR para
deslumbrarte con el video del
protagonista de esta historia.



**OBRAS COMPLETAS
DEL PROFESOR
JOSÉ SANTOS VALDÉS**

TOMO I

José Santos Valdés

fue editado por el

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS
DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Se terminó de imprimir en marzo de 2024.

Esta es la edición digital de las Obras Completas del profesor normalista José Santos Valdés; la obra escrita del profesor Valdés es voluminosa y muy valiosa por su contenido. Basta conocerla para reconocer que fue un buen escritor y un periodista de opinión con garra, valiente e incorruptible, sin haberse dedicado exclusivamente ni a la tarea de escritor ni a la tarea del periodismo. Todo lo que escribió lo hizo en los tiempos que le quedaban después de cumplir como director de escuela y maestro de grupo: de madrugada (5 de la mañana), por las noches, sábados, domingos y vacaciones. Pues el profesor Valdés fue, ante todo y primero que todo, Maestro (así con mayúscula), educador, a pesar de que su único título fue el de profesor normalista que le dio la Escuela Normal de Saltillo en 1926.

En San Marcos —Zacatecas— como en otras Normales Rurales, su nombramiento era el de Director, pero, por gusto y convicción, nunca dejó de dar clases. Como director de escuelas normales rurales también fue extraordinario. Dejó profunda huella su sistema de educación democrática y su Código Disciplinario, el de los 100 puntos. Su teoría de educación democrática, hija de su propia experiencia, la dejó escrita en dos trabajos: *Democracia y Disciplina Escolar* (1942) y *Educación Democrática. Problema de nuestros días* (1968). Precisa, de manera detallada, cuáles son las características de una escuela auténticamente democrática, si quiere cumplir cabalmente con el mandato constitucional del Artículo 3o.



CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

