

abruma. La causa de nuestro atraso debe de hallarse en otra parte. En nuestra pobreza, en nuestra pereza, etc., y así sucesivamente.

NÚM. 4.—INDÍGENAS QUE NO HABLAN ESPAÑOL

ESTADOS	HABITANTES	ANALFABETOS	INDÍGENAS	% sobre la población	% sobre los analfabetos
—	—	—	—	—	—
Ags.	120,511	86,203	"	0.	0.
B. C.	52,272	31,765	636	1.2	2.
Camp.	85,795	63,616	27,086	31.5	42.5
Coah.	362,092	246,500	263	0.7	0.10
Col.	77,704	46,898	"	0.	0.
Chiap.	438,843	398,646	120,163	27.3	30.1
Chih.	405,265	279,992	21,136	5.2	7.2
D. F.	720,753	337,128	9,892	1.3	2.9
Dgo.	436,147	327,085	3,221	0.73	0.98
Gto.	1,081,651	890,277	14,586	1.2	1.6
Gro.	594,278	533,614	119,895	21.8	22.3
Hgo.	646,551	536,339	169,662	26.2	31.2
Jal.	1,208,855	878,187	3,850	0.32	0.43
Méx.	989,510	812,360	140,186	14.1	17.1
Mích.	991,880	786,143	48,949	4.9	6.2
Mor.	179,594	131,977	12,090	6.7	9.1
N. L.	365,150	239,411	"	0.	0.
Oax.	1,040,398	922,336	503,819	48.4	54.6
Pue.	1,101,600	917,762	188,340	17.	20.5
Qro.	244,663	199,862	17,445	7.1	8.7
Q. Roo	9,109	5,594	1,172	12.8	20.9
S. L. P.	627,800	516,150	63,448	10.1	12.2
Sin.	323,642	251,163	6,743	2.7	2.6
Son.	265,383	175,105	14,554	5.5	8.3
Tab.	187,574	155,359	11,447	6.1	7.3
Tam.	249,641	180,780	"	0.	0.
Tep.	171,173	130,890	5,594	3.2	4.2
Tlax.	184,171	142,296	25,062	13.5	17.6
Ver.	1,124,368	911,420	193,358	17.1	21.2
Yuc.	339,613	262,435	200,159	58.9	76.9
Zac.	477,556	350,934	"	0.	0.
Para todo el país	15,103,542	11,750,996	1,922,756	12.73	16.3

NOTA.—Para los Estados de Chihuahua, Durango y Veracruz se adoptaron las cifras del censo de 1900.

10.—DETERMINACIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA QUE DEBIERAN ESTABLECERSE EN LA REPÚBLICA

El Sr. Ing. Pani, al calcular el número de escuelas de instrucción rudimentaria que debieran establecerse en la República para llenar la necesidad respectiva en toda su amplitud, partió, a pesar suyo, de datos inexactos. El obtuvo la cifra de 10,324,484 analfabetos y la de 3,615,320 niños en edad escolar, y ninguna de ellas es verdadera a la luz de los datos estadísticos proporcionados por la Secretaría de Fomento. Ya se vió que los analfabetos ascienden a la enorme suma de 11,750,996 de todas edades. Si de ella deducimos la correspondiente a los niños de 1 a 5 años, quedan 9,142,164, dentro de los cuales están 2,087,714 de 6 a 12 años y 7,054,450 mayores de 12 años.

De los datos proporcionados por la Secretaría de Fomento no puede deducirse el número total de niños de 6 a 12 años que tenemos en la República, pues en el censo las edades se graduaron de 1 a 5 años, de 6 a 10, de 11 a 15, de 16 a 20, etc. Probablemente el Sr. Pani adoptó la cifra de 3,615,520 para niños en edad escolar considerando los de 6 a 15 años, cuyo censo se acerca a esa cifra. Pero es necesario hacer presente que las leyes de instrucción obligatoria en el país preceptúan, en su inmensa mayoría, la de 6 a 12 años como edad escolar obligatoria, y a ésta debemos atenernos, en consecuencia, en todos los cálculos que hagamos cuando hablemos de instrucción primaria elemental, y mayormente si nos concretamos a la rudimentaria.

Pero el fin que perseguía el Sr. Pani era determinar el número de niños analfabetos en edad escolar que tenemos en la República, a lo cual no pudo llegar, pues que, empleando algunos razonamientos, descompuso los 3,615,320 en dos cantidades redondas: 900,000 niños que concurren a las escuelas (aun cuando no todos sean de edad escolar) y 2,700,000 que no concurren; y expresó que estos 2,700,000 representaban la capacidad necesaria de las escuelas rudimentarias por fundar.

Nosotros hemos obtenido el dato verdadero. El cuadro núm. 1 nos muestra que en la República existen 2,087,714 niños *analfabetos* de 6 a 12 años, o sean *dos millones* en números redondos.

El Sr. Pani, adoptando el término medio de 40 alumnos por escuela rudimentaria, calculó que se necesitaban para aquellos 2,700,000 niños, 67,500 escuelas que, a razón \$600.00 anuales cada una, requerirían \$40,500,000.00 anuales para su sostenimiento.

Nuestro cálculo tiene que ser inferior. Pero no sólo por los 700,000 niños menos de que ya hablamos, sino por otras razones que vamos a exponer.

El analfabetismo, no sólo en nuestro país, sino en todos los de la

tierra, es propio de las poblaciones rurales, debido especialmente, entre otras cosas, a que en los campos los grupos humanos están muy diseminados en muy vastas extensiones de territorio, y a que esos grupos son de censo muy escaso, compuesto siempre de pocas familias que no dan el contingente necesario ni para el establecimiento de una escuela mixta.

De esta consideración se olvidó el Sr. Pani.

Y esta consideración es importantísima, porque, como luego se verá, ella sola basta para reducir el número de escuelas a más de la quinta parte de las por él calculadas.

Entremos en materia.

Desde luego debemos dejar apuntado que, según el espíritu de la ley que autorizó al Ejecutivo Federal para establecer escuelas de instrucción rudimentaria en la República, éstas se destinan a los campos, no a las ciudades, ni villas ni pueblos, aunque en esas ciudades, villas y pueblos haya analfabetos, como debe de haberlos, a no ser que se trate de pueblos de indígenas que no hayan podido atender los Gobiernos de los Estados. Pero, en general, debemos concretarnos a tener en consideración solamente a los ranchos, haciendas, congregaciones, comisarías, cuadrillas, etc.

Esta limitación de poblaciones, haciendo abstracción de las ciudades, villas y pueblos, trae consigo una disminución en el número de los analfabetos a que hay que atender, aunque sea imposible fijar esa disminución. Pero la reducción es un hecho.

Y bien, ¿puede saberse el número de haciendas, ranchos, congregaciones, etc., que existen en la República?

El censo de 1900 nos proporciona los datos siguientes (cuadro núm. 5): Hay en la República 225 ciudades, 485 villas, 4,958 pueblos, 5,936 haciendas, 31,702 ranchos, 4,620 rancherías, 28 vecindarios rurales, 1,528 congregaciones, 921 cuadrillas, 1,944 fincas rurales, 45 comisarías, 28 colonias y 330 lugares diversos. Total: 52,750 lugares habitados, de los cuales, 5,668 son urbanos y 47,082 rurales.

Como las escuelas de instrucción rudimentaria habrán de establecerse en las poblaciones rurales, podría decirse, a primera vista, que consagrandolo por lo menos una escuela a cada rancho, hacienda, etc., y suponiendo que hasta la fecha no contaran con ninguna, se necesitarían 47,082 escuelas para cubrir el servicio.

¿Pero en cada rancho, hacienda, etc., deberá establecerse una escuela? ¿A qué base habremos de sujetarnos para determinar la fundación de una escuela?

Muchas veces se ha señalado el *mínimum* de 25 niños. Pero teniendo en consideración que las escuelas de instrucción rudimentaria están también llamadas a dar enseñanza a los adultos, creemos conveniente rebajar aquel *mínimum* a 20 niños, los que, con los adultos, darán bastante contingente escolar para un plantel rudimentario.

Los 2.000,000 de niños analfabetos de 6 a 12 años representan con relación a la población total de la República, que es de 15.000,000, algo menos de la séptima parte, o sean  $\frac{2}{15}$  con mayor exactitud. Es decir, por cada 2 niños de 6 a 12 años analfabetos, habrá una población de 15 habitantes. Para 20 niños deberá haber, por consiguiente, una población de 150 personas.

Y como los campos son la tierra clásica del analfabetismo y en ellos deben hallarse, especialmente en su mayoría, los niños analfabetos de 6 a 12 años, significa todo lo anterior, que solamente en las poblaciones que cuenten siquiera con 150 habitantes, que es donde podrá hallarse un *mínimum* de 20 niños en edad escolar, se podrán establecer escuelas de instrucción rudimentaria.

Habría, pues, que descontar en todo nuestro cálculo a las poblaciones rurales de menos de 150 habitantes.

El siguiente cuadro nos da las luces necesarias para llegar a conclusiones convenientes:

## No. 5.—LUGARES HABITADOS DE LA REPÚBLICA

ESTADOS	Ciudades	Villas	Pueblos	Haciendas	Ranchos	Rancherías	Vecindades rurales	Congregaciones	Cuadrillas	Fincas rurales	Comisarias	Colonias	Diversos	Total de lugares habitados
Aguascalientes.....	4	1	3	33	329	24	2	2					12	384
Baja California.....	2		24	5	626	8							4	685
Campeche.....	2	6	49	169	232		13							466
Coahuila.....	6	24	14	182	1,021	57								1,252
Colima.....	2	1	14	25	195	20				44				294
Chiapas.....	7	11	107	518	456	274						3	16	1,179
Chihuahua.....	7	8	148	158	274							14	13	615
Distrito Federal.....	5	3	127	32	73								91	272
Durango.....	6	14	93	301	1,490	207		49					46	2,251
Guanajuato.....	15	10	36	352	3,110			37						3,606
Guerrero.....	13	3	325	154	450									1,807
Hidalgo.....	3	13	452	191	531	480		145						1,670
México.....	18	34	226	358	6,773	46							25	7,600
Michoacán.....	11	27	255	369	2,282	351								1,868
Morelos.....	6	11	104	33	72								1	227
Nuevo León.....	7	41	3	422	1,567			95					4	2,139
Oaxaca.....	8	49	993	151	909	49							6	2,228
Puebla.....	15	39	604	367	559	204							3	1,791
Querétaro.....	4	5	33	118	148	32		17						357
Quintana Roo.....	18	41	13	156	2,071			12					1	2,313
San Luis Potosí.....	4	11	54	36	1,529	4							4	1,638
Sinaloa.....	5	4	120	237	993	4		43					89	1,537
Sonora.....	5	12	53	414	248	6				41				766
Tabasco.....	5	9	28	101	1,474			11						1,623
Tamaulipas.....	2	5	51	52	1,108			4						1,222
Tepic.....	2	2	130	113	148								1	396
Tlaxcala.....	2	23	128	360	1,733			1,095						6,482
Veracruz.....	11	18	158	52	28					1,900				2,163
Yucatán.....	7	18	41	121	800			5					1	988
Zacatecas.....	12	8	41	121	800									988
Total.....	225	485	4,958	5,936	31,702	4,620	28	1,528	921	1,944	45	28	330	52,750

## NÚM. 6.—CLASIFICACIÓN EN TRES GRUPOS DE LAS POBLACIONES RURALES DE LA REPÚBLICA

ESTADOS	TOTAL	Con menos de 150 habitantes	De 150 a 500 habitantes	Con más de 500 habitantes	Escuelas por fundar
—	—	—	—	—	—
Ags.	376	280	75	21	117
B. C.	659	644	14	1	16
Camp.	409	344	64	1	66
Coah.	1,216	1,040	139	37	213
Col.	277	252	20	5	30
Chiap.	1,054	704	291	59	409
Chih.	452	190	208	54	316
D. F.	137	103	29	5	39
Dgo.	2,138	1,690	374	74	522
Gto.	3,545	2,200	1,124	221	1,566
Gro.	1,466	996	431	39	509
Hgo.	1,202	585	532	85	702
Jal.	7,322	6,572	628	122	872
Méx.	1,218	771	356	91	538
Mich.	2,638	1,520	992	126	1,244
Mor.	106	45	40	21	82
N. L.	2,088	1,797	239	52	343
Oax.	1,178	890	236	52	340
Pue.	1,133	645	391	97	585
Qro.	315	178	83	54	191
Q. Roo	.....	.....	.....	.....	.....
S. L. P.	2,241	1,585	599	57	713
Sin.	1,569	1,325	206	38	282
Son.	1,408	1,256	141	11	163
Tab.	696	611	73	12	97
Tam.	1,586	1,404	166	16	198
Tep.	1,164	1,046	102	16	134
Tlax.	262	147	101	14	129
Ver.	6,320	5,183	973	164	1,301
Yuc.	1,980	1,807	158	15	188
Zac.	927	384	384	159	702
Sumas.....	47,082	36,194	9,169	1,719	12,607

NOTA.—Las poblaciones de menos de 150 habitantes no podrán tener escuelas. A las poblaciones de 150 a 500 habitantes se proveerá de una escuela y de dos a las mayores de 500 habitantes.

El examen del cuadro precedente nos conduce a conclusiones decisivas.

De las 47,082 poblaciones rurales del país, apenas una minoría cuenta con más de 150 habitantes. De éstas sólo 1,719 pasan de 500 almas, siendo 9,169 las que tienen su población limitada entre 150 a 500 habitantes. Quedan 36,194 que no merecen escuelas.

Dotando de una escuela mixta a las poblaciones de 150 a 500 habitantes y de dos unisexuales a las que pasan de 500 almas, obtendríamos una suma de escuelas equivalentes a 12,607.

No cuesta ahora ningún trabajo deducir esta consecuencia: el cálculo del Sr. Ing. Pani, por el que llegó a creer necesaria la fundación de 67,500 escuelas rudimentarias para borrar el analfabetismo nacional, es fantástico.

Pero podemos aún hacer otro razonamiento de distinto género que nos lleve a la misma conclusión.

Todo el mundo sabe que los Estados Unidos han realizado sorprendentes progresos en cuanto a educación popular. Pues bien, por los últimos datos que tenemos a la vista relativos al año escolar de 1908 a 1909, la gran República contaba con 266,000 escuelas primarias, tanto oficiales como privadas, con una inscripción de 17,500,000 alumnos de 5 a 18 años, deduciendo los duplicados. Por entonces la población de los Estados Unidos se estimaba en 90,000,000 de habitantes. Haciendo los cálculos correspondientes, se llega a los siguientes resultados: existe una escuela por cada 375 habitantes y se inscribe en cada una un término medio de 65 alumnos. La asistencia media diaria es sólo de 12,684,837 alumnos.

Efectuemos los mismos cálculos con relación a nuestro país. En el citado año escolar pudimos enumerar 12,400 escuelas primarias y 15,000,000 de habitantes, todo lo cual nos da una escuela por cada 1,200 habitantes, y como la inscripción fué de 900,000 alumnos, a cada escuela correspondieron 71 por término medio.

Si se fundaran las 67,500 escuelas reclamadas por el Sr. Pani, y se agregaran a las 12,400 que hemos tenido (ahora han disminuido por causa de la revolución), el total de escuelas ascendería a la respetable suma de 79,900. En esta situación bonancible poseeríamos una escuela por cada 187 habitantes, lo que nos pondría en un nivel muy superior al de los Estados Unidos, en donde cada escuela, como se vió, corresponde a 375 habitantes.

Creemos que nadie, ni el Sr. Pani, llegaría a pretender tanto.

El absurdo es tan claro, que salta a la vista.

Si quisiéramos nivelarnos al igual de los Estados Unidos en materia de educación popular, siquiera sea en cuanto al número de establecimientos primarios, nos bastarían solamente 40,000 escuelas. Este número nos daría exactamente una por cada 375 habitantes.

Si de ellas descontamos las 12,400 que hemos tenido, nuestra tarea se reduciría a fundar 27,600.

Ese número sería para nosotros un ideal.

Pero tampoco creemos que por ahora (y probablemente por varias décadas), dados nuestros pobres recursos y, sobre todo, nuestra indolencia, estemos en la posibilidad de abrigar la pretensión de igualarnos a los Estados Unidos en materia de enseñanza. Necesitamos curarnos de ensueños. Debemos ver todos nuestros problemas por el lado práctico y acometer su solución sin separar los pies del haz de la tierra.

Toda obra demanda comenzar por el principio. Si nos es imposible dotar al país en un solo año fiscal de todas las escuelas que necesitamos para destruir el analfabetismo, no debemos, a semejanza de los resignados musulmanes, sentarnos a las puertas de nuestras chozas a contemplar el incendio de nuestras ciudades. Colocando ladrillo sobre ladrillo ha logrado la paciencia humana elevar pirámides gigantescas cuyas frentes hiere el rayo. Obremos, pues, con decidido empeño y con la paciencia necesaria en la gran labor de elevar, aunque sea poco a poco, el edificio de nuestra educación popular hasta la altura de nuestros ideales.

Si en el término de cinco años y desarrollando un esfuerzo noble y grande, pudiera el Gobierno Federal proveer a la fundación de 10,000 escuelas, y al mismo tiempo los Estados procuraran ensanchar su sistema educativo, y tanto un Gobierno como los otros continuasen en el mismo grado su obra redentora, en un porvenir no muy lejano podríamos acariciar la realización de un progreso escolar envidiable aun para las naciones europeas más adelantadas.

Pero no debemos continuar pronunciando la frase de José Rosas: «¡Quién pudiera vivir siempre soñando!»

Un deseo ya bastante fuerte es la fundación de 1,000 escuelas anuales. Al cabo de 13 años completaríamos las suficientes para proveer a aquellas poblaciones rurales de las necesarias, y dejaríamos a los Estados la tarea de establecer escuelas en sus pueblos, villas y ciudades.

Hagamos ahora algunos cálculos.

Según el Sr. Pani, cada 1,000 escuelas rudimentarias costarían \$600,000.00 al año. El cálculo nos parece bajo, pues teniendo en consideración que un Director gana \$360.00 anuales, un ayudante \$180.00 y que apenas \$60.00 anuales serán suficientes para el material de enseñanza de consumo, \$200.00 para muebles en el primer año y \$200.00 para inspección, se alcanza una suma de \$1,000.00. En los años subsecuentes se descontaría el gasto de muebles, por lo que bastarían \$800.00 anuales para el sostenimiento de una escuela. Todavía más: supongamos que sólo a 500 escuelas de cada 1,000 se proveería de ayudantes, lo cual reduciría en \$90.00 los gastos de cada escuela. En una palabra: \$900.00 por escuela aproximadamente sería el costo en el primer año y \$700.00 en los subsecuentes.

Si el Gobierno Federal consagrara en un año fiscal \$900,000.00 para este servicio, pudieran establecerse desde luego 1,000 escuelas rudi-

mentarias; y si en cada uno de los subsecuentes señalara un aumento de \$700,000.00, al cabo de diez años completaríamos la respetable suma de 10,000 escuelas, con un presupuesto anual de 7 a 8,000,000 para su sostenimiento y progreso. Si las cantidades anuales se reducen a la mitad, las escuelas dichas no se fundarían sino al cabo de 20 años, y si se rebajan a la cuarta parte, sólo en el largo plazo de 40 años lograríamos contar con ellas.

En vista de las anteriores reflexiones creemos que, por el bien de la patria, tanto el Centro como los Estados deben consagrar la mejor parte de sus recursos en promover el desarrollo de las escuelas rurales para que, no en el lapso de 40 años, sino en el de 20 siquiera, teniendo en cuenta el aumento de la población de la República, que sería en ese período de unos 3,000,000 aproximadamente, lleguemos a contar con una escuela primaria por cada 500 habitantes, o sea con 36,000, es decir, con el triple de las que ahora tenemos.

Esta medida, aunque lenta, es de vital importancia. No olvidemos que en la lucha por la existencia el triunfo es de los más aptos. Si no nos fortificamos por medio de la instrucción, y al contrario, continuamos con nuestro analfabetismo a cuestas, estamos condenados a ser absorbidos irremediabilmente por los más poderosos.

#### 11.—RECLUTAMIENTO DEL PROFESORADO

Algunos de los que han discutido el problema que examinamos, han llegado a decir que el establecimiento de escuelas de instrucción rudimentaria requiere una premisa indispensable: la preparación de maestros. Piensan teóricamente así: «Una escuela debe poseer edificio, muebles: maestros y alumnos; tenemos edificio y muebles; los alumnos abundan, ¿en dónde está el maestro?» Y no lo hallan.

Y como el Sr. Pani dijo que se necesitaban 67,500 escuelas rudimentarias, es forzoso, agregan, preparar a esos 67,500 maestros correspondientes, y mientras no los tengamos, no debemos pensar en erigir ninguna escuela rudimentaria. «Seamos metódicos, siguen diciendo; comencemos por establecer ESCUELAS NORMALES REGIONALES en suficiente número, y ellas irán proveyendo de maestros a las escuelas rudimentarias por fundar.»

Los que piensan en esa forma, parecen resucitar la vieja cuestión de: ¿qué fué primero, el huevo o la gallina?

Tal parece, también, que para llegar a tener zapateros, carpinteros, herreros, sastres, hojalateros, albañiles, etc., hubo que establecer escuelas de artes y oficios previamente. Según ellos, no debíamos permitir la apertura de ningún taller de zapatería, carpintería, herrería, etc., sino hasta que salieran, flamantes y nuevos, los maestros zapateros, carpinteros, herreros, etc., de las escuelas de artes y oficios respectivas.

Pues bien: hay en el país algo más de 20,000 maestros en ejercicio. ¿Todos ellos habrán salido de las escuelas normales?

Seguramente que no. Los normalistas constituyen el mínimum del magisterio nacional.

Si todos los mexicanos reflexionáramos como aquellos teóricos, jamás hubiéramos establecido las 12,400 escuelas primarias que teníamos antes de la revolución. Y este juicio se puede aplicar a cualquiera nación del mundo.

¿No hay maestros para encargarles la dirección de las escuelas rudimentarias?

Improvisémoslos, como improvisamos soldados a la hora en que la patria pelagra. Muchos de esos improvisados llegarán a ser capitanes, coroneles y generales en el magisterio nacional. Escojamos lo mejor que tengamos en materia de hombres o mujeres instruidos para confiarles la dirección de nuestras pequeñas escuelas del campo. No nos detengamos porque sean de escasos conocimientos. De todos modos sabrán más que sus discípulos.

Todo es empírico en los comienzos. Y de la experiencia se deriva la ciencia. La pedagogía misma no ha sido obra de los normalistas; ella es hija de todos los experimentadores, titulados o no, que ha habido en el campo de la enseñanza al través de los siglos.

Estas reflexiones no van en contra de las escuelas normales, sino en contra de la preocupación que refutamos.

Claro es que debemos preparar maestros. Pero lo que no debemos es dejarnos coger en las redes de ningún círculo vicioso, porque corremos el peligro de quedar maniatados para siempre. Y un hombre maniatado no sirve para nada.

Simultáneamente, pues, con la fundación de escuelas rudimentarias deberán formarse maestros en las escuelas normales existentes, en las que nuevamente se funden o en los establecimientos sucedáneos que se habiliten para el mismo efecto. Pero huyamos de otro escollo: no pretendamos hacerlos *sabios*. Modelémoslos hasta donde sea absolutamente indispensable para llenar su humilde cometido, sin olvidar el sueldo que están destinados a percibir.

La apremiante demanda de maestros no es exclusiva de México: es universal. Y en todas partes, como entre nosotros, se habilitan de maestros de escuela a los que medianamente dominan la instrucción primaria y tienen buena voluntad de ir a enseñar a los niños. En todas partes, como aquí, los buenos maestros, preparados o no, se escogen para dirigir las escuelas urbanas. Las escuelas rurales siempre han tenido, en su inmensa mayoría, maestros sin título. No vayamos muy lejos: en el Distrito Federal (que marcha a la vanguardia del progreso educacional en México), hay 2,157 maestros; de ellos, 688 son normalistas, 516 titulados simplemente y 933 carecen de título.

Luego, para nuestras escuelas rudimentarias no debemos mostrar-

nos extraordinariamente exigentes, pidiendo para todas ellas, como condición *sine qua non* de su existencia, maestros especiales preparados en escuelas normales.

En los Estados Unidos, país rico y de tendencias marcadamente progresistas, en donde la educación primaria se halla en un estado mundialmente envidiable, faltan maestros para las escuelas rurales del Sur, en cuyos Estados la población está muy diseminada en los campos y el analfabetismo es más elevado. Y allá se han visto en la necesidad de establecer cursos reducidos y especiales para preparar tales maestros en las escuelas normales comunes.

Sólo nosotros queremos el producto normalista mexicano semejante al producto normalista alemán; de lo contrario, preferimos no obtenerlo. O todo o nada. Siempre irreflexivamente movidos a la acción o la inercia! Cuando de maestros especialmente preparados se trata, siempre nos han dominado los teorizantes. Para éstos, un maestro normalista debe ser siempre capaz de desempeñar la cartera de Instrucción Pública.

Pongamos los pies en la tierra.

Después de cinco o seis años de estudios normalistas ¿quién se resuelve a ir al campo para ponerse al frente de una escuela rudimentaria ganando un sueldo de 25 o 30 pesos? Nadie. De este modo nuestras escuelas normales apenas si suministran un escasísimo contingente para los planteles urbanos. Luego es preciso reaccionar contra este vicioso sistema y ponernos a la altura de nuestras verdaderas necesidades actuales.

Un cursillo de dos años o de tres semestres, debidamente orientado, para alumnos que hubieran concluido su instrucción primaria elemental, sería suficiente, en los comienzos, para formar maestros de instrucción rudimentaria en condiciones bastante aceptables para llenar satisfactoriamente su cometido. Los que actualmente tenemos al frente de las escuelas rurales, en su generalidad valen menos que eso. Luego ya sería un marcado progreso proceder en esa forma tan humilde.

Los establecimientos en que tales maestros se formaran, podrían llamarse «Cursos Normales de Instrucción Rudimentaria» y no se necesitarían para el ingreso a ellos más requisitos que el de cierta edad y presentar un certificado de instrucción primaria elemental. Nadie se alarme de esto: muchos de los actuales profesores normalistas, aun procedentes de las escuelas más afamadas, no presentaron más título para inscribirse en ellas que un certificado de aquella clase, ya que la instrucción primaria superior es, puede decirse, de reciente creación, y aun no se halla suficientemente extendida en el país. Aun hay Estados que no la tienen.

Dichos cursos normales serían sostenidos por el Gobierno Federal y distribuidos en el país de un modo inteligente, su personal directivo

sería muy escaso y sus gastos sumamente reducidos. Pero su utilidad sería muy grande.

Que no nos cause rubor este proyecto! Más rubor debe causarnos el enorme tanto por ciento de analfabetos que nos abruma!

## 12.—LA CUESTIÓN DEL PROGRAMA

La cuestión de un programa de instrucción, para cualquiera clase de escuelas que sea, se debe descomponer en dos partes esenciales: primera, la elección de asignaturas; segunda, el tiempo en que deben desarrollarse éstas. Y claro está que las dos subcuestiones están tan estrechamente ligadas, que la primera depende de la segunda y ésta de la primera. En tal virtud, lo que se hace es lo siguiente: de antemano se eligen las materias que se juzgan necesarias para el fin que nos proponemos y se señala también el tiempo que, según razones de diversos órdenes, deben durar los cursos. Hecho esto, el programa de cada materia se reparte según el número probable de clases correspondientes en el año o años respectivos, con el fin de sólo enseñar lo esencial y necesario de cada una, ateniéndonos a la sabida y profunda frase de Greard: «No debe enseñarse todo lo que es posible saber, sino sólo lo que no es permitido ignorar.»

Y a este propósito creemos pertinente citar una buena porción del Dictamen presentado por la Comisión de Programas en el Congreso Nacional de Educación Primaria reunido recientemente en Jalapa:

«¿Qué deben preguntarse el maestro y el legislador que se proponen formular un programa de estudios para la educación escolar de que no debe carecer nadie, es decir, para la educación que debe ser común a todos?

«Deben informarse de los antecedentes étnicos e históricos de ese pueblo, de su género de vida, del estado de atraso o cultura en que se encuentra, del medio físico en que se desarrolla, de sus necesidades más urgentes, de sus ideales y de sus esperanzas. En tal caso, el sistema educativo a que debe sujetársele, tenderá forzosamente a procurarle, en primer lugar, todos los medios que le permitan la satisfacción de sus necesidades *en su mayor amplitud* y, al mismo tiempo el cumplimiento de sus ideales o del destino a que está llamado por sus virtudes. Y como no todos los pueblos y grupos humanos se encuentran en idénticas circunstancias, ni tienen el mismo pasado, ni se desarrollan en un medio físico y social semejante, sino que la desigualdad parece haber sido el patrimonio de la humanidad, los sistemas de educación correspondientes no pueden ser idénticos; al menos, deben variar en cuanto a la extensión y al grado de los conocimientos que se les impartan, ya que el hombre, como hombre, necesitará siempre de una educación que repose en el fondo común de la naturaleza humana.

«Pero el esquimal, por ejemplo, cuyas necesidades más imperiosas son el alimento, el vestido, el fuego y el techo, ¿necesitará de una educación como la que recibe el indio de los trópicos, cuyas necesidades urgentes son más limitadas? ¿El niño tarahumar de la sierra de Chihuahua deberá ser sometido a un régimen educativo igual al empleado con el niño parisiense?»

«La respuesta es afirmativa en cierto modo, si se tiene en cuenta que ambos niños son humanos y en consideración a que tanto el uno como el otro reclaman un cultivo cuidadoso de sus facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas si se quiere; pero como no poseen la misma inteligencia, ni llevan el mismo género de vida, ni la lucha por la existencia les exige la misma suma de esfuerzos, ni la calidad de éstos puede ser semejante en ambos, el plan de estudios deberá caracterizarse por la mayor profundidad y la mayor extensión tratándose del parisiense, y por la preparación a la especialidad de trabajo particular que cada uno de ellos está en la obligación de adquirir para no ser arrojado ni por el medio físico ni por el medio social.

«Puede decirse que al expresar estos conceptos nos adelantamos a contestar afirmativamente la segunda cuestión de las que componen el tema encomendado a nuestro estudio, es decir, que opinamos que no deben ser iguales los programas de las escuelas dedicadas al niño que vive en los campos y al niño que reside en las ciudades. Más aún: nuestras palabras dejan entrever que si bien esos programas no han de ser iguales, su desigualdad no será en cuanto al fondo, sino solamente en cuanto al grado.

«Y es verdad, señores Delegados: tenemos al frente un problema que debe llamarse *problema nacional* por excelencia. No se trata de formular un plan de educación para un pueblo imaginario, para un grupo humano sin nacionalidad ni antecedentes históricos; trátase de modelar al pueblo mexicano. Y en este concepto ineludiblemente tenemos que pedir para los mexicanos una educación que, en un grado más bajo, sea casi idéntica para todos, animada por el mismo espíritu y sustentada en bases comunes, educación que todos tengan obligación de adquirir dentro de un período de años que la ley fije equitativamente.

«¿Es que pedimos para todos los individuos lo que se ha llamado una *educación integral*? De ninguna manera. Nosotros no nos engañamos ni pretendemos engañar a los señores delegados. Ciertamente que, de ser posible, pediríamos una educación completa para todos. Pero una petición semejante encierra un deseo imposible de ser sancionado por la realidad.

«¿Qué sería la educación integral?»

«Sería la enseñanza de todo a todos, universal en cuanto a los conocimientos y universal en cuanto a los que la recibieran; sería la enciclopedia en posesión de todos, único medio de obtener el *desarrollo total* de las funciones del espíritu.

«Mas ni la enorme extensión de la ciencia, cada día en aumento, ni la brevedad de la existencia y particularmente la corta duración del tiempo pasado en la escuela, ni las necesidades de la vida práctica y de la elección de una profesión, ni en fin, las desigualdades naturales de las inteligencias, permiten, dice Compayré, realizar ese ensueño de la instrucción igual para todos.

«El solo hecho de la desigualdad de las inteligencias, haciendo abstracción de la desigualdad de la vida práctica, basta para desechar lo que el mismo autor llama una *quimera*. Voltaire decía que las inteligencias se diferencian más que las caras. ¿Cómo, pues, sujetarlas al mismo cartabón educativo?»

«Y sin embargo, hemos dicho que los mexicanos necesitan una educación que, en un grado más bajo, sea *casi idéntica* para todos, animada por el mismo espíritu y sustentada en bases comunes, educación que todos tengan obligación de adquirir dentro de un período de años que la ley fije equitativamente.

«Cuando hemos hablado así, nos hemos colocado dentro del concepto de la necesidad de una cultura general de los espíritus, nunca idéntica, sino variable en grado. Quizá en ese concepto entienden algunos la educación integral, en cuanto a que una educación general comprende el desarrollo de las funciones que *integran* el ser humano; pero la palabra integral implica la *plenitud*. El boceto de un cuadro no es el cuadro íntegro, no es el cuadro todavía, y sin embargo, ya en él están las indicaciones de todo lo que podrá ser si el pintor continúa la obra. Así la educación general: estimula las facultades humanas a fin de obtener su desarrollo. Este estímulo o desarrollo no varían sino en el grado, en la medida en que pueden ser benéficos para los hombres, atendiendo a la desigualdad de sus aptitudes y por no poder aprovecharse sino en proporciones varias, según las capacidades, la situación social y las diferentes circunstancias de la vida práctica.

«Una educación general, entendida así, hace posible la adquisición ulterior de una enseñanza más elevada, si los azares de la vida permiten más tarde continuarla pasando de una escuela de grado inferior a otra de grado superior.

«Las diversas clases de escuelas que se instituyesen, formarían una cadena en que ellas fueran los eslabones. Así la escuela rural estaría seguida por la escuela urbana elemental, ésta por la primaria superior general y, la escala continuaría ascendiendo por la escuela primaria superior de enseñanza técnica, por las de enseñanza secundaria, preparatoria, profesional, etc.

«Y ahora juzgamos que ya es pertinente establecer que la educación integral estaría constituida por la totalidad de esta cadena, es decir, que la integridad sería en cuanto a la colectividad, no en cuanto a la individualidad. Hay que ofrecer la educación completa; pero de ella cada uno tomará la parte que necesite.

«La educación general es precisamente la razón de las escuelas primarias, porque a ellas deben concurrir todos. En esas escuelas no se forma al hombre, no se forma al ciudadano; apenas se les prepara. No hay que pedirles más. El educador, al dirigir a los niños, debe contribuir a formar su espíritu; pero en este trabajo de construcción, no debe perder de vista el fin lejano de sus discípulos; todo lo contrario, pensará que esos niños serán hombres, miembros de una sociedad, ciudadanos de una democracia, y que, por otra parte, tendrán que ganarse el sustento con el ejercicio de una industria, oficio, profesión, etc.

«De aquí se desprende que al lado de la cultura general, la escuela debe tener, aunque sea a título de preparación lejana, una orientación más o menos marcada hacia las artes manuales, porque la inmensa mayoría de los que a ella concurren, ingresarán al taller, permanecerán en el campo, irán a las minas, etc. Por otra parte, la habilidad manual es no sólo útil, sino necesaria para todos, en vista de la educación general que lleva consigo y de la influencia moral que ejerce sobre el hombre.

«¿Cuáles son los elementos de una cultura general?

«El estudio de las letras y el estudio de las ciencias son los conocimientos de una cultura general. No es cosa de resucitar las humanidades clásicas; pero en la actualidad hay algo en la escuela primaria que pudiera llamarse *humanidades populares*: la lengua materna, la literatura nacional, la historia, la geografía.

«Si a estas humanidades populares agregamos el estudio elemental de las ciencias, habremos constituido un plan de estudios que propenda en el grado posible a la cultura general de los niños mexicanos, sean éstos de las diversas ciudades o de los campos, es decir, sea que concurren a la escuela urbana o a la rural o rudimental. Truncar esa cultura, suprimiendo ya el primer elemento, ya el segundo, es dejar la obra incompleta; pero el peligro no está tanto en que falte algo, sino en que de esa manera la escuela no prepara hombres sino semi-hombres, y por consiguiente, seres que no están en aptitud de cumplir su destino.»

La cita, aunque bastante larga, es de notoria oportunidad. El que esto escribe fué el Presidente de dicha Comisión y está, por consiguiente, en aptitud de sostener en otro terreno esos conceptos, como tuvo la honra de sostenerlos en aquella respetable Asamblea.

Podría creerse que entre lo anteriormente citado y lo expuesto en el capítulo séptimo de este trabajo existe oposición.

Pero no hay tal.

En dicho capítulo séptimo se dice: «Los cánones pedagógicos, desde el punto de vista teórico, son inflexibles y condenan cualquier sistema escolar que no tienda a producir una educación *integral*, como han dado en llamar malamente a una educación *completa*.»

Pues bien, en el Congreso Nacional de Educación Primaria hablaron esos cánones pedagógicos. Tratábase de formular un plan de estudios,

el más inferior de todos, para los niños mexicanos, que pudiese imponerse como obligatorio en todo el país. Y aquella Comisión, fundándose en los conceptos expresados, formuló un plan de estudios obligatorios que debe considerarse como el ideal adonde, en la medida de nuestras fuerzas, habremos de encaminar todos nuestros pasos.

Y una cosa es formar planes y otra llevarlos a la práctica. Si yo tengo mil pesos y debo construirme una casa con ellos, haré un plano dentro del presupuesto de mil pesos, procurando utilizar lo mejor posible mi pequeño capital, aun cuando la casa carezca de muchos servicios que ante el criterio arquitectónico puedan considerarse indispensables. Una cabaña de zacate es preferible al campo raso, una casita de adobe es superior a una de tejamanil, etc., etc. La escala comparativa puede alargarse más. Y no porque una casa-habitación tenga inconvenientes, que no puedo remediar, debo renunciar a ella y trasladarme al campo raso para vivir a la intemperie.

Así en materia de enseñanza: se da la que se puede, aunque sea deficiente. ¿Decís que debemos aumentar geografía e historia patria al programa de las escuelas rudimentarias? Sí, señores: luego que podamos. ¿Que debemos agregar el dibujo y los trabajos manuales? Sí, señores: luego que podamos. Y así sucesivamente.

Y es posible que algo de todo eso sea fácil introducirlo desde luego sin grandes dificultades. Por ejemplo, aquello que no requiera sino pequeños gastos y para lo cual los maestros sean aptos medianamente. En general, es posible hallar maestros que sepan enseñar geometría, geografía, historia, y dar, quizá, lecciones de cosas. Las maestras pueden enseñar a las niñas las labores de aguja. Pero ya es otra cosa si se trata de trabajos manuales y su compañero el dibujo; si se trata de agricultura, del canto, etc., etc.

La institución de los trabajos manuales todavía es un desideratum no sólo para las escuelas urbanas del país, sino aun para las más adelantadas, que son las del Distrito Federal. Si en la capital de la República apenas se está convirtiendo en hecho esa asignatura; si en la inmensa mayoría de las escuelas de los Estados son desconocidos los trabajos manuales, con excepción de los de niñas, ¿cómo pretender seriamente la introducción de ellos en las escuelas rurales?

Alguien responderá: «Que se haga lo que se pueda.»

Pues bien, eso mismo es lo que nosotros decimos para todo. Que se vayan haciendo las cosas tan pronto como se vaya pudiendo.

Que se funden las escuelas rurales o rudimentarias, como quiera que sea, y que, mediante una ley previsorá y liberal, se vayan perfeccionando a medida que contemos con mayores recursos y mejores maestros.

El programa actual debe ampliarse, pues, en las materias posibles y extenderse el tiempo de estudios a un máximo de tres años.

Y como un ideal señalaremos a continuación el programa que presentó la Comisión en el reciente Congreso de que se ha hablado:

Ejercicios físicos.  
 Dibujo y trabajo manual (según el sexo).  
 Lengua Nacional, incluyendo la lectura y la escritura.  
 Enseñanza Patria (Geografía, Historia, Instrucción Cívica).  
 Estudio elemental de la naturaleza (cosas, seres y fenómenos).  
 Aritmética y Geometría.  
 Canto.

### 13.—LA PROMISCUIDAD DE SEXOS Y LA REPARTICIÓN DE ALIMENTOS Y VESTIDOS

La ley de escuelas de instrucción rudimentaria no fué expedida en la forma en que fué iniciada por el Ejecutivo. En la Cámara de Diputados le hicieron modificaciones esenciales. Y no sólo eso, sino que se le agregaron artículos, entre ellos, los dos siguientes:

Art. 6º—La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley, no será obligatoria (este concepto estaba incluido en la iniciativa); y se dará a cuantos analfabetos concurren a las escuelas, sin distinción de sexos ni de edades.

Art. 7º—El Ejecutivo deberá estimular la asistencia a las escuelas distribuyendo en las mismas alimentos y vestidos a los educandos, según las circunstancias.

El primero parece instituir la promiscuidad de sexos de todas edades en las escuelas rudimentarias y el segundo la manutención gratuita de todos los analfabetos.

Se comprende que los redactores del artículo sexto no entendían de escuelas ni lo más elemental. Si algo hubieran sabido, si hubiese llegado a sus oídos el clamor que levantan no pocos pedagogos y numerosos padres de familia respecto de las escuelas mixtas *para niños*, jamás se les hubiera ocurrido la monstruosidad de establecer escuelas mixtas de niños y adultos al mismo tiempo.

La *coeducación de los sexos* es una cuestión bastante debatida en el mundo de la enseñanza. En los Estados Unidos la inmensa mayoría de las escuelas son mixtas. La coeducación no sólo es de las escuelas primarias elementales, sino que en ese país existe en toda la jerarquía educativa, desde el kindergarten, hasta la Universidad.

Los enemigos de la escuela mixta fundan su oposición en razones de inmoralidad principalmente; los americanos sostienen su sistema de coeducación precisamente en que lo hallan moralizador.

«Es cuestión de razas,» se dice. Pero en eso hay un claro error. En los Estados Unidos no hay una sola raza; hay muchas. Por otra parte, los que dicen eso dan en llamarnos *latinos*. Ya podrían obtener un señalado triunfo si lograran demostrar que los mexicanos somos de

raza latina. Y podrían comenzar por los mismos españoles preguntándoles: «¿Sois de raza latina, y cómo?»

En el Congreso Nacional de Educación Primaria, donde también se discutió la coeducación, alguien dijo que nuestros antecedentes de raza indígena, nuestra herencia ardorosa recibida por conducto de la sangre azteca que corre por nuestras venas, repudian la reunión de niños y niñas en las escuelas. Tampoco es eso verdad: las escuelas de los aztecas bien reconocidas, el *Calmecae* y sus numerosos *Telpuehcalli*, eran mixtas, y de ellas salían los jóvenes para casarse.

Pero no sólo razones de moralidad deben esgrimirse en esta cuestión; hay otras que, principalmente, son las que han preocupado aun a los pedagogos americanos. Son relativas a la enseñanza propiamente dicha en sus diversas fases. Los niños y las niñas no son idénticos en cuanto a su naturaleza física y mental. Las niñas son más débiles, los niños más inteligentes. La inteligencia se presenta en grado variable en unos y en otras en diversas épocas, que no coinciden. La época del crecimiento tampoco es la misma para ambos. Aun en la parte intelectual, las niñas son más aptas en ciertas cosas que en otras. El niño es siempre más reflexivo, la niña más sentimental; y las aficiones a determinados estudios o actividades son correlativas a aquellas características. Además, las ocupaciones futuras son diversas para los sexos, lo que impone establecer diferencias en las labores manuales. Los niños serán ciudadanos votantes, soldados; las niñas, madres de familia.

¿Cómo olvidarse de todas estas circunstancias al dar una lección colectiva, simultánea, a niños y niñas de un mismo grupo escolar?

La cuestión parece, pues, ciertamente grave.

Pero debemos considerar que las diferencias sexuales y sus concomitantes no se manifiestan en la primera edad. En cierta época los niños no tienen sexo. Las diferencias van acentuándose poco a poco, hasta que aparecen con la pubertad. De allí que con niños menores de doce años, no de nuestra raza o razas, sino de nuestros climas, la escuela mixta no ofrezca los inconvenientes que tanto han agigantado sus opositores, máxime si se ejerce la debida vigilancia y se somete la escuela a una buena disciplina. El señalarse algunas faltas observadas en estas o aquella escuelas mixtas, no es bastante motivo para clausurarlas, como no sería suficiente razón para suprimir las escuelas de un solo sexo el haberse registrado en algunas de ellas faltas contra naturaleza.

Las razones relativas a las diferencias físicas y mentales que hemos mencionado, son poderosas si se relacionan con muchachos que pasan de la pubertad; con niños menores la diferenciación, aunque exista, no es de tal naturaleza que impida la enseñanza en común. Por otra parte, hay numerosos recursos para corregir los pequeños inconvenientes observados.