

ESCUELAS RURALES “ARTÍCULO 123” (1917-1940)

Engracia LOYO
El Colegio de México

LA ESCUELA RURAL MEXICANA DE LOS AÑOS veinte y treinta ha sido, sin duda, un tema favorito de los científicos sociales, como lo prueba la existencia de numerosas investigaciones sobre políticas oficiales, ideología, instituciones, maestros, entre otras. Sin embargo, algunos aspectos han sido insuficientemente estudiados; tal es el caso de las escuelas para trabajadores de empresas agrícolas e industriales, llamadas “Artículo 123”. Predominantemente rurales, muchas de estas escuelas coadyuvaron durante varias décadas en la tarea de educación popular y desempeñaron un papel importante como semillero de revolucionarios, no sólo en la lucha armada, sino también en la lucha por la conquista de la tierra y de los derechos de los trabajadores. En ellas se educaron personas que en varias etapas de la historia del país pugnaron por condiciones de vida más justas; fueron también núcleo aglutinador de los trabajadores y freno contra los abusos de los terratenientes y el poder omnímodo de los caciques.

El archivo histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de reciente apertura, permite obtener información, antes inaccesible, a partir de la etapa en que estas escuelas pasaron a depender de la SEP (1933). El archivo contiene, sobre todo, información sobre las conflictivas relaciones entre los patronos y la SEP. De este abundante material seleccionamos una muestra de los casos más representativos, que se repiten una y otra vez.

El presente trabajo sólo pretende realizar una primera aproximación al tema, y despertar el interés por profundizar su estudio.

ANTECEDENTES

Las escuelas "Artículo 123", planteles para los trabajadores y sus hijos, nacieron, con ese nombre, con la Constitución de 1917. Sin embargo, sus orígenes se remontan a muchos años atrás, a leyes y decretos emitidos por Maximiliano y Juárez,¹ y a las escolitas establecidas secularmente en el campo por los pueblos y los hacendados.

Durante el porfiriato, la inquietud de maestros, pedagogos y autoridades por crear un sistema educativo de carácter popular que beneficiara a todo el país se manifestó constantemente en congresos, leyes y escritos.² El término "educación popular" sustituyó, durante el Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889, al de "enseñanza elemental" por ser más amplio y porque se refería "a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados...".³ Comprendería, según los congresistas, los diferentes elementos que deberían contribuir en el país a la completa educación de las masas populares. Este sistema de "educación popular" tenía como principio la uniformidad de la instrucción primaria, que se impartiría en cuatro años y sería laica, gratuita y obligatoria de los 6 a los 12 años de edad. Para hacer viable la enseñanza obligatoria

¹ Las leyes orgánicas de Instrucción Pública que se promulgaron en 1867 y 1869 y la Ley Reglamentaria de enero de 1868 hicieron obligatoria la instrucción elemental, y gratuita en todas las escuelas públicas del Distrito Federal y territorios. Se requirió a las municipalidades que establecieran una escuela para varones y otra para niñas por cada 500 habitantes. También los dueños de haciendas deberían instalar escuelas en sus propiedades. DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IX, pp. 215-217.

² Esta inquietud se manifestó abiertamente en los Congresos Pedagógicos de 1889 y 1890 y en los discursos y leyes de Joaquín Baranda y Justo Sierra, por ejemplo.

³ MENESES MORALES, 1983, pp. 376-377.

se establecerían escuelas rurales en haciendas y poblaciones que no fueran cabeceras de municipios, y se crearía el servicio de maestros ambulantes.

Los estados publicaron una serie de leyes con el fin de poner en práctica las resoluciones del Congreso. Sin embargo, estas leyes tuvieron un efecto contraproducente: lejos de ayudar a la expansión del sistema escolar en todo el territorio aceleraron su centralización; las escuelas que dependían de los municipios (90% del total) pasaron al control de los gobiernos estatales que impulsaron la educación primordialmente en las ciudades y poblaciones de importancia, haciendo más grande la desigualdad entre el medio urbano y el rural. Según Francisco Xavier Guerra, aunque esta política fue resultado de una insuficiencia de recursos más que de una elección, respondía también a la ideología de las élites, "que se sentían más a gusto en el mundo de las ciudades que en el campo" y para quienes "el pueblo" era un pueblo "urbano", desligado del medio rural.⁴ Martínez Jiménez, por su parte, afirma que la decadencia de la organización municipal coincidió con el desarrollo de un estado fuerte y repercutió negativamente en la educación municipal, pilar de la expansión escolar.⁵

Los logros del porfiriato en materia educativa no fueron importantes cuantitativamente; fueron más notables en el plano de las innovaciones metodológicas, en el desarrollo de teorías pedagógicas propias y en la adopción y adaptación de modelos extranjeros. Maestros como Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Carlos Carrillo, entre otros, combatían al maestro autoritario y al uso exagerado de los libros de texto. Según un intelectual de la época, "se atendió más que todo a la perfección técnica y didáctica, los esfuerzos se enderezaron a formar una aristocracia de talento más que una alfabetocracia, y la directriz de la Secretaría de Instrucción Pública fue hacer intensiva e integral la educación primaria".⁶ A pesar de que durante el gobierno de

⁴ GUERRA, 1988, p. 374.

⁵ MARTÍNEZ JIMÉNEZ, 1973, p. 522.

⁶ VERA ESTAÑOL, 1957, p. 40.

Díaz el número de escuelas aumentó notablemente en el Distrito Federal y territorios, en el periodo de mayor expansión la capacidad del sistema, en lo concerniente a la población que debería ser atendida, fue inferior al 40%. Al finalizar la primera década del siglo, el saldo del analfabetismo era alarmante: 85% de la población no sabía leer ni escribir.

EL MEDIO RURAL Y LA EDUCACIÓN DURANTE EL PORFIRIATO

A finales del siglo XIX México era un país esencialmente rural: aproximadamente 71% de la población se dedicaba a labores agrícolas. Este mundo era muy complejo y conservaba aún muchos de los rasgos de principios de siglo. Su pluralidad hace imposible una caracterización: el norte del país, importante polo minero donde existían además modernas haciendas agrícolas y ganaderas; el centro, esencialmente dedicado a la producción doméstica de cereales y rico en mano de obra; y el sur, con sus enormes plantaciones de productos tropicales para la exportación y su carencia de trabajadores, conformaban tres áreas totalmente distintas. Asimismo, el campo estaba integrado por innumerables ranchos, haciendas, rancherías y pueblos diversos entre sí. Sin embargo, los estudiosos de este universo tan complejo afirman que el mundo rural era el que formaban las haciendas, pues a pesar de que sólo agrupaban entre 10 y 20% de los habitantes del campo, eran determinantes por su extensión y sus condiciones de trabajo. Las haciendas, también diferentes entre sí, eran verdaderas microsociedades, algunas de ellas autárquicas. La hacienda típica puede definirse como una comunidad humana muy coherente, en la que se desarrollaban lazos interpersonales muy sólidos. Buen número de ellas contenían los servicios esenciales característicos de una comunidad independiente: casa del hacendado y sus familiares, viviendas de los trabajadores, tienda, oficina de correos, iglesia, cementerio, cárcel, y “ocasionalmente una escuela”.⁷ Había también un sinnúmero de categorías entre

⁷ Numerosos autores describen minuciosamente la vida de las hacien-

los trabajadores del campo y en particular entre los de las haciendas. Según F. Katz éstos constituían una jerarquía muy compleja de grupos sociales que tenían diferente acceso a la tierra, a los recursos, al paternalismo de los hacendados, además de constituir diferentes variedades de tipo étnico y social.⁸ Hasta hace muy poco se consideró a estos trabajadores como una masa homogénea, explotada por el amo, profundamente descontenta con su suerte y revolucionaria por excelencia. Investigaciones recientes aseguran que, en general, los trabajadores permanentes de las haciendas se sentían afortunados puesto que contaban con prestaciones que les aseguraban su subsistencia y la de los suyos. A cambio de su lealtad y su arraigo, se establecía entre ellos y los hacendados una relación de dependencia y desigualdad, de "clientela" sin contrato legal, sujeta a la buena voluntad de estos últimos, y que implicaba la aceptación de la legitimidad del patrón. A cambio, los trabajadores recibían (o al menos debían de recibir) abastos a precios inferiores a los del mercado, raciones de víveres, vivienda, agua potable, tierra, animales de tiro, instrumentos de labranza, derechos de uso de tierra, derecho de recolectar leña y de cazar, así como servicio médico. F. Katz afirma que los hacendados del norte del país ofrecían numerosos incentivos para retener a sus trabajadores, y tenían que experimentar continuamente nuevas tácticas paternalistas para proveerlos de un mínimo de seguridad. Por ejemplo, Francisco I. Madero, en su hacienda de la región lagunera, fundó escuelas, proporcionó toda clase de facilidades médicas, y en tiempos de hambre o desempleo alimentaba aún a los habitantes de las comunidades vecinas. Sin embargo, parece ser que, en general, la escuela no era una de las prestaciones comunes en las haciendas y estaba sujeta, más que ninguna otra, a la magnanimidad del patrón. Así, en la hacienda de Hueya-

das. Véanse, por ejemplo, ROJAS, 1981, p. 104; GUERRA, 1988, pp. 120-123; NICKEL, 1989, pp. 34-36; WHETTEN, 1948, pp. 100-103, y KATZ, 1974, entre otros.

⁸ KATZ, 1980, p. 28.

pan, Hidalgo, “el administrador o los Landero (propietarios) no consideraban que fuera su obligación impartir educación, proporcionar asistencia médica y servicios religiosos al grueso de la población trabajadora a pesar de que existió una escuela municipal en la hacienda de cuyo mantenimiento Landero se hizo cargo”.⁹

Poco sabemos de estas escuelas o de las modestas escuelas rurales que, aisladas en la infinidad de haciendas, ranchos, rancherías, pueblos y comunidades indígenas, quedaron al margen de la supervisión y las estadísticas oficiales. Es imposible cuantificarlas y sobre ellas sólo se pueden formular hipótesis. F. X. Guerra asegura que durante el siglo XIX y hasta 1910 la educación rural estuvo principalmente en manos de pueblos, haciendas e instituciones corporativas. La mayoría de los estudios sobre las haciendas pasan por alto este tema, seguramente por falta de datos. Algunos de ellos confirman la existencia de una escuela; por ejemplo, Jan Bazant describe la escuela de la hacienda de Tepetates que funcionó por lo menos entre 1892 y 1901, cuando fue su propietario Protasio Tagle, secretario de Instrucción Pública. Bazant afirma que en algunas haciendas que ha estudiado hubo dos maestros, pero que en los archivos de otras no ha encontrado “información de ese tipo”.¹⁰ Guerra, por su parte, asegura que en los últimos años del porfiriato existieron numerosas escuelas pagadas por los propietarios de las haciendas. Informa que cuatro de las cinco haciendas de las localidades del distrito de Amatepec, Estado de México, tenían un maestro.¹¹ Se sabe también que en la región Lagunera, en el norte, la familia Madero fundó varias escuelas. Luis Cabrera relata que en 1895, cuando trabajó como maestro —pagado por el gobierno— en una hacienda pulquera, recibió instrucciones del administrador de limitarse a impartir la doctrina cristiana y el catecismo, la lectura y la escritura y de abstenerse de enseñar aritmética, y sobre

⁹ COUTURIER, 1976, p. 161.

¹⁰ BAZANT, 1979, p. 161.

¹¹ GUERRA, 1988, t. 1, p. 375.

todo, "todas esas cosas inútiles acerca de las instituciones y los derechos civiles".¹²

Sin embargo, la legislación sobre instrucción pública del Distrito Federal y territorios, así como de numerosos estados de la República, vigente en 1910, señalaba la obligación, tanto del gobierno como de los particulares, de abrir escuelas de tercera o cuarta clase en haciendas, ranchos o poblaciones pequeñas, con un programa igual al de las escuelas de los centros urbanos o de las municipalidades, pero con una extensión menor. Las condiciones de esta obligación variaban considerablemente de un estado a otro. Por ejemplo, en Colima, en toda población de 500 o más habitantes debía haber por lo menos una escuela mixta a cargo del gobierno, mientras que en San Luis Potosí todas las escuelas rurales estaban pagadas por los rancheros o propietarios, pero serían consideradas oficiales.¹³

Las leyes de los estados coincidían en prohibir a los patrones emplear niños en edad escolar (6 a 14 años) que no hubieran concluido su educación elemental; preceptos como el siguiente se repetían una y otra vez: "ningún propietario o administrador de fincas rústicas o establecimientos mercantiles o industriales recibirá aprendices menores de 12 años si no presentan el certificado de haber concluido la primaria elemental".¹⁴ En lo que la legislación variaba era en la responsabilidad que confería a los patrones en la educación de sus trabajadores. Mientras que el sostenimiento de una escuela dentro de la hacienda o negociación era una obligación en algunos estados, en otros era sólo una sugerencia a los propietarios.

En Coahuila, por ejemplo, la ley estipulaba que: "En las congregaciones, haciendas o ranchos que disten más de 2 kilómetros de algún centro escolar se establecerá una escuela mixta. En las regiones en que haya varias haciendas o ranchos pequeños e inmediatos se formarán agrupaciones de és-

¹² MORALES JIMÉNEZ, 1987, p. 19.

¹³ *Memoria*, 1910, t. 1, p. 255 y t. 2, art. 31, 32 y 33, p. 46.

¹⁴ *Memoria*, 1910, t. 1, cap. 2, pp. 32, 33, 34 y 35. El mismo precepto con algunas variaciones rige en toda la República.

tos estableciéndose en el punto céntrico de cada agrupación cuando menos una escuela mixta”.¹⁵ En el Estado de México la obligación era la misma, pero las escuelas se sostenían por medio de la contribución de los empleados.¹⁶

En otros estados, como Morelos, Guanajuato, Jalisco, Oaxaca, Zacatecas y Yucatán, las autoridades sólo deberían “excitar la filantropía de los hacendados y dueños de fábricas y talleres . . . a fin de que establezcan a sus expensas en sus respectivas fincas rústicas escuelas de tercera o cuarta clase”; el gobierno las auxiliaría, además, “con los elementos que el erario permita”.¹⁷ En algunos estados, como en Zacatecas, estas escuelas tendrían carácter privado y el gobierno no intervendría en ellas, pero en otros estaban sometidas, al menos en teoría, a supervisión, y en todos los casos debían adoptar el programa escolar oficial.¹⁸

Varios testimonios revelan que aun dentro de las mismas haciendas, muchas veces las escuelas eran costeadas por el gobierno. Luis Cabrera afirmaba que “la escuela es un pequeño aumento al salario del peón, que, por cierto, no siempre proporciona la hacienda”.¹⁹

Los informes de los delegados al Congreso de Educación Pública en 1910 comprobaban que en casi todos los estados de la República había, en efecto, numerosas escuelas privadas mixtas y unitarias; seguramente éstas pertenecían a los ranchos y comercios, ya que la coeducación no era común más que en el campo o en lugares de poca importancia. Por ejemplo, en Coahuila, había 8 escuelas de tercera clase para niños y 13 mixtas; estas últimas, por ley, sólo se establecían en haciendas o ranchos.²⁰ En Colima había 14 escuelas mixtas particulares, quizás también en fincas y rancherías, “pero como eran de organización deficiente y no llevaban libros ni estaban sujetas a reglamento fijo no pueden consig-

¹⁵ *Memoria*, 1910, t. 1, art. 35, p. 22.

¹⁶ *Memoria*, 1910, art. 81, p. 44.

¹⁷ *Memoria*, 1910, t. 2 art. 31-38, p. 605.

¹⁸ *Memoria*, 1910, t. 3, art. 27, p. 530 y art. 56, p. 536.

¹⁹ MORALES JIMÉNEZ, 1987, p. 19.

²⁰ *Memoria*, 1910, t. 1, pp. 208 y 217.

narse datos".²¹ En Baja California, la compañía minera "El Boleo" sostenía cuatro escuelas; en el Distrito Federal existían 68 mixtas privadas en las municipalidades, probablemente a cargo de fábricas o negociaciones; Chihuahua contaba con 15 escuelas mixtas particulares; de las 56 escuelas rurales privadas de Zacatecas, sólo 15 estaban reconocidas por la ley.²² Pero en algunos estados como Puebla, por ejemplo, la mayoría de las escuelas sostenidas por el clero, asociaciones y particulares no estaban registradas en la Secretaría General de Gobierno, por lo que desconocemos su naturaleza.²³

Estas instituciones rurales hacían patente la brecha entre el mundo urbano y el rural. Las ciudades y centros importantes fueron privilegiados con escuelas de "organización perfecta", como se llamaban, atendidas por un maestro especializado para cada grupo y año escolar, construidas en locales higiénicos y adecuados y provistas del material y mobiliario necesarios. Las escasas escuelas rurales eran unitarias, mixtas, se alojaban en una aula improvisada, y un solo maestro trataba de impartir un programa reducido e inadecuado a toda la población escolar. Para servir en estas escuelas no se necesitaba título, sólo haber cursado la enseñanza elemental.

LA ESCUELA RURAL DURANTE LA REVOLUCIÓN

Durante el periodo de lucha armada, se intensificaron los esfuerzos en favor de la educación popular. En los últimos meses del gobierno de Porfirio Díaz se intentó dar solución al enorme problema del analfabetismo y del aislamiento de una población heterogénea que desconocía el idioma nacional. El Gobierno Federal asumió la responsabilidad de fundar escuelas en todo el territorio nacional, independientemente de las que establecieran las autoridades locales. La

²¹ *Memoria*, 1910, t. 1, p. 303.

²² *Memoria*, 1910, t. 1, p. 123.

²³ *Memoria*, 1910, t. 2, véanse informes del delegado.

llamada “instrucción rudimentaria” se impartiría a toda la población, sin distinción de sexo ni edad, y sobre todo a la población indígena, e incluiría la enseñanza del español, lectura, escritura y nociones de aritmética. Aunque algunos estados como Chihuahua consideraron la ley de “instrucción rudimentaria” como una intromisión en la política local, la mayoría la aceptó con beneplácito. Por otro lado, algunos gobernadores, preocupados por la situación social, emitieron una serie de decretos entre los que sobresalieron los referentes a la educación popular, y en particular los que señalaban las responsabilidades de los patrones con sus trabajadores. Por ejemplo, el 11 de mayo de 1915 el gobernador de Guanajuato, teniente coronel José Siurob, expidió un decreto imponiendo “a los dueños de haciendas, rancherías, cuadrillas, etcétera” la obligación de establecer escuelas de instrucción primaria para niños y para adultos; además se pagaría en la tesorería municipal 70 pesos por cada 50 niños e igual cantidad por cada 60 adultos que recibieran instrucción en el plantel. Los dueños o encargados de fincas manifestarían el número de niños que habitaban en ellas, castigándose cualquier falsedad “por omisión o por ocultación” con una multa que oscilaría de 100 a 1 000 pesos. El gobierno, por su parte, dotaría a cada establecimiento de un director y un ayudante, con un sueldo respectivo de 60 y 30 pesos, pero los dueños de los predios les proporcionarían los alimentos así como la vivienda, y los edificios adecuados para la escuela. Los padres, a su vez, tenían la obligación de enviar a los niños a clase. Un cuerpo de inspectores aseguraría el cumplimiento de estas disposiciones.²⁴ Un año más tarde, los presidentes municipales recibían instrucciones del gobierno del estado de obligar a los hacendados a proporcionar a los profesores de las escuelas rudimentarias “las semillas necesarias para su subsistencia”.²⁵

El 26 de mayo de 1915 Yucatán proclamó la ley de “En-

²⁴ ESPINOSA, 1915, pp. 270-271.

²⁵ Agradezco a Berta Ulloa la generosidad de permitirme consultar su rico y extenso fichero personal sobre la revolución mexicana. *El Pueblo*, México (nov. 1916).

señanza Rural", que obligaba a los patrones a establecer escuelas rurales para los hijos de las familias que habitaban en las haciendas o fincas rústicas; simultáneamente se creó una Dirección General de Enseñanza Rural y un cuerpo de inspectores rurales.

El decreto del gobernador de Sonora, Plutarco Elías Calles, del 24 de septiembre de 1915, estipulaba que "en todo rancho, hacienda, congregación minera o de labranza y en lo general en toda reunión de familias ya sea permanente o temporal donde haya 20 niños en edad escolar, se establecieron las escuelas necesarias y clasificadas según la ley de la materia. Los dueños tienen la obligación de establecer a sus expensas una escuela nocturna para trabajadores y las necesarias para los hijos de los obreros".²⁶ Asimismo, el gobernador de Michoacán, Jesús Romero Flores, emitió un decreto el 15 de noviembre de 1915 por el que todos los propietarios de haciendas, minas, aserraderos o negociaciones de otra índole, distante más de 2 kilómetros de algún municipio o tenencia, quedaban obligados a sostener una escuela para los hijos de los trabajadores.²⁷

Todas estas leyes vieron la luz en momentos desafortunados; el campo, y en particular la hacienda, atravesaban por una situación difícil. Los trastornos económicos causados por la Revolución obligaron a numerosos propietarios a traspasar, arrendar o vender. Entre 1913 y 1914, tanto los rebeldes como los constitucionalistas confiscaron haciendas para su provecho o para repartirlas entre los campesinos. Las leyes dictadas por Carranza, en especial la de 1915, tuvieron un efecto caótico. Los militares y autoridades civiles expropiaban tierras a diestra y siniestra, mientras que los hacendados se negaban a reconocer la legalidad del decreto. El resultado fue, según N. Whetten, "una epidemia de pequeñas guerras, batallas y asesinatos".²⁸ Por otro lado, las dificultades económicas impedían a los hacendados pagar contribuciones o seguir explotando sus propiedades; habían

²⁶ ALMADA, 1971, pp. 232-233.

²⁷ ROMERO FLORES, 1964, p. 50.

²⁸ WHETTEN, 1948, p. 126.

perdido su capital, escaseaba la mano de obra y no tenían acceso a otros recursos tales como agua, ganado, madera y transportes.²⁹ Los hacendados difícilmente podían preocuparse por la escuela. Si a esto añadimos que el maestro “empeoraba” la situación incitando a los trabajadores a engrosar las filas revolucionarias o predicando un modo de vida contrario al imperante, es explicable que los decretos sobre educación popular hayan sido letra muerta.

LA LEGISLACIÓN Y SUS MODIFICACIONES

La Constitución de 1917 erigió al Estado en árbitro de las luchas entre las clases y en guardián del bien colectivo, consagró el reparto agrario y puso el control de la educación en sus manos. Recogió muchas de las iniciativas de los estados a favor de una educación popular, entre ellas las que se referían a la educación de los trabajadores, y les dio una dimensión nacional. El artículo 123 constitucional, en su fracción XII, establece que: “En toda negociación agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, los patrones están obligados a proporcionar a los trabajadores habitaciones cómodas e higiénicas por las que podrán cobrar rentas que no excederán del medio por ciento mensual del valor catastral de las fincas. Igualmente deberán establecer escuelas, enfermerías y demás servicios necesarios a la comunidad. Si las negociaciones estuvieran situadas dentro de la población y ocuparen un número de trabajadores mayor de 100 tendrán la primera de las obligaciones mencionadas”.³⁰

Según la fracción VIII del artículo 123 de la Ley Federal del Trabajo, reglamentaria del precepto anterior, los patrones deberían establecer y sostener dichas escuelas cuando se tratara de centros rurales situados a más de 3 kilómetros de donde existían otros planteles. Los centros educativos deberían quedar bajo el control de los gobernantes de los estados.

²⁹ Véase, por ejemplo, el caso de la destrucción de las haciendas en San Luis Potosí, en LERNER, 1987, p. 674.

³⁰ *Memoria relativa*, 1933, t. 1, p. 29.

Igual que muchos otros aspectos de la Constitución, como el reparto agrario, esta disposición fue relegada durante el gobierno constitucional de Venustiano Carranza.

Los sucesores de Carranza pudieron gobernar con relativa paz e iniciar la reconstrucción de un país devastado y semi paralizado por años de lucha. Álvaro Obregón asumió la presidencia de la República después del breve interinato de De la Huerta, y durante su gobierno la educación se convirtió en bandera de legitimación, en el medio de unificar a un pueblo heterogéneo y de incorporar al progreso del país a una población secularmente marginada. En 1921 renació, esta vez con jurisdicción nacional, la SEP, suprimida en 1917. Mediante convenios con cada estado en particular, la nueva institución se ocupó preferentemente de las escuelas rurales. Por medio de una labor sin precedentes, fueron creadas varias instituciones populares para llevar la escuela hasta el más alejado rincón de la República. Los gobiernos locales, responsables de la educación urbana, conservarían la tutela de las escuelas “Artículo 123”. Sin embargo, durante muchos años la mayor parte de los estados, principalmente por falta de presupuesto, no pudo hacer efectiva la ley reglamentaria del artículo 123, y los empresarios urbanos y rurales quedaron en libertad de cumplir con el precepto constitucional en la medida de sus propios deseos o posibilidades.

Para los hacendados la educación de sus trabajadores parecía ser tarea innecesaria. Con algunas excepciones, las pocas escuelas existentes estaban en pésimo estado, no tenían mobiliario adecuado ni mucho menos material de trabajo. Los maestros recibían un mísero salario y eran despedidos en cualquier momento.

No era raro que los hacendados emplearan sus influencias con el presidente municipal o con la autoridad local para aprovechar la presencia de algún maestro rural pagado por el Estado o por la Federación.³¹ Por ejemplo, Gilberto Al-

³¹ El maestro Claudio R. Zavala, por ejemplo, recuerda cómo el dueño de la hacienda del Olivo, en Tierra Caliente, Tezuntla, Michoacán se aprovechó de su nombramiento de director de una escuela rural. El pro-

maguer señala que la iniciativa de fundar escuelas en las haciendas provenía casi siempre de los padres de familia y muy rara vez de los patrones; incluso llegaban a establecerse contra su voluntad.³²

En las empresas agrícolas la situación, en general, no era muy diferente; en el ingenio de San Cristóbal, por citar una de ellas, los trabajadores sufrían las consecuencias de la penetración del azúcar sinaloense en la región. Las condiciones de vida y de trabajo eran muy difíciles y los salarios bajos e inestables, por lo que mujeres y niños se incorporaron a la fuerza laboral. Los centros de población carecían de los servicios públicos elementales y la asistencia médica y las escuelas eran insuficientes. Los inspectores escolares se quejaban de la apatía de los padres de familia y de las autoridades, y señalaban que hacía falta por lo menos una escuela que estuviera bien atendida. Uno de ellos añadía que “el área estrictamente rural atravesaba por peores circunstancias; ninguna de las rancherías del ingenio, incluso aquellas de mayor población, gozaban de salubridad, educación, vivienda”.³³ A partir de 1925 el ingenio fue obligado, por medio del contrato colectivo, a proporcionar ayuda material a una escuela y a pagar un maestro que impartiera clases a

pio presidente municipal lo llevó con engaños a la hacienda donde trabajó arduamente durante dos meses en un local improvisado y con el material que traían los propios alumnos. De la noche a la mañana fue despedido por el dueño de la hacienda con esta explicación: “Resulta que va a venir por aquí un inspector de escuelas y no queremos que usted se vaya a perjudicar”. El maestro concluye: “Después me di cuenta de la maniobra, don Jesús y su padre (los hacendados) se habían aprovechado de mis servicios escolares para no pagar por su cuenta el sostenimiento de un centro escolar”.

³² Diálogos como éste se repetían con frecuencia en las haciendas:

—Oye joven, ¿quién te mandó que vinieras aquí?

—El inspector de la zona escolar.

—¿Y quién te va a pagar?

—Pues usted, como dueño del rancho, está obligado a tener una escuela.

—Como yo no te he ocupado inmediatamente me sacas los tiliches que tienes en la bodega.

El maestro abandonó la hacienda y optó por gestionar trabajo en el sistema federal.

³³ MARTÍNEZ ALARCÓN, 1986, pp. 89, 90.

los trabajadores después de sus labores. Aun así, sólo había 33 niños y 20 niñas matriculados, de los cuales asistían 25 y 14, respectivamente.³⁴

Plutarco Elías Calles, sucesor de Obregón, creía en la modernización del país basada en el desarrollo del campo, y en la creación de pequeños propietarios agrícolas semejantes a los *farmers* norteamericanos. Durante sus dos primeros años de gobierno aceleró el reparto agrario y fomentó las escuelas "Centrales Agrícolas" para introducir entre los trabajadores del campo métodos de cultivo más modernos. En la escuela rural la alfabetización fue relegada ante la necesidad de enseñar al campesino como resolver mejor los problemas cotidianos. En 1927 se llevó a cabo una encuesta sobre las escuelas "Artículo 123". Los informes de los directores generales de Educación Pública de los estados revelaron que existían 1 888 escuelas atendidas por 2 362 maestros, de los cuales 1 794 eran mujeres, con asistencia de 37 233 alumnos. De estas escuelas, 1 635 eran agrícolas, 116 estaban sostenidas por empresarios industriales, 106 por mineros y 31 por otras negociaciones. No existían escuelas "Artículo 123" ni en el Distrito Federal ni en los territorios, ni en el estado de Morelos; el estado de Guanajuato con 465 escuelas agrícolas, iba a la cabeza. La mayoría de estas escuelas (1 529) eran unitarias y estaban atendidas por un solo maestro, y gran parte de los alumnos (71 321) eran menores de catorce años. Había enormes diferencias entre los salarios de los maestros: mientras que en Baja California Norte el sueldo más alto pagado a un maestro "Artículo 123" era de 250 pesos mensuales, en Zacatecas oscilaba entre los 15 y los 45 pesos.³⁵

Los gobiernos del Maximato renovaron el impulso a la educación popular. Portes Gil llevó el reparto agrario a su punto más alto al distribuir 1 003 124 hectáreas entre 103 654 campesinos. El mismo gobierno echó a andar las "Escuelas de Circuito" con ayuda de las comunidades rurales. La respuesta de las comunidades a esta iniciativa oficial

³⁴ MARTÍNEZ ALARCÓN, 1986, pp. 89, 90.

³⁵ *Noticia*, 1928, pp. 480-500.

contrastó con la renuencia de los hacendados a establecer escuelas. Aun las congregaciones más pobres cedían un terreno para el local y sostenían al maestro con una pequeña contribución mensual. La Secretaría de Educación, por su parte, proporcionaba el material y establecía una escuela central como modelo. En sólo cinco años más de 2 000 "Escuelas de Circuito" diseminadas por todo el país testificaban el interés de los campesinos por su propia educación.

No obstante las dificultades económicas que la nueva década trajo consigo, consecuencia, en parte, de la crisis económica de 1929, y de que la agitación en el campo producida por la rebelión cristera obstaculizaba cualquier tipo de reforma en el medio rural, Narciso Bassols, secretario de Educación entre 1931 y 1934, comenzó una labor de revisión de la tarea efectuada hasta entonces en todos los ámbitos de la institución pública. Una de sus preocupaciones fue la educación rural, la cual, según su criterio, debería ser esencialmente económica para modificar los obsoletos sistemas de producción e introducir actividades agrícolas que permitirían terminar con la miseria ancestral del campesino. Tras una cuidadosa evaluación del funcionamiento de instituciones de educación popular, como "La Casa del Estudiante Indígena", las "Misiones Culturales", las escuelas "Centrales Agrícolas", se llevaron a cabo cambios sustanciales en varias de ellas.

Las escuelas "Artículo 123" fueron también objeto de esta revisión. La exhaustiva labor de un cuerpo de directores de educación y de inspectores dependientes del Departamento de Enseñanza Rural Primaria y Foránea mostró el abandono de la mayoría de ellas y el incumplimiento del mandato legal de más de 1 500 explotaciones agrícolas e industriales por negligencia de los patrones y de las autoridades regionales.

En consecuencia, se hicieron reformas y adiciones al artículo 73 de la Constitución y a la Ley Federal del Trabajo para ampliar las facultades del Congreso respecto a las leyes laborales. Según el artículo 73, la aplicación de las leyes del trabajo correspondía a las autoridades de los estados, con algunas excepciones; a estas leyes se añadió una nueva sobre

“las obligaciones que en materia educativa corresponden a los patrones. . .”³⁶

El artículo 111 de la Ley Federal del Trabajo reformado en su fracción VIII definía como obligaciones de los patrones:

Establecer y sostener escuelas elementales en beneficio de los hijos de los trabajadores cuando se trate de centros rurales situados a más de tres kilómetros de las poblaciones y siempre que el número de niños en edad escolar sea mayor de veinte.

Se agregó además que:

La educación que se imparta en esos establecimientos se sujetara a los programas oficiales de las escuelas de la federación y los maestros serán designados por las autoridades escolares federales. Los sueldos no serán menores que los atribuidos a los maestros en las escuelas de igual categoría que sostenga el gobierno federal.³⁷

Las infracciones se sancionarían con multas que iban de cinco hasta 100 pesos, según la gravedad de la falta. Los directores de educación federal, encargados de hacer cumplir las disposiciones de la ley, contarían con un cuerpo de inspectores de zona, quienes vigilarían que las negociaciones agrícolas abrieran escuelas en un plazo de cuatro meses y que éstas funcionaran en condiciones “por lo menos iguales a las de los planteles de la Federación”. El director de Educación Federal y el inspector de zona en cuya jurisdicción se lograra el establecimiento del mayor número de escuelas “Artículo 123” del año recibirían premios de 1 000 y 500 pesos, respectivamente.³⁸

Estas medidas, que muestran una intención claramente centralizadora de la SEP, coincidieron con la federalización de las “Escuelas de Circuito” que pasaron a depender de la

³⁶ LUNA ARROYO, 1934, pp. 91-110.

³⁷ LUNA ARROYO, 1934, pp. 91-110.

³⁸ LUNA ARROYO, 1934, pp. 91-110.

Secretaría con el argumento de que eran una carga injusta para las comunidades.

Apenas emitidas las reformas se comenzó una intensa campaña en favor de las escuelas “Artículo 123”: los patrones deberían pagar el sueldo de los maestros, proporcionar el local, el mobiliario y el material escolar, la parcela para el cultivo y en general todos los elementos y anexos que constituían la escuela rural mexicana.

Directores e inspectores realizaron una labor muy consistente, como lo muestran los cientos de informes que se conservan hoy en día en el Archivo Histórico de la SEP. Estos expedientes son una prueba de la lucha sin cuartel que se comenzó a librar entre autoridades centrales y autoridades locales menores desde el momento mismo en que se pretendió hacer efectiva la ley. Creadas para aliviar la carga del gobierno central y de los estados en materia de educación rural, y como medida urgente frente al problema casi insoluble del analfabetismo, las escuelas “Artículo 123” se convirtieron en un verdadero dolor de cabeza para la SEP. Si bien en ocasiones cumplieron su cometido, las más de las veces fueron motivo de discordia y enfrentamiento entre presidentes municipales, empresarios, hacendados, caudillos, y el gobierno federal, cuya acción en este campo era considerada por los primeros como una verdadera violación a la autonomía local y un atentado contra sus derechos.

La historia de estas escuelas, según las fuentes consultadas es, en gran parte, y por lo menos durante dos décadas, la historia de la renuencia de los patrones a cumplir con la ley y de su astucia para evadirla; es la crónica de los subterfugios y maniobras empleados para violar el precepto legal. Las más de las veces es el recuento pormenorizado de procesos que tardaban años en resolverse y que distraía una buena cantidad de recursos humanos y económicos de ambas partes.

Pero es también la historia del maestro rural, en particular del maestro “Artículo 123”, de su esfuerzo por ir más allá de la instrucción rudimentaria, de los obstáculos que tuvo que vencer para crear una vida más justa para los trabajadores; de su diaria labor de concientización de un pue-

blo secularmente marginado y explotado; de una lucha que se tradujo en un reparto agrario más justo, en mejores condiciones laborales y en un avance de la organización de los trabajadores.

DIFÍCILES CONDICIONES DE TRABAJO

Muchos maestros se convertían en maestros "Artículo 123" porque no cumplían los requisitos para ser maestros urbanos, por que no encontraban un empleo mejor: "entonces se carecía en nuestra población de industrias y centros de trabajo por lo que tuve bastantes dificultades para encontrar empleo de acuerdo con mis aptitudes. Por ello me ví en la necesidad de aceptar el ofrecimiento de ir a trabajar como maestro en una escuela "Artículo 123".³⁹ Se creía que las condiciones de trabajo eran mejores que en las escuelas rurales de la Federación. Un maestro afirmaba: "Me dijeron que iba a recibir las prestaciones que otorgaba entonces el artículo 123 constitucional a los maestros, es decir, casa, luz y agua".⁴⁰ Otros más veían en ellas un refugio, una seguridad, como el maestro Eduardo Vidal Loya, quien solicitó su cambio a este sistema "por huir de presiones políticas que en los pequeños pueblos adquieren caracteres de tragedia".⁴¹ Con frecuencia, aun los maestros mismos desconocían cuál era exactamente la naturaleza de estas escuelas. . . . "Yo pienso que como ese artículo de la Constitución habla del derecho que tenemos los mexicanos al trabajo, pues el gobierno debe de haber creado este tipo de escuelas para los trabajadores y sus hijos", decía la maestra Guadalupe Pimentel. Algunos las confundían con las "Escuelas de Circuito" o con las escuelas rurales federales.

El maestro que trabajaba en una escuela "Artículo 123" tenía que enfrentar numerosos obstáculos, muchos de ellos comunes al maestro rural pero desconocidos por los maes-

³⁹ ALMAGUER, 1987, I, p. 90.

⁴⁰ Véase entrevista Loyo-Juan Cruz.

⁴¹ VIDAL LOYA, 1987, I, p. 49.

tros ciudadanos. La mayoría de estas escuelas eran sostenidas por empresas mineras, ferrocarrileras, plataneras, cafetaleras, agrícolas y varias de ellas estaban situadas en campamentos de difícil acceso. Por ejemplo, la escuela "Artículo 123" de Pinos Altos, Chihuahua, estaba en una zona minera a la que en tiempo de lluvias se llegaba a caballo o en camiones de carga que tardaban hasta 15 días para recorrer los 185 kilómetros que los separaba de la capital del estado.⁴² Una maestra describe que para llegar a uno de los campamentos petroleros, situados todos en lugares aislados, de vegetación cerrada, se necesitaba por lo menos "seis o siete pasadas de río".⁴³ Los maestros de los campos petroleros tenían que sufrir además los rigores de un clima insalubre, caluroso en extremo.

Por lo general, las condiciones de trabajo del maestro dejaban mucho que desear: el local de las escuelas era inapropiado y rara vez había material de trabajo. Los inspectores denunciaban continuamente casos como los de las escuelas de la próspera zona platanera de Oaxaca, explotada por compañías internacionales. En la escuela "Artículo 123" Centro Revolución, de Ciudad Ixtepec, que pertenecía a la cooperativa de plataneros, "el local era de jonote, totalmente insalubre, el piso de tierra estaba lleno de basura y de cáscaras, los niños brincaban por todas partes y salían por las ventanas sin vidrio, no había estantes ni mucho menos libros de texto. El patio servía de tránsito a los vecinos".⁴⁴ La escuela "La Esperanza", de las compañías plataneras Standar y Yucal, en Tuxtepec, Oaxaca, estaba en las mismas condiciones. Los inspectores se quejaban de que los ejidatarios no prestaban ninguna ayuda a pesar de que sus condiciones económicas eran buenas. "Los maestros se sienten solos, abandonados", concluían los reportes.⁴⁵

En otros estados la situación se repetía. Por citar sólo un caso, en Coahuila los informes de los inspectores eran simi-

⁴² VIDAL LOYA, 1987, I, p. 50.

⁴³ TORRES RODRÍGUEZ, 1987, I, p. 144.

⁴⁴ AHSEP, informe de la inspección 292-17.

⁴⁵ AHSEP, informe de la inspección 292-18.

lares. Los trabajadores se quejaban del estado de las escuelas y de la actitud hostil de los propietarios de fincas y fábricas. "La Esmeralda" y "Los Bosques" de la fábrica de hilados y tejidos del mismo nombre en Ramos Arizpe, carecían de anexos y de instalaciones sanitarias, no había casa para el maestro, ni mesabancos, ni más material que el proporcionado por la comunidad. La escuela de la Compañía Minera Werneco de Real de Abajo no tenía patios de recreo, ni gabinetes de aseo... y así la lista de quejas es interminable.⁴⁶ En otras escuelas los niños traían de sus casas su propio mobiliario: sillas, cajones jaboneros o bancos "de los que usaban los ordeñadores de vacas" y suplían la falta de material y libros de texto con revistas viejas y periódicos, semillas, varitas, huesos de fruta... y una buena cantidad de ingenio.

Las más de las veces el maestro era considerado como un trabajador de segunda categoría y tratado como tal. No obstante lo estipulado por la ley, vivía en un alojamiento improvisado y comía lo que podía. Su sueldo era raquítico, insuficiente para su propio mantenimiento y mucho menos para el de su familia. Pór ejemplo, mientras que el sueldo de una cajera de la empresa Heroínas Mexicanas de Parras, Coahuila, era de 260 pesos y el de una taquígrafa de 180 pesos, el maestro cobraba 120.⁴⁷ Con frecuencia tenía que recibir ayuda de sus alumnos para poder subsistir: un poco de maíz o fruta o alguna cuota extra le permitían completar su salario que siempre estaba sujeto a los designios del patrón, a pesar de que por ley le correspondía a la SEP fijar el sueldo. Según un testigo: "En las escuelas [Artículo 123] los maestros vivían en un constante sitio por hambre ya que sus sueldos eran liquidados con víveres de mala calidad y a precios elevadísimos".⁴⁸

Aurelia Pérez de Pimentel, como muchos otros maestros, afirma que en la región algodонера de la Laguna, "los suel-

⁴⁶ AHSEP, inspector de zona a director de Educación Federal IV/161 (IV-15) 3064.

⁴⁷ AHSEP, inspector de la zona a director de Educación Federal IV/I/I (IV-15) 3064.

⁴⁸ PÉREZ DE PIMENTEL, 1987, I, p. 84.

dos eran misérrimos y había lucha constante para conseguir su pago puntual”.⁴⁹ En el archivo de la SEP las reclamaciones por adeudos de salarios llenan varios volúmenes. En numerosas ocasiones los maestros tuvieron que abandonar sus puestos por “que no podían trabajar sin percibir los sueldos devengados y a pesar de las gestiones, los propietarios no les liquidaban”.⁵⁰ Las quejas fueron tantas y tan frecuentes que el Gobierno Federal se vio obligado a intervenir. En la circular número 1-9-63, del 3 de marzo de 1936, girada a los jefes de oficinas federales de Hacienda, la Secretaría de Hacienda aprobó que en el presupuesto de egresos en vigor se consignara la partida número 11710111, “gastos”, para pagar por cuenta de los “interesados” (patrones), los sueldos de los maestros de las escuelas “Artículo 123”, con carácter de “recobrable”, es decir, que esa partida se alimentaría “con las cantidades que conforme a las relaciones que se les remiten con esas instrucciones deberán entrar en las oficinas de su merecido cargo los patrones”.⁵¹ En otra circular, girada por la Secretaría de Educación el 1^o de abril del mismo año, se puntualiza que “antes de hacer el pago de sueldo a los maestros, los jefes de las oficinas de Hacienda deberán exigir a los patrones el entero de las cantidades que les corresponda aportar para el sostenimiento de las escuelas en la inteligencia de que no podrán cumplir los sueldos mientras no obtengan los enteros correspondientes”.⁵² Unos meses después, en agosto de 1937, el propio presidente de la República se vio obligado a ratificar mediante un decreto la disposición anterior y a señalar que los maestros deberían abstenerse de cobrar directamente a los patrones. Esta medida, que claramente aumentaba la injerencia del poder central en las localidades, fue flagrantemente desobedecida por las empresas, que no sólo no depositaban los sueldos en las oficinas de Hacienda sino que además negaban sus adeudos y se re-

⁴⁹ PÉREZ DE PIMENTEL, 1987, I, p. 83.

⁵⁰ Queja común en decenas de expedientes de maestros en el AHSEP.

⁵¹ *La educación*, 1941, t. 3, p. 569.

⁵² *La educación*, 1941, t. 3, p. 571.

husaban a pagar las multas correspondientes. Por regla general, se iniciaba entonces, con abundante papeleo, un pleito con la Secretaría de Educación que muchas veces duraba años.

MANIOBRAS DE LOS PATRONES

Los patrones usaban múltiples argumentos y subterfugios en su defensa. Aseguraban, por ejemplo, que en sus haciendas o empresas no había niños en edad escolar. Constantemente se repetían argumentos como éste: "Mi rancho de San Antonio de Lagos es sumamente chico pues únicamente hay siete viviendas; no hay trabajadores que tengan niños en edad escolar".⁵³

Otros hacendados llegaron incluso a alterar los censos de sus propiedades para eludir los pagos. Tal es el caso de la Finca Ismalapa de Huixtla, Chiapas. Por meses el propietario no prestó atención a las recomendaciones de la Secretaría de Educación para que levantara una escuela y después anunció que el censo estaba mal hecho y que no tenía tantos niños en su hacienda a pesar de que el inspector de la zona demostró que él personalmente levantó el censo y que su propio mayordomo firmó el acta.⁵⁴

El dueño de El Comedero, en Jalisco, afirmaba que no podía pagarle a la profesora A. Gutiérrez la cantidad de 60 pesos porque su propiedad no le producía ganancias, que no contaba ni siquiera con lo indispensable para sus gastos personales y no sabía "de donde podría conseguir suma tan alta para pagar al maestro".⁵⁵ Declararse en bancarrota para eludir el sostenimiento de la escuela o el pago del maestro era una argucia común entre los propietarios. Los dueños de la compañía minera de Piedra Bola, Jalisco, por citar otro

⁵³ AHSEP, carta del propietario (se omite el nombre) a la dirección de Educación Federal. IV/161/IV-15-1477.

⁵⁴ AHSEP, inspección a dirección de Educación Federal IV/161/IV-15/76.

⁵⁵ AHSEP, informe de la inspección a Dirección Federal de Educación IV/161/14-15/1477.

ejemplo, aseguraban que la negociación no les dejaba “ni para cubrir nuestros salarios normalmente”.⁵⁶

Con mucha frecuencia, a todos estos lamentos de las empresas que se declaraban en quiebra, la SEP respondía federalizando las escuelas y convirtiendo a los maestros en trabajadores federales urbanos o semiurbanos.

El presidente de la República, Lázaro Cárdenas, emitió el 1^o de noviembre de 1937 un nuevo decreto por el cual los maestros tenían derecho a un sueldo mayor de 136 pesos, así como a todas las prestaciones consignadas en los contratos de trabajo celebrados entre las empresas y sus servidores.

Muy rara vez aceptaron los patrones pagar el número de maestros estipulados por la ley. Generalmente las escuelas “Artículo 123” eran unitarias, agrupaban niños y niñas de todas las edades a los que un solo maestro daba clases y en una misma aula. Eduardo Loya nos describe una situación que era común entre los maestros: “En Pino Alto me encontré yo solo frente a 62 niños, hombres y mujeres de 5 a 16 años distribuidos en 5 grados”. El maestro los dividió en tres turnos, lo que significó para él un triple horario de trabajo.⁵⁷

Por su parte, los patrones se quejaban con frecuencia de que asistían a la escuela hijos de trabajadores ajenos a sus empresas y de que la Secretaría de Educación o el gobierno local no atendía debidamente sus escuelas, por lo que las escuelas “Artículo 123” siempre tenían más cupo del debido.⁵⁸ Ante el primero de estos argumentos, la Secretaría de Educación puntualizó que el precepto constitucional no decía en ningún momento que las escuelas debían ser exclusivamente para hijos de los trabajadores o empleados al servicio de la empresa, sino para hijos de trabajadores en general.⁵⁹

⁵⁶ AHSEP, informe de la inspección a Dirección Federal de Educación IV/161/14-15/1477.

⁵⁷ VIDAL LOYA, 1987, I, p. 49.

⁵⁸ Queja frecuente en numerosas negociaciones agrícolas o industriales. Por ejemplo de la Cía. Industrial de Parras Coah., que estaba dispuesta a participar en el sostenimiento de la escuela.

⁵⁹ AHSEP, respuesta del director de Educación a la escuela Cía. Industrial de Parras. V-16/161/IV-15/3091.

Esto, desde luego, provocó una ola de protestas y la rebelión de muchos patrones que antes estaban de acuerdo con la ley. Por ejemplo, Rafael Hernández, de la próspera empresa coahuilense "Bodega del Marqués de Aguayo" afirmaba que "estamos de acuerdo en que se levante un censo y estamos conformes también en pagar tantos maestros como nos corresponden de acuerdo con los niños de edad escolar que asistan a estas escuelas y que sean hijos de los trabajadores que prestan sus servicios en esa casa", pero se negó rotundamente a poner maestros para otros niños.⁶⁰

Muchos empresarios consideraron que no debería tomarse en cuenta a los hijos de los trabajadores eventuales y emplearon el subterfugio de no dar planta a sus empleados. Otros recurrieron a las prácticas ya mencionadas de alterar censos, de declararse en bancarrota o de solicitar amparos y juicios. Mientras se llegaba a alguna resolución, los niños continuaban hacinados en un local, en el mejor de los casos, pero las más de las veces las escuelas permanecían cerradas.

Con frecuencia, los patrones se negaban a establecer escuelas arguyendo que sus negociaciones no estaban dentro de la distancia estipulada por la ley o que la población ya existía antes de su establecimiento. Este último argumento, sobre todo, era siempre difícil de rebatir. Fue muy sonado el caso de la Compañía España Industrial, que se negó a firmar el padrón de los niños en edad escolar de la colonia obrera de la citada empresa, argumentando que estaba a menos de dos kilómetros de San Luis Potosí. La empresa solicitó un amparo y comenzó un juicio en el que la Suprema Corte falló en su contra. Además, el 30 de enero de 1936 dictaminó que no en todos los casos debería considerarse la distancia de los centros de trabajo respecto de algunas poblaciones para exigir el establecimiento de escuelas "Artículo 123". Éstas deberían fundarse aun dentro de las mismas poblaciones.⁶¹

Esta disposición fue revocada sólo un par de meses des-

⁶⁰ AHSEP, Rafael Hernández a director de Educación del Estado IV/161(IV-15)3273.

⁶¹ AHSEP, IV/161/IV-15/3076.

pués, el 19 de marzo de 1936. A consecuencia del juicio de amparo solicitado por la compañía de petróleo El Águila, se determinó que los patrones no estaban obligados a sostener escuelas cuando los centros de trabajo se encontraran dentro de las poblaciones o a menos de 3 kilómetros de ellas, aun cuando el crecimiento de las mismas se debiera principalmente a sus actividades industriales. Esto fue un gran triunfo para los enemigos de las escuelas "Artículo 123".

EL CARDENISMO

Cárdenas comenzó su gobierno sustentado en el Plan Sexenal, el cual, lejos de limitar y encauzar sus acciones por el derrotero planeado inicialmente por Calles, se convirtió en la bandera para llevar a cabo reformas socioeconómicas de carácter popular.⁶² En materia educativa el Plan era particularmente radical pues instituía la educación socialista y estipulaba que la educación debería ser, además, popular y extensiva, "para lograr la elevación cultural de las grandes masas proletarias del campo y la ciudad y fomentar la cooperación y la solidaridad para una mayor distribución de la riqueza". Asimismo, señalaba que: "Las obligaciones que las leyes del trabajo imponen en materia educativa a los patrones deberán ser objeto de la más escrupulosa atención hasta lograr que los trabajadores reciban todos los beneficios educativos y de instrucción a que tienen derecho. En consecuencia se vigilará el establecimiento de las escuelas que conforme al artículo 123 constitucional deben de sostener las negociaciones agrícolas e industriales y se hará efectivo el envío de hijos de asalariados por cuenta de las empresas a las escuelas técnicas para que se conviertan en trabajadores calificados".⁶³

El reparto agrario, emprendido con tibieza por los gobiernos de Álvaro Obregón, de Calles, de Abelardo Rodríguez

⁶² El proyecto inicial del Plan Sexenal fue impugnado por el ala radical del PNR y modificado en sus puntos principales.

⁶³ *La educación*, 1941.

y de Ortiz Rubio, se aceleró durante el cardenismo. En 1930 un poco más de 13 000 hacendados acaparaban el 33.4% de la tierra agrícola. Durante los primeros cuatro años de su gobierno, Cárdenas expropió alrededor de 15 000 000 de hectáreas. Las escuelas rurales, sobre todo las particulares, fueron seriamente afectadas por esta medida.

Con mucha frecuencia, para evitar las expropiaciones, los grandes propietarios "repartieron" sus latifundios entre sus familiares. Por ejemplo, el dueño de la hacienda de Hueyapan, Pepe Landero, "vendió, desde 1918, las partes de tierra que podían ser afectadas por las reformas. En 1925 y 1926 registró los documentos adecuados en Atotonilco el Grande y Huasca, indicando que había subdividido toda su propiedad, evitando de este modo las expropiaciones a gran escala. Los principales beneficiarios de esta venta ficticia fueron sus hermanos, sobrinos y amistades de la familia".⁶⁴ Este tipo de "fraccionamiento", que la más de las veces era falso, fue también un recurso muy eficaz para eludir la obligación de instalar escuelas, o para cerrarlas. Los inspectores descubrieron numerosos casos en que el reparto había sido simulado y en que los hacendados afirmaban no tener la obligación de sostener una escuela. Como un ejemplo más podemos referirnos al pleito que se desató entre las propietarias de la hacienda de Huaxtla, en Zapopan, Jalisco, quienes solicitaron la clausura de la escuela en virtud de que su hacienda había sido fraccionada. Después de hacer las investigaciones pertinentes, el director de Educación Federal comprobó que el fraccionamiento no era real. Aun así el pleito duró varios años, hasta 1947, cuando finalmente por falta de pruebas suficientes se falló a favor de las propietarias.⁶⁵

Como respuesta a estas maniobras o a otro ardid común entre los hacendados —el arrendamiento—, la SEP dictó nuevas disposiciones para impedir que el cambio de patrones fuera causa del cierre de escuelas. También puntualizó que, según lo estipulado en el artículo 123, las tierras en arrendamiento eran consideradas parte de la hacienda y por

⁶⁴ COUTURIER, 1976, p. 177.

⁶⁵ AHSEP, expediente hacienda de Huaxtla (IV/16)(IV-15)/477.

lo tanto la obligación del patrón seguía vigente.⁶⁶ Hubo casos como el de la finca hacienda de Tankini, Campeche, donde la propiedad figuraba como tierra ejidal. A pesar de que en ella trabajaban más de 75 familias, las industrias de desfibración de hojas verdes de henequén, separadora de bagazo y picado de henequén beneficiaban a una sola persona. La antigua propietaria figuró por años como la que cultivaba, transportaba y vendía el producto y por lo tanto la única que obtenía grandes ganancias. Aunque se falló a su favor y se le eximió de la obligación de mantener una escuela, el inspector luchó por varios años para que se le obligara a cumplir con la ley. Como en la mayoría de los casos, el empresario ganó la batalla.

Numerosos hacendados se libraron de la responsabilidad de establecer escuelas en su propiedad, arguyendo que ya no eran dueños ni arrendatarios, o que sus tierras ya estaban en manos de los agraristas. En muchas ocasiones esto era cierto; se dio también repetidas veces el caso de que los inspectores intentaban obligarlos a sostener un centro educativo cuando ya no eran dueños de la propiedad.

EL RECHAZO A LA ESCUELA

¿Por qué esta renuencia de los patrones a poner escuelas? Sin duda, no obedecía tan sólo a razones económicas; una escuela, en realidad, significaba un gasto moderado, ya que generalmente el maestro era poco exigente, se contentaba con un salario precario y trabajaba en las condiciones más adversas. Los litigios y pleitos en que se veían involucrados los empresarios o las multas que tenían que pagar representaban casi siempre gastos mayores.

Con toda seguridad, la estrecha vigilancia y control que la Secretaría de Educación ejercía sobre las escuelas "Artículo 123" era una de las causas de su rechazo. Establecer una de ellas significaba estar continuamente bajo la supervi-

⁶⁶ Circular núm. 4-42-252. 5 de octubre de 1935 en *La educación*, 1941, t. 3, pp. 561-563.

sión de un inspector que, por lo general, realizaba su trabajo con gran conciencia y enviaba a las autoridades un informe periódico y pormenorizado sobre las condiciones de la empresa o hacienda en que se hallaba la escuela a su cuidado. Significaba que, por medio de un censo impreso por la SEP, se conocería el número de niños en edad escolar, pero también el de trabajadores en la negociación, sus salarios, sus condiciones laborales, su sistema de vida, si sabían leer y escribir, entre otras cosas. A esta información el inspector agregaba sus observaciones personales. Por ejemplo, el inspector que tenía a su cargo el municipio de Ocampo en el distrito de Monclova, Coahuila, informaba que en la fábrica de cera de Candelillas, propiedad del señor Ramón Cantú, no había obreros asalariados, todos tenían contrato colectivo de trabajo y se les pagaba según la cantidad de kilos de cera que elaboraran. Informaba asimismo que había 16 niñas y 16 niños, que de 22 trabajadores de la negociación 13 no sabían leer ni escribir, que todos recibían dos pesos diarios, es decir, 50 centavos más que el salario mínimo en el municipio, y que trabajaban 8 horas.⁶⁷

Una escuela distraía a los niños de sus tareas en las empresas, que con frecuencia les ocupaban toda la jornada. No era raro el caso de que los menores de edad trabajaran las mismas horas que los adultos por un salario menor.

Informes de inspectores, similares al del ingenio de San Cristóbal, se repiten una y otra vez: "Hemos encontrado información acerca de que menores de edad de ambos sexos entre los 10 y los 15 años trabajaban en el cultivo de la caña por salarios menores de los percibidos por los adultos y en jornadas similares a las de éstos".⁶⁸

EL MAESTRO, UNA BOMBA DE TIEMPO

Sin lugar a dudas el papel del maestro también despertaba la hostilidad de empresarios y hacendados y con frecuencia

⁶⁷ AHSEP, censo escolar IV/161(IV-15/283).

⁶⁸ MARTÍNEZ ALARCÓN, 1986, p. 89.

hasta la del cura del lugar o de los vecinos mismos.⁶⁹ Según la descripción de un testigo, “fueron los maestros de estas escuelas [123] en su inmensa mayoría verdaderas bombas de tiempo que originaron un lío permanente con quienes estaban acostumbrados, con honrosas excepciones, a explotar a los trabajadores”.⁷⁰

El maestro que trabajaba en el campo y en los barrios marginados no limitaba su tarea a la simple instrucción rudimentaria. Su labor iba más allá del aula escolar, abarcaba a toda la comunidad, niños y adultos por igual, y su objetivo era ayudarlos a llevar una vida mejor en todos los órdenes. Sus enseñanzas incluyeron la castellanización, un mejor aprovechamiento de los recursos naturales de la región, la comunicación de los grupos aislados y el mejoramiento de la vida doméstica. Compartir la vida ardua y miserable del trabajador convirtió al maestro no sólo en su más fiel aliado y compañero sino también en un líder que le señalaba sus derechos y lo inducía a pelear por ellos.

En las haciendas, con frecuencia, los maestros denunciaban la explotación de los trabajadores, ganándose así la enemistad de los patrones. Una maestra rural, por ejemplo, informaba a las autoridades: “En cumplimiento de mi deber como maestra federal 123 y no pudiendo soportar por más tiempo el clamor que se levantó entre los campesinos contra las injusticias que se les hace víctimas en esta hacienda [La Villita, Ameca, Jalisco] he resuelto ayudar a estos infelices parias aunque para ello tenga que arrastrar las furias del señor feudal Don Justino Guzmán”; la maestra solicitó un inspector especial de trabajo “que venga y hable con los peones sin la presencia del patrón”. La maestra informaba, además, que se les pagaba sólo 40 centavos diarios, cuando el salario mínimo era de 80, y que a los niños se les daban

⁶⁹ El temor al maestro y sus enseñanzas no era nuevo según lo confirman varios testimonios, entre ellos el de Luis Cabrera anteriormente citado.

⁷⁰ PÉREZ PALACIO, 1987, v, p. 80.

10 centavos por una jornada de trabajo y no se les permitía ir a la escuela.⁷¹

Josefina Tapia, maestra en una hacienda del estado de Jalisco, relata:

[...] tratando de convencerlos de la igualdad entre todos los humanos logré que los viernes nos reuniéramos campesinos y familias con el administrador de la hacienda para convivir todos como una verdadera familia. Se cambió el calzón de manta por pantalón de dril y camisa de cabeza de indio. Logré el reparto de 11 parcelas mediante los trámites que enviamos los campesinos y yo ante el profesor Gracián Sánchez, jefe del departamento agrario en aquel tiempo. Formé el comité ejidal de la localidad.⁷²

Otro maestro, al asumir su cargo, prometía: "velaré por que se cumpla con la Ley Federal del Trabajo. Salario mínimo, jornada de ocho horas, descanso obligatorio".⁷³

Gilberto Almaguer relata en sus memorias que en 1930, siendo maestro "Artículo 123", recibió la visita de una federación de trabajadores rurales de Saltillo para solicitar tierra y "que les diera una mano" y asegura que brindó toda su ayuda material a los campesinos del ejido "Las Margaritas": "con frecuencia enviábamos promociones a las autoridades agrarias de Saltillo y Torreón e insistíamos en que enviaran a los ingenieros a medir las tierras y entregarlas a los campesinos".⁷⁴

Varios maestros denunciaron a los empresarios o hacendados por obligar a los niños a trabajar en exceso. En Campeche, por citar un caso, se permitía a los menores trabajar como jornaleros en la manufactura del soguila y en el chapeo y corte de pencas.⁷⁵ El inspector tuvo que recurrir a la ayu-

⁷¹ AHSEP, carta a director de Educación Federal. IV/161(IV-15/1477).

⁷² TAPIA MORALES, 1987.

⁷³ AHSEP, director de la Escuela Rural "Artículo 123" de la finca de Ismalapa, Chis., al director de Educación del estado V/161/14-15/75.

⁷⁴ ALMAGUER, 1987, I, pp. 102.

⁷⁵ AHSEP, inspector de zona a director de Educación Federal V-161-IV-15/74.

da del comisario municipal para que se obligara a los niños a asistir a la escuela.

En ocasiones las mismas autoridades exigían del maestro que realizara una labor de supervisión en las haciendas o empresas para ver si efectivamente éstas cumplían con tal o cual ley. Por ejemplo, en Chiapas se abrieron 143 escuelas “Artículo 123” en fincas cafetaleras durante el gobierno de Emilio Portes Gil (1929-1931). Los dueños no aceptaron en un principio su apertura y los maestros asignados en estos lugares fueron golpeados en forma brutal. Estos maestros tenían como tarea investigar la clase de contratación verbal o escrita de los trabajadores de las fincas con sus propietarios. Según la opinión de un maestro, estas escuelas permitieron a Chiapas “entrar en un periodo revolucionario auténtico”.⁷⁶ Asimismo, el director de Educación Federal encargó a los maestros la organización de cooperativas de consumo y producción y la tarea de crear entre los maestros “conciencia de clase”, para defender sus derechos.

Las dificultades entre patrones, hacendados y maestros se exacerbaban durante los años de la educación socialista (1934-1940) debido a que éstos actuaron cada vez más como líderes y se convirtieron en agitadores sociales que encabezaban la organización de los trabajadores y su lucha por la tierra y por su emancipación.

Lázaro Cárdenas emitió un decreto por el cual se consideraba a los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas “Artículo 123” como empleados federales “con todos los derechos que las leyes respectivas les conceden y las obligaciones que les impone”. Entre otras cosas, deberían, por ejemplo, “presentar comprobantes de su actuación relacionada con la lucha de clases y con la reforma educativa comprendida en el artículo 3º constitucional”. Además, se expedirían nombramientos definitivos para “quienes hayan actuado en favor de las masas de trabajadores y que con hechos hayan probado que están plenamente identificados con los problemas y anhelos de los asalariados”.⁷⁷ Esta y otras

⁷⁶ PÉREZ PALACIO, 1987, v, p. 80.

⁷⁷ *La educación*, 1941, t. 3, p. 577.

muchas exhortaciones del presidente dieron luz verde a los maestros para que continuaran su trabajo en pro de la emancipación del proletariado.

La maestra Gloria Arellano Rocha afirmó que "como era tiempo de la educación socialista éramos incansables luchadores. Los líderes obreros y en general todos los trabajadores nos estimaban mucho y cada sábado nos invitaban a sus juntas para que los orientáramos y participáramos de algún tema, por ejemplo lectura y explicación del artículo 123 con sus fracciones, sindicalismo y cooperativismo".⁷⁸

Era tarea de los maestros rurales y de los maestros "Artículo 123" organizar campañas pro escuela socialista y campañas desfanatizantes, así como imprimir la ideología socialista en la enseñanza de cantos, declamaciones, cuentos y dramatizaciones, y organizar los cursos de adultos conforme a la nueva ideología educativa. Como resultado tuvieron que enfrentar el fanatismo popular y la oposición de los párrocos. Buen número de estos se convirtieron en enemigos irreconciliables del maestro y de la escuela y prohibieron a sus feligreses asistir a ella.

En repetidas ocasiones el maestro se ganó la enemistad de la comunidad por su conducta. No faltó quien atentara contra las creencias de la comunidad, quien cobrara una cuota adicional, golpear a los niños, convirtiera la escuela en un centro de diversiones con fines lucrativos o realizara actividades políticas en su beneficio. Por ejemplo, en el campo petrolero de Minatitlán, Veracruz, los obreros incluso llegaron a la huelga para que se cambiara a los maestros de la escuela de la colonia 1^o de Mayo que, según la directora, eran "una quinta columna contra el presidente Cárdenas, a fuerza querían trabajar horas corridas, eran todos de filiación comunista y no se presentaban a trabajar en la escuela nocturna".⁷⁹

Sin embargo, por lo general el rechazo al maestro era injustificado e inexplicable. Ese fue el caso de la fábrica de Xaltepec en Coxcatlán, Puebla, a la que se oponían los diri-

⁷⁸ ARELLANO ROCHA, 1987, I, p. 60.

⁷⁹ TAPIA MORALES, 1987.

gentes sindicales tan sólo porque la maestra Francisca García Pérez era esposa de un obrero de dicha fábrica. El administrador tenía una escuela clandestina, con el apoyo de los sindicalistas, y obligaba a los hijos de los trabajadores a asistir a ella. Los obreros, por su parte, insistían en establecer una escuela particular incorporada al sistema federal.⁸⁰

En otras regiones del estado los obreros textiles rechazaban la escuela “Artículo 123” e insistían en mandar a sus hijos a otras escuelas estatales. En sitios donde había ambas escuelas pedían que se formara una sola y en una ocasión llegaron incluso a llevarse los muebles de la escuela “Artículo 123” a la oficial.⁸¹

Hacia finales del cardenismo, según fuentes oficiales, funcionaban 1 445 escuelas “Artículo 123” en la República, a cargo de 1 808 maestros, distribuidas de la siguiente forma:

Escuelas	68
Escuelas semiurbanas	232
Escuelas rurales	1 155

Las escuelas urbanas y semiurbanas eran sostenidas por diversas empresas:

	<i>Urbanas</i>	<i>Semiurbanas</i>	<i>Total</i>
Petroleras	38	3	41
Míneras	26	103	129
Hilados y tejidos	1	41	42
Ferrocarriles	—	22	22
Fuerza eléctrica	—	13	13
Ingenieros azucareros	1	20	

Las escuelas rurales estaban a cargo de las siguientes empresas:

Madereras	21
-----------	----

⁸⁰ AHSEP, inspector de zona a director de Educación Federal IV/161-IV-15/3076.

⁸¹ AHSEP, inspector de zona a director de Educación Federal IV/161/IV-15-1477.

Cafeteras	84
Plataneras	21
Industrias varias	45
Agrícolas	990

La considerable disminución del número de escuelas no significaba en todos los casos que éstas hubieran desaparecido. Como ya vimos, en numerosas ocasiones fueron transformada en escuelas federales y sus maestros ingresaron en el sistema, obteniendo en la mayoría de las veces ventajas con el cambio. No obstante todas las dificultades a que hemos hecho referencia, la SEP dijo estar satisfecha de su labor. Según las Memorias de 1939, "gracias a que las escuelas [Artículo 123] estuvieron controladas técnica y administrativamente por la SEP, a que fueron provistas de maestros muy bien preparados y con un buen salario y sometidas a una estrecha supervisión, fueron una interesante colaboración en el desarrollo del programa que el gobierno federal se ha trazado en lo relativo a difusión y elevación de la cultura de las masas trabajadoras. . .".⁸²

SIGLAS Y REFERENCIAS

- AHSEP Archivo Histórico Secretaría de Educación Pública, México.
 SEP Secretaría de Educación Pública, México.

ALMADA, Francisco

- 1971 *La Revolución en el estado de Sonora*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

ALMAGUER, Gilberto

- 1987 "El maestro rural en la década de los años treinta", en *Los maestros y la cultura nacional*, 1, pp. 89-124.

⁸² *Memoria de la SEP, 1938-1939*, t. 2, p. 71.

ARELLANO ROCHA, Gloria

- 1987 "Relatos, testimonios y experiencias", en *Los maestros y la cultura nacional*, 1, pp. 55-76.

BAZANT, Jan

- 1979 "La escuela de Tepetates", en *Historia Mexicana*, XXIX:1(113) (jul.-sep.), pp. 163-179.

COUTURIER BOORSTEIN, Edith

- 1976 *La hacienda de Hueyapan, 1550-1936*. México: Secretaría de Educación Pública.

DUBLÁN, Adolfo y LOZANO, José María

- 1876-1904 *Legislación de México*. México: Dublán y Lozano.

La educación

- 1941 *La educación pública en México. 1934-1940*. México: Secretaría de Educación Pública.

ESPINOSA, Crispín

- 1915 *Efemérides guanajuatenses*. Guanajuato: Imprenta y Encuadernación.

GUERRA, François-Xavier

- 1985 *Le Mexique de l'ancien régime à la Révolution*. 2 vols. Paris: Publications de la Sorbonne, Éditions L'Harmattan.

KATZ, Friedrich

- 1974 "Labor Conditions on Haciendas in Porfirian Mexico: Some Trends and Tendencies", en *Hispanic American Historical Review*, LIV:1, pp. 1-47.

- 1980 *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*. México: Era.

LERNER, Victoria

- 1987 "La suerte de las haciendas. Decadencia y cambio de propietarios (1910-1920)", en *Historia Mexicana*, XXXVI:4 (144) (abr.-jun.), pp. 661-698.

LUNA ARROYO, Antonio

- 1934 *La obra educativa de Narciso Bassols*. México: Jus.

Los maestros y la cultura nacional

- 1987 *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*. México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Culturas Populares.

MARTÍNEZ ALARCÓN, Juana

- 1986 *San Cristóbal: un ingenio y sus trabajadores. 1896-1934*. Jalapa: Universidad Veracruzana.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro

- 1973 "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana*, xxii:4(88) (abr.-jun.), pp. 514-552.

Memoria

- 1910 *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación Primaria*. México: Secretaría de Instrucción Pública.

Memoria de la SEP

- 1938-1939 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública.

Memoria relativa

- 1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*. México: Secretaría de Educación Pública.

MENESES MORALES, Ernesto

- 1983 *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Editorial Porrúa.

MORALES JIMÉNEZ, Alberto

- 1987 *Los maestros en la revolución mexicana*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

NICKEL J., Herbert

- 1989 *Paternalismo y economía moral en las haciendas mexicanas del porfiriato*. México: Universidad Iberoamericana.

Noticia

- 1927 *Noticia estadística*. México: Secretaría de Educación Pública.

PÉREZ PALACIO, Septimio

- 1987 "Mi labor en el sector educativo", en *Los maestros y la cultura nacional*, v, pp. 73-92.

PÉREZ, VDA. DE PIMENTEL, Aurelia (comp.)

- 1987 "Cincuenta años de agonía en la escuela rural mexicana", en *Los maestros y la cultura nacional*, n, pp. 77-89.

ROJAS, Beatriz

- 1981 *La destrucción de la hacienda en Aguascalientes (1910-1931)*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.

ROMERO FLORES, Jesús

- 1964 *La Revolución en el estado de Michoacán*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

TAPIA MORALES, Josefina

- 1987 "Memorias", en "Concurso El maestro y la Cultura Nacional". Secretaría de Educación Pública (inédito, mimeógrafo).

TORRES RODRÍGUEZ, Victoria

- 1987 "Escuelas Artículo 123", en *Los maestros y la cultura nacional*, 1, pp. 143-172.

VERA ESTAÑOL, Jorge

- 1957 *La revolución mexicana. Orígenes y resultados*. México: Editorial Porrúa.

VIDAL LOYA, Eduardo

- 1987 "Experiencias de un maestro rural", en *Los maestros y la cultura nacional*, 1, pp. 39-54.

WHETTEN, Nathan

- 1948 *Rural Mexico*. Chicago: University of Chicago Press.