

Del radicalismo a la unidad nacional

Una visión de la educación
en el México contemporáneo
1940-1964

Cecilia Greaves L.



EL COLEGIO DE MÉXICO

DEL RADICALISMO A LA UNIDAD NACIONAL
UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN
EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO (1940-1964)

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

DEL RADICALISMO A LA UNIDAD NACIONAL
UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN
EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO (1940-1964)

Cecilia Greaves L.



EL COLEGIO DE MÉXICO

370.972

G787d

Greaves L., Cecilia

Del radicalismo a la unidad nacional : una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964) / Cecilia Greaves L. -- 1a. ed. -- México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2008.

317 p. ; 22 cm

ISBN 978-968-12-1391-6

1. Educación -- México -- Historia -- Siglo xx . I. t.

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.



The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Primera edición, 2008

DR © EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C.

Camino al Ajusco 20

Pedregal de Santa Teresa

10740 México, D.F.

www.colmex.mx

ISBN 978-968-12-1391-6

Impreso en México

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Introducción	13
1. EL VIRAJE CONSERVADOR	
Antecedentes	21
Conciliación y unidad	23
El auge económico	27
El contexto social	29
2. LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE UNIDAD	
El proyecto cardenista	35
Una reglamentación necesaria	38
En defensa de la escuela socialista	40
La fuerza de la reacción	44
El cambio de guardia	49
Hacia una escuela de unidad nacional	51
El proyecto nacionalista	54
La reforma constitucional	57
Continuidad en el cambio	64
¿A dónde va la educación?	66
3. EL MAGISTERIO, CONSOLIDACIÓN DE UNA PROFESIÓN	
Las redes de poder	71
Un consenso evasivo	76
Las tensiones afloran	78
Estalla el conflicto	85
El ámbito laboral	87

4. CRECIMIENTO Y MODERNIZACIÓN	
El arduo camino hacia la federalización	91
Los planteamientos pedagógicos	98
El ambiente cotidiano	102
Herramientas de control	108
Fisuras y continuidades	110
Nuevas reformas	113
Legislando la equidad	114
La segunda enseñanza en el proyecto de industrialización	117
Ante nuevos retos	122
5. LA LETRA IMPRESA	
Una labor impostergable	127
El reto	129
Primeros resultados	133
En defensa de la moral	135
Del entusiasmo a la indiferencia	137
Los textos de lectura	140
Derechos y deberes: la enseñanza del civismo	143
Las huellas del pasado	144
6. LA ENCRUCIJADA	
Una polémica latente	149
De nuevo el debate escolar	153
De la obligatoriedad a la libertad de enseñanza	158
El conflicto se expande	164
“La paz de la escuela es la paz de México”	170
Los nuevos textos	173
7. EDUCACIÓN PARA EL CAMPO	
De alumnos a maestros	181
La vida en los internados	184
¿Cambio de rumbo?	188
Una opción abierta al magisterio	190
Innovación o continuismo	192
Dilemas del desarrollo	195
En cumplimiento del artículo 123	198
Las Misiones Culturales, de nuevo una opción	204

Escuelas técnicas para campesinos	209
El proyecto piloto de la UNESCO	213
Otra novedad: el CREFAL	216
Entre la teoría y la realidad de la escolarización	218
8. EL LEGADO INDÍGENA	
La polémica del lenguaje	223
Abriendo brecha	224
Los tropiezos	226
Nuevas propuestas indigenistas	226
Alfabetizar en lenguas vernáculas	230
Centros de Capacitación Regional ¿nueva alternativa?	235
La práctica	238
Un nuevo rumbo	243
De la comunidad a la región	244
Renace la disputa	249
Proceso y avances	251
9. DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS	255
El analfabetismo	271
CONSIDERACIONES FINALES	277
Anexos	283
Siglas y referencias	293

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo que recibí del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México. Agradezco de manera especial a la doctora Josefina Zoraida Vázquez, directora del Seminario de Historia de la Educación en México, y a mis colegas de seminario Pilar Gonzalbo, Engracia Loyo, Dorothy Tanck, Valentina Torres Septién y Milada Bazant, su apoyo incondicional. El intercambio de ideas, sus valiosas observaciones, críticas y comentarios fueron un gran estímulo a lo largo de los años. En particular, mi reconocimiento a Anne Staples por la acuciosa lectura y atinadas correcciones.

Una versión anterior fue presentada como tesis doctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Mi agradecimiento para el doctor Arnaldo Córdova por sus agudas observaciones que me permitieron corregir errores y resolver problemas que presentaba la investigación; a Luis Aboites por sus acertados comentarios que me llevaron a precisar los argumentos modificando varios puntos de vista; a Romana Falcón sus valiosas sugerencias para la corrección y transformación del texto que fueron incorporadas en el resultado final. Asimismo agradezco a Graciela Márquez sus observaciones al último capítulo del libro; a José Ignacio Aguilar Alvarez la elaboración de la base de datos y las gráficas, y a Eugenia Huerta, la corrección de estilo.

Finalmente mi reconocimiento para el personal técnico de los archivos, particularmente a Ángel Baltazar y María Carro del Fondo Documental del Instituto Nacional Indigenista, por facilitarme, de diversas maneras, el trabajo de investigación así como al apoyo técnico de las secretarías del Centro de Estudios Históricos. A todos y cada uno, gracias mil.

INTRODUCCIÓN

El México de principios de la década de 1940 representa un parteaguas en la historia nacional: se dejaba atrás el radicalismo cardenista, culminación del movimiento revolucionario de 1910, para dar inicio a un régimen que pregona la conciliación como fundamento político y marcaba las directrices para un cambio social y económico. En otras palabras, se pasaba de un proyecto de justicia social a otro cuyas intenciones estrictamente utilitarias daban prioridad al crecimiento económico con miras a impulsar el progreso y modernización del país.

En esta rectificación de rumbo hacia la moderación, la consolidación de un Estado fuerte, corporativo, herencia del régimen cardenista, fue pieza clave. El autoritarismo presidencial, cobijado bajo la bandera de unidad nacional, allanó el camino. Negoció para neutralizar el descontento existente y fortalecer alianzas. Pero también, y desde otra perspectiva, la segunda guerra mundial fue la coyuntura que permitió al nuevo régimen un amplio margen de manobra para “justificar” el cambio ideológico creando las condiciones favorables para alcanzar el consenso entre las diversas facciones políticas y entre los distintos grupos sociales. En este contexto, la educación desempeñó un papel fundamental no sólo como portavoz de principios y valores, pilares del nuevo régimen, sino también como parte esencial en el proceso de modernización.

El propósito de este libro es reconstruir un periodo aún poco estudiado en el campo de la historia de la educación: la transición del México rural de finales de los treinta al México urbano e industrializado de los sesenta, en la que se definen las bases del sistema educativo actual. Cómo se generan y cómo se definen las nuevas tendencias educativas, cuáles fueron las fuerzas externas e internas que directa o indirectamente influyeron en este proceso de cambio, cuáles los puntos de ruptura y continuidad entre el cardenismo y el proyecto de la unidad nacional, si hubo o no una resistencia social significativa ante las nuevas corrientes ideológicas, son algunas de las interrogantes que saltan a la vista al abordar el tema de estudio. De ahí que la investigación no se centre en el ámbito de leyes y decretos, de discursos y debates, el funcionamiento de

instituciones formales o informales, los textos escolares y sistemas pedagógicos, sino intente ir más allá para adentrarse en el complejo mundo del acontecer cotidiano buscando conocer la postura de los diversos actores sociales comprometidos en el quehacer educativo.

El nuevo proyecto de sociedad demandaba la formación de un hombre nuevo, y para ello era necesario dar un contenido distinto a la educación. Eliminar toda reminiscencia izquierdista sería un primer paso, lo cual exigía un amplio consenso social, no fácil de lograr, si tomamos en cuenta que apenas seis años atrás la propuesta por una educación socialista había tenido un amplio apoyo por parte de autoridades, líderes y un magisterio en su mayoría afiliado al Partido Comunista. Propuestas y debates se alternaron para adecuar las leyes a un nuevo contexto político y definir los lineamientos rectores de la educación nacional. La reforma al artículo 3º constitucional llevaba implícito un espíritu de conciliación social: la escuela mexicana debería unir y no dividir, fomentar el nacionalismo y enfocarse al conocimiento científico y académico más que a la experiencia social. Bajo estas reglas del juego las prioridades y objetivos se invirtieron. Ya no sería el campo el foco de atención, ni la defensa de los derechos de los trabajadores o la lucha por la tierra. Ahora el fin de la llamada revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. La mirada se reorientó así hacia lo urbano. La capacitación de mano de obra calificada resultaba prioritaria sobre todo en un país donde el promedio de escolaridad de la población apenas llegaba a dos años.

Pero este cambio de orientación ideológica requería algo más que una reforma constitucional. Necesitaba ciertos mecanismos para aumentar el dominio del Estado en el ámbito educativo, tal como se había planteado desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Centralizar y homogeneizar fueron las estrategias políticas utilizadas. No sólo se insistió en continuar con el proceso de federalización para asegurar la unificación normativa y administrativa, proceso que siguió una lenta trayectoria, sino que se buscaron otras opciones. Planes y programas de estudio, hasta entonces diferenciados entre urbanos y rurales, fueron unificados y los contenidos y métodos pedagógicos se modificaron para superar la efervescencia social y política del cardenismo. No se abandonó la terminología revolucionaria pero sí se matizó. Se incorporaron conceptos que respondían a expectativas políticas del momento junto con un conjunto de valores dirigidos a lograr armonía en la sociedad y fortalecer la identidad nacional. Formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México,

fue la consigna que sustituyó a la lucha de clases y la transformación de la sociedad.

Pero imponer un mismo modelo educativo en un país de grandes diferencias socioculturales resultaba un reto mayor. En este proceso de homogeneización se definieron otras iniciativas. El Estado publicó nuevos libros de texto, que distribuidos de manera gratuita e impuestos como obligatorios en todas las escuelas primarias del país, se convirtieron en voceros de la ideología oficial y en un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme.

Otra característica del periodo fue una modificación significativa en relación con la identidad y el quehacer magisterial. Cumplir con el proyecto educativo implicaba un cambio radical en la función social del maestro por lo que su formación se reorientó hacia patrones tradicionales. Ya no actuaría como líder de la comunidad promoviendo la organización de cooperativas, involucrándose con los campesinos en su lucha por la tierra, propagando los derechos y deberes de los trabajadores, sino que sus funciones se limitarían al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela.

Asimismo, era evidente la decisión del gobierno por cooptar al magisterio en una sola organización sindical bajo la consigna de la unidad nacional. Esta medida pretendía ser una alternativa efectiva para controlar esa diversidad de intereses e ideologías no siempre acordes con la política oficial. El anticomunismo, derivado de la guerra fría, se convirtió en la bandera de movilización del Estado para fortalecer su control sobre las clases trabajadoras con el fin de desactivar cualquier tipo de oposición supuestamente de izquierda bajo la “posible” amenaza de una “conspiración soviética”. No faltaron movilizaciones, protestas y paros, resultado de diferencias y tensiones entre un Estado autoritario que insistía en ganar espacios, los dirigentes sindicales que buscaban fortalecerse y sectores magisteriales que se oponían a las nuevas disposiciones y defendían sus propios intereses. Tampoco faltaron las pugnas dentro del gremio. La inquietud se extendió también a otras fuerzas sociales que se veían afectadas: grupos de estudiantes se manifestaron en contra del autoritarismo estatal y en demanda de mejores condiciones educativas; sectores conservadores —en especial la Iglesia— que buscaban recuperar privilegios, así como autoridades locales, inconformes con la creciente intromisión federal en sus entidades, intentaban defender su autonomía relativa y su coto de poder.

La trayectoria del nuevo proyecto educativo se vio asimismo marcada por otros sucesos. Esta vez las manifestaciones surgidas a raíz de la imposición de los libros de texto gratuitos como obligatorios, llegaron más lejos. Grupos so-

ciales diversos, con objetivos contradictorios, lograron conformar un frente común en torno a la libertad de enseñanza como protesta ante la creciente intervención del Estado en el ámbito social demandando una participación efectiva en la vida política para poner límites a la autonomía estatal. Era el despertar del conformismo en que había caído la sociedad y ahora amenazaba con romper la frágil estabilidad política del país en el contexto de una crisis internacional.

Para comprender a fondo algunos aspectos clave en este proceso de cambio seguí otra vía de análisis. Desde la perspectiva de la vida cotidiana incorporé aquellas voces ocultas de sectores sociales hasta ahora marginados de esta historia: maestros, alumnos, inspectores, directores de escuela, padres de familia. Esta perspectiva “desde abajo” me permitió adentrarme en el complejo mundo de la diaria negociación para contrastar la distancia entre leyes y decretos y la realidad educativa. Ello no significa desde luego que la escuela haya permanecido ajena ante los cambios políticos y las reformas legislativas pero ciertamente el proceso fue lento y no tuvo un impacto inmediato e uniforme en el ámbito escolar. Si bien la escuela actúa como promotora de valores y formas específicas de conducta que contribuyen tanto a legitimar como a reproducir la cultura dominante,¹ desempeña también un importante papel como agente activo, como espacio de construcción y resistencia, de conflictos y contradicciones.²

La investigación da mayor peso al mundo rural por tratarse de un espacio en el que se advierte más claramente una amplia gama de reacciones, respuestas, estrategias, a veces difíciles de identificar como mecanismos de “resistencia”. Representan ese “discurso oculto” del que habla James Scott, reflejo de una diversidad de actores tantas veces olvidada que “esconden sus prácticas y encubren sus voces”³ frente a la imposición de un patrón único ajeno a sus intereses y formas de vida.

Éste es el caso específico de los pueblos indígenas. El indigenismo es una variante importante en el contexto educativo y en la historiografía, un terreno poco explorado. Representa un acercamiento a un mundo complejo, en el que perviven culturas distintas, con una visión particular del pasado, sujetas a ritos y tradiciones muchas veces ancestrales. Y aquí destaca un asunto medular, ¿qué proyecto construir en torno a esa diversidad? El evidente fracaso de la política de incorporación como proyecto de unificación cultural dio pie a propuestas

¹ Giroux, 1992.

² Este criterio ha sido sostenido por investigaciones recientes. Véanse Rockwell, 1996, Loyo, 1999, y Vaughan, 2001.

³ Scott, 2000.

y debates que definieron el nuevo rumbo en el quehacer indigenista. Integración, concepto que implicaba el respeto por la personalidad y cultura indígenas, se convirtió en la clave del nuevo proyecto, mismo que se concretó al crearse el Instituto Nacional Indigenista (1948), institución no exenta de ambigüedades que puso en práctica modelos alternativos y nuevas estrategias de desarrollo buscando sustraerse del esquema homogeneizador del Estado.

México vivió a partir de los años cuarenta una etapa de gran estabilidad política y auge económico, pero asimismo se vio afectado por una explosión demográfica sin precedentes que ensombreció esfuerzos. Los recursos económicos resultaban siempre insuficientes ante la magnitud del rezago educativo. El alto índice de analfabetas, los millones de niños sin acceso a la educación básica, la necesidad de capacitar personal especializado que requería el proyecto económico del Estado, la falta de maestros y el bajo nivel educativo del magisterio, la escasez de planteles escolares, eran compromisos ineludibles que no podían esperar. En este marco las respuestas gubernamentales fueron diversas, desde la campaña alfabetizadora convertida en campaña permanente, la organización del Plan de Once Años, la edición de los libros de texto gratuitos hasta la creación de nuevas instituciones de educación media y superior y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En este esfuerzo por superar las graves deficiencias, el Estado mantuvo una política de colaboración con la Iglesia y los particulares cuyas profundas implicaciones no tardarían en aparecer.

La estructura de la obra sigue un ordenamiento temático en lugar de cronológico. El capítulo introductorio busca recrear la atmósfera del periodo de estudio presentando, de manera general, el contexto político, social y económico. El segundo examina la transición de la escuela socialista a la escuela de unidad nacional y da seguimiento a propuestas y debates que definieron la orientación ideológica del proyecto educativo; analiza también el papel que los dirigentes políticos atribuyeron a la educación así como los proyectos de cada uno de los secretarios del ramo. El tercer capítulo se centra en el proceso de unificación magisterial y muestra las constantes tensiones y divisiones dentro del gremio, así como la confrontación con las autoridades federales. El cuarto aborda el sistema de enseñanza primaria y resalta la trascendencia de la centralización del sistema educativo; analiza los cambios de planes y programas, la práctica cotidiana en las escuelas e introduce al estudio de la segunda enseñanza. El quinto examina el problema del analfabetismo y los medios para combatirlo; también incluye el estudio de los libros de texto y analiza sus contenidos. El siguiente reconstruye la ofensiva ideológica de ciertos sectores conservadores provocada por la obligatoriedad de los textos gratuitos editados por el Estado

y la posición del gobierno para asegurar su control en el ámbito educativo. En el capítulo dedicado a la educación rural se abordan diversas agencias educativas de carácter formal e informal y la formación del maestro, los problemas que afronta y las nuevas alternativas para su capacitación, incluyendo algunos aspectos de la práctica cotidiana. El tema relativo a la educación indígena se desarrolla en el capítulo octavo. A partir de la polémica sobre el lenguaje se examinan las prácticas docentes en distintos espacios sean escuelas o internados para indígenas, hasta la formulación y aplicación de un nuevo modelo de desarrollo integral, que pretendía reconocer el valor de sus culturas. Por último, en el capítulo noveno, mediante gráficas y cuadros se da seguimiento a la expansión del sistema escolar en sus diversos niveles, crecimiento que refleja a la vez las marcadas diferencias regionales.

Este libro se basa en gran parte en fuentes documentales de diversa índole. Las gubernamentales, tanto leyes, decretos, boletines, circulares, como los informes presidenciales, las memorias de la Secretaría de Educación Pública o de otras dependencias oficiales —que proyectan una información sesgada, de justificación de la política oficial— constituyen un rico material de análisis. El *Diario de los Debates* de la Cámara de Diputados, también una fuente de primer orden, recoge los argumentos de las facciones legislativas importantes sobre todo en momentos en que se definía el rumbo de la educación.

En busca de un equilibrio ante la abundante información oficial me remití a fuentes alternas. El Archivo Histórico de la Secretaría de Educación fue una rica veta de información. No obstante las dificultades en la localización de un material disperso o aún no clasificado, fue posible reconstruir procesos poco conocidos en el ámbito educativo y descubrir las contradicciones de la política oficial.⁴ Los informes sobre la organización y funcionamiento de las escuelas, la práctica cotidiana, la aplicación de leyes y decretos u otras instancias oficiales definen una amplia gama de complejas actitudes y respuestas que muestran la otra cara de la moneda. Asimismo, el ramo “Presidentes” del Archivo General de la Nación, fue de consulta obligada. La correspondencia entre autoridades y maestros, padres de familia, estudiantes, sindicatos, advierte sobre la realidad no siempre amable de negociaciones y componendas. En el Fondo Documental del Instituto Nacional Indigenista, uno de los acervos más ricos y poco explorados, fue posible localizar información que da seguimiento a las propuestas indigenistas, a sus experiencias y resultados.

⁴ El material de este acervo ha sufrido varias reclasificaciones. Las referencias en notas han sido actualizadas de acuerdo con la nueva clasificación.

En el proceso de investigación, la prensa ocupó un lugar preponderante no sólo como canal de expresión de las altas esferas gubernamentales sino también como campo de debate en el que se dirimen profundos desacuerdos entre autoridades, maestros, estudiantes, padres de familia y otros agentes sociales. Destacan *Excelsior* y *El Universal*, ambos de gran difusión nacional, *Tiempo* dirigida por Martín Luis Guzmán, *Política*, órgano de grupos de izquierda, y *La Nación*, publicación del Partido Acción Nacional.

Ciertamente a lo largo del periodo de estudio se dieron pasos decisivos hacia el progreso en el ámbito educativo. Este libro pretende invitar a la reflexión en torno a los múltiples y complejos problemas que aquejan a nuestro sistema educativo hoy día. Partir de las experiencias del pasado podrá ayudar sin duda a formular mejores propuestas para el futuro.

1

EL VIRAJE CONSERVADOR

ANTECEDENTES

La construcción del Estado posrevolucionario había logrado un avance significativo al finalizar la década de los treinta. Fue Calles quien diseñó el camino con base en una imagen particular sobre lo que debería ser el México moderno. Y dentro de este esquema, paz y estabilidad eran factores indispensables. Pasar de la época de caciques y caudillos a un nuevo orden institucional que requería la restauración del poder político del Estado fue un primer paso no exento de graves dificultades. Una fecunda actividad legislativa registrada durante su gobierno fue crucial en el proceso de centralización del poder, mismo que contribuyó a impulsar la reconstrucción económica del país abriendo la brecha en diversos ramos de la actividad económica, mientras que las reformas sociales, moderadas, quedaban como meros paliativos para las demandas urgentes de la población.

La política tomó una nueva dirección al asumir la Presidencia Lázaro Cárdenas, quien optó por medidas radicales que consolidaron el régimen revolucionario. Un Estado fuerte, sólido, apoyado por un partido único, el Partido Nacional Revolucionario (PNR), al cual reorganizó para congregarse a la mayor parte de los sectores populares, fue clave en el proceso de modernización. Con base en los ideales revolucionarios de 1910, emprendió un programa de reformas socioeconómicas radicales que favorecieron a las clases trabajadoras. La reforma agraria superó con creces al reparto de tierras efectuadas por los gobiernos anteriores. Con base en el modelo de desarrollo económico capitalista marcado por Calles, sentó las bases para el despliegue industrial de los siguientes años. La nacionalización de los ferrocarriles y la recuperación de los recursos naturales, como fue el caso de la nacionalización del petróleo, no sólo representaron un paso crucial frente a la poderosa injerencia extranjera en la economía nacional sino además puso de manifiesto el compromiso del régimen por fortalecer y consolidar la nación cimentando las bases del México moderno.

Las reformas cardenistas fueron el blanco de agudos ataques. A la desconfianza general generada por la fuerza adquirida por los sectores obrero y campesino ya organizados, el énfasis en la orientación socialista de la educación y la agitación en el campo, secuela del reparto agrario, se sumaba una situación económica nada optimista producto del boicot de las compañías y países afectados por la expropiación petrolera. Cárdenas se vio obligado a modificar el rumbo. Para calmar los ánimos no sólo trató, durante los dos últimos años de su gobierno, de limitar sino de disminuir el ritmo de las reivindicaciones sociales.¹ Fue menos complaciente con las demandas obreras por lo que las huelgas se redujeron. También el reparto agrario disminuyó. Destacaron sus declaraciones conciliadoras, de colaboración con diversos sectores, especialmente el empresarial al que otorgaba seguridad en sus inversiones. Para el dirigente michoacano era preferible que el régimen se dedicara a preservar lo que se había logrado que a proseguir con nuevas reformas.²

La misma actitud mostró frente al proceso electoral iniciado tempranamente a fines de 1938 en medio de fuertes tensiones partidistas.³ El general Francisco J. Múgica, líder del sector radical en el Congreso Constituyente de 1917, amigo y aliado de Cárdenas y, en ese momento, secretario de Comunicaciones y Obras Públicas, se perfilaba como su más viable sucesor, en tanto las facciones conservadoras apoyaban la candidatura del general Juan Andreu Almazán, lanzada por el Partido Revolucionario de Unificación Nacional (PRUN), quien rápidamente se convirtió en una seria amenaza. La difícil coyuntura económica y política llevó a Cárdenas a respaldar un candidato de tendencias moderadas. Poco importaban sus méritos o su carrera política. Por consiguiente, Múgica se vio desplazado y el general Manuel Ávila Camacho, titular de la Secretaría de la Defensa Nacional, sin compromisos con las facciones extremistas de izquierda o derecha, fue seleccionado como candidato del PRM.⁴ La lucha electoral fue enconada. Las agudas tensiones quedaron de manifiesto en vísperas de las elecciones provocando una violencia generalizada en las principales ciudades donde el partido oficial no vaciló en utilizar la fuerza para obtener el triunfo de su candidato.

¹ Sobre estas medidas, Medin, 1973, pp. 204-211; Córdova, 1974, pp. 194-196.

² Córdova, 1989, p. 279; Medin, 1973, pp. 209-210.

³ Sobre la campaña electoral, Contreras, 1977; Medina, 1978, pp. 48-131; Medin, 1973, pp. 211-224; Michaels, 1971.

⁴ A diferencia de sus adversarios, Ávila Camacho no había destacado por sus méritos en campaña sino por su carrera político-administrativa. Cárdenas lo designó subsecretario de Guerra y por la muerte del titular ocupó la Secretaría.

CONCILIACIÓN Y UNIDAD

El Segundo Plan Sexenal, formulado por el comité ejecutivo del PRM (1939), sirvió como plataforma política a la campaña presidencial de Ávila Camacho; se trataba de un plan ambiguo que podía considerarse como un triunfo para los moderados del partido oficial. Aunque en varios aspectos ratificaba la política cardenista, la terminología empleada se había despojado de todo radicalismo. Al igual que el Primer Plan Sexenal de 1934, la tesis central era la del intervencionismo estatal. El documento mantenía en todo momento el papel rector del Estado en la vida social “para equilibrar fuerzas, suprimir injusticias y crear al fin los supuestos de una democracia real”, base de la seguridad pública y el orden.⁵ La Revolución y su ideario fueron un referente obligado pero el cambio ideológico era manifiesto: la palabra Revolución se había vaciado del contenido inicial: capitalismo, opresión, lucha de clases.⁶ También se advertía que el movimiento revolucionario había llegado a un punto en el que si bien tenía una amplísima tarea que cumplir en el futuro, no temía por sus conquistas fundamentales ya consolidadas. Era como si Cárdenas hubiera cumplido con los proyectos de reforma política y social de la Revolución. Ahora el reto era impulsar el crecimiento económico para consolidar el progreso. Ávila Camacho lo anunciaba ya desde su campaña electoral:

sólo fortaleciendo económicamente al país se puede vivir en toda su plenitud la verdadera Revolución; porque sólo entonces al régimen de la riqueza producida se podrán aplicar las normas de la justicia social.⁷

El sexenio se perfilaba como un periodo de enfrentamientos entre las corrientes extremas: una derecha cada vez más beligerante y una izquierda oficial aún poderosa. Ávila Camacho estaba decidido a conciliar intereses tan diversos como ya Cárdenas lo había intentado. Desde su campaña mostró una actitud moderada, especialmente al referirse a los aspectos más conflictivos, dejando entrever una serie de rectificaciones al legado cardenista. Una nueva retórica se introdujo en el discurso oficial. Al protestar como presidente, no se refirió a

⁵ *Segundo Plan...*, 1939, p. 43.

⁶ Segovia, 1968, p. 357.

⁷ “Discurso pronunciado por el Señor General de División, Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México”, en *Segundo Plan...*, 1939, p. 13. Este plan consideraba la independencia económica como base insustituible para la independencia política.

una ruptura con el pasado revolucionario, sino a “una renovación de ideales” mediante “la consolidación material y espiritual” de las conquistas sociales en una economía próspera y poderosa.⁸

En este contexto, la exaltación de un sentimiento nacionalista iba dirigida a neutralizar los profundos antagonismos de la sociedad, un nacionalismo autoritario, como afirmara Rafael Segovia.⁹ La *unidad nacional*, bandera ideológica del régimen, no significó sólo una justificación para fortalecer alianzas y ampliar consensos necesarios en la construcción de un nuevo proyecto de nación, sino también un intento por alcanzar un rígido control sobre las diversas facciones políticas consideradas como un obstáculo a esa unidad.¹⁰ La decisión de eliminar al sector militar del partido oficial pretendía precisamente evitar que de nuevo las fuerzas armadas se politizaran.

Ávila Camacho retomó la premisa cardenista de luchar por la justicia social y el mejoramiento gradual de las masas populares, pero evitando cualquier movimiento que pusiera en peligro la paz social. La expresión lucha de clases la utilizó esporádicamente y en un sentido muy diferente al empleado con anterioridad, sin mayores compromisos:

la lucha de clases existe y debe existir; pero debemos librarla en el seno de la ley, con la resolución de encontrar el camino de la colaboración, si no queremos retroceder a la pobreza permanente y volver a los ciclos de la violencia y la tiranía.¹¹

Ya sobre la marcha, los hilos de la política quedaron hábilmente controlados por el presidente, quien al final de cuentas logró el control e impuso a su administración la orientación que había propugnado desde su campaña. La situación internacional, cada día más amenazadora, fue un factor vital para neutralizar los antagonismos. De ahí en adelante, nacionalismo, democracia y justicia social serían los conceptos que permearían el discurso oficial.

⁸ “Discurso del Gral. Manuel Ávila Camacho, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1° de diciembre de 1940”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 210. Incluso en su mensaje de año nuevo del 31 de diciembre de 1940 ya no hablaba de revolución sino de evolución. *Excelsior*, 1 de enero de 1941.

⁹ Segovia, 1968, p. 358.

¹⁰ Sobre la idea de unidad nacional y las etapas por las que atravesó, Medina, 1973. El Partido Comunista insistió también en la unidad nacional aunque, claro está, con un sentido completamente diferente. Segovia, 1968, p. 356.

¹¹ “Discurso pronunciado por el señor General de División Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México”, en *Segundo Plan...*, 1939, p. 12.

Punto clave fue la relación con la Iglesia. El acendrado anticlericalismo de Calles se había atenuado durante el gobierno cardenista pero aun así la permanencia de la escuela socialista se mantuvo como punto de ruptura entre Iglesia y Estado.¹² Ávila Camacho recurrió a su política conciliadora y desde su campaña electoral aseguró que durante su gestión no se perseguirían las creencias religiosas.¹³ Incluso, antes de asumir el poder, declaró “soy creyente”, con obvios fines políticos.¹⁴ La rivalidad con su principal opositor a la silla presidencial, Almazán, lo llevó a buscar el importante apoyo de los católicos y el de la jerarquía eclesiástica. A partir de entonces, en un clima de tolerancia, el conflicto entre la Iglesia y el Estado, ya tradicional desde el siglo XIX, se iba superando. La Iglesia recuperaba terreno aunque dentro de una relación de subordinación a un Estado, fuertemente centralizado, que había logrado afianzar el apoyo del grueso de las organizaciones obreras, y ampliado y fortalecido sus nexos con fuerzas políticas de derecha.

Para las elecciones presidenciales de 1946, hubo cambios. El PRM fue disuelto y sustituido por el Partido Revolucionario Institucional (PRI); la meta del partido propuesta por Cárdenas en 1938, “Por una democracia de trabajadores”, sufrió un cambio radical al adoptarse como lema “Democracia y justicia social”, más acorde con el proyecto de modernización política y económica que propugnaba el entonces candidato a la presidencia, Miguel Alemán.¹⁵ En ésta y en las sucesivas contiendas electorales no se logró configurar una oposición fuerte que pudiera poner en entredicho los resultados como ocurrió en las de 1940, por lo que el candidato oficial triunfó con una gran mayoría.

Primer presidente civil del México posrevolucionario, Alemán había sido gobernador de Veracruz durante el régimen cardenista y secretario de Gobernación durante la administración que concluía. A diferencia de los dos gobiernos anteriores, los diversos sectores del partido oficial no intervinieron en la formulación de un plan sexenal que marcara el programa de gobierno, sino que el propio Alemán, manifestando una “nueva forma de entender y hacer

¹² Durante los dos últimos años del gobierno de Cárdenas ya no hubo enfrentamientos directos entre la Iglesia y el Estado sino que los conflictos se debieron a luchas entre grupos de seculares católicos y de partidos de reconocida filiación católica por un lado, y grupos militantes de la política oficial o gobiernos estatales y municipales por el otro. Córdova, 1989, p. 361.

¹³ “Discurso pronunciado por el señor General de División Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México”, en *Segundo Plan...*, 1939, p. 15.

¹⁴ “Tres horas con Ávila Camacho”, en *Hoy*, núm. 187, 21 de septiembre de 1940, p. 8.

¹⁵ Martínez, 2004, pp. 243-246.

política”, elaboró el plan expresando reglas muy claras de su juego político.¹⁶ Los planteamientos del cardenismo ya no eran válidos. Había que erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos.

El alemanismo, continuando la línea marcada por Ávila Camacho, se convirtió en el modelo que perduraría en las dos décadas siguientes. Fortaleció el autoritarismo presidencial y aseguró el control sobre los diferentes sectores del partido oficial, postura que también se reflejó en la composición de un gabinete que, a diferencia de su antecesor, quedó integrado por un grupo de profesionistas sin pluralismo ideológico.¹⁷ Alemán reiteró lo que Ávila Camacho había ya señalado: el movimiento revolucionario había llegado a su madurez y por consiguiente era necesario mantener, consolidar y hacer cada vez más fructuosos sus logros.¹⁸ Desarrollo económico, progreso, industrialización, fueron conceptos clave del discurso oficial. Lo mismo sucedía con la política de unidad nacional. Para Alemán,

la unificación nacional no significa la claudicación de ningún interés legítimo, ya sea individual, ya de grupo social. Significa que los diversos factores de la prosperidad colectiva están dispuestos a cooperar entre sí persiguiendo una finalidad superior, a la que todos ellos sirvan con lealtad.¹⁹

En los años siguientes se mantuvieron los mecanismos políticos para asegurar la estabilidad. La conformación de un sistema electoral formalmente pluripartidista, donde participaba una débil oposición, dio tan solo un barniz democrático al régimen presidencial acabando con cualquier posibilidad de apertura.²⁰ Adolfo Ruiz Cortines, también veracruzano y ex secretario de Gobernación, triunfó con facilidad en las elecciones, al igual que su sucesor Adolfo López Mateos, abogado del Estado de México y ex secretario del Trabajo. El autoritarismo continuó excluyendo otros actores políticos sin que la mayor parte de la sociedad mostrara, por el momento, signos evidentes de inconformidad.

¹⁶ “Síntesis del programa del Lic. Miguel Alemán”, en *Política*, vol. v, núm. 104, 15 de agosto de 1964.

¹⁷ Sobre la estructuración del poder político alemanista, Medina, 1979; Medin, 1990; Meyer, 2000.

¹⁸ “Síntesis del programa del Lic. Miguel Alemán”, en *Política*, vol. v, núm. 104, 15 de agosto de 1964.

¹⁹ *Ibid.*, p. xxviii.

²⁰ Al abandonar el partido oficial, Lombardo Toledano agrupó a la oposición política de izquierda en el Partido Popular, el cual, sin apoyo sindical, no llegó a representar más que una oposición débil al régimen presidencial. Medin, 1990, pp. 67-78.

EL AUGE ECONÓMICO

Para diciembre de 1940, cuando Ávila Camacho asumió el poder, México había superado la pérdida demográfica de la década revolucionaria, aumentando su población a 20 millones de habitantes. Era un país todavía rural, con localidades de entre 50 y 5 000 habitantes, con una escasa integración urbana. Los logros del gobierno cardenista aún no daban sus frutos. Los beneficiados por el reparto de tierras habían elevado su nivel de vida pero la producción agrícola comercial se había estancado y la infraestructura industrial creada en el sexenio todavía no rendía resultados suficientes.²¹ Las represalias de las compañías petroleras afectadas por la expropiación y las de sus gobiernos, propiciaron el retiro de capitales extranjeros. El sector privado también se retrajo por temor al radicalismo cardenista; todo ello provocó el estancamiento de la economía.

En este entorno lleno de tensiones, la segunda guerra mundial representó una coyuntura significativa para resolver las discrepancias internacionales. Finalizados el boicot a los productos mexicanos y las presiones diplomáticas que había sobre el país gracias a las negociaciones con los gobiernos de Estados Unidos y de Gran Bretaña, el gobierno avilacamachista logró la resolución de la deuda, además de un ambiente propicio para impulsar el desarrollo económico del país.²² Dentro del esquema de desarrollo capitalista, la industrialización se convirtió en la clave para lograr el añorado progreso gracias a la creciente demanda interna y externa. Como nunca antes, los gastos del renglón económico se incrementaron.²³ La afluencia de divisas extranjeras provenientes de las crecientes exportaciones de materias primas permitió al gobierno ampliar la infraestructura y los créditos. La economía logró diversificarse mediante una política de sustitución de importaciones con lo que se aseguraban las condiciones para el desarrollo en los siguientes años.²⁴

Para 1946, año de elecciones presidenciales, el espectro de la guerra había desaparecido y el país gozaba de estabilidad política y de recuperación económica. Pero dos nuevos conflictos amenazaban el panorama nacional: la bipolaridad mundial y la creciente dependencia del vecino país del norte. México no pudo mantenerse al margen de la guerra fría. La inestabilidad e incertidumbre generadas por el antagonismo soviético-estadounidense llevó al gobierno a una política exterior cautelosa reforzada por una marcada postura anticomunista.

²¹ Sobre la situación económica en el cardenismo, Medin, 1973; Contreras, 1977.

²² Loyola, 2004, pp. 226-229.

²³ Wilkie, 1978, pp. 111-118.

²⁴ Vernon, 1966, pp. 111-116; Reynolds, 1973, pp. 55-59.

En este contexto, las supuestas amenazas del comunismo dieron al Presidente la justificación suficiente para desautorizar cualquier forma de oposición política, y a la vez proteger y promover los intereses de la iniciativa privada y de la Iglesia católica, así como propiciar un acercamiento con la potencia del norte.²⁵

Estados Unidos había recuperado sus antiguos mercados y México perdía terreno en sus exportaciones por lo que Alemán no vaciló en incrementar la inversión pública en actividades productivas, gasto que superó por primera vez el 50% del presupuesto de la Federación. La infraestructura se amplió y los incentivos para nuevas industrias aumentaron, lo mismo que las garantías al capital privado cuya contribución resultaba indispensable para el desarrollo del país.²⁶ Grupos empresariales mexicanos se beneficiaron espectacularmente. Las inversiones se concentraron en las regiones más productivas donde se podían tener mayores resultados a corto plazo. Ahí se construyeron sistemas de riego, grandes presas, plantas de energía eléctrica, y se abrieron nuevas vías de comunicación que favorecieron un considerable incremento de la producción agrícola e industrial.

Al comenzar el decenio de los años cincuenta era notable el auge económico. El México rural de los años treinta se había transformado. Pero en 1952, cuando Ruiz Cortines asumió la presidencia, aparecieron indicios preocupantes. Desaparecieron el optimismo y la euforia del pujante desarrollo. México no fue inmune a la recesión mundial derivada de la guerra de Corea, en forma similar a la sufrida después de la guerra mundial, ni a la devaluación de la moneda. La demanda de las exportaciones mexicanas se desplomó. Los excesivos créditos del exterior contraídos en el sexenio anterior y el déficit de la balanza de pagos contribuyeron al estancamiento. La nueva administración insistió en el desarrollo industrial, pero marcó una diferencia en el estilo de gobernar. Favoreció una política de austeridad que contrastaba con el dispendio y la corrupción abierta del gobierno alemanista. Las inversiones para reactivar la economía continuaron en ascenso, llegando a su nivel más alto, aunque no se pudo evitar una nueva devaluación del peso.²⁷ La participación de la empresa privada, nuevamente favorecida por el gobierno, junto con el financiamiento externo, permitieron recuperar terreno, y para principios de 1956 se iniciaba el

²⁵ Loaeza, 1988, pp. 134-139.

²⁶ Sobre el modelo económico alemanista, Hansen, 1983, pp. 57-89; Vernon, 1966, pp. 116-125; Torres, 1984, pp. 39-108; Medin, 1990, pp. 104-122; Martínez, 2004, pp. 246-270.

²⁷ La devaluación de 1948 fijó la paridad en 8.65 pesos por dólar en vez de 4.85; en 1954 se elevó a 12.50. Sobre la política económica del régimen de Ruiz Cortines, Pellicer de Brody y Reyna, 1978, pp. 17-30; Vernon, 1966, pp. 125-133.

llamado “desarrollo estabilizador”, cuyo objetivo era aumentar la producción y evitar la inflación, deteniendo el alza acelerada de salarios y precios.

Cuando Adolfo López Mateos, ex secretario del Trabajo, asumió el poder en 1958, otros acontecimientos que escapaban al control gubernamental amenazaban la estabilidad del país. Preocupaba el activismo de algunos sectores de trabajadores pero, además, el triunfo de la Revolución cubana, en enero de 1959, desencadenó una fuerte inquietud que se agudizó más aún por la simpatía que el gobierno lopezmateísta mostró hacia el nuevo régimen cubano. La incertidumbre aumentó cuando el presidente declaró que su gobierno era “dentro de la Constitución, de extrema izquierda”.²⁸ El temor de una conjura comunista inquietó al gobierno norteamericano y a grandes sectores de la población nacional; la desconfianza del sector empresarial ocasionó el retraimiento de la inversión privada y la fuga de capitales. López Mateos debió matizar su posición progresista para mantener la paz social. La propuesta nacionalista de crecimiento económico llevaba implícita una mayor participación del Estado mediante el aumento en sus inversiones y la apertura de nuevos campos a la industria,²⁹ pero obligó al gobierno a recurrir con mayor frecuencia al crédito exterior. Aun así la recuperación fue lenta. Hubo que apoyar al sector privado, otorgándole mayor seguridad y garantías para superar la desconfianza que hacia 1964, en gran medida, se había logrado.

EL CONTEXTO SOCIAL

La política de unidad nacional apuntó hacia la integración de una sociedad profundamente heterogénea. El proyecto de desarrollo económico no podía

²⁸ Esta discusión la habían iniciado Alfonso Corona del Rosal, presidente del PRI, y el senador Manuel Moreno Sánchez, cuando al referirse al régimen lopezmateísta lo definieron como “de atinada izquierda”. Tales declaraciones causaron gran revuelo y no faltó quien preguntara directamente a López Mateos su opinión al respecto. El presidente respondió que “la línea política a la derecha o a la izquierda debe ser tomada desde el punto de vista de cuál es el centro”. Y añadió: “Ustedes conocen cuál es el origen de nuestra Constitución, que emanó de una revolución típicamente popular, que aspiraba a otorgar a los mexicanos garantías para obtener mejores niveles de vida en todos los órdenes, a una mejor educación, a la dignidad humana. En ese sentido, nuestra Constitución es de hecho una Constitución de origen popular de izquierda, en el sentido que se le quiera dar a la palabra izquierda en México. Ahora, mi gobierno es, dentro de la Constitución, de extrema izquierda”. *Política*, vol. 1, núm. 6, 15 de julio de 1960, p. 5.

²⁹ Sobre el desarrollo de la economía durante el sexenio, Pellicer de Brody y Mancilla, 1978, pp. 259-294; Vernon, 1966, pp. 133-139; Meyer, 2000, pp. 891-896.

dar cabida a divergencias sociales e ideológicas sino debían someterse “al bien supremo de la nación”.

Los trabajadores organizados bajo el control del Estado habían logrado importantes beneficios con Cárdenas. Agrupados en sindicatos y reconocido el derecho de huelga, fortalecieron su posición frente al sector empresarial. Pero a partir de los años cuarenta, la política social se modificó. De nuevo la guerra ofreció una cobertura favorable para introducir reformas legales y garantizar el control político, acciones que contradecían el discurso liberal y democrático empleado por las autoridades. La decisión de reformar la Ley Federal de Trabajo (1941) iba dirigida a contrarrestar la fuerza adquirida por el movimiento obrero en años anteriores y asegurar un clima de confianza al inversionista, estableciendo rígidamente las condiciones que debería reunir una huelga legal.³⁰ Bajo el argumento de apoyar la defensa del país ante el estado de guerra, Ávila Camacho hizo un llamado a los trabajadores para que sus discrepancias con los patrones fueran resueltas por la vía de la conciliación. Por el momento, los conflictos laborales disminuyeron. La mayoría de las organizaciones sindicales se sometieron a los imperativos de la unidad nacional y se vieron forzados a renunciar al derecho de huelga con la garantía, vagamente señalada en las declaraciones presidenciales, de que el sector empresarial no aprovecharía las circunstancias en detrimento de las clases trabajadoras. A pesar de algunos momentos de tensión, el gobierno se mantuvo a favor del frente patronal y logró detener el avance de las reivindicaciones obreras.³¹

Pero Alemán fue más lejos. Abandonó la posición moderadora de su antecesor y adoptó una política rígida que terminó por neutralizar la fuerza adquirida por el sector obrero bajo la tutela del cardenismo. Ya no eran el peligro de guerra ni la división interna las razones para contener las demandas sindicales, sino la necesidad de evitar que las disputas laborales interrumpieran el crecimiento económico. Aunque Alemán advirtió que el Estado “evitaría que los sectores menos favorecidos de la sociedad pagaran el costo de la industrialización”, con la oferta, a corto plazo, de mejores niveles de vida, éste no resultó ser compatible con el desarrollo capitalista.³² “Crecer ahora, redistribuir después”, fue la meta explícita de su gobierno, lo que equivalía a invertir la

³⁰ Sobre la fuerza que adquirió el sector obrero sindicalizado, Córdova, 1989b, pp. 180-206; Medin, 1973, pp. 74-87; Hernández Chávez, 1979, pp. 148-165.

³¹ Fue el comienzo de una constante disminución de los salarios reales. De 8.96 pesos diarios en 1940 a 4.79 pesos, 10 años después. Hamilton, 1983, pp. 245-246.

³² Torres, 1984, p. 13.

orientación de la política cardenista y dejar atrás las reformas sociales o, en el mejor de los casos, a posponerlas para cuando el país alcanzara mayor desarrollo.³³ De ahí en adelante la posición del sector empresarial no dejó de fortalecerse. Además, la represión y el servilismo de los líderes sindicales, característicos del régimen alemanista, contribuyeron a afianzar el poder del Estado sobre el movimiento obrero cuyas inconformidades fueron resueltas a veces por medio de concesiones y negociaciones o bien por medio de la violencia.

La situación tampoco fue favorable para el sector campesino, el cual se vio afectado con la nueva política económica. El incremento de la producción agrícola se debió en gran medida al apoyo del gobierno para ampliar la superficie irrigada, beneficiando principalmente al agricultor privado por considerarlo más productivo que al ejidatario o al pequeño propietario,³⁴ hecho que propició la emigración a los centros urbanos, así como el éxodo hacia el vecino país del norte.

El rápido crecimiento económico había contribuido a postergar los enfrentamientos ideológicos pero la inflación superaba los aumentos salariales, dando como resultado una distribución del ingreso cada vez menos equitativa. Para 1957 un clima de tensiones era manifiesto. No tardaron en surgir movimientos que amenazaban la estabilidad política y social prácticamente inalterada desde el inicio del avilacamachismo. Los efectos de las devaluaciones en un lapso corto —menos de seis años— habían repercutido en el nivel de vida de la clase trabajadora. Ruiz Cortines otorgó un incremento salarial, pero éste, distribuido desigualmente entre 12 y 24%, resultó insuficiente. Sólo en 1955 el costo de la vida había aumentado 15%, así que las protestas no se hicieron esperar y se extendieron en el momento decisivo de las elecciones presidenciales.³⁵ Ya para entonces, grupos de la clase obrera organizada no sólo exigían una reivindicación salarial sino también autonomía. Rechazaban la injerencia gubernamental en sus organizaciones sindicales y exigían el reconocimiento de nuevos dirigentes.

Con habilidad, Adolfo López Mateos, secretario del Trabajo, logró disipar el peligro de huelga en la mayoría de los casos. Pero aun así, cuando en diciembre de 1958 llegó a la presidencia, las movilizaciones representaban una seria amenaza para la estabilidad del régimen que se iniciaba. Su actitud ambivalente se manifestó en la represión contra los disidentes sindicales —sobre todo

³³ Wilkie, 1978, pp. 116-121.

³⁴ Hansen, 1983, pp. 84-87; Vernon, 1966, p. 143.

³⁵ Medina, 1994, p. 139; Pellicer de Brody y Mancilla, 1978, pp. 168-169; Hansen, 1983, p. 70.

ferrocarrileros y maestros— que paralizó la lucha gremial. Pronto el presidente trató de borrar esa imagen de autoritarismo laboral reglamentando el reparto de utilidades de las empresas a los trabajadores y elevando sus salarios hasta recuperar los niveles de 1940.³⁶

Para equilibrar la firmeza de la política laboral y cumplir su compromiso con las clases trabajadoras, el gobierno comenzó un amplio programa de obras de beneficio social, logrando una lenta elevación del nivel de vida general. Era el síntoma, como señala Luis Medina, de la sustitución de la lucha de clases por la justicia social.³⁷ Ávila Camacho creó el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Ruiz Cortines amplió sus servicios a zonas rurales, mientras que López Mateos fundó el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI). Las reformas sociales en el campo no se detuvieron. El reparto agrario continuó aunque a un ritmo más lento. Ávila Camacho repartió 5 944 449 hectáreas, apenas una tercera parte de las distribuidas por Cárdenas pero superior a las 4 844 123 de Alemán y las 4 936 668 de Ruiz Cortines, mientras que López Mateos reactivó la reforma y distribuyó 11 361 370 hectáreas.³⁸

En 1964, la explosión demográfica alcanzaba sus índices más altos. En escasos cinco lustros, la población se había duplicado hasta llegar a 40 millones de habitantes. Este vertiginoso crecimiento modificó la estructura social: la sociedad mexicana no era la sociedad agraria con una base industrial como Cárdenas había planeado, sino una urbana, centrada en la gran industria y apoyada en la agricultura a la que se incorporaba una amplia clase media cuya expansión obedecía al aumento de empleados y funcionarios de empresas privadas, de burócratas, profesionistas independientes y pequeños empresarios.³⁹ El prestigio del milagro mexicano se sustentaba en la vitalidad de su economía, en el progreso de la industria, en el crecimiento urbano. Destacaban la expansión de redes de transporte y vías de comunicación, la construcción de plantas de energía eléctrica y obras de irrigación en gran escala, rasgos característicos de una sociedad moderna. El creciente número de escuelas, hospitales y servicios públicos complementaba esta visión de progreso. Lo mismo sucedía con la fisonomía de las ciudades, en especial de la ciudad de México, cuya población en 1960 se acercaba a los cinco millones.

³⁶ Hamilton, 1983, pp. 245-246.

³⁷ Medina, 1978, p. 293.

³⁸ Wilkie, 1978, p. 221.

³⁹ Meyer, 2000. Para un estudio más detallado, Reynolds, 1973.

Pero la modernización económica dio lugar a una diferente concentración de la riqueza en diversas regiones del país. Nuevos polos de desarrollo favorecidos por las grandes inversiones gubernamentales provocaron una mayor división entre el ámbito rural y urbano. Quedaban intactos graves problemas que reflejaban dos mundos diferentes. La estructura de la nueva sociedad, como señala Lorenzo Meyer, había quedado muy distante de la esperada en un régimen revolucionario comprometido con la justicia social.⁴⁰

⁴⁰ Meyer, 1989, p. 194.

LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE UNIDAD

EL PROYECTO CARDENISTA

La consolidación del poder político en la década de los treinta fue determinante en la conformación del sistema de educación pública en todo el país. Con Cárdenas en la presidencia, la SEP intensificó esfuerzos para ampliar su radio de acción especialmente en áreas rurales, lo que le permitió tener una mayor presencia en las entidades federativas y avanzar en el proceso de homogeneización del sistema escolar bajo una sola dirección, la del Estado. Ávila Camacho debió continuar con esta labor pero primero tendría que definir la nueva orientación de la educación de acuerdo con las circunstancias específicas del momento. La escuela socialista se convirtió entonces en el centro del debate.

Las restricciones a la actividad de la Iglesia habían quedado ya definidas en el Congreso Constituyente de Querétaro de 1917. A la libertad de enseñanza, precepto presente en la Constitución de 1857, se agregó el laicismo obligatorio como fórmula para erradicar la influencia del clero en la educación. El nuevo artículo 3° prohibía a las corporaciones religiosas establecer o dirigir escuelas primarias y les exigía sujetarse a la vigilancia del Estado.¹ Pero la aplicación estricta del laicismo en los años posteriores a la lucha armada no fue fácil. Los imperativos del momento, mantener la paz y la reorganización del país, junto con las limitaciones del gobierno para satisfacer las necesidades educativas más elementales de una población que en más de 75% era analfabeta, favoreció la presencia de los particulares y en especial de las órdenes religiosas.

Durante la presidencia de Calles, el espíritu anticlerical había recobrado fuerza. Para el grupo en el poder, la recuperación de la Iglesia representaba un peligro para el Estado. No tardaron en aplicarse medidas drásticas para obligar a las escuelas privadas a observar estrictamente el precepto constitucional, ordenamiento que había quedado como letra muerta por casi una década. Las

¹ Sobre la polémica en torno al artículo 3° en 1917, Arce Gurza, 1987, pp. 141-158; Loaeza, 1988, pp. 73-78; Loyo, 1999, pp. 106-113.

peticiones de reforma educativa proliferaron. Los radicales insistían en un cambio para legitimar la acción anticlerical del gobierno ya que la Constitución de 1917 no proveía un sustento legal para cumplir este designio hasta sus últimas consecuencias. Los grupos conservadores por su parte abogaban por la restitución de los principios constitucionales de 1857.²

Con la propuesta presentada por el PNR en vísperas de las elecciones presidenciales de 1934, la orientación educativa dio un giro radical. La iniciativa de reforma incluida en el Primer Plan Sexenal no ocultaba un enconado anticlericalismo. El laicismo y la libertad de enseñanza, conceptos que habían generado controversia desde el momento mismo de la promulgación de la ley, fueron eliminados del texto constitucional y sustituidos por un nuevo término, el socialismo, que tenía una connotación más acorde con las inquietudes manifiestas ya en el Constituyente de Querétaro: preparar para un nuevo orden social. Con la nueva redacción del artículo 3° se pretendía rebatir el dogmatismo religioso utilizando como argumento la verdad científica. Precisaba que

la educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

La nueva ley aseguró el control estatal en el ámbito educativo. La educación primaria, secundaria y normal sería una función exclusiva del Estado al igual que la aprobación de planes y programas de enseñanza, métodos pedagógicos y libros de texto, lo que equivalía a determinar el contenido específico de la enseñanza. Las limitaciones impuestas a los particulares fueron mayores. A las restricciones marcadas al clero por la Constitución de 1917, se añadió la prohibición a miembros de cualquier orden religiosa o personas asociadas a éstas, de intervenir en forma alguna en la enseñanza.

Desconcierto, indignación y violencia fueron el resultado de una reforma que no llegó a esclarecer su alcance y mantuvo en su redacción un criterio ambiguo que se prestó a serias confusiones.³ En el debate ante las cámaras legislativas no se logró unanimidad de opiniones con relación al concepto *educación socialista*. Difícilmente se podía precisar cómo crear “un concepto racio-

² Arce Gurza, 1987, pp. 159-160.

³ La educación socialista ha sido uno de los temas preferidos por los historiadores. Destacan los trabajos pioneros de Josefina Vázquez, 1969; David Raby, 1968 y 1974; John Britton, 1976; Victoria Lerner, 1979a y b, y Arnaldo Córdova, 1989, entre otros.

nal y exacto del universo y de la vida social". Hubo quienes lo interpretaron en función de una concepción marxista, argumentando los principios del socialismo científico; otros lo adoptaron como bandera de justicia social.⁴ Pero para los maestros fue aún más difícil comprender lo que implicaba la reforma y cómo debería aplicarse. La mayoría trabajaba en zonas rurales, generalmente aisladas, y apenas habían terminado la educación elemental; pocos habían cursado la segunda enseñanza. La Secretaría de Educación intentó orientarlos sobre las finalidades de la nueva educación publicando nuevos libros de texto y folletos que, según Tziv Medin, al leerlos daba la impresión de que no se trataba de un material pedagógico sino de un programa político.⁵

No es difícil advertir, por tanto, la diversidad de formas de adaptación, alteración o rechazo del proyecto cardenista, incluso tratándose de localidades cercanas en una misma entidad federativa como muestran estudios recientes.⁶ Muchos maestros simplemente incorporaron a su vocabulario frases revolucionarias y prosiguieron su labor de acuerdo con sus métodos tradicionales. En otros casos, sus acciones fueron más radicales al aplicar la reforma como arma política, provocando una fuerte agitación en el campo. La naturaleza misma de su trabajo y su convivencia con los problemas cotidianos los hacía más receptivos a las ideas socialistas y actuaban como consejeros y apoyaban a los campesinos en su lucha por la tierra y en la defensa de sus explotadores, aunque no faltaron quienes la interpretaran en términos antirreligiosos.

Pero el ambiente tampoco era favorable. El término *socialista* provocó la hostilidad abierta de diversos sectores sociales. La política de secularización irritó no sólo al clero sino también a empresarios y a sectores populares. La Iglesia emprendió una intensa y constante lucha contra la educación socialista por considerarla como el más vil atentado a las libertades más elementales y a la integridad de la familia.⁷ Las críticas también se dirigieron al monopolio estatal de la educación exigiendo el retorno a la libertad de enseñanza. Para algunos padres de familia representaba un atentado a su derecho para elegir la educación de sus hijos; ciertos grupos de estudiantes, obreros, campesinos y

⁴ Sobre el debate en el Congreso, Arce Gurza, 1987, pp. 179-197; Lerner, 1979a.

⁵ Medin, 1973, p. 184. Publicaciones de carácter socialista —de Stalin, Marx y Lenin, entre otros—, editadas por la SEP, se encontraban tanto en bibliotecas escolares como en los sindicatos y comunidades agrarias. Loyo, 1991, p. 179. La revista *El Maestro Rural* también publicó artículos sobre el socialismo.

⁶ Entre los estudios regionales: Raby, 1968, 1974; Yankelevich, 1985; Rockwell, 1996, 1997; Vaughan, 1997, 2001; Civera, 1997b.

⁷ Torres Septién, 1997, pp. 131-133.

artesanos la consideraban un serio peligro a su tradición religiosa; industriales y latifundistas la percibían como una amenaza a su situación de privilegio, lo mismo que algunos gobernadores acostumbrados a manipular a los sectores populares para sus propios fines.

Paralelamente, en defensa de la reforma se manifestaron organizaciones magisteriales y enseguida algunas agrupaciones de estudiantes, obreros y campesinos. Violentos enfrentamientos entre los grupos antagónicos no tardaron en aparecer en la ciudad de México, extendiéndose más tarde a ciudades de provincia, especialmente en Michoacán, Guanajuato, Jalisco y Zacatecas. La violencia llegó a tener resultados trágicos: sangrientas represalias contra los educadores, para unos considerados como “mártires”, para otros “ateos”, “re-voltosos” o “comunistas”.⁸

UNA REGLAMENTACIÓN NECESARIA

La confusión provocada por la imprecisión del artículo 3° no podía continuar y menos aún cuando la sucesión presidencial estaba en puerta. La elaboración de la ley reglamentaria correspondiente, pendiente por los conflictos que había provocado, era ineludible.

En noviembre de 1939 el gobierno anunció que enviaría a las cámaras un proyecto de ley orgánica del artículo 3°. Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación, presentó al Congreso, con la aprobación del presidente Cárdenas, una iniciativa que sorpresivamente resultaba más agresiva que el documento inicial. Si bien la propuesta no alteraba el contenido socialista del precepto constitucional, añadía otros puntos que no estaban contemplados. Por ejemplo, precisaba que el objetivo de la educación oficial era “preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un régimen social en el que los medios y fuentes de producción pertenecieran a la sociedad mexicana” e insistía en una educación “cooperativista” y “desfanatizante”. Asimismo, endureció la relación con los particulares. No sólo mantuvo la prohibición de todo tipo de enseñanza religiosa sino que imponía rigurosas penas a los infractores que podían llegar a la confiscación de los edificios escolares e incluso cárcel para el propietario del plantel, el director y los maestros.⁹

⁸ Sobre la actuación de los maestros rurales en el cardenismo destacan: *Los maestros...*, 1987; Raby, 1968; Córdova, 1989a; Lerner, 1979; Vaughan, 2001. En relación con las escuelas particulares en la clandestinidad, Torres Septién, 1997, pp. 136-150.

⁹ Sobre la Ley Orgánica de Educación de 1939, véase Meneses, 1988, pp. 216-218.

La iniciativa causó desconcierto. Extrañaba que el propio Cárdenas intentara, en un momento en que él mismo había decidido moderar su política, asegurar la permanencia de la educación socialista que tanta violencia había desatado.¹⁰ La propuesta no tardó en levantar una ola de protestas por parte de grupos conservadores que consideraban inminente la implantación del comunismo en México mediante la educación. Hubo denuncias y críticas acérrimas en la prensa. Se organizaron protestas de la Unión Nacional de Padres de Familia¹¹ apoyadas por el recién organizado Partido Acción Nacional (PAN) y por la Unión Nacional Sinarquista (UNS), agrupación de carácter popular de extrema derecha surgida en 1937.

La agitación de nuevo ponía en peligro la paz social y exigía cautela por parte del gobierno cardenista más aún por la proximidad de las elecciones presidenciales. La campaña de Almazán, único oponente serio a la candidatura de Ávila Camacho, apoyada por numerosos grupos anticardenistas, enarbolaba la bandera contra la educación socialista prometiendo revocar el artículo 3º.¹² También la situación internacional obligaba a atenuar los extremismos. La política exterior seguida por la Unión Soviética a raíz de la segunda guerra mundial y su alianza con las potencias del Eje provocaron desconfianza entre los antiguos simpatizadores de las ideas socialistas.

Cárdenas debió replantear el problema. Una nueva reglamentación, menos agresiva, fue presentada en diciembre de 1939. El proyecto modificó esencialmente la idea de *socialismo* que pretendía apoyarse en la teoría marxista. Los puntos de mayor controversia se evitaron o bien se manifestaron con poca claridad. No se mencionaba la lucha de clases o la formación de una conciencia proletaria, como tampoco la socialización de los medios de producción, sino que ahora el texto aludía a la necesidad de “una convivencia social más humana y más justa”. La finalidad de la educación de acuerdo con la nueva ley era “formar hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales”, para que participaran en “la evolución histórica del país y en la realización de los postulados de la Revolución Mexicana”, concretamente, en la liquidación del latifundismo, la creación de una economía propia organizada

¹⁰ Para Medin, este proyecto constituía un claro indicio de la constancia y continuidad de la labor cardenista. Medin, 1973, p. 211.

¹¹ Para la Unión Nacional de Padres de Familia (en adelante UNPF), esta medida representaba la intención del gobierno de implantar un “Estado omnímodo” —deteniendo personas, confiscando bienes— y modificar el criterio religioso. Torres Septién, 1997, p. 134. Sobre su fundación y el papel desarrollado en los primeros años, *ibid.*

¹² Michaels, 1971, pp. 127-128.

en beneficio de las masas populares, la consolidación de las instituciones democráticas y “revolucionarias” y la elevación del nivel material y cultural del pueblo.¹³ Si bien se mantuvo el control absoluto de la educación por parte del Estado, se siguió una política más flexible hacia los particulares, permitiéndoles su colaboración pero bajo vigilancia. Las sanciones penales fueron sustituidas por administrativas. El fanatismo y los prejuicios se combatirían sólo por medio de la divulgación de la verdad científica y no por su esencia religiosa.¹⁴ Finalmente, un tono nacionalista matizó su redacción, tono que retomaría Ávila Camacho y serviría como eje central de la política de conciliación:

la educación en todos sus grados y aspectos fortalecerá el concepto y la unidad de la nacionalidad y se inspirará en los ideales de fraternidad universal que se derivan del carácter socialista de la organización educativa.¹⁵

Este proyecto no suscitó nuevos enfrentamientos; las cámaras lo aprobaron sin dificultad. Además, el mismo Cárdenas, en su último mensaje, había empleado una terminología más moderada, reflejo sin duda de la enconada lucha electoral pero también de las presiones externas, de la relación con Estados Unidos y de la amenaza del conflicto bélico mundial. Manifestó que la educación

debería dar a conocer el aspecto real de la ciencia y la tendencia social de la revolución pero respetar al mismo tiempo la facultad de los padres de familia a inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les parecieran.¹⁶

Estaba claro que empezaba a frenarse el proyecto cardenista de reformas y la política de moderación ganaba terreno.

EN DEFENSA DE LA ESCUELA SOCIALISTA

Ávila Camacho no podía pasar por alto la revisión de las bases del proyecto educativo pero era obvio que la educación socialista no podría descartarse de la noche a la mañana ni por decreto presidencial. Cambiar el rumbo requería

¹³ *Ley Orgánica...*, 1939, cap. III, art. 9º, p. 8.

¹⁴ *Ibid.*, cap. VIII, art. 46º, p. 20.

¹⁵ *Ibid.*, cap. VIII, art. 48º, p. 20.

¹⁶ Medina, 1978, p. 351.

no sólo definir los lineamientos rectores sino disponer del consenso de fuerzas políticas y sectores sociales para llevar adelante el proceso.¹⁷

La conciliación social se presentó como razón suficiente para el cambio. Desde su campaña electoral Ávila Camacho declaró su propósito de resolver el problema educativo dejando entrever la posible modificación del artículo 3°. ¹⁸ En el Segundo Plan Sexenal de 1939, se respaldaba tal posición al señalar la necesidad de precisar su orientación ideológica y pedagógica y

adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales, en todos los grados de la enseñanza, así como las privadas en los grados primero, secundario y normal, se ajusten a la doctrina establecida en aquel precepto.¹⁹

Las fuertes tensiones sociales en el ámbito nacional se reflejaron en la SEP, donde tres secretarios de distintas tendencias ocuparon la misma cartera durante el sexenio.

La designación del ex gobernador de Puebla Luis Sánchez Pontón desconcertó. Un régimen que proclamaba la unidad nacional nombraba a un antiguo cardenista, miembro del Comité Nacional en Pro de la Educación Socialista, como titular de Educación. Como era lógico, su nombramiento fue rechazado por los sectores tradicionalmente opuestos a la escuela socialista, al ver desvanecerse toda esperanza de reformar el artículo 3°. Y más aún al designarse como subsecretario al izquierdista Enrique Arreguín. Al tomar posesión de su cargo, el secretario indicó que trataría de salvar el programa escolar del cardenismo y no pediría la supresión, ni siquiera la modificación del precepto constitucional.²⁰

Cinco años atrás, en su obra *Hacia la escuela socialista. La reforma educacional en México*, Sánchez Pontón había definido su postura.²¹ Partidario de la

¹⁷ Arteaga, 1994, p. 122.

¹⁸ En esa ocasión afirmó: “cuando considere que una ley es inapropiada, haré uso de las facultades constitucionales inherentes al cargo presidencial y enviaré la iniciativa correspondiente a las Cámaras de la Unión para que se modifique”. “Discurso pronunciado por el Señor General de División Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el día 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México”, en *Segundo Plan...*, 1939, p. 14.

¹⁹ *Ibid.*, p. 107.

²⁰ “Será federal la enseñanza”, en *El Universal*, 12 de enero de 1941.

²¹ Sánchez Pontón presidió la Comisión Permanente del Consejo de Educación Primaria del D.F. (1933) encargada del estudio acerca del estado de la enseñanza y de las necesidades de cada uno de los niveles del sistema educativo. También manifestó su posición frente a la educación socialista en una serie de artículos publicados en 1936 en *El Nacional*. Meneses, 1988, pp. 240-242.

reforma de 1934 por representar “la expresión concreta a las vagas aspiraciones que venían flotando desde 1910”, la consideró como el “cimiento de la transformación social de México”, que no podía detenerse. El concepto de *masas*, acuñado por el cardenismo como fuerza social, fue utilizado para definir el camino. Las masas, señalaba, “están por la transformación radical del pasado”, por erradicar definitivamente “los prejuicios que han originado y mantenido el trágico cuadro de nuestros días”.²² Rechazó la libertad de enseñanza por las mismas razones expuestas en el Congreso de Querétaro: limitaba el derecho del Estado a ejercer el control de la educación. Incluso señaló, que no eran los padres, en la generalidad de los casos, los llamados a efectuar en sus hijos los cambios que la sociedad requería,²³ sino que era la escuela la que debía contribuir a la completa transformación del régimen vigente preparando en forma adecuada a las nuevas generaciones.²⁴ El problema, por tanto, no era pedagógico sino una falta de orientación adecuada de la escuela a las necesidades de la época y como prueba señaló los escasos resultados en las dos últimas décadas, especialmente en el terreno social.²⁵

Al hablar de *socialismo*, Sánchez Pontón excluía cualquier calificativo que pudiera restringirlo o relacionarlo con programas o tendencias políticas practicadas en otros países. Si bien aceptaba que el *socialismo mexicano* se inspiraba en doctrinas científicas que guiaban el movimiento mundial hacia la transformación del régimen imperante, no lo consideraba un producto de importación.²⁶ México, como las demás naciones, afirmaba, tenía su manera propia de realizar una transformación social determinada por su proceso histórico, composición étnica, situación geográfica y problemas peculiares. Además, el socialismo que empezaba a desarrollarse asumía formas originales que por el momento se resistían a toda clasificación. Lo importante no era “saber si estamos o no dentro de la ortodoxia de una doctrina, sino dentro de la realidad que vivimos y de la viabilidad de nuestras aspiraciones de reforma”.²⁷

Combatir el fanatismo religioso y los prejuicios sociales resultaba, para Sánchez Pontón, fundamental para lograr la formación de un espíritu netamente científico, aunque crear un concepto racional y exacto del universo y de

²² Sánchez Pontón, 1935, p. 151.

²³ *Ibid.*, pp. 152-159.

²⁴ *Ibid.*, p. 230.

²⁵ *Ibid.*, p. 223.

²⁶ *Ibid.*, p. 98.

²⁷ *Ibid.*, p. 254.

la vida social, le parecía excesivo. Lo que importaba era el carácter práctico y utilitario de la enseñanza. La nueva escuela requería modificar métodos pedagógicos, elaborar nuevos planes y programas adaptados a las condiciones y necesidades de cada región, manteniendo las diferencias entre la educación rural y la urbana. También importante era la organización de la escuela como comunidad de trabajo. La finalidad no era impartir el socialismo como cultura ni como asignatura de plan de estudios sino “imprimir un sentido socialista a todo el proceso educativo” para formar nuevos hábitos y formas de relación humana.²⁸ El autor insistía en la conveniencia de eliminar la competencia individual y sustituirla por trabajos colectivos, en los que la cooperación sería la base del éxito.

¿Cómo justificar la presencia de Sánchez Pontón al frente de la Secretaría de Educación?, ¿caso Cárdenas estaba empeñado en rescatar su proyecto educativo? Desconocemos las razones del porqué de este nombramiento pero al iniciar su gestión el nuevo secretario se vio obligado a precisar su programa y a matizar sus ideas. En un mensaje radiofónico afirmó que trataría de borrar toda la desconfianza surgida a raíz de “interpretaciones torcidas y desviados procedimientos que intentaron poner en práctica elementos imprevistos o los que deliberadamente desearon hacer fracasar, desde sus principios, la reforma educativa”.²⁹ No habló de desarrollar una conciencia de clase entre el proletariado, de la supresión progresiva de la propiedad privada o de la socialización de los medios de producción. Pero sí de afirmar los valores colectivos sobre “el mezquino interés individual o de grupo”, de integrar la nacionalidad a base de fortalecer los vínculos de todo género y la solidaridad de los grupos sociales. Insistió en la importancia de la escuela socialista en un tono moderado que reflejaba la tónica del nuevo régimen. Para el secretario la educación representaba

el esfuerzo máximo de nuestro pueblo para obtener, a través de la cultura, la plena realización de la personalidad humana, consagrada a fortalecer los ideales de justicia, de fraternidad y de equitativa distribución de la riqueza [...] Lejos de apoyarse en un dogma, trata de fundarse en la ciencia en constante progreso y en el ideal de una humanidad liberada del fanatismo, de los prejuicios, del odio y de la violencia.³⁰

²⁸ *Ibid.*, p. 186.

²⁹ “Aspiraciones de la escuela socialista”, en *El Universal*, 20 de enero de 1941.

³⁰ *Ibid.*

En este sentido, libre de toda influencia extraña que no fuera la que se derivara de las aportaciones de la ciencia y del arte universales, la educación tendería a ser estrictamente mexicana. Desde el jardín de niños hasta las universidades o institutos profesionales debería inspirarse “en las más nobles tradiciones de nuestra patria y en las más legítimas aspiraciones al mejoramiento de nuestra raza y de nuestra nacionalidad”.³¹ Era la garantía para que el Estado reafirmara su autoridad sobre la sociedad pero también para fortalecer un espíritu nacionalista.

LA FUERZA DE LA REACCIÓN

Las declaraciones de Sánchez Pontón no convencieron a los tradicionales opositores de la educación socialista. Una comisión de gobernadores encabezada por el de Puebla, Gonzalo Bautista, se pronunció por la reinstauración del laicismo en la educación, condenando asimismo la implantación de sistemas extranjeros alejados de la realidad nacional. Aparentemente, esta iniciativa contó con un amplio respaldo de otras autoridades estatales, pero no prosperó. Días más tarde, *El Universal* señalaba que la mayoría de los gobernadores no había acogido las ideas de Bautista debido a que prevalecía el criterio de que “la escuela actual es buena y sólo la han perjudicado los stalinismos alentados por los líderes del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana”, por entonces el sindicato magisterial de mayor peso.³²

La oposición al controvertido precepto constitucional no cesó. La UNPF, apoyada por grupos magisteriales de derecha, se pronunció a favor de la reforma total del artículo 3°. Sus críticas no iban dirigidas solamente a la escuela socialista, sino al monopolio educativo del Estado, insistiendo en regresar a los principios constitucionales de 1917 que defendían la libertad de enseñanza.³³ El PAN, la Unión Nacional Sinarquista y agrupaciones patronales coincidieron en la denuncia. La prensa se convirtió en campo de batalla. Se atacó el artículo 3° por destruir la familia y la moralidad. Cartas y telegramas fueron enviados al Ejecutivo y a la Cámara de Diputados en todos los tonos: peticiones, exigencias y amenazas, utilizando argumentos de diversa índole.³⁴ En contras-

³¹ *Ibid.*

³² “No será reformado el artículo tercero”, en *El Universal*, 2 de marzo de 1941.

³³ Torres Septién, 1997, pp. 164-165.

³⁴ Véanse esos escritos en Archivo General de la Nación, ramo Presidentes (en adelante AGN, Presidentes), Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10. Un ejemplo es la comunicación del presiden-

te, sindicatos de trabajadores, grupos de obreros, campesinos, maestros y alumnos de escuelas normales manifestaban su apoyo al Presidente y a Sánchez Pontón en mítines y desplegados de prensa, cartas y telegramas, exaltando la escuela socialista como “una de las grandes conquistas del proletariado nacional” y “la liberación de las generaciones futuras”.³⁵

La presión de grupos conservadores por asegurar un cambio se mantuvo constante. La ola de protestas ya no podía ser ignorada por lo que en abril de 1941 la Cámara de Diputados inició el proceso. Antonio Betancourt, presidente de la Comisión de Educación, presentó un estudio sobre las condiciones de la educación pública centrado en tres aspectos: las causas de la reforma educativa de 1934, los errores cometidos en su aplicación y las corrientes de oposición al texto constitucional. El documento era una clara manifestación de conciliación. En ningún momento objetaba la reforma; por el contrario, la justificaba tanto en el terreno técnico-pedagógico —al representar un esfuerzo por modernizar el sistema educativo de acuerdo con el progreso científico— como en el aspecto político.³⁶ En cambio censuraba las falsas interpretaciones a que había dado lugar el precepto constitucional al querer convertirlo en un paso para la implantación del socialismo o comunismo. La propuesta presentada por Betancourt fue el preámbulo para la reforma educativa. Sin hacer referencia al socialismo científico, propuso modificar la Ley Orgánica de 1939 para hacer coincidir la ideología de la Revolución mexicana con la orientación educativa, criterio totalmente opuesto a lo que habían pensado los promotores de la reforma de 1934.

La UNPF y el PAN presentaron también sus propuestas. En ellas no hay mención a la orientación o contenido de la educación sino sólo se manifiesta su preocupación por despojar al Estado el control educativo. La propuesta de la Unión señalaba:

te de la UNPF: “de todos los infortunios que en los últimos tiempos han agobiado al pueblo, ninguno se ha tenido por mayor ni por más áspero, que ese conjunto de leyes perniciosas encaminadas a expulsar al padre de familia de toda injerencia en la formación moral de sus hijos y a privarlo de toda potestad para elegir la manera de educarlos”. Y añadía: “repudiamos totalmente el artículo tercero de la Constitución Federal, porque es el medio que se emplea para corromper y envilecer a nuestra patria, para destruirla y dispersarla. Los mandatos que ese precepto contiene son atroces e inauditos, y la manera que se ha tenido de darles cumplimiento, aterra en sus resultados”. “Carta del presidente de la UNPF, Antonio Pérez Verdía, al Sr. presidente de la República, Gral. Manuel Ávila Camacho”, 30 de julio de 1941.

³⁵ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10.

³⁶ *Diario de los Debates...*, 1941, sesión efectuada el 4 de abril de 1941.

La ley reconoce a los padres de familia el derecho y les impone el deber de proporcionar a sus hijos educación física, intelectual y moral, ya sea por ellos mismos o por medio de personas que juzguen dignos de reemplazarlos en esa misión de confianza.

El Estado cooperará con los padres en el cumplimiento de esa función. Les procurará y subvencionará escuelas conforme a sus deseos. Exigirá que la niñez se eduque. Podrá castigar a los padres negligentes o indignos, y hacer educar a los niños que carezcan de familia. Tiene el derecho de velar porque en las escuelas privadas no se impartan doctrinas contrarias a la moral o subversivas del orden público.

Las congregaciones religiosas tienen el derecho de establecer y mantener escuelas, así como el de propagar en ellas su doctrina.³⁷

El PAN siguió la misma pauta: reiteraba el deber y el derecho de los padres de familia para educar a sus hijos y la misión tutelar y supletoria del Estado en materia de educación. Insistía en la libertad de que deberían gozar las instituciones educativas privadas, el respeto a las creencias religiosas y la prohibición a impartir enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional, aunque también incluía puntos que resultaban por demás obvios, como la obligación del Estado de impartir gratuitamente la enseñanza cuando la iniciativa privada no lo pudiera hacer.³⁸

³⁷ “Proyecto de artículo 3° Constitucional propuesto por el Centro Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia y aprobado por la Convención de ésta efectuada en la ciudad de México D.F., el 12 de mayo de 1941”, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10, doc. 46413.

³⁸ El texto completo asignaba al Estado las siguientes obligaciones y facultades:

“Señalar la extensión mínima de la enseñanza que sea obligatoria; garantizar la autonomía técnica y la libertad de investigación en las instituciones de enseñanza superior que el poder público sostenga o subvencione, y, sin imponer uniformidad de estudios ni de métodos de enseñanza, establecer un sistema nacional de equivalencia de estudios, así como los requisitos técnicos para comprobación de los conocimientos adquiridos fuera de los planteles oficiales.

”Impartir gratuitamente, en cuanto no baste la iniciativa privada, la enseñanza obligatoria; hacer accesible la de grados superiores a quienes carezcan de recursos y tengan comprobada aptitud al efecto, y fomentar la conservación y difusión de los valores culturales.

”Asegurar, con intervención de los consejos de jefes de familia organizados conforme a la Ley, en los establecimientos de enseñanza que el poder público dirija o sostenga, la rectitud de conducta y la competencia del personal, y el respeto debido a la confesión religiosa de los educandos; evitar que las autoridades, por razón de credo religioso o de convicción política, impidan la existencia o restrinjan la libertad de las instituciones educativas privadas, y cuidar de que no se impartan enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional”. “Acción Nacional propone el siguiente texto de artículo 3° Constitucional”, 25 de septiembre de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10.

Otras manifestaciones contra el artículo 3° partieron de la UNS, organización que había logrado una rápida aceptación entre ciertos sectores campesinos.³⁹ Desde luego que la enmienda constitucional era incompatible con su posición de derecha radical, por lo que insistentemente solicitó al Congreso su reforma “por el perjuicio tan grande que está sufriendo la patria, con la abstención de los padres de familia de mandar a sus hijos a las escuelas oficiales porque repudian el socialismo”.⁴⁰

Frente a crecientes presiones, Sánchez Pontón defendió su proyecto ante un grupo de diputados y senadores. Su acérrima crítica al liberalismo recordaba los debates en el Congreso de 1934 en defensa de la orientación socialista. Censuró la escuela laica, “la escuela de la indiferencia, de la mediocridad”, por crear “el tipo intolerable del erudito, del pedante y del simulador del genio. El libro parecía la única fuente de cultura y la memoria, la suprema facultad del espíritu”. Ahora, las rudas experiencias de la guerra y las crisis económicas demandaban la formación de un nuevo tipo de hombre. Contra el intelectualismo y el verbalismo defendió la escuela del trabajo basada fundamentalmente en “una auténtica moral social”, la escuela de la igualdad, de la democracia, de la solidaridad humana. Si bien reconocía la imprecisión de los términos del precepto constitucional aclaraba que “no es la letra que defendemos sino el espíritu de la ley”. Una escuela fundada en el trabajo y en la ciencia no era, ni podía ser, incompatible con ninguna creencia religiosa, doctrina filosófica y, menos aún, con la libertad de pensamiento.⁴¹

Estas declaraciones exaltaron a sus opositores de modo que tuvo que adoptar un tono más conciliador. Según Ramón E. Ruiz, Sánchez Pontón estaba dispuesto a modificar el programa escolar pero no a abandonarlo completamente.⁴² En Michigan, Estados Unidos, el secretario defendió su proyecto pero ya en un tono diferente:

³⁹ El movimiento cobró mayor fuerza en zonas que habían sido afectadas por la rebelión cristera como el Bajío, que comprendía los estados de Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Colima. Sus dirigentes, jóvenes profesionistas, pretendían combatir las medidas anticlericales del gobierno federal y restablecer el orden social cristiano convirtiéndose en una fuerza política. No obstante, la Iglesia no mantuvo relaciones con la Unión Nacional Sinarquista. En 1941 se calculaban 500 000 miembros. Sobre la formación, ideología, organización y actividades de esta agrupación, Campbell, 1976, p. 83 y ss.

⁴⁰ “Memorándum a la Cámara de Diputados”, 13 de marzo de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10. Estas denuncias por parte de grupos sinarquistas fueron constantes.

⁴¹ “Discurso pronunciado por el Sr. licenciado Luis Sánchez Pontón, Secretario de Educación Pública durante la comida que le ofreció un grupo de diputados y senadores al Congreso de la Unión, el 23 de abril de 1941”, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 708.1/6.

⁴² Ruiz, 1977, p. 94.

la reforma educativa que ahora nos proponemos realizar, es perfectamente compatible con las libertades individuales, con las creencias religiosas y políticas, con el respeto al hogar y con la protección a los intereses económicos, a condición de que se muevan dentro de los límites impuestos por el supremo interés de la colectividad [...] No tratamos de importar ideas exóticas ni de destruir con pueril inconsciencia, los principios inmovibles en que se apoya la libertad de pensamiento y de enseñanza. Tratamos, por el contrario, de hacer una escuela genuinamente mexicana.⁴³

Al presentar su primer informe, en septiembre de 1941, fue más moderado. Era evidente que no contaba con el apoyo del titular del Ejecutivo. Al definir la nueva escuela mexicana, lo hizo como

esencialmente democrática, científica y de trabajo, no tiene doctrinas ni tendencias que no sean las que constituyen la raíz misma de nuestra nacionalidad y los más caros ideales perseguidos por nuestro pueblo, a través de sus cruentas luchas emancipadoras.⁴⁴

El término *socialista* ya no se incluyó, lo que significaba que no era posible seguir apoyando la reforma de 1934 dentro de un régimen nacionalista que buscaba conciliación y unidad. El conflicto entre grupos magisteriales, como se verá más adelante, se había convertido en una seria amenaza para el gobierno, y especialmente para el secretario de Educación. En la prensa se denunciaba la corrupción que reinaba en la Secretaría al incluir dentro de su nómina a “profesores fantasmas dedicados a la propaganda comunista, que cobran sueldos y no trabajan”.⁴⁵ La oposición hacia Sánchez Pontón fue en aumento; no sólo exigía remover a elementos comunistas dentro de la SEP sino también su renuncia por considerarlo partidario de la educación socialista y protector de los grupos radicales del magisterio.⁴⁶ Aunque en su primer informe al Congreso de la Unión Ávila Camacho había señalado que únicamente pediría la re-

⁴³ “Discurso del Secretario de Educación Pública, Lic. Luis Sánchez Pontón, pronunciado en la Octava Conferencia Internacional de la New Education Fellowship, reunida en Ann Arbor, Michigan, E.U.A., del 6 al 12 de julio de 1941”, en Sánchez Pontón, 1941, pp. 21-22.

⁴⁴ *Memoria...*, 1941, p. 11.

⁴⁵ Correa, 1946, p. 23.

⁴⁶ El incidente de la quema de la bandera nacional y su sustitución por la rojinegra en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, fue una muestra del alcance de la lucha magisterial. Esta situación fue aprovechada por grupos conservadores, que de inmediato exigieron la renuncia de Sánchez Pontón. Medina, 1978, pp. 355-356.

nuncia de sus colaboradores en los casos de incumplimiento del deber, pocos días después, en septiembre de 1941, Sánchez Pontón presentaba su renuncia “por motivos de salud”, a sólo diez meses de iniciada su gestión. Con ello, la propuesta educativa del cardenismo quedaba totalmente olvidada.

EL CAMBIO DE GUARDIA

El cambio fue radical. Si Sánchez Pontón representaba las fuerzas de izquierda, su sucesor, Octavio Véjar Vázquez lo era de los grupos conservadores. El nuevo titular de Educación, ex miembro de la Suprema Corte Militar y sin experiencia en el campo de la educación, definió un nuevo orden educativo a partir de dos puntos fundamentales: el combate a la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia católica.

Véjar Vázquez estaba decidido a eliminar toda influencia izquierdista. Su denuncia sobre el “efecto destructivo” del socialismo fue constante. Reconocía el valor universal del pensamiento europeo, pero consideraba que no había razón para “importar del extranjero tesis discordantes con la palpitación del alma mexicana”.⁴⁷ Las consecuencias las percibía en el “áspero materialismo” que había minado la moral colectiva y acabado con muchas de las virtudes tradicionales mexicanas. La generación actual, advertía,

no tiene voluntad; carece de ideales, de gusto por las cosas nobles y desinteresadas del espíritu; no tiene amor al trabajo [...] sólo manifiesta voluntad para alcanzar el poder y la satisfacción material en la existencia.⁴⁸

Estos cambios de conducta los atribuía al programa anterior, orientado

hacia un adiestramiento manual que lleva al automatismo y a la mecanización con mengua de la voluntad, de la inteligencia y del sentimiento, es decir, a la negación del alma.⁴⁹

En un plano ideológico opuesto al materialismo marxista, el proyecto de Véjar Vázquez se inclinó hacia los ideales humanistas de los años de Vasconce-

⁴⁷ “Orientaciones para una escuela del porvenir”, 11 de septiembre de 1943, en Véjar Vázquez, 1944, p. 136.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 133-134.

⁴⁹ “Mensaje a la nación mexicana”, 8 de febrero de 1942, en Véjar Vázquez, 1944, p. 24.

los. Reconstruir moralmente el país y rescatar los “olvidados” valores éticos fue su propósito. De nuevo la escuela se convertía en el agente de cambio de mentalidades y actitudes, en el conducto para desarrollar en el alumno un sentido de perfección humana evitando que los goces materiales fueran el móvil determinante de su conducta.⁵⁰ El general y abogado que portaba pistola al cinto, destacaba: “no puede haber educación sin la señal de la cruz tras ella”.⁵¹ De ahí su exhortación a los maestros para retomar su papel misionero: la auténtica escuela, señalaría, tiene siempre el sentido de una misión.

La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con nuestras tradiciones y medio físico, en la que el individuo y ya no la colectividad se convertía en el centro de atención, y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar. Paradójicamente su gestión se caracterizó por las críticas relaciones con el magisterio y su rechazo, en particular, al maestro rural.

La segunda guerra mundial favoreció la puesta en marcha de sus reformas. Consolidar una identidad colectiva nacional era especialmente importante en esos momentos, por tanto, la escuela debía ser única y homogénea. Nada que dividiera podía ocupar un sitio en las aulas. Ello significaba la supresión de cualquier tipo de escuelas de grupo, de raza o de clase como las llamadas Hijos del Ejército, Hijos de Trabajadores o internados indígenas así como la división entre el sector urbano y rural.⁵² A final de cuentas se trataba de imponer una enseñanza basada en el patrón de una sociedad urbana muy distinta de la propuesta cardenista.

Con una actitud intransigente Véjar Vázquez buscó erradicar todo aquello que se opusiera al ideal de la nueva escuela. Expulsó del magisterio a elementos de filiación comunista, tanto funcionarios como maestros, clausuró escuelas, las reabrió con nuevos profesores y dio a la Iglesia la oportunidad para recuperar el espacio que había perdido. Los grupos conservadores aplaudieron estas medidas. En particular, la UNPF destacó las notables mejoras en el ámbito

⁵⁰ “Orientaciones para una escuela del porvenir”, 11 de septiembre de 1943, en Véjar Vázquez, 1944, pp. 144-145.

⁵¹ Kneller, 1951, p. 55.

⁵² La Secretaría de Asistencia Pública tenía bajo su control los jardines de niños y algunas escuelas primarias; el Departamento de Asuntos Indígenas, los internados para indígenas; la Secretaría de la Defensa Nacional, las denominadas Hijos del Ejército, y la Secretaría de Gobernación tenía bajo su dirección las escuelas que dependían de Prevención Social.

educativo al sustituir la SEP a “elementos impreparados por técnicos competentes”.⁵³ La oposición, por el contrario, no dejó de vociferar su desacuerdo mediante protestas y manifestaciones. Pero la consigna oficial de eliminar cualquier acción que tuviese relación con las propuestas cardenistas no daría marcha atrás.

HACIA UNA ESCUELA DE UNIDAD NACIONAL

No obstante el viraje de la política educativa hacia la derecha, cualquier intento de reforma al artículo 3° corría el riesgo de encender de nuevo la chispa. La educación socialista, aún vigente, había perdido fuerza, pero los planes y programas no se habían modificado y los libros de texto *socialistas* continuaban circulando aunque empezaban a imprimirse nuevos textos escritos en un tono distinto, moderado, enfocados a resaltar una política mexicanista.⁵⁴

El proceso fue complejo y no estuvo exento de contradicciones. Definir con precisión el sentido ideológico del artículo 3° fue el argumento empleado por Ávila Camacho en su primer informe al Congreso. La modificación a la Ley Orgánica de 1939, tal como se anunció, no representaba un cambio sustancial, sólo hacía mención a la necesidad de contar con el apoyo del sector privado y trazar los lineamientos de los nuevos programas para lograr una correspondencia más estrecha entre la escuela y la realidad de México.⁵⁵

En apoyo a la iniciativa del presidente, Véjar Vázquez anunció que sondearía el ánimo de diversos sectores sociales, desde la “extrema izquierda” hasta la “extrema derecha”, abarcaría los gobiernos de los estados, rectores de universidades, directores de Educación, inspectores, asociaciones de padres de familia, incluso solicitó al PRM que auscultara la opinión de los sectores obrero y campesino, pero no mencionó a los maestros. Aseguraba que los resultados serían el cimiento para elaborar el anteproyecto de la nueva ley, pero obviamente su intención era obtener el apoyo para la reforma.⁵⁶

⁵³ Unión Nacional de Padres de Familia, circular núm. 14, 22 de octubre de 1941, en Torres Septién, 1997, p. 162.

⁵⁴ Vázquez de Knauth, 1970, p. 225.

⁵⁵ “El Gral. Manuel Ávila Camacho, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1941”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 264.

⁵⁶ “Se intentará modificar la Ley Orgánica del artículo 3°”, *Excelsior*, 4 de octubre de 1941. También Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (en adelante AHSEP), Secretaría Particular, c. 4468, ref. A/011, exp. 3.

El anuncio de la consulta provocó desconfianza. La derecha se movilizó con rapidez y aprovechó los nuevos espacios políticos de que disponía para ejercer presión. La UNPF, la más activa, organizó una manifestación nacional y convocó a un plebiscito para recoger el sentir de los padres de familia; el PAN y la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa se sumaron al movimiento. Innumerables cartas y telegramas, de diversos sectores sociales y en todos los tonos, fueron enviadas al Presidente y a Véjar Vázquez, exigiendo incluso la derogación de la enmienda socialista.⁵⁷

La postura de Ávila Camacho a favor del cambio era obvia pero también quedaba claro que no estaba de acuerdo en hacer tal concesión a los grupos de derecha. El proyecto de ley enviado al Congreso en diciembre de 1941 se escudaba en la idea de armonizar el artículo 3° con el resto de los preceptos constitucionales atribuyendo a la vaguedad del texto constitucional la confusión a la que había dado lugar. La propuesta presidencial replanteó el concepto de socialismo aplicado a la educación tal como lo había hecho meses atrás el diputado Betancourt. Se refirió al socialismo forjado por la Revolución mexicana, como una doctrina de solidaridad y respeto a la colectividad cuyo propósito era disminuir las desigualdades económicas y sociales, sin hacer mención al socialismo científico. Con esta justificación, la escuela mexicana quedaba liberada de cualquier tipo de relación con “doctrinas contrarias o extrañas al país” y se le asignaba la responsabilidad de contribuir a la integración de “una recia nacionalidad”.⁵⁸

Otros conceptos debieron precisarse. Por ejemplo, el “combatir fanatismos y prejuicios” no se refería a la profesión de credos religiosos y la práctica de ceremonias, devociones o actos de culto, sino al “excesivo apego a creencias

El controvertido artículo 3° dio pie a numerosos testimonios. Citamos el de un inspector federal de Educación: “he militado en diversos pueblos de varias entidades federativas; rara vez encontré alguna comunidad inconforme con las reformas al anterior. Toda la agitación, me he dado cuenta, brota principalmente de la capital de la República y de algunos centros de población más o menos importantes[...] Considero al artículo 3° y a su reglamentación claros, y de normas de vida muy humanas y avanzadas; sólo pediría que se hiciera una aclaración o explicación acerca de cómo de un modo concreto y categórico, deben desarrollar o explicar los maestros del campo esa pequeña frase que dice formarse un concepto racional del universo. Estimo que este concepto es elevado para la inmensa mayoría de los maestros del campo que poseen una preparación técnica y científica muy modesta”. Comunicado al C. secretario de Educación Pública. Opinión del profesor Isidro Rivera, inspector federal de Educación del Edo. de México, 29 de noviembre de 1941, en AHSEP, Dirección General de Enseñanza Normal, c. 3727, ref. J/28 (072) exp. 1.

⁵⁷ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10.

⁵⁸ *Ley Orgánica...*, 1942, pp. 8, 12.

u opiniones religiosas que se manifiesten en forma de imposición o de intolerancia para las ajenas”.⁵⁹ El proyecto de ley mantuvo inflexible el monopolio del Estado sobre las escuelas particulares y la prohibición a los ministros de culto y a las organizaciones religiosas de intervenir en la educación. Pero la dificultad material y económica para que el Estado asumiera exclusivamente esta responsabilidad, no podía ocultarse. El artículo 4° de la misma ley atenuó el problema al reconocer que la educación impartida por particulares era de interés público y, por tanto, el Estado debería contribuir para protegerla, fomentarla y perfeccionarla. Se reguló también la organización de los padres de familia en las escuelas. Se les otorgó el derecho de asociarse, de vigilar los planteles educativos, de recurrir a las autoridades gubernamentales para quejarse de las irregularidades escolares y otro tipo de atribuciones conciliatorias.⁶⁰

La iniciativa fue presentada al Congreso de la Unión en diciembre de 1941. Sorprende que no hubiera un debate a fondo. Sólo 48 horas empleó la comisión dictaminadora para emitir su juicio. Obviamente, como la misma comisión confesaba, no había sido posible “consultar la opinión de los diversos sectores interesados, ni hemos podido documentarnos lo suficiente para explicar debidamente el alcance y significación que tiene cada una de las modificaciones que se proponen”.⁶¹ Las tensiones surgidas a raíz del conflicto mundial apremiaban a reglamentar el artículo 3°, además de que la creciente desunión magisterial hacía peligrar los acuerdos. Por tanto, el dictamen no podía postergarse.

La nueva ley fue aprobada sin modificación alguna. El avance de los sectores conservadores ante una izquierda debilitada y dividida facilitó el proceso. Los alcances fueron limitados en el terreno de los hechos pero abrieron el camino hacia la reforma definitiva. Ávila Camacho, hábilmente, no se había comprometido ni con uno ni con otro bando, aunque también es cierto que ninguno de éstos quedaba satisfecho con la opción elegida. Para la izquierda significaba una violación a lo establecido en el artículo 3°, aunque permaneciera el término *socialista*, mientras que la derecha, si bien aplaudía la política de Véjar Vázquez, no se sentía del todo segura pues mientras dicho concepto no fuera eliminado del texto de la ley había la posibilidad de que con los vaivenes de la política, se regresara a la interpretación anterior o tal vez a alguna otra más descabellada.⁶² Pero por el momento no había de qué preocuparse. El

⁵⁹ *Ibid.*, pp. 9-10.

⁶⁰ *Ibid.*, cap. xvii, art. 116, p. 100.

⁶¹ *Diario de los Debates...*, 1941, sesión efectuada el 29 de diciembre de 1941, p. 174.

⁶² *La Nación*, año I, núm. 12, 3 de enero de 1942, p. 5.

propio Véjar Vázquez al referirse a la aplicación de los programas en las escuelas particulares señalaba que

deben ajustarse a los oficiales pero no en un cien por ciento porque mataríamos entonces el espíritu privado. Creemos que el estímulo debe alcanzar estos renglones y dejar un margen a la iniciativa particular en cuanto a sus programas escolares.⁶³

En conjunto, esta iniciativa representó una maniobra para negar los postulados básicos del artículo 3° sin modificar la Constitución y reorientar, en la teoría y en la práctica, el proyecto educativo.⁶⁴ Finalmente la escuela ya no sería instrumento de transformación de la sociedad sino que se convertía en el medio propicio de unión de los mexicanos.⁶⁵

EL PROYECTO NACIONALISTA

Véjar Vázquez había definido el camino. Logró la reglamentación del artículo 3° en el sentido deseado, moderó ideológicamente los planes de estudio, eliminó a los elementos radicales del magisterio y permitió el paso a una incorporación más activa de la iniciativa privada en la enseñanza. Pero la oposición no tardó en expresar su desacuerdo. En la Cámara de Diputados se impugnó la política del titular de Educación. Se le criticó por tratar de implantar en México una escuela ajena a los intereses del pueblo, de discriminar la escuela rural y dejarla en manos de los particulares, además de facilitar, en contra del espíritu de la ley, la enseñanza religiosa en los planteles de la iniciativa privada, cargos que negó.⁶⁶ Uno de sus argumentos era que “el maestro rural no había cumplido con sus responsabilidades, y carecía de la bondad, la virtud y los ideales que inspiraban al sacerdote: el deseo de servir a los demás”.⁶⁷

El marco para defenderse fue el Congreso de Educación convocado por el mismo secretario al iniciarse 1943. Aunque el propósito era “estudiar científicamente” los problemas que enfrentaba la educación nacional, en el fondo Véjar Vázquez buscaba el aval a su política educativa en un momento en que el conflicto magisterial se encontraba en un punto crítico. Ante representantes

⁶³ *Excélsior*, 18 de octubre de 1941.

⁶⁴ Arteaga, 1994, p. 51.

⁶⁵ Medina, 1978, p. 359.

⁶⁶ La contestación del secretario en *Excélsior*, 31 de diciembre de 1942.

⁶⁷ Citado en Ruiz, 1977, p. 95.

del magisterio de todo el país, de instituciones particulares, de universidades nacionales y extranjeras, de pedagogos, científicos y padres de familia, exhortó a los maestros a luchar por la integración nacional modelando el tipo de mexicano conforme a las nuevas orientaciones.⁶⁸ Ya no sería el hombre comprometido en la lucha por la justicia social sino el hombre “en armónico desarrollo de sus virtudes corporales y espirituales, en el sentimiento, en el intelecto y en la voluntad”.⁶⁹

José Vasconcelos, de regreso a los escenarios públicos ahora como consejero de Véjar Vázquez, presidió la reunión. La discusión se centró en los lineamientos, principios y normas que deberían regir el sistema educativo. Como era de esperarse fue el artículo 3° el blanco de los ataques. El mismo Vasconcelos encabezó el debate sobre la escuela socialista apoyado por grupos de derecha empeñados en construir una argumentación sólida para su modificación.⁷⁰ De nuevo la UNPF adoptó la postura más radical. Ratificó su propuesta de reforma y exigió la participación de los particulares en la supervisión y selección de los textos escolares.⁷¹ Los resultados, como se vislumbraba, fueron pobres y no lograron ir más allá de una simple complacencia con la nueva política educativa. Los maestros, sumergidos en problemas sindicales, poco atendieron a las cuestiones ideológicas, por lo que el proceso de reforma al artículo 3° no logró avanzar a pesar de las intenciones explícitas del gobierno para cambiarlo.

Consolidar el proyecto educativo requería también solucionar el conflicto magisterial. Pero Véjar Vázquez no pudo subsanar las diferencias e incluso las agudizó. Ávila Camacho decidió sustituirlo por un diplomático de carrera y hombre de letras, Jaime Torres Bodet, quien se había iniciado en las labores educativas como secretario particular de José Vasconcelos en la Universidad y como jefe del Departamento de Bibliotecas en la SEP; al momento de su de-

⁶⁸ Influida sin duda por la obra de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, Véjar Vázquez se refería al mexicano como un tipo étnico que padecía fealdad “ya que carece de las proporciones características y los valores representativos de un saludable y armonioso desarrollo de la figura humana”. Advertía también que era más un idealista que un hombre de sentido práctico, con un complejo de inferioridad que repercutía en una sensible falta de fe en sí mismo y conducía a la imitación; con una desconfianza exagerada y una voluntad débil “que no alcanzando a controlar plenamente sus movimientos lo convierte en pasional, agresivo y guerrero”. Ésta era la realidad que la educación debería corregir y depurar para formar el tipo de mexicano. “La esencia de la educación mexicana”, 11 de enero de 1943, en Véjar Vázquez, 1944, pp. 89-93.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 99.

⁷⁰ “Fue impugnado el artículo tercero constitucional”, en *Excelsior*, 14 de enero de 1943.

⁷¹ Sobre el punto de vista de Acción Nacional, “Congreso de Educación”, en *La Nación*, año II, núm. 67, 23 de enero de 1943, pp. 3-6.

signación, en diciembre de 1943, ocupaba la Subsecretaría de Relaciones Exteriores.

Torres Bodet fue conciliador por excelencia y pieza clave en la conformación del actual sistema educativo. Su experiencia como diplomático se reflejó en declaraciones y escritos y en su constante llamado a favor de una convivencia pacífica entre las naciones, criterio que repercutió en el nuevo cariz que tomó la educación ahora instrumento para consolidar la paz, la democracia y la justicia. Las tensiones de un mundo en guerra no podían evadirse. La escuela habría de ser ante todo

una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional.⁷²

No manifestó crítica alguna en relación con la experiencia socialista pero sí dejó claro que la escuela no debía ser ni un anexo clandestino del templo ni un arma que apuntara deliberadamente contra la autenticidad de la fe.⁷³ Urgía también a elaborar en profundidad —y no para el corto plazo— la doctrina de la educación mexicana que los frecuentes cambios de sistema habían impedido. No pretendía que fuera un modelo fijo de escuela, que uniformara arbitrariamente todo el sistema, sino una escuela que expresara lo mexicano.⁷⁴ Fundir regionalismos sin destruirlos, reconocer los valores y tradiciones de la cultura nacional como base de la propia identidad, era el camino a seguir.

La moral fue de nuevo el denominador común. Ante todo, sostenía Torres Bodet, “somos seres con un deber que cumplir”. Por tanto,

mientras la Secretaría de Educación no sea un órgano efectivo de definición para la moral pública, llamarla “de Educación” constituirá a lo sumo un alarde retórico intrascendente.⁷⁵

⁷² Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 231.

⁷³ *Ibid.*, p. 402.

⁷⁴ “Discurso pronunciado durante la colocación de la primera piedra de las edificaciones escolares, el 10 de julio de 1944”, en Torres Bodet, 1944, p. 163. En este punto difería totalmente de su predecesor, ya que el ex secretario no reconocía el valor de las civilizaciones prehispánicas. Para Véjar Vázquez, la esencia de la mexicanidad estaba basada en la cultura hispánica.

⁷⁵ “Discurso pronunciado en la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de diciembre de 1943”, en Torres Bodet, 1944, p. 19.

Coincidió con Véjar Vázquez en señalar que existía una “crisis de valores”.⁷⁶ Una formación especializada, orientada predominantemente al progreso material, había descuidado el desarrollo de los aspectos espirituales y redundaba en “una dimisión de su responsabilidad moral” que habría que evitar. Insistía en el respeto a la dignidad de la persona y en la integridad de la familia, en la individualidad y en la libertad. El perfil humanista del mexicano quedó definido en su propuesta del “ciudadano del porvenir”⁷⁷ y del “mexicano ideal”⁷⁸ que condensaban las cualidades y valores que requería todo ciudadano y que la escuela debía promover y estimular, principios universales que bien podían coincidir con los que la Iglesia difundía: un hombre íntegro, recto, leal, honesto, veraz, trabajador, responsable ante la sociedad y la patria, un hombre con dignidad, sencillez y probidad.

Torres Bodet tipificó el nuevo tipo de educador que el Estado necesitaba así como las funciones sociales que implicaba su desempeño. Ya no sería el maestro misionero de los años de Vasconcelos —ideal que Véjar Vázquez había retomado— sino que ahora destacó su función cívica. Como representante de la patria y dentro de un marco de justicia social, eliminando cualquier término que pudiera provocar de nuevo agitación, su obligación era llevar el mensaje y los valores de México hasta los rincones más apartados del país. Convertirse en “consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria”,⁷⁹ y ya no en organizador de masas y defensor de los derechos de los trabajadores como estipulaba el régimen cardenista, fue la consigna. Su constante llamado al magisterio para que se convirtiera en medio de unificación social, no ocultaba su preocupación por las fuertes tensiones dentro del gremio.

LA REFORMA CONSTITUCIONAL

El temor de que el radicalismo teórico del artículo 3° fuera retomado como pretexto para hacer de la religión una bandera de movilización popular contra

⁷⁶ La diferencia estuvo en su aplicación. Mientras que en Torres Bodet predominó la conciliación, en Véjar Vázquez fueron la imposición y el autoritarismo.

⁷⁷ “Reunión de los profesores de Civismo y de Historia Patria y Universal, convocada con motivo de la adopción de nuevos planes para las clases de Civismo”, México, D.F., 14 de febrero de 1946, en Torres Bodet, 1948, pp. 207-208.

⁷⁸ “Discurso pronunciado en la sala Manuel M. Ponce, al ser inaugurados, el 29 de julio de 1959, los trabajos del Consejo Nacional Técnico, convocado por acuerdo del señor presidente de la República para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes”, en *Educación, Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 4, junio de 1960, p. 20.

⁷⁹ Torres Bodet, 1965, p. 564.

el gobierno, no había desaparecido. Continuaban los ataques en la prensa a la educación socialista, calificándola como una forma de destruir la familia y la moralidad. No faltó quien afirmara que el precepto, tal como había sido redactado en 1934, era “propio y exclusivo de los regímenes totalitarios como eran el caso alemán y el soviético”.⁸⁰

Desde enero de 1944 Ávila Camacho había planteado a Torres Bodet la necesidad de la reforma. La propuesta no convenció por el momento al secretario al considerar el riesgo de que se interpretara como una concesión a los grupos conservadores. Dos años más tarde las circunstancias parecieron más favorables. Con el triunfo de los aliados, la oposición a las ideologías radicales se acentuó. La expansión de la Rusia soviética dio una connotación diferente al concepto de socialismo que se había predicado, lo que permitió plantear alternativas a los nuevos problemas políticos, económicos y sociales. Además, la Conferencia Educativa Científica y Cultural que dio vida a la UNESCO en 1945 abrió nuevas perspectivas. El acta final, suscrita por Torres Bodet en nombre de México, sustentada en principios de justicia, libertad y democracia sirvió de fundamento al gobierno para legitimar la reforma. En esta coyuntura específica el término socialista ya no tenía cabida en el texto constitucional y el cambio podía presentarse como compromiso internacional y ya no como concesión a los grupos de derecha.

Con esta justificación Ávila Camacho decidió iniciar el proceso de reforma no sin antes hacer una auscultación entre las diversas fuerzas políticas, organizaciones sociales y actores con un fuerte peso en el ámbito educativo. Logró contar con el consenso de la mayoría de los diputados y senadores, además del apoyo de sectores sociales de derecha cuya presencia política era ya significativa: PAN, UNPF, clero, iniciativa privada. El presidente estaba a favor de volver a los principios de la Constitución de 1917. Al anunciar la reforma, señaló la urgencia de

modificar aquellos aspectos equívocos de la redacción del artículo 3° que por confusionistas dan pretextos al ataque reaccionario y a una perpetua agitación contraria a la unidad nacional y que nulifica en la práctica la aplicación del artículo.⁸¹

La noticia no provocó la agitación esperada. Sólo el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización de la que se esperaba la

⁸⁰ “Una defensa imposible: la del artículo 3°... precepto esencialmente totalitario”, en *La Nación*, año III, núm. 123, pp. 8-9, 19 de febrero de 1944. Este artículo forma parte de una serie publicada en la misma revista por Manuel Ulloa.

⁸¹ *Conferencias...*, 1945, p. 32.

mayor oposición, organizó una convención para discutir la revisión. En la Conferencia Pedagógica, realizada en los primeros días de diciembre de 1945, las tensiones afloraron ante posturas antagónicas dentro del gremio. Aunque había consenso en el sentido de no permitir que la reacción arrebatara al Estado el control de la educación pública, no se veía fácil la aprobación de la reforma. Hubo quienes pretendieron postergar las decisiones para abrir una discusión en el ámbito nacional, mientras otros, ante la proximidad de la contienda electoral, intentaron llegar pronto a un acuerdo para evitar un nuevo debate cuyas consecuencias podrían alterar el orden social.⁸² Además, la crítica al artículo 3°

ni siquiera ha sido posición privativa de los reaccionarios. Fueron los mismos cuadros de izquierda del país los que desde un principio señalaron su imprecisión y su carácter demagógico. Sus tres enunciados fundamentales: el carácter socialista de la educación pública mexicana; la lucha contra todos los fanatismos; y la explicación racional de la naturaleza, señalan la peligrosa confusión y las contradicciones que conforman este ordenamiento.⁸³

La crisis interna de la izquierda se reflejó en una postura contradictoria ante la propuesta presidencial. Narciso Bassols, ex secretario de Educación, y Alberto Bremauntz, diputado socialista, ambos promotores de la reforma de 1934, no estuvieron de acuerdo con la iniciativa e intentaron integrar un frente de defensa del artículo 3°. Bremauntz se lamentó tanto de la falta de un programa definido como de coordinación entre las fuerzas de izquierda. El precepto constitucional no había fracasado sencillamente porque no había sido posible aplicarlo por interferencia de los reaccionarios; los errores eran de redacción pero no afectaban su contenido “revolucionario”. Lo que exigía Bremauntz era una “buena reglamentación”, ya que la reforma planteada ponía “en peligro la tradición democrática educativa de la Revolución”.⁸⁴ Por su parte, Bassols manifestó de manera contundente su negativa a la reforma. Hizo una defensa de la educación socialista y de sus principios añadiendo que si se mantenían las restricciones al clero en materia educativa no habría motivo

⁸² Entre los primeros estaba Rafael Ramírez, promotor de la educación rural de los años veinte. El grupo contrario, representado por Luis Álvarez Barret, se manifestó por la reforma del artículo para que éste expresara con precisión los propósitos e ideales de la Revolución mexicana.

⁸³ *Conferencias...*, 1945, p. 21.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 37. Había quienes consideraban que la presencia de representantes del PAN en la siguiente legislatura podría ejercer presiones a favor de la propuesta de grupos de derecha.

para que se suscitara de nuevo el conflicto. En una carta enviada a Torres Bodet advertía que el problema político real no radicaba ni en el término “socialista” ni en la fórmula “concepto racional y exacto”, sino “en la prohibición a la Iglesia católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional”. Lo demás eran pretextos.⁸⁵

En contraposición, Vicente Lombardo Toledano, ex secretario de la Confederación de Trabajadores de México y líder de la oposición de izquierda, apoyó la iniciativa. No obstante haber sido uno de los principales promotores de la escuela socialista, había advertido desde 1934 la imprecisión de los términos y un año después se quejaba de su fracaso. Reconocía que la propia SEP, sin dar una definición clara, había dejado en manos de directores, inspectores y maestros, la interpretación de la reforma. Por tanto el resultado había sido un estado de “confusión mental”; los maestros se habían convertido en agitadores políticos en vez de actuar como líderes de la comunidad.⁸⁶ El líder sindical aprobaba el método, es decir, impartir una orientación socialista, explicar sus beneficios, establecer la crítica al régimen capitalista, pero veía que era imposible su existencia en México. Lombardo ahora aceptaba la propuesta de Ávila Camacho de corregir errores, consolidar la unidad nacional y, al mismo tiempo, buscar “nuestra emancipación económica y política” ante el creciente imperialismo norteamericano. Sólo ponía como condición conservar su “contenido progresista” y afirmar el control del Estado sobre la educación para impedir la intromisión de la Iglesia.⁸⁷

El frente de defensa del artículo 3º organizado por Bassols y Bremauntz resultó débil ante las nuevas alianzas que el gobierno logró articular.⁸⁸ La postura de Lombardo se impuso en la decisión del SNTE que aprobó la revisión con la única condición de no transigir con las pretensiones de la derecha, hecho que corroboraba plenamente el control sindical sobre las bases magisteriales.⁸⁹

El documento final elaborado por Torres Bodet y presentado por Ávila Camacho a las cámaras a mediados de diciembre justificaba y explicaba, en función de la unidad nacional, las modificaciones propuestas. Era un texto que aceptaba parte de las demandas de la derecha pero de nuevo evitaba cualquier crítica al régimen cardenista y a la escuela socialista. Reiteraba que el

⁸⁵ El texto completo de la carta en Torres Bodet, 1981, vol. 1, pp. 398-399.

⁸⁶ Britton, 1976, p. 26; Medin, 1973, pp. 182-183.

⁸⁷ *Conferencias...*, 1945, pp. 34-36.

⁸⁸ Incluso Ávila Camacho comentó que Lombardo Toledano le había brindado una ayuda tanto hábil como eficaz. Torres Bodet, 1981, vol. 1, p. 404.

⁸⁹ Las resoluciones completas en *Conferencias...*, 1945, pp. 23-24.

propósito de la reforma de 1934 no había sido encerrar la educación en la estrechez de una doctrina, sino consignar un propósito de justicia social, característico del Estado mexicano. De ahí que la educación socialista fuera parte de “un proceso de evolución continua dentro de una misma y única trayectoria hacia el progreso y la libertad”.⁹⁰ La exposición concluía aludiendo a dos nuevos aspectos que justificaban la enmienda: la educación para la defensa de la unidad nacional y la educación para la convivencia internacional.

El criterio en el que se fundamentó la reforma fue congruente con la postura de México en la Conferencia de Londres. En la redacción se percibía el legado de los años de guerra: exaltaba el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional con base en los principios de fraternidad e igualdad entre todos los hombres, sin privilegios de raza o secta. También destacaba un espíritu democrático en el sentido de introducir igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales. Era claramente otra forma de entender el compromiso de la Revolución con las clases populares.⁹¹

El laicismo obligatorio establecido por la Constitución de 1917 se impuso de nuevo, y la libertad de enseñanza quedó eliminada del texto constitucional. Bajo esta consigna, la escuela, ajena a toda doctrina religiosa, debía combatir los fanatismos y prejuicios y estar acorde con el progreso científico. Apoyada en un contenido ideológico neutro, contribuiría a la difusión de una doctrina nacionalista basada en los principios y valores coherentes con el sistema político vigente. La gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza de nivel primario siguieron como norma. Tampoco se modificaron los límites a la acción educativa del clero y del sector privado. No obstante que el artículo 24 constitucional reconocía expresamente la libertad de creencias, se mantuvo la prohibición a las corporaciones religiosas y a los ministros de culto de intervenir en la enseñanza. A los particulares se les autorizó a impartir enseñanza de todos los tipos y grados sólo si se sujetaban a los planes y programas oficiales, autorización que podía ser negada o revocada sin que procediera ningún juicio o recurso. Únicamente se añadió una demanda, la del sindicato magisterial, en el sentido de que toda la educación impartida por el Estado desde el jardín de niños hasta la educación superior fuera gratuita, medida justa pero que suponía serias dificultades ante una creciente demanda escolar con un presupuesto siempre insuficiente.⁹²

⁹⁰ Arce Gurza, 1987, p. 199.

⁹¹ Loaeza, 1988, pp. 117-118.

⁹² *Diario de los Debates...*, 1945, sesión efectuada el 26 de diciembre de 1945, p. 84.

Cuando la iniciativa se presentó ante las cámaras para su aprobación, los acuerdos estaban tomados. Las negociaciones entre el Ejecutivo y los legisladores con peso político para influir en los debates a favor de la aprobación de la reforma, resultaron efectivas. Al presentar la Cámara de Diputados su dictamen los argumentos fueron los mismos señalados por Ávila Camacho. Justificaba la reforma de 1934 en términos de un “positivo adelanto”, como lo habían sido en su momento las efectuados por Gómez Farías y la ley de 1867. La reforma había sido

resultado de una fuerte corriente de opinión de las grandes mayorías nacionales que, en aquella etapa del movimiento emancipador de México, consideraron indispensable orientar la educación, de acuerdo con una doctrina social determinada, cuyas bondades no discutimos.⁹³

Para los congresistas la propuesta presidencial representaba un “serio avance” al dar mayor amplitud al concepto de educación. Además no entrañaba, como tampoco el artículo 3º vigente, ataque alguno contra ningún credo religioso. Finalmente, afirmaban que con los postulados adoptados por la nueva enmienda ningún mexicano, cualquiera que fuera su ideología, estaría en desacuerdo.⁹⁴ El término “socialista” no volvió a mencionarse.

La única oposición a la iniciativa presidencial partió del sector obrero. Presentó un contraproyecto de ley que si bien aceptaba la reforma, modificaba algunos términos en la redacción de la propuesta presidencial argumentando falta de claridad y precisión.⁹⁵ En el fondo lo que preocupaba más a los cetemistas era un control más estricto sobre la educación particular. Hubo desacuerdo entre miembros de la Cámara, entre ellos el diputado Gustavo Díaz Ordaz, con la iniciativa de la CTM. Pero la proximidad del fin del sexenio relegó la disputa a pesar de la insistencia de la diputación obrera.⁹⁶ Y así, sin mucha publicidad, el Congreso de la Unión aprobó la enmienda sin modificacio-

⁹³ *Ibid.*, p. 83.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 84.

⁹⁵ Intentaban aclarar la connotación del término ciencia y de la frase “los resultados del progreso científico” proponiendo en su lugar los términos de “análisis científico”. El texto completo en *ibid.*, sesión efectuada el 22 de diciembre de 1945, pp. 8-9.

⁹⁶ El dictamen de las comisiones destacó las coincidencias sustanciales entre la propuesta del Ejecutivo y la de la representación obrera pero consideró a ésta improcedente por no aportar elementos que aclararan o precisaran la redacción del artículo 3º. Las intervenciones de los diputados Jesús Yurén y Saul Cantú Balderas, representantes del sector obrero, en *ibid.*, sesión efectuada el 26 de diciembre de 1945, pp. 86-92.

nes en los últimos días de 1945. El desacuerdo apenas se dejó sentir y los diez votos de la CTM constituyeron la única oposición entre los diputados. En el Senado solamente hubo un voto en contra. El cambio era total. Apenas una década antes, la mayoría se había pronunciado por la educación socialista.

La decisión del Congreso fue respaldada por las organizaciones obrero-campesinas, el partido oficial y desde luego por el SNTE. Para los maestros la reforma “no afectaba en nada el espíritu revolucionario de la ley”.⁹⁷ Esta posición paradójica de la izquierda podía considerarse como un intento por detener el avance de una derecha fortalecida, dispuesta a llegar más lejos reimplantando la educación religiosa y eliminando al Estado como órgano rector de la educación nacional.⁹⁸

Grupos conservadores mantuvieron su inconformidad. La UNPF volvió a protestar denunciando el monopolio educativo y envió otro proyecto de ley que, basado en la propuesta oficial, insistía en que el Estado reconociera y garantizara la libertad de enseñanza.⁹⁹ Paradójicamente, al mismo tiempo, el arzobispo de México, Luis María Martínez, hacía público su reconocimiento al nuevo artículo:

aunque conserva las cortapisas a la libertad de enseñanza establecidas por la Constitución de 1917, constituye sin embargo un paso importante hacia la libertad porque aclara conceptos y remueve los obstáculos que, con motivo de la reforma de dicho artículo, hecha en 1934, turbaron la tranquilidad espiritual. La orientación que da a la enseñanza tiende a procurar la estabilidad de la familia, tan importante en las sociedades; a fomentar el patriotismo, noble sentimiento que cooperará eficazmente a la unidad nacional, y pone la educación en armonía con las aspiraciones actuales de la humanidad aleccionada por la formidable guerra que acaba de pasar.¹⁰⁰

Finalmente, después de los trámites necesarios, el artículo 3° quedó oficialmente reformado en octubre de 1946 para responder al cambio de clima político hacia la derecha. El texto aprobado señalaba:

La educación que imparta el Estado —Federación, Estados, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él,

⁹⁷ Torres Bodet, 1981, vol. 1, p. 405.

⁹⁸ Arteaga, 1994, p. 75.

⁹⁹ Esta propuesta eliminaba toda referencia a la lucha contra servidumbres, fanatismos y prejuicios. *Diario de los Debates...*, 1945, sesión efectuada el 24 de diciembre de 1945.

¹⁰⁰ Torres Bodet, 1981, vol. 1, p. 406.

a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Ya en la práctica, la tolerancia religiosa se mantuvo y la política de conciliación se tradujo en un doble sistema educativo: una escuela oficial que seguía las directrices gubernamentales y las escuelas particulares que, dentro de un régimen de libertad de enseñanza, impartían instrucción religiosa.¹⁰¹ En esta forma el gobierno no sólo buscaba subsanar las deficiencias del sistema que causaban el rezago educativo sino también desvanecer las viejas tensiones entre la Iglesia y el Estado. Ávila Camacho veía la necesidad de reconciliación con un adversario que, si bien económicamente no tenía la fuerza ni los recursos de los años anteriores a la Reforma, en cambio, social y políticamente tenía un fuerte peso dentro de la sociedad y una gran capacidad de movilización.

Torres Bodet confesaría en sus *Memorias* que la educación socialista había sido apenas un incidente de una joven nación en busca de identidad e independencia política. La calificaba de fuego de artificio que había provocado confusiones por la convicción de algunos de poder modificar la realidad, cambiando leyes. La redacción que ostentaba entonces el artículo 3° la consideraba más teórica que eficaz. “Estaba plenamente convencido [...] de que nada resultaría más desastroso que un sistema escolar dominado por los ejecutores de cualquier secta, política o religiosa, obediente a instrucciones del extranjero. Ni Washington ni Moscú. Pero desde luego, tampoco Roma”.¹⁰²

En sólo tres años, el titular de Educación había logrado acallar las críticas. La paz había retornado al ámbito educativo.

CONTINUIDAD EN EL CAMBIO

Con la reforma del artículo 3° quedó sellada la orientación de la política educativa en las siguientes décadas. El gobierno de Miguel Alemán, apelando nuevamente a la idea de unidad nacional, evadió cualquier reminiscencia izquierdista e insistió en la difusión de principios y valores que sirvieran de sustento

¹⁰¹ Sobre el resurgimiento de las escuelas particulares, Torres Septién, 1997, pp. 171-180.

¹⁰² Torres Bodet, 1981, vol. I, pp. 226-227.

al régimen político. El énfasis en el nacionalismo, la exhortación patriótica a sus héroes y a sus símbolos fue una constante del discurso oficial. La mexicanidad no sólo se enfocó a “la formación de buenos ciudadanos”, sino también a alcanzar “una homogeneidad de cultura y de voluntad colectivas”, posición contraria a la que Torres Bodet había intentado establecer.¹⁰³

El nuevo esquema educativo quedó inmerso en el contexto del desarrollo económico que caracterizó al gobierno de Alemán. Se hizo hincapié en la educación como factor de cambio social al ofrecer, con la expansión del sistema escolar, supuestamente, las condiciones para que cada individuo progresara por sus propios méritos. Muy lejos habían quedado las intenciones de Vasconcelos de esperar de la escuela elemental, “la redención” y el mejoramiento del pueblo. O la tarea asignada por la escuela socialista de guiar la transformación de la sociedad. La consigna ahora era adecuar la educación a las necesidades industriales del país. La referencia al carácter utilitario de la educación fue constante. Urgía contar con técnicos preparados. El problema era cómo superar deficiencias: el índice de analfabetismo era elevado y a los planteles de enseñanza primaria asistía sólo 50% de la población en edad escolar; las cifras con relación a la enseñanza media eran alarmantes y más aún las relativas a educación superior. En suma, el promedio de escolarización de la población mayor de 15 años no superaba los dos años.

Alemán optó por un planteamiento diferente. Esta vez la enseñanza elemental no fue la prioridad. Desde su toma de posesión, la única referencia que hizo respecto a la educación apuntaba a la necesidad de contar con personal capacitado para satisfacer las demandas del desarrollo económico. Se requerían

técnicos, de los cuales carecemos en número suficiente, por lo que debemos formarlos en el interior de nuestras fronteras o fuera de ellas; enviando a los nuestros a capacitarse a otros países, y recurriendo a aquellos expertos del extranjero, cuyos conocimientos sean necesarios para nuestro desarrollo industrial y científico.¹⁰⁴

En el mismo tono fueron las declaraciones del nuevo titular de Educación, Manuel Gual Vidal. Hombre de negocios y abogado sin más experiencia en educación que como maestro de derecho en la Universidad Nacional Autóno-

¹⁰³ “Discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación Pública, en la ceremonia que se dedicó como Homenaje al Maestro, el 15 de mayo de 1947, en el Palacio de Bellas Artes”, en Gual Vidal, 1947, p. 66.

¹⁰⁴ “Discurso del Lic. Miguel Alemán Valdés, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1° de diciembre de 1946”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 520.

ma de México, su designación se atribuyó a sus buenas relaciones con el sector empresarial cuyo apoyo era fundamental para superar graves carencias.¹⁰⁵ Su proyecto se centró en la llamada “escuela unificada” —concepto surgido en la Europa de la posguerra—, con el que intentó solucionar el problema del crecimiento desordenado de las instituciones docentes. Sin cuestionar la orientación ideológica de la educación, pretendía coordinar sistemáticamente las distintas agencias educativas desde el jardín de niños hasta la enseñanza media y superior, técnica o universitaria para constituir “un verdadero sistema nacional de educación pública”, iniciativa que en la práctica no fructificó.¹⁰⁶

El crecimiento de la población aunado al rezago educativo se hacía sentir en una demanda que el gobierno no estaba en condiciones de satisfacer. Incluso el porcentaje de los recursos destinados al ramo disminuyeron en el sexenio: de 14.2% en 1947 a 10.6% en 1952. Las dimensiones del problema obligaban a echar mano de todo tipo de apoyos. Alemán insistió, como lo había hecho ya el gobierno avilacamachista, en la participación de los particulares ofreciéndoles un “clima de libertades” para que incrementaran su colaboración en esta empresa que el Estado no podía cubrir por sí solo. La presencia de la Iglesia y del sector privado en el ámbito educativo fue cada vez mayor, lo que equivalía a mantener una actitud tolerante en la aplicación del artículo 3°. Para Alemán, el conflicto había terminado y en caso de hacer modificaciones, únicamente se harían con base en “consideraciones de orden económico y demográfico”.¹⁰⁷

¿A DÓNDE VA LA EDUCACIÓN?

José Ángel Ceniceros, secretario de Educación durante el régimen de Adolfo Ruiz Cortines, siguió el mismo camino que su antecesor, Gual Vidal. Normalista, abogado y autor de varias obras sobre derecho, contaba con una amplia trayectoria docente en la Normal de Maestros y en la Universidad Nacional como profesor de leyes. Sus primeras declaraciones fueron desconcertantes. Al tomar posesión confesó no tener fórmulas para resolver problemas, ni sustentar ideas preconcebidas sobre ninguna cuestión. Las medidas a adoptar, advirtió, “nacerán de las necesidades que estamos auscultando”.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Ruiz, 1977, p. 93.

¹⁰⁶ “Discurso pronunciado en la inauguración de los Cursos Académicos de la Escuela Normal Superior, el día 29 de abril de 1947”, en Gual Vidal, 1947, pp. 27-29.

¹⁰⁷ Loeza, 1988, p. 172.

¹⁰⁸ Mendoza Rivera, “Honda crisis de la educación en México”, cit. en Ruiz, 1977, p. 108.

Los principios rectores de la educación no se cuestionaron. El programa de educación pública siguió siendo el de la Revolución mexicana, expresado en la Constitución de 1917, según lo declaró Ruiz Cortines en su primer informe de gobierno en 1953.¹⁰⁹ Se repetía el trillado discurso sobre la unidad nacional manifestado en una actitud conciliadora: la escuela era para todos y en la Secretaría de Educación no había ni “izquierdas” ni “derechas” sino únicamente servicio profesional.¹¹⁰ En busca de una mayor colaboración del sector privado, insistió en la formación moral y cívica, en la importancia del papel de la familia, en educar para la libertad y para la responsabilidad. Intentó precisar el sentido de laicidad escolar —para muchos considerada como rechazo a toda doctrina religiosa— y la interpretó en el sentido de prescindir de la religión en la enseñanza; los fanatismos y los prejuicios de ninguna manera deberían identificarse con la religión. Simplemente, el Estado, en la lucha contra el subdesarrollo y por la democracia

excluye de la escuela para entregarla al hogar, la formación religiosa de los alumnos que acuden a sus planteles. Ciencia y religión tienen un deber solidario que cumplir cada una en su campo: combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, el fanatismo y los prejuicios.¹¹¹

Reiteradamente Ceniceros vinculó la labor educativa (artículo 3º) con las formas de propiedad y de tenencia de la tierra (artículo 27) y con el derecho al trabajo (artículo 123) dentro de un marco de justicia social.¹¹² La exaltación de la “mexicanidad” continuó orientada a la formación de una conciencia nacional que diera un valor justo a lo nuestro dentro de un contexto universal, como una reacción ante la necesidad de preservar la identidad nacional frente al poderoso vecino del norte. Hubo en esos años un excesivo manejo de los símbolos patrios y de los héroes nacionales, “esos consejeros que nunca fallan en las horas difíciles”,¹¹³ manteniendo un calendario escolar recargado de fiestas cívicas.

¹⁰⁹ “El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1953”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 782.

¹¹⁰ *El Nacional*, 17 de diciembre de 1952, en Ruiz, 1977, p. 97.

¹¹¹ *Acción educativa...*, 1955, p. 20.

¹¹² Ceniceros, 1955, pp. 78-84.

¹¹³ “Discurso con motivo de la visita a Valladolid, Yucatán, el 21 de marzo de 1955”, en Ceniceros, 1957, p. 56.

La explosión demográfica, debida sobre todo a una alta tasa de natalidad, acentuó las deficiencias, haciendo urgentes reformas radicales. 92% de la matrícula escolar se concentraba en educación primaria y, a pesar del impulso del régimen alemanista a la enseñanza media y media superior —preparatoria, vocacionales y normales—, éstas apenas representaban 2.2 y 1.2% respectivamente. Ceniceros planteó con veracidad el problema y detalló el gasto educativo en busca de una mayor cooperación social. Insistió en nuevas alternativas, en otros procedimientos de financiamiento, no con base en planes sexenales basados en falsas panaceas sino planes a largo plazo que permitieran resultados prácticos.¹¹⁴ Pero no logró poner en marcha las reformas que él mismo reclamaba. El plan nacional de educación que debería coordinar el gobierno federal quedó por el momento en el tintero. Para fines de los años cincuenta se hablaba ya con insistencia de “la crisis de la educación”.

Al asumir la presidencia, Adolfo López Mateos anticipó importantes realizaciones en el ámbito educativo, a la luz de su experiencia vasconcelista y de maestro universitario. Renovar el sistema para mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarlo a la demanda de técnicos y obreros calificados, además de ampliar las oportunidades de educación para los sectores marginados, fueron objetivos que planteó.¹¹⁵

Jaime Torres Bodet fue llamado de nuevo para ocupar la cartera de Educación. Su breve gestión anterior había dejado una huella importante. Según afirma en sus *Memorias*, dadas las condiciones que prevalecían, no era motivo de regocijo el regresar, en 1958, a una Secretaría de la que había podido salir —no sin ventura— doce años antes.¹¹⁶ Las obligaciones del Estado habían crecido más que el presupuesto y la SEP se mostraba como una “institución anquilosada”. El alza de los precios había obligado a aumentar salarios, pero éstos no eran suficientes. Se contaba con centenares de maestros no titulados y la unificación sindical no había mejorado la calidad del trabajo docente. Él mismo confesaba que se había

perdido contacto con la realidad de millares de escuelas [...] Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a

¹¹⁴ “Planteación y naturaleza del problema educativo”, entrevista de prensa, 4 de abril de 1957, en Ceniceros, s.f., pp. 83-88.

¹¹⁵ “Discurso del Lic. Adolfo López Mateos al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1° de diciembre de 1958”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, pp. 1015-1016.

¹¹⁶ Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 361.

tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores.¹¹⁷

Poco nuevo había en el discurso oficial. El contenido de la enseñanza no se cuestionó y el tono moralista se mantuvo presente. Torres Bodet insistió en la escuela como el mejor conducto para unificar, integrar y formar ciudadanos, mexicanos auténticos. Por tanto, en esta ocasión centró su atención en dos puntos fundamentales: la expansión de la enseñanza a todos los sectores sociales y la homogeneización cultural con base en los mismos principios y valores mediante la edición de libros de texto gratuitos, medidas que, como se verá, contribuyeron a consolidar el proyecto educativo nacional.

Al finalizar el sexenio el cambio de rumbo, definido a partir de los años cuarenta, se había consolidado. La legislación superó los extremismos del cardenismo y ajustó la educación al nuevo proyecto del Estado definiendo el camino hacia un nuevo modelo de desarrollo. Un proceso complejo, sin duda, en un escenario político distinto en el que el cambio en la correlación de fuerzas dentro del bloque dominante fue determinante.

¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 363-364.

3

EL MAGISTERIO, CONSOLIDACIÓN DE UNA PROFESIÓN

LAS REDES DE PODER

Desde los años treinta, los maestros comenzaron a tener peso político al sindicalizarse. Organizados de manera semejante a los sindicatos obreros y campesinos, formaron grupos de opinión que ejercieron presión política no sólo dentro de la SEP sino que incluso trascendieron al ámbito nacional.¹

Durante el régimen cardenista, el magisterio podía considerarse como “vanguardia política de izquierda”. El estrecho contacto con los campesinos había convertido a los maestros rurales en verdaderos líderes al asumir el papel de promotores, organizadores y agentes de transformación social, por lo que no era de extrañarse que un elevado número de ellos se afiliara al Partido Comunista Mexicano. Era el propio gobierno el que los había alentado a emprender actividades políticas, haciendo propaganda y popularizando la política oficial.²

A fines del gobierno de Cárdenas, la división ideológica surgida dentro de las filas del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), creado en 1938, amenazaba romper la unidad sindical. Eran tres fundamentalmente las facciones que se disputaban el control: la más radical, la comunista; las dos restantes estaban representadas por los cetemistas seguidores de Vicente Lombardo Toledano y por los anticomunistas o independientes. La escisión definitiva surgió a fines de 1939 en vísperas del congreso nacional que tuvo lugar en la ciudad de México. Los dos primeros grupos, que tenían entre sí cierta afinidad, se unieron para impedir el acceso de los independientes. Como respuesta, un numeroso grupo de representantes se separó y organizó un congreso rival, del cual surgió una nueva organización: el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), de tendencia derechista.

¹ Arce Gurza, 1986, p. 173.

² Según David Raby, uno de cada ocho maestros era comunista. Raby, 1974, p. 92.

El conflicto magisterial se encontraba en un punto crítico cuando Ávila Camacho asumió el poder. La división ideológica aumentaba y amenazaba convertirse en un grave conflicto de índole político. Las agrupaciones de obreros y campesinos, la CTM y la CNC, así como el partido oficial, tomaban cartas en el asunto. El STERM, el sindicato más numeroso, defensor de la educación socialista, había perdido fuerza, en parte por la reciente escisión interna. En vano sus dirigentes trataron de fortalecer su posición en el congreso de enero de 1941, buscando el apoyo de los maestros rurales que eran el grupo más radical. Los líderes sindicales intentaban a la vez reducir la influencia de la SEP mediante la participación del gremio en el diseño y la conducción de la política educativa nacional.³ Pero esta iniciativa no prosperó debido, básicamente, a la creciente aunque velada hostilidad del gobierno que veía en esta organización una amenaza para la unidad magisterial. La situación fue complicándose aún más al formarse un nuevo grupo integrado por el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM) apoyado por la CNC, que buscaba incorporar a sus filas a todos los maestros rurales.

Los llamados a la unidad magisterial por parte de Sánchez Pontón fueron constantes pero no encontraron respuesta. Los dirigentes del FRMM, en un comunicado a Ávila Camacho manifestaron que no obstante que su organización controlaba a la mayoría de los maestros, se les habían cerrado las puertas de la SEP, dando preferencia a los comunistas.⁴

Véjar Vázquez buscó una solución al conflicto que cobraba cada vez mayores dimensiones. Convocó a las tres organizaciones que se disputaban la hegemonía: el STERM, el SNATE y el FRMM, a un nuevo congreso. El secretario fijó como plazo el 30 de septiembre de 1941 para que le presentaran un proyecto.⁵ Ante las exigencias del momento, el STERM trató de fortalecer su posición haciendo a un lado sus divisiones internas. Los otros dos organismos manifestaron su adhesión y apoyo al nuevo titular de Educación. Pese a las diferencias que había, se elaboraron las bases para el Congreso de Unificación: se estableció la proporción en la representación de los diversos grupos, la elección directa de los delegados, la no injerencia oficial en el acto y la separación de las centrales obrera y campesina como requisito previo y necesario para negociar la unidad entre los diversos grupos magisteriales, sin que esto significara que la nueva organización sindical, única, dejara de mantener estrechas relaciones con los

³ Medina, 1978, p. 354.

⁴ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33, 25 de abril de 1941.

⁵ "Alocución del Lic. Octavio Véjar Vázquez, Secretario de Educación Pública, al personal directivo", 26 de septiembre de 1941, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4525, ref. A/ 921, exp. 1.

sectores campesino y obrero organizados.⁶ Asimismo se solicitaba la aprobación de un salario mínimo mensual de 120 pesos, la firma de un convenio colectivo y la participación del sindicato en la discusión del presupuesto de la SEP.⁷

Todo parecía andar por buen camino hasta que una campaña periodística exacerbó los ánimos en los últimos días de septiembre de 1941. *Excelsior* publicó una serie de artículos en los que se denunciaba el control que el Partido Comunista ejercía sobre los dirigentes del magisterio organizado y la ayuda económica que en forma encubierta daban algunos funcionarios de la SEP a dicho partido.⁸ También se mencionaba que muchos individuos ajenos a la labor educativa estaban en la nómina de la Secretaría de Educación y criticaba la existencia de numerosas obras marxistas en las bibliotecas públicas.⁹ La pugna entre grupos de derecha e izquierda volvió a agudizarse. Poco importaba por el momento la nueva reglamentación del artículo 3° que por entonces empezaba a discutirse.

La postura moderada de Ávila Camacho contrastó con la actitud intransigente de Véjar Vázquez quien, decidido a “moralizar el magisterio”, expulsó a funcionarios de la secretaría y a maestros considerados de “filiación comunista”, provocando la indignación de diversos sectores. El conflicto tomó mayores dimensiones al intervenir la CTM y la CNC, en apoyo de los grupos magisteriales. Estallaron las huelgas y las manifestaciones proliferaron. El STERM organizó un paro en protesta por la actitud del secretario, a lo que éste respondió entregando a la prensa una serie de documentos en los que se denunciaban las

⁶ Este punto aparentemente incidental tenía una gran significación ya que la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) brindaba su apoyo al STERM en tanto que la CNC hacía lo mismo con el FRMM.

⁷ Medina, 1978, p. 371.

⁸ “Las raigambres del comunismo en México a cargo de los maestros”, en *Excelsior*, 24 de septiembre de 1941. Este diario acusaba al Partido Comunista de invadir la SEP con sus agentes especiales, sus miembros militantes y sus adictos incondicionales, quienes en su momento habían ejercido un terror burocrático sobre los demás empleados y maestros independientes, adueñándose del control absoluto. Denunciaba, también, las supuestas actividades organizadas entre el sector magisterial como el reclutamiento de nuevos miembros, la divulgación de las ideas revolucionarias y de la doctrina marxista y la organización de asambleas con el fin de “organizar el trabajo sindical y político encomendado a los camaradas maestros miembros del Partido para obtener de cada uno de ellos el máximo rendimiento de sus tareas revolucionarias”. Asimismo, publicó una lista de elementos de “reconocida filiación comunista” entre los que se mencionaban al subsecretario Armando List Arzubide así como a varios directores y jefes de Departamento de la Secretaría de Educación, en “Casos concretos sobre las actividades comunizantes de directores de Educación”. *Excelsior*, 26 de septiembre de 1941.

⁹ “Sólo libros comunistas hay en las bibliotecas”, en *Excelsior*, 30 de septiembre de 1941.

supuestas acciones de maestros comunistas. Siguió la quema de textos escolares de carácter socialista —entre ellos la *Serie SEP* y *Simiente*— hasta entonces utilizados en las escuelas primarias.¹⁰ Esto hizo más tirantes las relaciones entre el STERM y Véjar Vázquez, perdiéndose toda esperanza de lograr la unificación del magisterio.

El conflicto laboral se convirtió en un serio problema político que se reflejó en reclutamiento de adeptos, propaganda, descrédito de los contrarios, ventajas a los afiliados, alianzas con otros sectores no magisteriales, réplicas públicas en la prensa y en la radio. La situación no solamente creó serias tensiones e inquietud sino un bajo rendimiento de la labor docente. Véjar Vázquez se tornó vacilante. Los ataques en su contra no cesaron; se le criticó su actitud intransigente que fomentaba odios y ahondaba disputas y se le exigía restituir en sus puestos a más de 1 200 trabajadores cesados por él.¹¹

El gobierno debía definir los vínculos con los grupos magisteriales lo cual requería establecer nuevas reglas del juego. La política de unidad nacional llevaba implícita la necesidad de fortalecer alianzas y ampliar consensos pero también era una vía de legitimación de prácticas coercitivas, autoritarias, para eliminar toda disidencia. Y dentro de esta lógica quedaban circunscritos los mecanismos para cooptar a las centrales corporativas e integrarlas al bloque dominante.¹²

Ávila Camacho exhortó a las diversas facciones a crear un organismo único desligado sindicalmente de cualquier otro sector. En respuesta, el STERM buscó la alianza con el FRMM con el que, a pesar de las discrepancias políticas, no difería en el plano ideológico. Ambos presentaron al Presidente su propuesta: formar una comisión mixta para dirimir las controversias de los diversos grupos, cuyo fallo sería inapelable.¹³ Sólo el SNATE, grupo disidente de escasa fuerza, se abstuvo de participar.

El Comité de Unificación organizó el nuevo congreso magisterial que se reunió en la ciudad de Querétaro en diciembre de 1941. Acordaron recurrir a las fuerzas federales para evitar desórdenes, despistolización previa y reparto, a cada grupo, de un número determinado de credenciales.¹⁴ Desde el inicio de

¹⁰ “Arde en fantástica pira un millón de libros escolares”, en *Excelsior*, 4 de diciembre de 1941.

¹¹ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210-2.

¹² Arteaga, 1994, p. 98.

¹³ Además del representante presidencial, la comisión quedó integrada por seis miembros del FRMM, seis del STERM y dos de los grupos docentes afiliados al Partido Comunista, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

¹⁴ “Memorándum que el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato de Maestros y Trabaja-

las sesiones hubo serias irregularidades ya que las autoridades no estaban dispuestas a aceptar una movilización independiente. La unidad sindical era imprescindible para afianzar su poder pero también para consolidar la nueva política educativa. La revisión de credenciales por fuerzas federales impidió la entrada de un elevado número de delegados, lo que puso fin a toda esperanza de unificación. Como resultado, el STERM y el FRMM convocaron a un congreso paralelo.

Los forcejeos entre ambos bandos dio lugar a la aparición de nuevas agrupaciones sindicales. Los asistentes al Congreso de Unificación declararon desaparecidos todos los organismos sindicales para crear el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), auspiciado por el titular de la SEP, pero de ninguna manera constituyó una fuerza mayoritaria. Los maestros afiliados al FRMM y al Partido Comunista se agruparon en torno al Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), en tanto que el STERM, aún mayoritario, mantuvo sus vínculos con la CTM.

El fracaso de Véjar Vázquez fue evidente y los ataques en su contra aumentaron. Se le acusó de manipular al congreso para conformar un sindicato ilegítimo e incondicional de la SEP. La Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) denunció que la SEP, en lugar de procurar la unificación magisterial, realizaba “maniobras con la finalidad de constituir grupos autónomos de maestros en las distintas entidades del país”.¹⁵ Y en efecto, ante las divisiones surgidas en el magisterio nacional, maestros de varios estados decidieron separarse de las centrales, constituyéndose en bloques independientes.¹⁶

El conflicto no se detuvo. A partir de enero de 1942 se crearon “comisiones depuradoras en la SEP cuya función sería vigilar la conducta de maestros y directores de escuela”,¹⁷ dando lugar a ceses y represiones, argumentando subversión política o corrupción. Hubo maestros perjudicados por la inobservancia del escalafón o cambios forzados de adscripción por razones políticas. Los grupos de izquierda, fortalecidos, volvieron al ataque contra el secretario, convertido en el principal obstáculo para la unificación magisterial. El STERM pidió su destitución, en tanto que el SUNTE manifestó que

dores de Educación presenta al C. Presidente de la República, Gral. de División Manuel Ávila Camacho”, enero de 1942, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

¹⁵ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33, septiembre de 1942.

¹⁶ Los sindicatos autónomos de maestros se organizaron en Colima, Baja California Norte, Sinaloa, Querétaro, Oaxaca, Guanajuato, Nayarit y Zacatecas. Arnaut, 1998, p. 225.

¹⁷ “Inspecciones en varias escuelas”, en *Excelsior*, 5 de enero de 1942.

la sensación general que reina en el magisterio del país es la de que está siendo perseguido con saña inexplicable cada día creciente, al grado de que la situación toma aspectos pavorosos en una atmósfera de inquietud constante.¹⁸

La FSTSE, aliada del STERM, agregó su voz a los que pedían destituir al titular de Educación.¹⁹

Ávila Camacho hizo un nuevo intento para lograr la unificación en abril de 1942, apremiado por las tensiones internacionales. Esta vez, su llamado a la unidad nacional coincidía con la declaración de guerra hecha por el Estado mexicano a las potencias del Eje. En esta coyuntura, la respuesta de las distintas fuerzas sociales a favor del Ejecutivo fue inmediata. El STERM, el SUNTE y el SMMTE aceptaron formar un Comité Coligado de Unificación Magisterial, condicionando la participación de la SEP. Pero las tensas relaciones entre los grupos obligaron a postergar en cuatro ocasiones la celebración del congreso que, finalmente, inició sus sesiones en el Palacio de Bellas Artes el 24 de diciembre de 1943.²⁰

UN CONSENSO EVASIVO

El descontento contra Véjar Vázquez llegó a tal punto que se acabó pidiéndole su renuncia.²¹ Dos días antes del inicio del congreso magisterial, dejó la Secretaría y correspondió a Torres Bodet inaugurar los trabajos, quien declaró

¹⁸ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210. 30 de enero de 1942. El mismo sindicato exigía a Véjar Vázquez, además de la reposición de todos los maestros y trabajadores de la Secretaría cesados hasta la fecha, considerar las remociones y movilizaciones dictadas, la reapertura de los centros educativos clausurados y el retiro de las listas negras y el sistema de espionaje impuesto por la Secretaría en contra de los maestros y empleados que prestaban sus servicios en la misma, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210, marzo de 1942.

¹⁹ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210-2, febrero de 1942.

²⁰ El SMMTE denunciaba la labor de agitación y proselitismo que realizaba el Partido Comunista Mexicano a favor del STERM y exigía la no intervención de las centrales de obreros, campesinos, burócratas y los partidos políticos en los problemas magisteriales, en AHSEP, Secretaría Particular, 17 de noviembre de 1942, c. 4476, ref. A/095.7 (725.1), exp. 1.

²¹ Es de notar la reacción de la prensa capitalina ante la renuncia de Véjar Vázquez. Tanto *El Universal* como *Excelsior* deploraban su salida. En el editorial de este último se señalaba que la renuncia del secretario de Educación había "causado pena e inclusive alarma. Pena, porque el personaje posee enormes cualidades humanas y porque supo quitarle la ponzoña marxista a la enseñanza, hasta donde le fue posible". Por su parte, *El Universal* afirmaba que a raíz de esta renuncia la educación estaba en peligro: "Ido Véjar Vázquez y unificado el magisterio bajo el timón

su neutralidad: “en el sentido profesional y polémico del vocablo, no soy político”. Esta posición hizo que los grupos antagónicos vieran con buenos ojos la designación del nuevo secretario y se aminorara la tensión en vísperas del congreso. Además, el funcionario ofreció su apoyo al magisterio no sólo para evitar nuevas escisiones sino también para resolver su problema profesional y laboral.²²

El Congreso de Unificación Magisterial comenzó sus sesiones con cerca de 2 000 delegados. Luis Álvarez Barret, presidente de debates del Congreso, anunció la disolución de las antiguas organizaciones sindicales para que el magisterio pudiera llegar a acuerdos.²³ Aunque la reunión no estuvo exenta de conflictos²⁴ se logró crear un nuevo organismo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de tendencia moderada de izquierda, reconocido como único del gremio, agrupando en sus filas a la gran mayoría de los maestros de toda la República, personal administrativo y un grupo importante de directivos y supervisores de la SEP.²⁵ Con ello se pretendía borrar la heterogeneidad intrínseca de intereses, ideologías y proyectos de los diversos grupos de docentes.

En la sesión inaugural del congreso, el líder del SUNTE, Valente Lozano, hizo alusión a la política de unidad de Ávila Camacho y para sortear los ataques conservadores, afirmó:

de los comunistas [...] resulta casi inevitable que la futura confederación de maestros caiga bajo la férula dictatorial y corruptora del Partido Comunista Mexicano. Esto dará a dicho partido una fuerza incontrastable con qué presionar a los jefes de la educación pública, hasta ponerlos a discreción suya”, en Torres Bodet, 1981, vol. I, pp. 230-231.

²² “Discurso pronunciado en la inauguración del Congreso de Unificación Magisterial”, México, D.F., 24 de diciembre de 1943, en Torres Bodet, 1948, pp. 126-129.

²³ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33, diciembre de 1943. Entre los temas que se abordarían durante las sesiones estaban: “La intervención del magisterio en la resolución de los problemas de la educación nacional”, “Las leyes de garantías del magisterio”, “La situación económica de los trabajadores de la enseñanza, sus demandas fundamentales y problemas existentes”, “La federalización de la enseñanza en el país”, “Plataforma de principios y estatutos de la nueva organización de los trabajadores de la enseñanza”.

²⁴ Durante las sesiones, un grupo de maestros encabezados por Rubén Rodríguez Lozano se opuso a la creación de un sindicato único, nacional y autónomo de la SEP y del poder de los gobernadores, proponiendo en su lugar una organización confederada, integrada por sindicatos estatales autónomos en la que prevalecería un criterio democrático, ajeno a todo credo e ideología. Antes de terminar el congreso, el líder de este grupo aceptó unirse a la propuesta general, otorgándosele una de las carteras en el nuevo organismo. Arteaga, 1994, pp. 102-103.

²⁵ En este punto, la controversia había girado en torno a si se incorporaban únicamente quienes ejercían el magisterio, o bien se incluía al resto de los trabajadores en todas las oficinas federales y estatales independientemente de las funciones que desempeñaran. Arnaut, 2001, p. 54.

los maestros estamos conscientes de nuestro papel y declaramos que no somos comunistas, sino que somos revolucionarios y avilacamachistas, porque estamos defendiendo a nuestro Presidente y con él, el programa de la Revolución que es el del pueblo mexicano.²⁶

Con relación a la injerencia de los sindicatos y fuerzas políticas, apuntó: “se equivocan quienes piensan que los maestros nos vamos a separar de los obreros y campesinos”, pero “el mejor servicio que pueden hacernos a los maestros es el de permitirnos resolver solos nuestros propios problemas”.²⁷

Las principales carteras del nuevo organismo se distribuyeron entre los dirigentes de las antiguas organizaciones gremiales, de acuerdo con su fuerza y capacidad de control sobre sectores específicos. El STERM logró obtener, aunque por corto tiempo, la secretaría general del nuevo sindicato que ocupó Luis Chávez Orozco —candidato de Lombardo Toledano—, con Luis Álvarez Barrer en la segunda cartera en importancia. El SUNTE y el SMMTE obtuvieron dos carteras y los grupos minoritarios, una.²⁸

Ciertamente, la creación del SNTE había sido resultado de acuerdos tomados por la cúpula sindical sin el consenso y participación de las bases magisteriales. Su estructura y carácter no representaron un frente amplio, heterogéneo, de fuerzas sociales sino que desde un principio se convirtió en un organismo en el que las relaciones de poder y dominación predeterminaron las relaciones entre sus miembros. Se estableció como norma una acepción muy peculiar de “democracia” que reconocía la diversidad de tendencias y de credos pero a partir de la subordinación a la dirigencia sindical y al bloque en el poder, haciendo a un lado los intereses y propuestas de las bases.²⁹

LAS TENSIONES AFLORAN

La lucha anticipada por la Presidencia de la República reactivó las pugnas dentro del sindicato amenazando la recién lograda unidad magisterial. La división interna entre las tendencias más importantes previas a la unificación

²⁶ “Congreso Nacional de Unificación Magisterial”, sesión inaugural, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Evidentemente no todos estuvieron de acuerdo. “Los rojos imponen candidatos en el Congreso Magisterial”, en *Excelsior*, 27 de diciembre de 1943.

²⁹ Arteaga, 1994, p. 103.

—la izquierda integrada por lombardistas y comunistas, y la llamada democrata—³⁰ se agudizó. Sin poder evitar los crecientes antagonismos en el gremio, la salida de Chávez Orozco fue inminente.

De una relación aparentemente neutral respecto a la vida interna del SNTE, el gobierno no tardó en pasar a la ofensiva para avanzar en el control y subordinación de sus liderazgos. Ninguna de las facciones era hegemónica ni podía garantizar unidad y control del organismo sindical, lo que demostraba que el sindicato no era una instancia sujeta y subordinada al gobierno sino, por el contrario, un poder real cuyas contradicciones internas no daban confiabilidad sobre todo ante las próximas elecciones presidenciales.³¹

La solución al conflicto fue política. Se decidió la destitución de todos los miembros del comité ejecutivo designándose a Gaudencio Peraza, representante de los lombardistas, la facción mayoritaria, nuevo líder sindical. Las relaciones de poder entre el organismo magisterial y el bloque dominante se transformaron y el SNTE apoyó sin problemas la candidatura de Miguel Alemán.

Para fines de los años cuarenta, el SNTE gozaba de poca autonomía y no se podía mencionar ningún beneficio importante que la sindicalización hubiera logrado. La corrupción había sentado sus reales. Los puestos directivos servían de trampolín político hacia las altas esferas gubernamentales o para amasar grandes fortunas, mientras la situación de la base magisterial era deplorable.³² Los exiguos salarios se veían cada vez más mermados por la inflación constante, de tal forma que el poder adquisitivo había disminuido notablemente desde 1939.³³

Al inicio del régimen ruizcortinista, Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE, le entregó al titular de Educación un pliego petitorio que contenía las demandas económicas y escalafonarias aprobadas en el Congreso Nacional celebrado en noviembre de 1952.³⁴ El líder sindical advirtió que si no se

³⁰ Denominada así no por sus fines o ideología sino por llevar el nombre de Frente Democrata de Maestros y Trabajadores de la Educación (FDMTE).

³¹ Arteaga, 1994, p. 71.

³² Sobre el conflicto magisterial, Loyo Brambila, 1979; Pellicer de Brody y Reyna, 1978, pp. 131-155; *Problemas de México*, vol. 1, núm. 7, 1 de octubre de 1958.

³³ Sobre la situación económica de la burocracia mexicana, Lobato, 1958. Con relación a los salarios nominales y reales de directores, inspectores y maestros entre 1929 y 1954, Gallo Martínez, 1955, pp. 239-241.

³⁴ Entre los acuerdos adoptados estaban la petición de aumento salarial entre 20 y 40%, a fin de nivelar los sueldos de los maestros foráneos titulados con los de los maestros del Distrito Federal, así como la de los salarios de los maestros estatales con los federales y la federalización de la enseñanza, en AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5.

daba una solución inmediata a las peticiones, el descontento magisterial adquiriría proporciones alarmantes. El conflicto se desató en Tamaulipas, Nayarit y Coahuila por aumentos salariales. A esos maestros se unieron sectores de Jalisco, Durango, Baja California Norte y Chihuahua, amenazando con paros parciales y alternos hasta llegar a la huelga general.³⁵

Ante esta amenaza, en abril de 1954 Ruiz Cortines aceptó la creación de una comisión mixta para analizar las demandas, integrada por un representante del Ejecutivo, el titular de Educación y el secretario general del SNTE. Se analizó la nivelación de sueldos y la conversión de plazas de maestros rurales, pero el aumento salarial aprobado no rebasó el 10%, por lo que era inaceptable.³⁶

En el seno de la organización gremial era patente el conflicto interno provocado por los intereses particulares y oportunistas de sus dirigentes. La mayoría del comité ejecutivo nacional del SNTE había sido impuesta por el antiguo líder sindical y cabeza del grupo alemanista, Jesús Robles Martínez, y hasta el momento, la Fracción Nacional Revolucionaria —a la que pertenecían tanto los dirigentes de la sección IX como los del comité nacional— era la que imponía su criterio. Desde 1953 era evidente la oposición a esta fracción. Dispuestos a sacudirse el tutelaje, grupos magisteriales de diversas tendencias políticas se organizaron y formaron el Movimiento de Unificación, Renovación y Orientación Magisterial (MUROM) con el ambicioso propósito de establecer plenamente la democracia sindical, hacer realidad la independencia del sindicato frente al poder público y plantear las demandas urgentes del magisterio, evitando que fueran utilizadas para provocaciones de tipo político.³⁷

Alarmados por la creciente inconformidad y las perspectivas de perder la dirección del sindicato, los dirigentes del SNTE cambiaron sus tácticas respecto a las autoridades. Sánchez Vite decidió reforzar la lucha sindical en los estados y alentó los movimientos de huelga, “aun a sabiendas de que no obtendrían aumentos en los sueldos pues el objetivo del movimiento era también que saliera el secretario de Educación Pública”.³⁸ La facción dominante inició la realización de congresos en la ciudad de México y planteó cuestiones que garantizaran el apoyo

³⁵ “Memorándum que sintetiza el actual conflicto del Magisterio”, 1953, en *ibid.*

³⁶ AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5, 16 junio de 1954.

³⁷ “Comunicado. Movimiento de Unificación, Renovación y Orientación Magisterial”, en *Excelsior*, 28 de abril de 1954.

³⁸ Al mismo tiempo, grupos magisteriales de diversas entidades federativas enviaron telegramas al presidente Ruiz Cortines protestando enérgicamente por las “intromisiones indebidas” del secretario de Educación Pública en los asuntos internos del sindicato y pidiendo su destitución, en AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, 9 de agosto de 1954, vol. 433/183.

magisterial: el voto de censura al titular de Educación y la promesa de luchar por un aumento de 40% para los integrantes de la sección IX, maestros de preescolar y primaria del D.F. La sección X del D.F., que agrupaba a los maestros posprimarios, preparaba a la vez un albazo para redondear el control sindical.³⁹

Las aspiraciones del magisterio, reprimidas por varios años, se desbordaron.⁴⁰ Las luchas sindicales proliferaron durante 1955 y 1956 en varios estados. Sánchez Vite fue sustituido por Enrique W. Sánchez, quien gozaba del apoyo del presidente Ruiz Cortines. Fue la sección IX la primera en declararse por la remoción de sus líderes sindicales. Se trataba de un sector numeroso e importante, con un nivel académico superior al del personal docente de provincia, lo cual contribuía a favorecer el grado de conciencia del resto de los grupos magisteriales.⁴¹

En vísperas de la elección de los nuevos dirigentes seccionales, los líderes de la sección IX, pretendiendo ganar adeptos y reelegirse, elaboraron un pliego petitorio en el que se incluía un aumento salarial de 30%. El tono revolucionario de las demandas se desvaneció ante el ofrecimiento oficial de conceder un aumento de sólo 14%. La base no tardó en rechazar el convenio y exigió públicamente “rectitud en la lucha iniciada”.⁴² A partir de entonces, este grupo decidió desconocer a sus líderes sindicales y ser ellos mismos los que presentarían al Presidente un pliego petitorio que insistía en 30% de aumento salarial y la intervención del comité nacional del SNTE para lograr “la democratización y moralización” de la sección IX.⁴³ Othón Salazar, antiguo líder estudiantil, se convirtió en cabeza de la disidencia.

³⁹ AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5.

⁴⁰ La Secretaría de Educación Pública era la dependencia gubernamental con más personal. En 1950 disponía de 64 692 plazas, equivalentes a 34% de los servidores del Estado mexicano. Lobato, 1958, p. 12.

⁴¹ De acuerdo con las estadísticas de 1957, de los 56 921 maestros que trabajaban en escuelas primarias urbanas de todo el país, 15 582 se concentraban en el Distrito Federal. Loyo Brambila, 1979, p. 18.

⁴² Este grupo disidente organizó el Comité de Lucha Pro Pliego Petitorio y Democratización de la Sección IX. Su postura se sintetiza en la siguiente declaración: “Como suprema autoridad del movimiento, el pleno de representantes de escuelas ha examinado la conducta de los directivos de la sección IX y asimismo de los directivos nacionales que no dan prueba de honestidad y limpieza sindicales. Como consecuencia el pleno se pronuncia abierta y decididamente tanto por mantener la firmeza del movimiento frente al pliego petitorio, como por reafirmar esa firmeza en cuanto a sacudirse el yugo de líderes incapaces y de los procedimientos que pistoleros a sueldo emplean para mantener en el poder a una camarilla de cafres enriquecidos”, en *ibid.*, pp. 38-39.

⁴³ “Demandas económicas y políticas”, carta abierta a Adolfo Ruiz Cortines, presidente de la República, y a Enrique W. Sánchez, secretario general del SNTE, en *Problemas de México*, vol. I, núm. 7, 1 octubre de 1958, pp. 60-65.

Ante la fuerza que adquiriría este grupo independiente, los dirigentes sindicales de la sección IX postergaron la celebración del congreso “hasta que existieran condiciones propicias y se evite la división en las filas del sindicato”.⁴⁴ Sin embargo, la facción disidente, que agrupaba a la mayoría de los maestros, decidió no esperar y convocó a un congreso independiente que eligió a Othón Salazar, por mayoría, secretario general de la sección IX. Como era de esperarse, el nombramiento no fue reconocido por las autoridades, por lo que a partir de entonces, dos organizaciones ostentaron la representación de los 15 000 maestros de primaria del D.F. Inicialmente, se consideró que la influencia que podría ejercer esta facción disidente era pequeña por ser una sección aislada, sin el apoyo de otras directivas seccionales, y menos aún de los miembros del comité ejecutivo nacional del SNTE.

Durante 1957, los dirigentes del movimiento magisterial buscaron allanar sus diferencias con el comité, sin encontrar respuesta. Ya para entonces, el grupo opositor, denominado ahora Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), había logrado el apoyo de algunos grupos en los estados e incluso de otros sectores de la capital.

En 1958, la coyuntura era propicia para presionar al gobierno: era un año de elecciones presidenciales. Los dirigentes del SNTE, tras aplazar año y medio la convocatoria para elegir al comité ejecutivo de la sección IX, decidieron efectuarla en el mes de abril. El anuncio despertó gran agitación entre el magisterio; para el grupo disidente era la oportunidad de lograr el reconocimiento de Salazar como dirigente de esta sección. El MRM organizó el 12 de abril una manifestación en el Zócalo para exponer sus demandas, pero fue violentamente disuelta por policías y granaderos. El MRM contestó con un paro de labores en las escuelas primarias del D.F. La solidaridad de los maestros de la capital fue sorprendente y al finalizar el mes, la mayoría de las escuelas primarias de la capital habían paralizado sus labores parcial o totalmente. Los líderes del SNTE argumentaron la ilegalidad del movimiento e iniciaron una fuerte campaña para desprestigiar a los huelguistas, subrayando los beneficios logrados por el magisterio en los últimos años.⁴⁵ Se temía, y con sobrada razón, que esta agitación se extendiera a otros sindicatos que empezaban a mostrar señales de inconformidad con su situación económica.

El MRM había entregado a las autoridades educativas, dos meses atrás, un pliego peticionario en el que solicitaba 40% de aumento salarial, dos meses

⁴⁴ *El Popular*, 23 de agosto de 1956, en Pellicer de Brody y Reyna, 1978, pp. 138-139.

⁴⁵ *Novedades*, 16 de abril de 1958.

de salario como aguinaldo, gastos de transporte, la construcción de un hospital y guarderías infantiles.⁴⁶ Los representantes del grupo opositor trataron de entrevistarse con el secretario de Educación, sin encontrar respuesta. Para Ceniceros, carecían de “personalidad jurídica”, lo que les incapacitaba para negociar. El secretario optó por imponer fuertes sanciones a los disidentes. El MRM se instaló entonces en los patios de la propia Secretaría hasta obtener la solución a sus demandas. Esta noticia acaparó las primeras páginas de la prensa nacional. *Excélsior*, al igual que otros diarios capitalinos, repudió el acto que “deshonra la causa del magisterio y da mal ejemplo a la niñez”:

el edificio de la SEP es teatro de un lamentable y bochornoso espectáculo [...] Mujeres con sus pequeños hijos duermen allí, hacen café y toman sus alimentos, ofreciendo a los ojos de propios y extraños un desagradable espectáculo que no debe tolerarse por el decoro del país.⁴⁷

Los líderes del SNTE se empeñaron en desprestigiar al grupo disidente y mantener su lucha aislada de los demás sectores.⁴⁸ Lo calificaron de “exclusivista”, de ser “un reducido grupo de divisionistas que por ningún motivo actúan como representantes del magisterio”, de que sus líderes estaban influidos por ideas comunistas.⁴⁹ Sin embargo, día con día, el apoyo al movimiento magisterial se consolidaba: maestros, estudiantes universitarios y del Politécnico, el Partido Comunista Mexicano, representantes de sindicatos obreros y padres de familia se solidarizaban con él.

La solución no era fácil y menos aún ante la proximidad de las elecciones presidenciales que se realizarían el 1 de julio. También era urgente resolver un conflicto que afectaba a miles de niños de las escuelas oficiales del D.F. El gobierno optó entonces por la conciliación. Ruiz Cortines anunció, el 15 de mayo, un aumento salarial a todos los maestros de la República que se pondría en vigor a partir del 1 de julio, hecho que representaba el triunfo, aunque parcial, del grupo othonista. Los dirigentes del MRM aceptaron el aumento que, si bien no era el del pliego petitorio, mostraba una actitud positiva del gobierno. Los maestros de escuelas primarias del D.F. con sueldos mensuales de 800 pe-

⁴⁶ “El Comité Nacional permanece sordo a las demandas de los maestros”, en *Problemas de México*, vol. 1, núm. 7, 1 de octubre de 1958, pp. 102-104.

⁴⁷ *Excélsior*, 3 de mayo de 1958, en Loyo Brambila, 1979, pp. 55-56.

⁴⁸ “El jefe de la nación, amigo del magisterio”, boletín de prensa, 7 de mayo de 1958, en *Problemas de México*, vol. 1, núm. 7, 1 de octubre de 1958, pp. 142-147.

⁴⁹ Loyo Brambila, 1979, p. 61.

sos obtendrían 150 adicionales; el mismo aumento se fijó para los maestros de primarias foráneas y para los inspectores y directores del D.F.⁵⁰ Quedaba aún pendiente el reconocimiento legal de los líderes del MRM como dirigentes de la sección IX. Por el momento la huelga se levantó y el edificio de la SEP se desalojó. El 5 de junio las clases se reanudaron.

El triunfo de Adolfo López Mateos en las elecciones de 1958 se vio con optimismo. Los dirigentes magisteriales consideraban al presidente electo como un hombre de “ideas progresistas”, pero la calma estaba lejos de recobrase. El MRM no había estado desvinculado de la lucha de otros grupos de trabajadores. Durante junio y julio la agitación ponía en peligro la paz social. La represión fue la respuesta al radicalismo del movimiento ferrocarrilero, en tanto que las movilizaciones campesinas eran también disueltas por la fuerza.

A mediados de agosto, finalmente, las autoridades del SNTE anunciaron la convocatoria a elecciones de la sección IX para con ello “evitar que continúe la agitación dentro del magisterio”.⁵¹ Como era de esperarse, Othón Salazar fue elegido candidato a la secretaría general de su sección por una gran mayoría, pero los líderes del SNTE insistieron en apoyar a sus miembros incondicionales. Como resultado se celebraron dos congresos paralelos, uno organizado por la dirección del SNTE y el otro por el MRM; en el primero salió elegida Rita Sánchez y en el segundo triunfaba Othón Salazar. Con ello se regresaba al punto de partida del conflicto.

Para conseguir el reconocimiento legal, el grupo disidente acudió a movilizaciones y amenazó con un paro indefinido. A la manifestación organizada por los othonistas se invitó a participar a otros sindicatos. Ante el inminente cambio de poderes, el gobierno los controló por la fuerza. La manifestación fue disuelta y sus líderes encarcelados. Eso produjo una división entre los miembros del MRM, situación que aprovecharon las autoridades del SNTE. Pre-so Othón Salazar, se convocó a nuevas elecciones de la sección IX, un mes antes de la toma de posesión de López Mateos, el 1 de diciembre. Ante el temor de una nueva movilización magisterial, apoyada por otros grupos sindicales descontentos, las autoridades del SNTE se comprometieron a respetar los resultados de los comicios. El triunfo recayó en los representantes del MRM y Gabriel Pérez Rivero encabezó el comité.

⁵⁰ *Novedades*, 3 de julio de 1958. No obstante los significativos aumentos a lo largo de 19 años —455% entre 1939 y 1958— los salarios de los maestros de primaria no lograban alcanzar el nivel existente en 1939.

⁵¹ Loyo Brambila, 1979, p. 76.

ESTALLA EL CONFLICTO

Para principios de 1960, el proyecto educativo del régimen lograba un avance considerable. El Plan de Once Años se había puesto en marcha, la revisión de los programas de enseñanza primaria, secundaria y normal había concluido, se iniciaba la construcción masiva de escuelas y empezaban a distribuirse los primeros textos gratuitos. Pero dos acontecimientos parecían poner todo en entredicho. El fuerte impacto de la Revolución cubana en el país hizo resurgir las discrepancias políticas internas dejando al descubierto la fragilidad de los mecanismos de control que habían sido la clave del sistema político mexicano. A ello se sumaba el problema de los egresados de la Escuela Normal de Maestros de la ciudad de México. En febrero de 1960 los estudiantes manifestaron su rechazo al decreto presidencial que los obligaba, al finalizar sus estudios, a cumplir con el servicio social por un año en provincia, en lugares asignados por la Secretaría de Educación. Esta iniciativa buscaba solucionar uno de los graves problemas del Plan de Once Años: la concentración del magisterio en las principales áreas urbanas.

La inconformidad se convirtió en una manifestación abierta; los estudiantes de la Normal se unieron a las protestas de los egresados y fueron a la huelga. Las autoridades alegaron que el conflicto era manipulado por “ciertos grupos políticos”, temiendo que grupos magisteriales disidentes y universitarios se unieran a los huelguistas. Torres Bodet hizo públicas las razones del decreto y tomó medidas para someter a los huelguistas: canceló la matrícula del ciclo profesional de la Escuela Normal de Maestros y anunció que aquellos que desearan reinscribirse, deberían aceptar las condiciones fijadas por el gobierno.⁵² La decisión encendió los ánimos y las manifestaciones por las calles de la ciudad de México se multiplicaron. El ejército ocupó las instalaciones de la Escuela Normal, provocando que los huelguistas, apoyados por miembros de la sección IX del SNTE, se apoderaran del edificio de la SEP, exigiendo la derogación del decreto que los obligaba a trabajar en provincia.

El edificio de las calles de Argentina fue desalojado por la fuerza. La opinión pública lo aprobó, pero no los grupos universitarios, que protestaron por la forma violenta del desalojo, al tiempo que los enfrentamientos entre policías y normalistas continuaron. Los grupos católicos, que veían en este tipo de protestas una creciente amenaza comunista, expresaron su disgusto en editoriales de los diarios capitalinos conservadores y de revistas católicas:

⁵² Torres Bodet, 1981, vol. II, pp. 396-397.

la ENM —decía uno de ellos— es, desde hace años, un semillero de comunistas, lo que se dice fácil, pero tiene una peligrosa trascendencia, pues el hecho es que en proporción terriblemente creciente centenares de miles, millones de niños mexicanos estarán siendo “educados” por maestros comunistas [...] ¡¡Los comunistas están empezando a ganarnos hoy la batalla del mañana!!⁵³

En busca de una salida, las autoridades decidieron a principios de abril el cambio del director del plantel, quien había pedido que el ejército desalojara a los huelguistas, medida con la que se logró que retornara la calma a la Escuela Normal de Maestros.

Los conflictos magisteriales distaban de estar resueltos. Una de las primeras acciones de López Mateos fue liberar a los dirigentes del movimiento magisterial encarcelados en vísperas del cambio presidencial y anunciar aumentos salariales, medidas que trataban de proyectarlo como hombre conciliador y “progresista” y establecer una nueva relación con el sindicato.⁵⁴ Esta imagen no pudo prevalecer. La pugna entre la sección IX y el comité ejecutivo del SNTE continuó. En mayo, los dirigentes del sindicato nacional desconocieron a los líderes de los maestros de escuelas primarias de la ciudad de México, afiliados, en su mayor parte, al MRM. En su lugar nombraron una comisión provisional con elementos incondicionales de la Secretaría de Educación.

Los dirigentes destituidos de la sección IX, muchos de izquierda, organizaron un paro indefinido para exigir la autonomía sindical y su restitución. La Secretaría reprobó en forma contundente que diferencias sindicales interrumpieran las actividades escolares, y cesó maestros y promovió el arresto de los principales líderes. El conflicto se prolongó de junio a agosto. A las manifestaciones antigubernistas se incorporaron grupos de padres de familia y de universitarios, lo que le dio al movimiento un matiz izquierdista. No faltaron las expresiones de apoyo a la Revolución cubana y las protestas contra el autoritarismo; exigían también la libertad de los presos políticos y el respeto a la Constitución. Sin embargo, la coyuntura favorable había pasado y los esfuerzos de los maestros por promover la agitación y presionar a las autoridades resultaron inútiles.

El gobierno de López Mateos mantuvo el control de los grupos magisteriales disidentes, así como de otros sindicatos y grupos obreros, hasta el final

⁵³ “El conflicto de la Normal”, *Señal*, núm. 293, 3 de abril de 1960, pp. 10-11. Loeza, 1988, p. 249.

⁵⁴ El salario de los maestros del Distrito Federal era de 1 045 pesos mensuales. A partir del 1 de enero los aumentos serían escalonados de acuerdo con su antigüedad e irían de 1 210 pesos como mínimo hasta 1 760 como máximo. Loyo Brambila, 1979, p. 98.

de su administración. De esta manera, al lado de una bandera ideológica que pregonaba la concordia y la fraternidad como fórmula de convivencia nacional, una actitud opuesta, expresada en la restricción de la libertad de expresión, organización y manifestaciones públicas, estuvo presente. Fue esta línea represiva la que privaría en los siguientes años y llegaría a manifestarse abiertamente en el movimiento estudiantil de 1968.

EL ÁMBITO LABORAL

Las reformas educativas del avilacamachismo influyeron de manera significativa no sólo en un cambio conceptual, radical, respecto a la identidad y el ejercicio profesional del magisterio sino también en su relación con el Estado.

Las disposiciones legislativas formuladas durante el breve régimen de Emilio Portes Gil sirvieron de base para definir algunos aspectos de la profesión docente como el ingreso, la permanencia y movilidad dentro del servicio, además de que alentaron la participación de una representación gremial en la toma de decisiones.

La disputa entre las distintas organizaciones por el control del magisterio nacional, ya mencionada, entorpeció su aplicación. Los dirigentes sindicales más radicales ocuparon durante el régimen de Cárdenas altos puestos en la SEP, hecho que impidió deslindar los asuntos educativos de los intereses gremiales del magisterio. Hubo quien se manifestó a favor de derogar la Ley de Inamovilidad argumentando que “la mayoría de los actuales maestros no podrían impartir la enseñanza socialista por ser elementos de ideas contrarias a la Revolución”.⁵⁵ Las denuncias por violación a la legislación no se hicieron esperar. La Ley de Escalafón fue nulificada temporalmente al haberse otorgado plazas a elementos sin “méritos suficientes”. Sin embargo en estos años, y al igual que los demás grupos de trabajadores al servicio del Estado, los maestros se vieron beneficiados por una reglamentación que les aseguraba mejores condiciones jurídicas en cuanto a ascensos y cambios de adscripción en el servicio además de aumentos salariales.

En un nuevo contexto político, Véjar Vázquez alteró la relación entre gobierno y magisterio. Su evidente descalificación del maestro rural quedó de manifiesto al establecer una jerarquía explícita que otorgaba el más alto escaño salarial al maestro urbano y al rural el último, medida que justificaba en función de la deficiente preparación académica del docente previa al ejercicio

⁵⁵ Arnaut, 1996, p. 85.

profesional, mientras que la experiencia medida en años de antigüedad era una variable no considerada por el titular de Educación.⁵⁶ Su crítica también se dirigió a su “excesiva práctica política” y por tanto al abandono de sus labores docentes, lo que repercutía en el bajo aprovechamiento de los alumnos y en la indiferencia o rechazo de las comunidades. De ahí que recurriera a cambios de adscripción y ceses de cientos de maestros rurales con el argumento de separar de sus puestos a quienes carecieran de título profesional exigiendo como requisito para estas plazas el haber terminado la educación secundaria.

En un clima de crecientes tensiones, Torres Bodet buscó normalizar las relaciones con el magisterio. La creación de un sindicato único hizo posible obtener nuevas condiciones laborales. Simplemente la afiliación al SNTE les garantizaba su permanencia, ascenso y mejoramiento profesional y económico.⁵⁷ El nuevo reglamento de escalafón definió los criterios de ingreso, selección y ascenso burocrático del magisterio. Las categorías a las que podía aspirar un profesor iban de maestro “C” de escuela rural a director “A” de escuela primaria. La diferencia la determinaban los años de estudio, pero ahora se reconocían los años de servicio como una variable significativa para cada categoría docente.⁵⁸ Igualmente, la Ley de Pensiones y de Retiro, vigente desde 1925, que exigía 35 años de servicio para tener derecho a una pensión equivalente a 66.6% del sueldo, se modificó. La nueva ley, puesta en vigor en diciembre de 1945, estableció que a partir de 15 años de servicio, la pensión de retiro sería igual a 40% del sueldo base, porcentaje que aumentaría progresivamente hasta alcanzar el 100% al cumplir 30 años de labor.⁵⁹ En forma complementaria, la Ley de Inamovilidad normó las condiciones para el cambio asegurando al docente “una adscripción estable que podía cambiar únicamente a petición suya y bajo su consentimiento explícito”.⁶⁰

El punto medular, especialmente para los maestros sin título que constituían el segmento más numeroso del personal docente federal, era conseguir

⁵⁶ Arteaga, 1994, pp. 90-91. En 1945, mientras que un profesor normalista titulado que trabajaba en el D.F. recibía mensualmente 265 pesos, un maestro rural con sólo estudios de primaria percibía un salario de 126 pesos, en *ibid.*, p. 123.

⁵⁷ No obstante que los estatutos del SNTE, en el capítulo relativo a los miembros del sindicato, precisan los diversos tipos de trabajadores que pueden pertenecer a éste sin establecer ninguna obligatoriedad, en los hechos encontramos que la incorporación de los maestros al sindicato es automática desde el momento mismo que ingresan a la SEP y su contribución se deduce de manera automática de su salario.

⁵⁸ *Memoria...*, 1944, vol. II, anexo I, en Arteaga, 1994, p. 93.

⁵⁹ *La obra educativa...*, 1946, pp. 42-43.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 75.

su inamovilidad mediante la obtención de una base, sin la cual no tenían derecho a la definitividad en el empleo ni derechos escalafonarios. En este aspecto, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, como se verá más adelante, fue el conducto para que miles de maestros regularizaran su situación profesional y laboral y aseguraran mejores condiciones de trabajo, además de poder avanzar en el proceso de nivelación y homogeneización del magisterio rural con el urbano.

Fue así como el magisterio se consolidó como una “profesión de Estado”, al convertirse en un grupo profesional predominantemente al servicio del gobierno federal.⁶¹ Sin embargo, no pudieron evitarse las contradicciones ideológicas inherentes a la nueva identidad del maestro. Por una parte, su libertad e influencia en las comunidades quedaron restringidas y se mantuvo la intolerancia hacia su participación política dentro de los estrechos márgenes de una vida sindical más acorde con los intereses del poder que con los de su mismo gremio. Y, por otra, se elaboró una legislación que protegía sus intereses y les abría espacios más amplio de negociación política. No obstante, en la práctica, estas medidas no implicaron un trato homogéneo para los educadores. La profunda división dentro del mismo gremio, específicamente entre maestros federales y estatales, no fue posible superarla.

El SNTE había logrado consolidarse como un formidable grupo de presión al aumentar con rapidez el número de sus afiliados. Incrementó su intervención en el reclutamiento, cambios de adscripción y movilidad escalafonaria de los docentes así como en el diseño y ejecución de la política educativa, constituyéndose en un poder paralelo al gubernamental y, por tanto, en una organización clave para el control político del país. De ahí las contradictorias y paradójicas relaciones entre ambas instancias que hasta la fecha siguen predominando.

⁶¹ Arnaut, 1996, p. 90.

CRECIMIENTO Y MODERNIZACIÓN

EL ARDUO CAMINO HACIA LA FEDERALIZACIÓN

La nueva legislación había definido el camino. Pero consolidar el nuevo proyecto implicaba cumplir con dos objetivos clave: unificar el sistema educativo y garantizar el acceso a la enseñanza a toda la población en edad escolar.

El Estado había afianzado su posición como órgano supremo de educación nacional tanto frente a los estados, que habían permanecido con bastante independencia respecto a las políticas dictadas por el gobierno central, como frente a los particulares. La federalización, propósito vigente desde la creación de la SEP, fue una medida eficaz para incrementar el control y lograr cierta uniformidad en el sistema educativo, aunque había también otras razones de fondo.¹ La grave disparidad de salarios entre zonas urbanas y rurales y la falta de garantías de los maestros estatales y municipales en contraste con los maestros federales protegidos por leyes de escalafón, inamovilidad y pensión de retiro, obligaba a igualar las condiciones del magisterio en todo el país y evitar que los maestros que no pertenecieran al sistema federal quedaran a merced de las autoridades estatales. Era evidente que la calidad de la educación dependía en gran medida no sólo de la capacidad financiera de cada estado sino también del interés de los gobernadores. Para dar un ejemplo: en 1942, mientras el Estado de México destinaba 49% de su presupuesto al ramo educativo, Jalisco 35% y Yucatán 31%, Oaxaca asignaba 16%, Tlaxcala 15%, San Luis Potosí 14%, Durango 8% y Aguascalientes 7%.²

El proceso para lograr la unificación no fue fácil. Hubo estados que defendieron celosamente su autonomía y rechazaron toda iniciativa del gobierno

¹ El concepto de federalización es ambiguo. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo. Y a la inversa, como actualmente se propone, la federalización de un sistema centralizado equivale a descentralizarlo. Loyo, 1998b; Arnaut, 1998.

² Secretaría de Educación Pública. Cuadro de entidades federativas con sus presupuestos originales de egresos, 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4514, ref. A/200 (011) exp. 1. Habría que considerar también que no siempre se aplicaba la totalidad de las partidas a sus objetivos señalados.

central tendiente a la federalización, argumentando que se violaba la soberanía estatal. Pero además la incapacidad del erario para absorber los fuertes gastos que implicaba igualar los sueldos federales con los bajísimos salarios de maestros estatales y municipales, no permitía mayores avances.³

Durante el régimen de Cárdenas el proyecto de unificación avanzó. Se firmaron convenios de federalización con 10 estados, cada uno bajo condiciones diferentes.⁴ Unos incluían el control técnico, administrativo y económico; otros se concretaban al administrativo y técnico pero dejaban las finanzas en manos del gobierno del estado. Había también convenios en los que se aceptaba solamente el control técnico por parte de la SEP y otros en los que ésta tenía poca injerencia en el sistema estatal.⁵ Pero todos eran contratos temporales que podían ser rescindidos cuando una de las partes lo solicitara, fuera por incumplimiento de las condiciones del contrato o porque la entidad federativa quisiera recuperar el control de sus planteles.

Ciertamente esta dualidad de sistemas entorpecía el desarrollo educativo. El Segundo Plan Sexenal reiteró la necesidad de unificar “debidamente tanto la orientación social cuanto la dirección técnica, de la educación impartida por el gobierno federal y por los gobiernos de los estados en todos sus aspectos”,⁶ al igual que la Ley Orgánica de 1939 insistía en impulsar la centralización educativa mediante la federalización. El artículo 90 otorgó al gobierno federal facultades para celebrar convenios de unificación y coordinación del servicio educativo con los gobiernos estatales, semejantes a los acordados en años anteriores, asignando a la SEP el control técnico de la enseñanza en todo el territorio nacional a fin de unificar criterios, textos y programas. Y con relación al aspecto económico, el Congreso de la Unión mantenía la facultad de fijar las aportaciones correspondientes a los servicios educativos y señalar las sanciones por incumplimiento. Aunque aparentemente estos convenios eran voluntarios, la ley estipulaba en el artículo 3° del capítulo XIX la obligación para que todos los estados, en un plazo de seis meses, los firmanan.⁷

³ Loyo, 1998b; Arnaut, 1998, pp. 173-219.

⁴ Éste era el caso de Chihuahua, Aguascalientes, Campeche, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco y Tamaulipas. Vaughan sostiene que en algunos casos, el apoyo del presidente Cárdenas hacia los gobernadores les permitió un mayor control sobre la educación, aplazándose el proceso de federalización. Vaughan, 2001, p. 67.

⁵ Arroyo de la Parra, 1939, en Britton, 1976, p. 102. Algunos ejemplos en Loyo, 1998b.

⁶ *Segundo Plan...*, 1939, p. 108.

⁷ Loyo, 1998b, p. 133.

Era evidente que a la SEP le convenía la federalización para fortalecer su posición. Igualmente era importante para las organizaciones sindicales y para los maestros, sobre todo por razones económicas, las que de ninguna manera satisfacían los convenios celebrados. Más de 18 000 profesores dependientes de los gobiernos estatales y municipales continuaban —con o sin convenios de federalización— en un nivel salarial muy inferior al de los maestros federales además de que este ingreso no siempre llegaba con puntualidad y con frecuencia era objeto de descuentos arbitrarios.⁸

El Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana, todavía el grupo más numeroso, emprendió una vigorosa campaña para eliminar el confuso sistema de convenios proponiendo en su lugar uno solo en el que se especificaban las reglas para la centralización administrativa, económica y técnica bajo el control del gobierno federal. Las escuelas estatales se incorporarían al sistema federal debiendo los gobiernos locales destinar parte de su presupuesto al servicio educativo, previo acuerdo con la SEP. Los líderes sindicales estaban convencidos de que sólo con la federalización podría adoptarse un sistema unificado de escalafón, que acabaría con las grandes diferencias salariales, además de que la organización gremial saldría fortalecida al aumentar el número de sus miembros.⁹

A esta iniciativa se opusieron gobernadores, maestros y dirigentes de agrupaciones locales. Los primeros, reunidos en la ciudad de México en diciembre de 1940, enviaron al Ejecutivo un documento censurando a la Secretaría de Educación Pública por permitir una “participación excesiva” a las organizaciones magisteriales, nulificando con frecuencia los esfuerzos oficiales. Consideraban que los convenios de centralización entre algunos estados y la SEP, no obstante que entrañaban “una lesión a la soberanía de esas entidades”, no habían dado los resultados esperados. Como alternativa proponían el compromiso de los estados a adoptar los programas, técnicas de enseñanza y calendarios de trabajo que dictara la SEP bajo la supervisión de un Consejo de Educación —integrado por representantes del gobierno estatal, de la SEP, de los maestros y de los padres de familia— con facultades para aprobar modificaciones de carácter técnico que fueran indispensables dadas las características de cada entidad.¹⁰

⁸ Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación, “El fracaso de los convenios de federalización de la enseñanza”, 9 de diciembre de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4415, ref. A/200 (011), exp. 1.

⁹ Loyo, 1998b, p. 132-133; Arnaut, 1998, pp. 217-218.

¹⁰ “Comunicación al Lic. Luis Sánchez Pontón”, 20 de diciembre de 1940, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 433/24.

El pliego petitorio fue enviado a Sánchez Pontón, quien a los pocos días presentó una iniciativa de reformas al capítulo XVIII de la Ley Orgánica de Educación de 1939. Reconocía los múltiples inconvenientes que hasta el momento ofrecía la federalización. Pocas entidades habían firmado convenios y éstos carecían de uniformidad; además, podían dejar de cumplirse por cualquiera de las partes sin que existiera un procedimiento adecuado para zanjar las dificultades. También insistía en la conveniencia de uniformar tanto la orientación como los sistemas de enseñanza. Eso no sólo beneficiaría al magisterio y a los estudiantes sino también ayudaría a reducir costos y evitaría la duplicidad de servicios. Aunque dejaba en claro que

sería un craso error confundir estas legítimas aspiraciones hacia la unificación técnica de la función educativa, con una centralización de la misma en todos sus demás aspectos, poniendo en manos del Gobierno Federal su realización íntegra.¹¹

La propuesta se basaba en la organización de un sistema jurídico que a la vez que satisficiera la necesidad de unificación técnica de la labor educativa en todo el país, respetara y tomara en cuenta los derechos de los estados y municipios. Apoyaba el establecimiento de consejos estatales para estudiar los problemas inherentes a dicha unificación entre el sistema federal y los estatales, además de proponer iniciativas y vigilar su aplicación.¹² El Consejo Nacional de Educación, integrado por un representante de cada consejo estatal y de la SEP, tendría a su cargo la coordinación en todo el país.

La respuesta no tardó. De nuevo los gobernadores expresaron su desacuerdo por considerarla anticonstitucional y contraria a la soberanía de los estados. Para el representante de Tlaxcala, la reforma no satisfacía las finalidades de mejoramiento educativo ya que el artículo 3° constitucional facultaba al Congreso de la Unión para expedir las leyes necesarias y distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios pero no para que la SEP asumiera el control de la enseñanza. Añadió que la centralización, bajo el nombre de federalización, contrariaba la esencia de la forma federativa de la

¹¹ "Proyecto de Reformas al Capítulo XVIII de la Ley Orgánica de Educación", en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.2/64.

¹² Los consejos estarían integrados por representantes de la Secretaría de Educación, del gobierno del estado, de los municipios en el caso de que éstos tuvieran servicios educativos propios, de la agrupación estatal de padres de familia y de la universidad o institutos de educación superior de la misma entidad.

República, además de que el costo resultaba considerablemente mayor.¹³ Atendiendo a las razones expuestas, Ávila Camacho optó por no enviar al Congreso de la Unión el proyecto.

Con la salida de Sánchez Pontón de la Secretaría de Educación, en septiembre de 1941, la situación fue propicia para reanudar las negociaciones. Véjar Vázquez estuvo igualmente interesado en el proceso de federalización. La nueva Ley Orgánica de 1942 recogió la iniciativa anterior: la SEP conservaría bajo su control la dirección técnica de las escuelas primarias, secundarias y normales pero en el aspecto administrativo las entidades federativas mantenían libertad para entregar a la Federación la dirección de todas sus escuelas o parte de ellas.¹⁴ También señalaba que si bien correspondía a la SEP formular los planes de estudio y programas y definir los métodos de enseñanza, éstos deberían tener la elasticidad adecuada para adaptarse a las necesidades regionales. El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) se convertiría en el cuerpo consultivo de la Secretaría. Finalmente, la nueva ley decretó la creación de comisiones mixtas integradas por representantes del Ejecutivo federal, estatal y municipal para estudiar y proponer las aportaciones económicas de la Federación, los estados y municipios.

La propuesta de Véjar Vázquez para que los sistemas locales de enseñanza primaria pasaran a depender del ramo educativo federal no llegó lejos. El número de convenios varió poco, en buena medida por la oposición constante de las autoridades estatales, aunque también por las luchas intergremiales. Pero se mantuvieron los mismos puntos de discusión. Cada estado, de acuerdo con sus particulares intereses, sobre todo económicos, propuso a la SEP convenios distintos. En 1942 los firmados con Tamaulipas, Coahuila, Aguascalientes y Querétaro cedieron al gobierno federal, en mayor o menor medida, la dirección técnica y administrativa de sus respectivos servicios de educación. Veían la conveniencia de unir esfuerzos ante el rezago educativo en sus entidades pero sobre todo para dar mayor seguridad a los maestros tanto profesional como económicamente igualando sus salarios con los federales y reconociendo sus derechos en cuanto a escalafón, fondo de retiro y prestaciones. Aunque todos los convenios exigían a los gobiernos locales el compromiso de incrementar el presupuesto educativo aportando la misma suma que la Federación, no todos respondieron de la misma forma.

¹³ "Opinión del Gobernador Constitucional del Estado de Tlaxcala, Ing. Manuel Santillán acerca del proyecto de reformas al cap. XVIII de la Ley Orgánica de Educación", 28 de febrero de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.2/64.

¹⁴ *Ley Orgánica...*, 1942, cap. XIX, art. 127, p. 105.

En Tamaulipas, el gobierno estatal puso a disposición de la Federación todo su sistema educativo: escuelas de preescolar, primaria, secundaria, normal y especiales para obreros y campesinos por lo que la Dirección General de Educación en el estado fue suprimida. El Ejecutivo federal adquirió amplias facultades para determinar el establecimiento de nuevas escuelas, nombrar y remover al personal docente, técnico y administrativo, otorgar y retirar autorizaciones a los particulares, en tanto al gobierno estatal le correspondía vigilar los servicios educativos, la distribución de planteles, sugerir mejoras, denunciar irregularidades e intervenir en la elaboración del plan anual de educación, de planes y programas de estudio, comprometiéndose a contribuir con 50% al sostenimiento de los servicios educativos.¹⁵

El caso de Aguascalientes fue similar. El convenio otorgaba grandes prerrogativas al gobierno federal. Todas las escuelas urbanas, semiurbanas, rurales, la escuela de ciegos y la industrial de Artes serían manejadas técnica y administrativamente por el Ejecutivo federal en tanto la participación de las autoridades locales quedó muy restringida. La Dirección General de Educación del estado se suprimió y los sueldos de los maestros, al igual que en el caso anterior, fueron nivelados con los del personal federal además de gozar de los mismos derechos.¹⁶

En cambio el convenio propuesto por el estado de Coahuila permitía un mayor equilibrio. Una comisión mixta integrada por el director federal de Educación en el estado, el director local de Educación y un representante de los municipios tenía amplias facultades para desempeñar las funciones técnicas y administrativas. Proponía las aportaciones económicas correspondientes a la Federación y al estado, nombramientos, trámite de licencias, ascensos, renunciaciones y ceses de personal.¹⁷ En el caso de Querétaro, no obstante que el convenio dejaba en manos del gobierno federal la dirección técnica y administrativa, el gobernador mantenía algunas prerrogativas. Tenía derecho a seleccionar al di-

¹⁵ "Convenio que celebran la Secretaría de Educación Pública representando al Gobierno Federal, y el Gobierno del Estado de Tamaulipas para llevar a cabo la federalización de la enseñanza en dicha entidad federativa", 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (721.1) (092), exp. 1.

¹⁶ "Nuevo convenio de federalización de las escuelas del estado de Aguascalientes, que celebran la Secretaría de Educación Pública, el gobierno y municipio del propio estado", 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (724.3) (092), exp. 1.

¹⁷ Esta comisión funcionaría de acuerdo con el artículo 128 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942. "Proyecto de convenio de coordinación de los servicios educativos en el estado de Coahuila", agosto de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (721.3) (092), exp. 1.

rector de Educación, de proponer los cambios de inspectores de zona escolar y decidir los movimientos de personal. En materia económica, se comprometía a invertir las mismas cantidades que el gobierno federal; las construcciones y reparaciones de edificios escolares se harían de preferencia en aquellos lugares donde los vecinos o empresas cooperaran económicamente.¹⁸

En contraste, otras entidades con escasa población escolar, como Baja California, optaron por mantener el control económico y administrativo de su sistema educativo. O bien como en el caso del estado de Hidalgo las autoridades no estaban dispuestas a ceder todas sus facultades. Solicitaron la renovación del convenio de federalización —en los mismos términos del firmado cuatro años atrás—, que beneficiaba a los maestros rurales con una subvención de 20 pesos mensuales para nivelar sus salarios pero mantenían el control administrativo.¹⁹ Los nombramientos —incluso de inspectores y directores de escuelas—, licencias, ceses y cambios de adscripción de maestros y demás personal eran acordados por el gobernador sin más límite que el aviso a la SEP. También designaba los lugares donde deberían funcionar las escuelas y elegía, entre una lista presentada por la Secretaría de Educación, al candidato a director de Educación en el estado.²⁰ Para la SEP, las autoridades estatales no habían respetado los términos del convenio, por lo que ordenó la rescisión del mismo. Hubo paros y manifestaciones de protesta contra las autoridades, logrando que se firmara un nuevo convenio que disminuía las aportaciones al magisterio local.

A pesar de los tropiezos, la federalización arrojó importantes beneficios.²¹ Fue una manera de obligar a las autoridades estatales a cumplir el compromiso, a veces olvidado, de tratar de mejorar la calidad de la enseñanza y de buscar una mayor capacitación del magisterio aunque a veces las disparidades no pudieron evitarse.

¹⁸ “Bases fundamentales para la elaboración del contrato que otorgarán, de una parte el Gobierno Federal y de la otra el Gobierno del Estado de Querétaro, para la coordinación de los servicios de Educación Pública en dicha entidad”, 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (724.5) (092), exp. 1.

¹⁹ El artículo 124 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 establecía que si la Federación otorgaba un subsidio, subvención o cualquier forma de ayuda para los servicios educativos de los estados, dichos servicios quedarían sometidos técnicamente a la Federación y en caso de incumplimiento se les retiraría la ayuda.

²⁰ “Bases para la celebración del convenio de federalización de la enseñanza en el estado de Hidalgo”, febrero de 1943, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4514, ref. A/200 (011), exp. 1.

²¹ En 1946 las escuelas federales duplicaban a las estatales. Atendían una población de 1 848 843 alumnos, en tanto que en las sostenidas por estados y municipios la inscripción sumaba 1 058 965. La *obra educativa...*, 1946, p. 50.

Pero la centralización siguió también otros caminos. La creación de escuelas federales en los estados, ante la insuficiencia presupuestal de las entidades federativas o simplemente su concentración en zonas urbanas y semiurbanas fueron otra forma de avanzar en este proceso.²²

LOS PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

La unificación del sistema educativo requería, además del control político administrativo, un cambio de contenidos en los programas. No era posible que el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista de 1935 que planteaba “preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados” siguiera vigente en un régimen que buscaba la unidad nacional.²³ Con cautela, Ávila Camacho en su primer informe de gobierno sorteó el problema al señalar simplemente que no se había conseguido aún “una educación pública que satisfaga, por su calidad, las necesidades peculiares de nuestro país”.²⁴

En 1941, con Sánchez Pontón al frente de la SEP, apareció un nuevo programa para las escuelas primarias. En el prólogo no se negaba el “acertado ideario” de los programas vigentes pero sí se destacaban las confusiones y dificultades que resultaban de su aplicación e interpretación.²⁵ Sorprendentemente, estaba firmado por el secretario de Educación del régimen cardenista, Gonzalo Vázquez Vela.

El nuevo programa, despojado de los radicalismos del anterior, mantuvo el énfasis en el “sentido social” que debía regir la educación, pero en un sentido diferente, ya no como defensa de las clases desposeídas. Los programas, anteriormente divididos por materias, se agruparon en cuatro áreas: lenguaje, cálculo, ciencias naturales y ciencias sociales, a las que se añadieron como materias secundarias dibujo, educación física, música y canto. Se insistió en un sistema activo adaptado a las condiciones y necesidades locales, y como método de enseñanza se propuso la globalización que entrelazaba las materias en

²² Arnaut, 1998, pp. 232-233.

²³ *Plan de acción...*, 1935, p. 3. Textualmente el plan señalaba que en la escuela primaria, principalmente en los dos últimos años, los alumnos deberían ser instruidos “en tal forma, que se logre hacer de ellos hombres convencidos de la necesidad de regímenes sociales, en donde la riqueza socialmente creada sea justamente distribuida, en donde los instrumentos y medios de la producción sean socializados”, en *ibid.*, pp. 28-29.

²⁴ “El Gral. Manuel Ávila Camacho al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1941”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 264.

²⁵ *Programas...*, 1941, p. 3.

torno a un tema o eje central, propuesta ya incluida en el plan de estudios de la primaria socialista.

En el estudio de las ciencias sociales, la historia nacional quedó incorporada al de la historia universal y el curso de “Informaciones y prácticas socialistas” tomó la denominación de “Historia de las Instituciones Políticas de México”. En este rubro se incluyó economía política con un programa centrado en el análisis de su proceso histórico y las relaciones de producción. La historia de la cultura introducía temas de carácter sociológico. Y como actividades se recomendaba la formación de “juntas patrióticas”, ya empleadas años atrás para organizar festivales y actos cívicos, y promover labores de mejoramiento económico y social en las comunidades.

Las exigencias del desarrollo económico fueron motivo para que las autoridades invirtieran las preferencias de los gobiernos posrevolucionarios por la educación rural, y convirtieran la escuela urbana en foco de atención. La cuestión era si el programa “elemental y limitado” de las rurales era suficiente para hacer frente al mundo moderno. Ya la Conferencia Nacional de Educación de 1939 había recomendado un sistema de primaria unitario respecto a las líneas fundamentales y diferencial respecto a la urbana y la rural.²⁶ Incluso el propio Cárdenas se mostró partidario de un mismo programa para los dos tipos de escuela para que ambas alcanzaran el mismo nivel y no considerar la rural inferior a la urbana. Por el momento no hubo cambios y los planes y programas se mantuvieron diferenciados.

Véjar Vázquez, haciéndose eco de la propuesta avilacamachista de unidad nacional, decidió unificarlos. La reforma, ya anunciada por Sánchez Pontón, fue incorporada a la Ley Orgánica y aprobada en 1942. En su contenido básico, la educación sería igual en toda la República, independientemente del medio o tipo de escuela, aunque se especificaba la posibilidad de adaptarla a las necesidades y características del medio físico, económico y social en que se aplicara.²⁷ Sobre estas bases se elaboraron los nuevos programas que no llegaron a publicarse sino hasta 1944, después de ser aprobados por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Libros de Textos Escolares creada por Torres Bodet,²⁸ cuando Véjar Vázquez había

²⁶ Meneses, 1988, p. 213.

²⁷ *Ley Orgánica...*, 1942, art. 61.

²⁸ Torres Bodet aprovechó la facultad que la Ley Orgánica de 1942 otorgaba a la SEP para formularlos. Anteriormente estaba reservada a la Federación, estados y municipios. Arnaut, 2001, p. 31. La comisión estaba integrada por ciudadanos que representaban especialidades e intereses diversos; entre sus miembros estaban Rafael Ramírez, Manuel Germán Parra, Eduardo García Máynez, Samuel Ramos, José Gómez Robledo, Francisco Larroyo y Arturo Arnáiz y Freg.

dejado la Secretaría de Educación. En el prólogo, firmado por el ex secretario de Educación, se destacaba que:

la escuela mexicana tiene, en los programas de enseñanza, la base sustantiva de su realización y el principio esencial de su tarea, que es, en síntesis, la de contribuir a integrar la nacionalidad mexicana con sus propios perfiles, con sus notas distintas y peculiares.²⁹

Una vez más, la escuela como agente de reproducción de la cultura dominante debía apearse al orden existente. Una mayor homogeneidad, no sólo en cuanto a los conocimientos impartidos sino también en criterios y comportamientos, era la tónica a seguir.

Los programas, esencialmente urbanos, dieron un giro conservador: erradicaron las expresiones relacionadas con lo “colectivo” y destacaron valores físicos, intelectuales y morales, además de un marcado sentimiento nacionalista. También hubo diferencias en cuanto a sus características. Ya no eran, como en el plan de 1935, coeducativos, integrales, vitalistas, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, sino programas mínimos, flexibles, graduados, nacionales, orgánicos, anuales y perfectibles. En cuanto a su estructura había más semejanzas que diferencias con el plan anterior. Las materias, de nuevo enumeradas en forma individual, se dividían en instrumentales e informativas. A las primeras correspondían lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales y economía doméstica, además de educación física, música y canto, mientras que las informativas comprendían ciencias naturales y ciencias sociales. El programa no elegía ningún método de enseñanza en particular para dar libertad al maestro. Eran los inspectores quienes con frecuencia les recomendaban ceñirse al sistema de globalización.

Los cambios continuaron. Esta vez fue la educación mixta el blanco de los ataques de grupos conservadores. Las escuelas para ambos sexos, surgidas en la época de Vasconcelos y limitadas a la escuela primaria, se multiplicaron en época de Calles ampliándose a la educación secundaria provocando protestas del clero y de sectores tradicionales de la sociedad. Véjar Vázquez decidió anularlas argumentando que debería excluirse de la escuela “toda tendencia disolvente y toda enseñanza o método que pervierta como la educación sexual prematura o la coeducación en ciertos grados”.³⁰ Era, a su juicio, un sistema que “repugnaba

²⁹ *Programas...*, 1944, p. 26.

³⁰ Véjar Vázquez, 1944, p. 59.

a la nación” y no había tenido el éxito esperado, además de ser inaceptable dadas las diferencias en las finalidades del hombre y de la mujer en el orden biológico social. Por tanto, decidió restringir las oportunidades educativas en vez de seguir la “política socialista” de educar a hombres y mujeres en conjunto, imponiendo una escuela unisexual diferenciada a partir del segundo ciclo de la escuela primaria y un plan de estudios con programas diferentes en la extensión e intensidad de los conocimientos en las materias comunes para ambos sexos. Asimismo, la Escuela Nacional de Maestros se vio afectada al separar a los alumnos en dos planteles, uno para varones, otro para mujeres.

A pesar de protestas de padres de familia, maestros y diversos sectores sociales, y que esta disposición implicaba duplicar los servicios educativos de por sí limitados, al promulgarse la Ley Orgánica de 1942 la coeducación fue suprimida.³¹ La aplicación de la nueva ley corrió con un sinnúmero de obstáculos. En los centros urbanos con más de un edificio escolar y suficiente número de maestros logró su propósito, no así en las áreas rurales donde los maestros debían atender simultáneamente varios grados escolares.

Torres Bodet siguió estos lineamientos generales, planteó los principales problemas y buscó soluciones concretas. Combatir una enseñanza muchas veces abstracta, extensiva más que intensiva, repetitiva y memorística, rígida y formalista; modernizar las técnicas pedagógicas, con base en el trabajo en talleres y laboratorios, resultaba fundamental.³² También alertó sobre el peligro de uniformar planes y programas de estudio y si bien aceptó borrar las diferencias entre educación urbana y rural, no estuvo de acuerdo en que con base en esa homogeneidad se sacrificara la diversidad cultural del país. Los regionalismos deberían integrarse al contexto nacional, ya que ignorar la tradición significaba “incurrir en el peligro de destruir nuestra vida nacional”.³³ En suma, definió un proyecto que evidenciaba la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y un énfasis en la formación científica, además de proclamar la unidad nacional entendida como tolerancia y aceptación del pluralismo.

³¹ Sólo el diputado Antonio Betancourt mostró su inconformidad con esta propuesta. Advirtió, en primer término, la confusión lamentable entre dos términos totalmente distintos, la educación sexual y la coeducación y añadió que el asunto de la coeducación era ya un debate liquidado y que “solamente con un criterio absolutamente estrecho, se podría desmixtarizar las escuelas, a costa de una reducción en ellas de su personal, de su mobiliario o, en general, de sus posibilidades”. Sin embargo, Betancourt declinó sostener “una polémica de índole pedagógica” dadas las condiciones por las que atravesaba el país. *Diario de los Debates...*, 1941, sesión efectuada el 29 de diciembre de 1941, p. 192.

³² Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 257.

³³ Kneller, 1951, pp. 70-71.

EL AMBIENTE COTIDIANO

El Estado impuso su proyecto en leyes y decretos pero la práctica cotidiana se apartaba de éstos no pocas veces. Ciertamente la multiplicidad de factores que influyen en el proceso educativo da una connotación específica a la vida cotidiana escolar. La escuela, por tanto, no es simplemente un agente transmisor, una institución estática que sólo reproduce la ideología dominante, sino también un agente activo que participa en esa construcción ideológica.³⁴

Las condiciones de trabajo de años atrás se mantenían prácticamente inalteradas.³⁵ La mayoría de las escuelas urbanas eran de organización completa. Dependiendo de su ubicación, funcionaban en casas o locales alquilados y adaptados, no siempre adecuadamente, o en edificios construidos ex profeso, de varios pisos y salones, con patios y canchas deportivas. En el campo, las carencias seguían siendo enormes. Las constantes peticiones de comunidades para el establecimiento de escuelas no siempre encontraban respuesta positiva de las autoridades no obstante que la construcción del local o su acondicionamiento seguía recayendo sobre los vecinos, que contribuían con aportaciones económicas, jornadas de trabajo o con materiales para construcción, siempre en forma comunitaria.

Los contrastes también eran marcados en cuanto a la organización escolar. En las zonas urbanas predominaban grupos numerosos —entre 45 y 50 alumnos—, homogéneos en edad, atendidos por maestros capacitados, aunque muchos no estaban titulados. En las áreas rurales no se lograban superar antiguas deficiencias. La prioridad seguía siendo la creación del mayor número de planteles aunque éstos sólo contaran con los dos o tres primeros grados. Únicamente en las cabeceras municipales funcionaban escuelas de organización completa. Los grupos eran heterogéneos tanto en conocimientos como en edad; alumnos entre los 6 y los 14 años que por primera vez asistían a la escuela compartían el espacio con los repetidores. Era frecuente que un mismo maestro fungiera como director del plantel y atendiera varios grados en forma simultánea, además de que por las noches enseñara a los adultos que “querían aprender las primeras letras y a escribir sus nombres”.³⁶ Trabajaban la mayoría de las veces con horario discontinuo, que variaba de

³⁴ Giroux, 1992.

³⁵ Hay muchas similitudes con las décadas anteriores. Una amplia información al respecto en *Los maestros...*, 1987; también Rockwell, 1995, Vaughan, 2001; Loyo, 2006.

³⁶ Uc Dzib, 1987, p. 33.

acuerdo con las condiciones de cada localidad, cuatro horas por la mañana y dos por la tarde.³⁷

Muchos rasgos de años atrás eran comunes sin importar la zona donde las escuelas estuvieran localizadas. Las construcciones, sumamente sencillas, eran de mampostería y piedra, techadas con teja, o bien de adobes con muchas rendijas que pretendían ser ventanas; también funcionaban en locales de palma y bajareque o en reducidos espacios, con cuatro horcones y techo de zacate; aunque tampoco faltaban quienes, ante la falta de un local adecuado, iniciaran como antaño sus labores bajo la sombra de un árbol.³⁸

El comité de educación en cada escuela se mantuvo como norma. Elegido por los mismos padres de familia y subordinado al director del plantel, laboraba con las contribuciones de los adultos de la comunidad aunque no tuvieran hijos en edad escolar. Sus responsabilidades, según lo estipulaba el reglamento de 1926, eran realmente superiores a los recursos de que los que podía disponer. La Secretaría de Educación cubría el salario del maestro, proporcionaba material educativo y supervisaba las labores escolares. Pero en el comité recaía la buena marcha de la escuela: el mantenimiento del local en buenas condiciones, el mobiliario, la compra de útiles, vigilar y promover la asistencia y trabajar la parcela escolar cuyo producto se destinaba al sostenimiento del plantel.³⁹ Sus miembros lograban un cierto estatus ante la comunidad pero no por ello escapaban a problemas que difícilmente estaba en sus manos resolver como la amenaza de clausura de la escuela si se mantenía una escasa asistencia o el maestro abandonaba sus labores como sucedía con frecuencia. Desde luego también se presentaban casos en los que abusaban de su privilegio en beneficio propio.

Las diferencias entre maestros urbanos y rurales eran muy marcadas. Los primeros, con un nivel de escolaridad superior, gozaban de mayor seguridad en el trabajo y de un estatus como profesionistas, aunque disponían de menor libertad al estar bajo la tutela del director del plantel, de los inspectores y de las altas autoridades educativas. En contraste, los maestros rurales, con una precaria preparación —la mayoría tan sólo educación primaria— “casi se confun-

³⁷ Las escuelas con alumnado disperso a más de tres kilómetros a la redonda se regían por un sistema de horas corridas a fin de que los niños pudieran regresar a sus hogares oportunamente.

³⁸ *Los maestros...*, 1987.

³⁹ Estos comités estaban integrados por un miembro elegido entre los vecinos quien fungía como presidente; otro, nombrado por las autoridades; una mujer, designada por las madres de familia, se desempeñaba como tesorera. Un alumno, adulto, representaba a sus compañeros en tanto que el maestro fungía como secretario.

dían con la escuela”, contaban con un mayor reconocimiento por parte de los vecinos, expresado con frecuencia en su liderazgo en las comunidades. Estaban sujetos a cambios constantes pero a la vez disponían de mayor libertad de acción, tanto por el aislamiento geográfico en que vivían como por el esporádico contacto con los directores federales de educación e inspectores, situación que propició serios problemas de ausentismo.⁴⁰ Aunque en ellos recaía la mayor carga de trabajo, era constante su lucha por sobrevivir con un salario insuficiente e irregular. Las autoridades no abandonaron sus esfuerzos por fomentar su capacitación sobre la marcha. Organizaban cursos que, aunque breves, les permitían ampliar sus conocimientos a la vez que recibían notas laudatorias que estimulaban a quienes se distinguían en el cumplimiento de su deber.⁴¹

La organización del tiempo y del espacio difería entre ambos tipos de planteles. Los urbanos, considerados como prototipo de la nueva escuela, se apegaban más al programa vigente y daban prioridad a la instrucción académica; ofrecían a alumnos de diversos grupos socioeconómicos enseñanzas cualitativamente diferentes a las rurales; además, a menudo realizaban concursos interescolares y exámenes públicos a mediados de año a fin de que los padres se dieran cuenta del aprovechamiento de sus hijos.

En el medio rural era difícil que la escuela se adaptara a un calendario oficial que pasaba por alto las actividades del campesino —como eran las temporadas de siembra y cosecha— y las festividades religiosas locales. Tampoco era posible para el maestro seguir un horario rígido en un medio donde el tiempo era medido por la salida y puesta del sol. Una escasa preparación, sus excesivas obligaciones y la inconsistente asistencia escolar, lo orillaban a trabajar con niveles muy bajos de eficiencia. El programa, por lo general, se concretaba a la lectura y escritura, las cuatro operaciones y nociones elementales de historia de México, civismo y geografía. Ante la falta de personal docente eran frecuentes en esas áreas prácticas semejantes al antiguo sistema lancasteriano de principios del siglo XIX: el maestro se auxiliaba de los alumnos más avanzados y distribuía el trabajo de tal manera que mientras un grado recibía instrucción, los otros estudiaban o hacían ejercicios.⁴²

Mientras pizarrones y mapas por lo general colgaban en los muros de las escuelas urbanas y no faltaba por lo menos el material didáctico indispensable,

⁴⁰ Arnaut, 1996, pp. 59-60.

⁴¹ *Los maestros...*, 1987.

⁴² Era la forma en que una maestra de la comunidad de La Ciénega, Nayarit, trabajaba para poder atender un grupo de primer año con 35 alumnos, otro de segundo con 27 y uno de tercero con 16. García González, 1987, p. 134.

libros y cuadernos escaseaban en muchos planteles rurales. Los maestros debieron echar mano de sus escasos recursos e ingenio. Algunos llevaban consigo dos o tres libros que les servían de apoyo, más revistas enviadas por la SEP; otros elaboraban sus propios textos: “recortábamos las letras de los periódicos o las escribíamos”.⁴³ Una tela apizarrada se convertía en el indispensable pizarrón. Los elementos de la naturaleza continuaron utilizándose en la labor cotidiana: semillas de maíz, frijol, garbanzo o bien cuentas de barro pintadas de diversos colores, piedras de río, manojos de varas, palillos o fósforos formaban parte de su material didáctico. Hubo quienes elaboraban, junto con los niños, un periódico mural para “estar informados de los sucesos nacionales e internacionales”.⁴⁴

Tampoco parecían haber variado los métodos pedagógicos. Los maestros tenían completa libertad para elegir el método de lectura que les conviniera, siempre y cuando garantizara el éxito de su labor. Fueron pocos los que empleaban un solo método en forma ortodoxa. Entre mayor era su experiencia, mayores fueron los elementos y ayudas didácticas que ponían en juego para matizar y complementar su tarea.

Estos métodos, si bien no perfectos en su técnica, eran prácticos y tal vez los más efectivos para el medio en que trabajaban. “Después de muchos fracasos y esfuerzos repetidos —explicó uno de ellos— inventé un procedimiento para enseñar a leer y escribir”. Era un método “eclectico” que utilizaba recursos para graduar las dificultades y suavizar el trabajo con rimas, cuentos, cantos y adivinanzas.⁴⁵ El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, tan en boga a principios de siglo, continuó siendo utilizado, aunque generalmente aplicado en combinación con otros ejercicios. Lo mismo sucedía con el método Rébsamen y el *Silabario de San Miguel* que aún en los años sesenta seguía circulando. Un maestro de Los Cardos, Zacatecas, afirmaba que siguiendo estos patrones, “se llegaba a resultados satisfactorios en un lapso de seis meses, pero si se combinaban con otros ejercicios como identificación de dibujos, palabras y análisis de sus componentes, el periodo de aprendizaje de la lectura y escritura se acortaba sensiblemente”.⁴⁶

Con la unificación de planes y programas y la imposición de un currículum urbano, quedó poco tiempo para las actividades extraescolares características de las “casas del pueblo” en los años de Vasconcelos. Los maestros, sujetos

⁴³ Villanueva Villanueva, 1987, p. 187.

⁴⁴ García González, 1987, p. 137.

⁴⁵ Mendoza Guerrero, 1986, pp. 16-19.

⁴⁶ Valdés Aguayo, 1987, p. 114.

a su labor docente dentro del aula, debieron limitar su trabajo en favor de las comunidades, sobre todo aquellas que pudieran crear conflictos. Son escasos los testimonios, a partir de los años cuarenta, de quienes aún desempeñaban un papel importante en las gestiones para conseguir la dotación de tierras ejidales, en la organización de sociedades de crédito agrícola o de cooperativas de consumo.⁴⁷ Las actividades más bien se concentraron en obras que no afectaban intereses de grupos privilegiados como eran la introducción de nuevos métodos de cultivo, huertos familiares, cría de animales domésticos, cursos sobre elaboración de conservas de frutas y verduras o conocimientos elementales de corte y confección para mujeres. La pobreza hacía urgentes las campañas de higiene y salubridad así como combatir epidemias mediante campañas de vacunación, fuera contra la viruela, el sarampión o el paludismo.⁴⁸ Con frecuencia seguían dirigiendo mejoras materiales: movilizaban a los vecinos para la construcción o reconstrucción del edificio escolar, de canchas deportivas, teatros al aire libre y, sólo esporádicamente, para arreglar caminos vecinales o introducir agua potable.

Como años atrás, no dejaron de fomentar la recreación para evitar los vicios. Recurrieron a la música, a la danza, al teatro, a las competencias deportivas y a las fiestas cívicas conmemorativas.⁴⁹ Con la declaración de guerra a los países del Eje, por disposición oficial, maestros y empleados varones tenían obligación de recibir educación premilitar, y las mujeres, de primeros auxilios.⁵⁰ Todo el entorno escolar se vio inmerso en un exagerado ambiente nacionalista. Proliferaron actos cívicos, la conmemoración de episodios históricos, representaciones teatrales por parte de los alumnos, pláticas y conferencias.

Tensiones y conflictos no dejaban de aflorar. Los maestros corrían el riesgo de ser transferidos o cesados por no mantener una asistencia regular de alumnos. Mediante circulares recordaban a los padres de familia su obligación de enviar a sus hijos a la escuela. Apelaban al reglamento escolar que estipulaba un castigo para quienes no cumplieran con la ley. Utilizaban varias formas de

⁴⁷ "Fui el consejero y el asesor para ayudarlos en sus gestiones ante diversas autoridades ejidales por asuntos de sus tierras, ampliaciones, deslindes; todas las orientaciones oficiales, trámites y en todo lo que se les ofreciera". Uc Dzib, 1987, p. 34. Otros ejemplos en *Los maestros...*, 1987.

⁴⁸ Hernández Hernández, 1987, p. 69; Claro Simental, 1987, p. 246.

⁴⁹ Con relación a la importancia de estas celebraciones Vaughan, 1994; Loyo, 2006.

⁵⁰ Dirección General de Educación Primaria, Plan de trabajo relacionado con el "estado de guerra", 18 de febrero de 1943, en AHSEP, Secretaría Particular, caja 4469, ref. A/015, exp. 1. Cabe señalar que desde la Ley Orgánica de 1939, artículo 59, se había establecido que en los dos últimos ciclos de la escuela primaria para niños se daría instrucción militar obligatoria.

coacción: multas, sanciones, denuncias ante las autoridades, incluso visitaban los hogares y confiscaban objetos personales como herramientas de trabajo, lo que evidenciaba el alto nivel de ausentismo. Era común que los alumnos no asistieran puntualmente y menos aún con regularidad, sobre todo cuando habitaban en parajes alejados. Algunos permanecían de lunes a viernes en el poblado más cercano a la escuela, llevando su alimento: frijoles, chile, tortillas, pozol; otros iban dos o tres días cada semana, no siempre de manera regular. Tampoco faltaban los padres de familia que para evadir su responsabilidad dieran al maestro algún dinero para que anotara la asistencia del niño como si hubiera ido.⁵¹

Pero también las propias comunidades exigían y presionaban a los maestros. Condicionaban su apoyo ante determinados comportamientos y criterios, o bien pedían su cambio. Las quejas se atribuían al incumplimiento de sus responsabilidades: ausentarse con frecuencia sin justificación, atender asuntos ajenos a la docencia, usar prácticas pedagógicas consideradas poco eficaces, violar las costumbres, aplicar castigos “denigrantes” como los corporales, suprimir recreos o clases, todos ellos prohibidos, o por obligar a los alumnos a llevar a cabo tareas ajenas a la escuela, en beneficio propio, como acarrear agua o leña.

Los motivos políticos no dejaron de afectar la buena marcha escolar. Aun ya eliminada del texto constitucional la educación socialista, la desconfianza prevaleció, principalmente en zonas afectadas por la rebelión cristera: Guanajuato, Jalisco y Michoacán. La escuela oficial, acusada de comunista, atea, antirreligiosa, no lograba el apoyo de la comunidad hasta que los maestros no demostraran su incondicionalidad.⁵² En La Saucedá, Guanajuato, un profesor relataba cómo, a pesar de una inscripción de 40 alumnos, ninguno asistía a clases por temor de que “siendo el maestro enviado por el gobierno federal, fuera comunista”. También presionaban caciques y hacendados. No era de extrañar pues, que los maestros claudicaran o que buscaran el apoyo de personas influyentes para ser transferidos a otros poblados, con mejores condiciones.

A diferencia del medio urbano, en las zonas rurales la escuela seguía sin representar forzosamente el tránsito hacia una mayor escolarización. Si bien la ley establecía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, ésta no ayudaba a cambiar las circunstancias que impedían la asistencia escolar. Muchos abandonaban, temporal o definitivamente, las aulas en los primeros grados hecho que contrastaba con las escuelas urbanas que mantenían una asistencia regular. Las

⁵¹ Cámara Barbachano, 1944, p. 21.

⁵² Sánchez Jiménez, 1987, pp. 154-156.

razones eran diversas y complejas. El rechazo a una educación ajena al medio y a su manera de ser, o la indiferencia paterna seguían contando. A los padres generalmente les importaba que sus hijos aprendieran a leer, escribir y contar. Una vez alcanzado este objetivo, no encontraban otra razón para que siguieran en la escuela. Las necesidades económicas también impedían a los alumnos asistir regularmente a clases: desnutrición, falta de ropa, útiles, y las largas distancias que debían recorrer por terrenos escabrosos, especialmente en época de lluvias o invierno. Lo impedían además las frecuentes festividades religiosas y civiles, así como los tiempos de siembra y cosecha, en las que la mano de obra infantil era indispensable.

En estas condiciones de pobreza, pocos eran quienes continuaban sus estudios. Además, difícilmente sus comunidades les ofrecían escuelas de seis grados por lo que debían trasladarse a las cabeceras municipales o a poblados más grandes. Algunos lo hacían para seguir la carrera magisterial y tener un ingreso seguro que, aunque bajo, ofrecía mayor estatus y posibilidad de ascenso.

HERRAMIENTAS DE CONTROL

La creciente presencia del gobierno federal en los estados amplió la responsabilidad de los inspectores por lo que los tradicionales comités de educación perdieron fuerza.

Los inspectores debían ser maestros normalistas, con experiencia docente no menor de cinco años, haber desempeñado el cargo de director de escuela primaria y tener antecedentes “de moralidad y buena conducta”, requisito no siempre observado.⁵³ Sus múltiples obligaciones, mayores que las de los directores federales en el estado, los convirtieron en una pieza clave e influyente en las comunidades. Elaboraban estadísticas, daban asistencia sobre métodos de enseñanza, vigilaban la aplicación de los programas, promovían la asistencia escolar y el control de la disciplina en las aulas, además de impulsar actividades en beneficio de las comunidades. De todo ello debían informar, trimestralmente, a la Dirección de Educación Federal de su estado. Eran informes mecanografiados, ya no manuscritos, apegados a un formato administrativo, sobre la inscripción por grados escolares y asistencia media, nivel profesional del personal docente, condiciones materiales del edificio escolar, necesidades de los planteles, funcionamiento de los anexos y la acción social desarrollada por la escuela. Los inspec-

⁵³ *Memoria...*, 1942, vol. I, p. 40.

tores evaluaban la labor del maestro, el aprovechamiento de los alumnos, los métodos de enseñanza empleados, añadían sus observaciones y hacían recomendaciones interpretando a su manera las iniciativas oficiales. En un rubro aparte incorporaban las peticiones de los profesores y la comunidad, generalmente traducidas en apoyo económico para obras materiales de las escuelas.

También ellos debían reportar a las autoridades del estado sus actividades, fueran administrativas, docentes, sociales o materiales. Denunciaban la marcada apatía y falta de cooperación de las comunidades, autoridades municipales y ejidales, la baja asistencia de alumnos, las malas condiciones de los planteles, la falta de personal, la escasa o nula existencia de mobiliario y útiles escolares.⁵⁴ Remarcaban la anarquía en los métodos de enseñanza y los abusos de maestros que abandonaban sus labores, confiados en el apoyo de las autoridades. Juzgaban la eficacia de campañas sanitarias, de vacunación, antialcohólicas y alfabetizadoras. Abundaban en los comentarios acerca de los muchos niños que no entendían el español, el grave problema de la desnutrición y la división gremial entre los maestros. Pero también confesaban que el “abrumador trabajo de escritorio” de la inspección no les permitía hacer con frecuencia las visitas de vigilancia.⁵⁵

De manera selectiva los inspectores canalizaban los recursos e iniciativas. En caso de requerir una nueva escuela, la aportación de los vecinos era indispensable ya que el presupuesto siempre resultaba insuficiente para las necesidades más apremiantes. Lucas Ortiz, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, lamentaba

no poder remitir las herramientas, lámpara de gasolina, etc., que solicitan algunos planteles debido a las condiciones económicas del Erario con motivo del estado de guerra. Al respecto le recomiendo indique a los maestros logren la cooperación vecinal para la adquisición de estos útiles instrumentos.⁵⁶

La calidad del servicio de inspección en las primeras décadas del siglo xx no se comparaba con la de finales de los cuarenta y menos aún de los cincuen-

⁵⁴ “Informe general de labores realizada durante el año escolar 1941”, 1a. zona del Estado de México, en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 91, ref. R/100 (04).

⁵⁵ “Inspección de la 1a. zona del Estado de México”, año escolar de 1941, prof. Roberto L. Razo, en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 91, ref. R/100 (04).

⁵⁶ Visitas de inspección, Chiapas, 1944, en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 5801, ref. IV/166 (04) (727.4)/1.

ta en adelante. El número de inspectores era insuficiente si consideramos el incremento de servicios educativos,⁵⁷ aunque también la edad avanzada de muchos de ellos —una tercera parte de entre 55 y 65 años, cuando se requería energía y resistencia física—⁵⁸ o, como señala Isidro Castillo, el oportunismo más que la entrega, se convirtió en fuerte impedimento para cumplir con su labor. Inicialmente se estableció que por lo menos tres veces al año deberían visitar cada poblado de la zona asignada, permaneciendo el tiempo que fuera necesario. Con el paso de los años, las visitas se hicieron cada vez más esporádicas por lo que la comunicación con las autoridades se fue empobreciendo. Los informes se convirtieron en simples trámites burocráticos. Lo importante era el número de alumnos, de aprobados y reprobados. No era de extrañar que, gracias a la libertad de acción de que disponían, especialmente quienes dependían de la Federación, fueran infiltrándose en asuntos de carácter político tendiendo sus propias redes de relación con los poderes locales, dando lugar, con frecuencia, a conflictos con las autoridades locales y convirtiéndose en fuente de corrupción.⁵⁹

FISURAS Y CONTINUIDADES

Cumplir con las exigencias del desarrollo económico requería mano de obra calificada y no obstante la expansión del sistema escolar, el nivel educativo medio apenas alcanzaba dos grados de escolaridad. La explosión demográfica, con una tasa media anual de 3.8%, opacaba cualquier esfuerzo. En tan solo una década, de 1944 a 1953, el presupuesto federal se cuatriplicó, pero aun así no permitía más que un pequeño margen para el programa educativo: en promedio, 74% se destinaba al pago de maestros y personal administrativo, además de los “imprevistos” que la dependencia debía cubrir.⁶⁰ Este desequilibrio afectaba cuestiones vitales: a las construcciones correspondía 6.25%, a reparaciones de edificios escolares 0.80%; la adquisición de materiales de enseñanza

⁵⁷ En 1941 había 394 inspectores distribuidos en 380 zonas escolares. *Memoria...*, 1942, vol. 1, p. 39. Siete años después sumaban 449. *Memoria...*, 1949, s.p.

⁵⁸ De acuerdo con el estudio presentado en la Junta Nacional de Educación Primaria, 27% de los inspectores sobrepasaba la edad límite y 41% de los que estaban en servicio estarían, cuatro años después, en edad de jubilación. *La educación rural...*, 1954, p. 106.

⁵⁹ A menudo los caciques daban a los maestros una retribución especial para ganárselos. El monto variaba de acuerdo con el problema y la frecuencia de la entrega.

⁶⁰ Sobre la magnitud del problema, Ceniceros, s.f., pp. 51-54.

se reducía a 2.7%, y ni qué decir de los recursos destinados a los internados de enseñanza primaria.⁶¹

El problema ciertamente no era sólo financiero sino demandaba también un cambio en los patrones educativos. En congresos, juntas, conferencias y mesas redondas en todo el país, los maestros expusieron sus quejas y sugerencias. El Primer Congreso Nacional de Educación Rural (1948), convocado por el SNTE, sirvió de foro para plantear las necesidades más apremiantes: aumento de plazas, planteles de organización completa e incrementos salariales, sin lograr resultados de importancia. Un análisis más riguroso se presentó en la Junta Nacional de Educación Primaria (1953). Recuperar el verdadero sentido de la escuela rural como institución de servicio social fue el punto de partida. De nuevo se pusieron a discusión los graves problemas que la aquejaban. Las condiciones del campo demandaban un maestro con visión social, vinculado a la vida campesina y con un deseo sincero para entregarse al servicio de la comunidad y no un “espectador, a veces indiferente, de los problemas del campo” como había sucedido en los últimos años. Para Luis Álvarez Barret, esta falta de responsabilidad del maestro y su escasa identificación con el trabajo en los últimos años provenía en buena medida de los bajos salarios y de la inactividad de los inspectores y directores de Educación, pero también de la burocratización de la SEP. Las plazas no se asignaban de acuerdo con las necesidades de cada estado sino conforme a opiniones personales y preferencias de distinta índole.⁶²

El balance de la reunión sacó a relucir la falta de planeación, dirección y programas adaptados al crecimiento industrial y comercial, y sus consecuencias inmediatas: la proletarización del campo y la emigración de campesinos a los centros urbanos y al extranjero.⁶³ Se insistió, por tanto, en diferenciar los programas para escuelas rurales, urbanas y normales. También se hizo hincapié en la necesidad de una mejor coordinación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, así como de incrementar el presupuesto. Finalmente se señaló la anárquica distribución de plazas y su concentración en las grandes ciudades, así como las graves deficiencias de la inspección escolar, la falta de estímulos para el magisterio y la lenta creación de normales.

⁶¹ En relación con la administración del presupuesto, *ibid.*, pp. 60-80. En el caso de los 82 internados sólo se disponía de 50% del presupuesto para la dotación mínima anual de los alumnos. Las autoridades decidían en qué planteles deberían ser dotados de ropa interior pero no de zapatos y en cuáles había que darles sábanas, overoles o calcetines. *Ibid.*, p. 61.

⁶² Sobre las condiciones de la escuela rural en los años cincuenta, *La educación rural...*, 1954, pp. 240-244.

⁶³ *Ibid.*, p. 245.

Pero las recomendaciones cayeron en el vacío y tanto el contenido de la educación como las serias deficiencias del sistema rural, se mantuvieron casi inalterados. Gual Vidal insistió en retomar los principios de la escuela activa, renovar los métodos didácticos para desterrar el verbalismo y la falta de realizaciones prácticas, pero el cambio implicaba más que un discurso y ni Gual Vidal ni después Ceniceros llevaron a cabo reforma alguna para superar las deficiencias del sistema escolar. Ambos concentraron su atención en aumentar los servicios educativos en todos los niveles y estratos sociales sin introducir cambios cualitativos. Se implantó en todas las escuelas del país el horario continuo: de 8 am a 1 pm el turno matutino y de 2 pm a 7 pm el vespertino, para aprovechar doblemente los planteles. Era evidente que tras esta determinación había otros motivos. Consolidado el SNTE a principios de los años cincuenta, los líderes buscaron fortalecer la posición magisterial. Querían homologar las condiciones de trabajo de todos sus miembros por lo que el nuevo horario escolar fue considerado como una conquista sindical.

La centralización fue en aumento y una creciente uniformidad marcó la educación. Los planes y programas permanecían vigentes desde 1944. Las normales tampoco escaparon a este estatismo y, no obstante lo mucho que se discutió su reforma en la Junta Nacional de 1954, sólo se lograron algunas mejoras administrativas que no modificaron sus viejos y arraigados vicios, al igual que la enseñanza media fue incapaz de dejar el tradicional enciclopedismo.

Se llegó al fin de los años cincuenta con las deficiencias arrastradas por años. No había proporción entre el aumento presupuestal, el de maestros y la inscripción escolar. Además, la SEP se había convertido en una gigantesca dependencia con más de 150 000 maestros y empleados, lo que propició la burocratización.⁶⁴ Sin los recursos necesarios, el problema educativo parecía no tener solución. El propio Ruiz Cortines, en su último informe de gobierno insistió:

necesitamos todo el esfuerzo, pero leal, verdadero esfuerzo de los mexicanos [...] para que vayamos atendiendo no sólo lo actual, sino la creciente necesidad de cada año de un millón de compatriotas, en ese aspecto educativo.⁶⁵

⁶⁴ Arnaut, 2001, p. 62.

⁶⁵ "El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1958", en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 995.

La crisis escolar de la que tanto se hablaba era mucho mayor en las áreas rurales. Para 1958, más de 50% de los niños que vivían en el campo continuaban fuera del aula; viéndolo de otra manera, de los tres millones sin escuela, tres de cada cuatro niños habitaban en poblados.⁶⁶

NUEVAS REFORMAS

De nuevo al frente de la SEP en 1958, Torres Bodet decidió reformar los programas aludiendo a problemas que consideraba fundamentales: la deficiente selección y jerarquización de los temas y la superficialidad en la forma de exponerlos y coordinarlos. Esta vez propuso una mayor relación entre éstos, un esfuerzo de síntesis que eliminara detalles, referencias y nombres y se incorporaran de manera más amplia elementos locales y regionales para combatir la uniformidad de planes y programas.⁶⁷

El anuncio de la reforma no dejó de inquietar a los tradicionales grupos de derecha no obstante que se trataba de un cambio de forma y no de fondo. El Consejo Nacional Técnico de la Educación se encargó de la elaboración de los nuevos programas ya no divididos por asignaturas sino en conjuntos de actividades agrupadas en áreas de conocimiento para combatir el enciclopedismo, promover el espíritu creativo y una mayor participación del educando.⁶⁸

Los programas entraron en vigor a partir de febrero de 1961, justamente cuando los libros de texto gratuitos empezaban a circular. Como era lógico, el magisterio encontró serias dificultades para su interpretación y manejo y no fueron recibidos con entusiasmo. Muchos optaron por trabajar según el antiguo plan, fuera por considerar que su experiencia profesional era más valiosa o simplemente por apatía. Sólo años después, al elaborarse los nuevos textos gratuitos con base en los programas vigentes fue posible su aplicación de manera más sistemática.

⁶⁶ Ruiz, 1977, p. 107.

⁶⁷ Discurso pronunciado en la ceremonia del día del maestro en Corralejo, Gto., el 15 de mayo de 1961, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 7 [segunda época], febrero de 1962, p. 68.

⁶⁸ Las áreas de conocimiento eran protección de la salud y mejoramiento del vigor físico, investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, comprensión y mejoramiento de la vida social, actividades creadoras, actividades prácticas y adquisición de elementos de cultura.

LEGISLANDO LA EQUIDAD

Las declaraciones de Adolfo López Mateos al asumir la presidencia no cayeron en el vacío y ese mismo diciembre tomó las primeras medidas. La enseñanza primaria, “base de la democracia” e “instrumento de homogeneización social”, se convirtió en piedra angular de su proyecto. Confió a una comisión mixta la elaboración del diagnóstico cuantitativo y la formulación de un plan que, en un tiempo determinado, pudiera satisfacer la demanda educativa con base en la coordinación entre autoridades federales, estatales y el sector privado.⁶⁹

En octubre de 1959 se presentó el informe que pintaba en colores sombríos el panorama de un país que superaba los 35 millones de habitantes; el desarrollo industrial, decía, había desplazado a la agricultura como eje de la estructura económica y demandaba mano de obra calificada, lo que no podía satisfacerse por el bajo índice de escolaridad. Las cifras sobre la enseñanza primaria eran alarmantes, en gran parte por la deserción escolar. El aumento en la inscripción al primer grado no guardaba proporción con los grados siguientes ya que el sistema escolar no había podido escapar a los desequilibrios del modelo de desarrollo.⁷⁰ Si bien la población escolar total en 1958 estaba distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, en el campo el rezago era mucho mayor dado que más de 70% de los planteles impartían sólo hasta tercer grado.⁷¹ Igualmente inequitativa era la distribución del magisterio.

Las autoridades decidieron abordar el problema desde sus orígenes. El Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria pretendía garantizar, en un plazo de 11 años, la educación elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran la posibilidad efectiva de asistir a la escuela. Ello requería no sólo aumentar las inscripciones sino también establecer los grados superiores en establecimientos que carecieran de ellos, de tal manera que para 1970 existieran las instalaciones y servicios suficientes para satisfacer la demanda real en todos los grados escolares. Así, tratando de esquivar los vaivenes políticos, el Plan de Once Años se convirtió en el primer intento en el país por planificar la educación a largo plazo.

⁶⁹ La comisión estuvo formada por representantes de las cámaras y de las secretarías de Gobernación, de Presidencia, de Hacienda y de Industria y Comercio, así como del Banco de México y del SNTE.

⁷⁰ “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 6 [segunda época], mayo de 1961.

⁷¹ Véase el capítulo ix.

El punto de partida fue el censo de 1950. Algunos datos pudieron obtenerse con mayor facilidad y precisión, como el volumen de la demanda escolar insatisfecha. En cambio, era difícil prever una proyección de la demanda futura, el incremento anual de la población escolar hasta 1970 y el coeficiente de deserción escolar y de repetición de cursos. Tampoco era fácil prever la reinscripción para determinados ciclos de aquellos alumnos que habían abandonado las aulas por falta de grados superiores. El cálculo se volvía aún más complejo debido a los factores económicos. No era fácil disminuir en corto tiempo los índices de deserción ante las graves carencias de muchas familias. De todas formas, Torres Bodet decidió seguir adelante.

El Plan de Once Años, aprobado en diciembre de 1959, inició sus trabajos de inmediato. Para la comisión, la realización del proyecto “estaba dentro de las posibilidades técnicas de la SEP” y “no plantearía al país problemas financieros insolubles”, aunque se necesitaría una erogación extraordinaria de aproximadamente 9 millones de pesos. Se estudió la forma de distribuir la carga para que no quedara concentrada solamente en el presupuesto federal sino repartida entre las entidades federativas y particulares, propuesta que tuvo escasos resultados.

La demanda escolar de nivel primario sumaba 7 633 455 niños, de los cuales 59% asistía a planteles federales, estatales, municipales o particulares. De los 3 098 016 restantes, 838 630 se habían dado de baja; 1 061 027 no se habían inscrito por falta de maestros, escuelas o bien por hablar otra lengua; 591 325 no lo hacían por dificultades económicas; 113 843 por enfermedad; 199 361 por falta de estímulo familiar, y el resto por otras razones. Así, la demanda real insatisfecha para 1959 se fijó en 1 615 764 niños.⁷² Pero para 1970, hasta donde era posible prever, harían falta por lo menos 7 200 000 lugares.⁷³

Cumplir con la meta requería la solución de dos grandes carencias: la falta de maestros y la escasez de aulas. Si bien esta empresa implicaba un alto costo económico, el aspecto humano representaba un reto mayor. En los siguientes 11 años había que crear 51 090 grupos escolares de enseñanza primaria con el mismo número de plazas para maestros. Los 3 000 egresados anuales de las normales rurales y urbanas federales estaban muy lejos de poder

⁷² Torres Bodet, 1981, vol. II, pp. 379-380.

⁷³ Para ese año el total de la población escolar se calculaba en 10 686 000 niños en edad escolar. “Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 6 [segunda época], mayo de 1961, p. 62.

satisfacer los requerimientos del plan.⁷⁴ Urgía elevar el rendimiento de las normales. Algunas antiguas escuelas Prácticas de Agricultura se transformaron en Normales Rurales, al tiempo que se iniciaba la construcción de los tres primeros Centros Normales Regionales en Iguala, Guerrero, Ciudad Guzmán, Jalisco y Chihuahua. Pero el reto no era solamente la capacitación de nuevos maestros, sino también la de aquellos que ejercían de manera empírica la docencia.⁷⁵ El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se reorganizó; se descentralizaron algunas de sus labores, se instalaron varias subdirecciones regionales y se reforzaron los cursos por correspondencia con lecciones radiofónicas. Torres Bodet propuso a la vez recuperar a más de 3 000 maestros que se encontraban comisionados en labores ajenas a su profesión. La mayoría de ellos, egresados de la Escuela Nacional de Maestros —aunque muchos eran originarios de los estados—, buscaban a toda costa permanecer en la capital por las ventajas que ello ofrecía: estatus, remuneración y condiciones de vida mejores.⁷⁶ Algunos habían encontrado “personas muy influyentes, dispuestas a liberarlos de su servicio, para que nada hicieran o para que les ayudasen en sus despachos, sus casas o sus empresas”,⁷⁷ de manera que Torres Bodet intentó suprimir las “comisiones”. Presiones sindicales, como ya mencionamos, entorpecieron sus intenciones. Como último recurso, propuso que jóvenes mayores de 18 años con enseñanza secundaria se incorporaran a la labor magisterial, siempre y cuando estuvieran dispuestos a ingresar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Hacia falta la construcción de miles de escuelas: 27 440 aulas para zonas rurales que funcionaran un solo turno y 11 825 en escuelas urbanas de dos turnos.⁷⁸ López Mateos hizo otro llamado a todos los sectores sociales para realizar un esfuerzo conjunto y encontró eco entre el sector empresarial. El

⁷⁴ El plan preveía la formación de 5 600 maestros como promedio anual entre 1960 y 1964 y, en los siguientes cinco años, de 6 500. *Ibid.*, pp. 67-68.

⁷⁵ El número de los no titulados era muy superior a los que poseían título: 53 376 en contraste con 36 556, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 3 [primera época], octubre de 1958, p. 39. Esta cifra no incluye maestros de planteles particulares.

⁷⁶ Las grandes diferencias salariales eran motivo de resentimiento y de desmoralización, causando desertión o bien el éxodo a centros urbanos mejor retribuidos. Los sueldos fluctuaban desde 336 pesos mensuales en Colima y 350 en Zacatecas hasta 760 en Veracruz y 1 045 en el Distrito Federal. *Ibid.*

⁷⁷ Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 371.

⁷⁸ “Comisión nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país”, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 6 [segunda época], mayo de 1961, pp. 64-65.

Consejo Nacional de la Publicidad quedó a cargo de la coordinación de la campaña destinada tanto a la construcción de planteles como a la reparación de instalaciones en mal estado. En el medio rural, la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas diseñó un modelo de aula-casa rural prefabricada, adaptable a las diversas zonas climáticas, con la que se proporcionaba al maestro un local decoroso junto con el material didáctico necesario y algunos útiles de labranza. La estructura, construida en serie, era fácilmente transportable y con un mínimo de supervisión técnica la comunidad podía hacerse cargo de la construcción, colaborando con su trabajo y con los materiales locales necesarios. La casa anexa contaba con el mobiliario y los servicios indispensables para que el maestro permaneciera en la comunidad y no tuviera que trasladarse diariamente desde el centro urbano más cercano.

La expansión de la enseñanza elemental a todos los rincones del país fue impresionante. En tan solo seis años se multiplicó el número de alumnos, escuelas y maestros. Sin embargo, el censo de 1970 revelaría que los resultados habían estado por debajo de las metas. Una vez más, la explosión demográfica neutralizaba los esfuerzos.

LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN EL PROYECTO DE INDUSTRIALIZACIÓN

Alcanzar el progreso y desarrollo anhelados implicaba abrir la brecha en diversos ramos de la actividad económica lo cual requería la formación de cuadros profesionales preparados en diversas ramas de la enseñanza técnica.

La creación del Departamento de Enseñanza Secundaria era relativamente reciente. Calles había decidido su separación de la Escuela Nacional Preparatoria, única opción por entonces para quienes deseaban continuar estudios profesionales.⁷⁹ El número de planteles se incrementó con rapidez. Cárdenas se preocupó especialmente porque este tipo de enseñanza fuera accesible a las clases trabajadoras y no se restringiera a una élite. Eran estos años fundamentales para “explorar la vocación” de los jóvenes y “ampliar su cultura” pero también para entrenar para la vida de trabajo, en cualquier campo, a quienes decidieran no proseguir sus estudios. Por tanto, deberían enfocarse hacia la técnica y otras profesiones útiles.

El crecimiento cuantitativo adoleció de serias deficiencias. La segunda enseñanza aún no acababa por definir su camino. Se impartía en diversos tipos

⁷⁹ Loyo, 1999, p. 230.

de escuelas con orientaciones y planes de estudio diferentes. Había escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Nacional; incorporadas y no, con tres o cuatro años de estudio o bien con dos como las prevocacionales; incluso había escuelas como la del Conservatorio Nacional de Música que admitía alumnos desde 4° año de primaria.⁸⁰ En este sistema, un alumno que hubiere iniciado su educación media y deseara cambiar de un tipo de escuela a otro debía comenzar de nuevo sus estudios.

La unificación del sistema educativo era a todas luces necesaria. Cárdenas decidió eliminar la pluralidad prevaleciente y crear la escuela secundaria única con duración de tres años. La reforma, propuesta en 1940, se puso en marcha al inicio del régimen avilacamachista. Primero se atendió el aspecto administrativo, y el antiguo Departamento de Enseñanza Secundaria se convirtió en Dirección General, integrada por cinco departamentos cada uno a cargo de diversos tipos de escuela: las secundarias de “cultura general”, las más numerosas, preparaban a los alumnos a “elevar su cultura” y continuar con estudios superiores de bachillerato y carreras universitarias; las nocturnas para trabajadores seguían el plan de estudios de las diurnas a excepción de los talleres y educación física, de las que quedaban exentos; estaban también las prevocacionales, las de enseñanza agrícola y las de enseñanzas especiales que junto con conocimientos generales daban capacitación técnica para la incorporación inmediata del alumno al proceso de producción.

Con la reorganización, los departamentos se fusionaron en dos: el de Enseñanza Secundaria y el de Enseñanzas Industrial y Comercial, más tarde llamado de Enseñanzas Especiales, en tanto que las escuelas de enseñanza agrícola pasaron a depender directamente del departamento del mismo nombre y las prevocacionales fueron anexadas al Instituto Politécnico Nacional.

El punto más importante de la reforma fue el referente a los planes de estudio en vigor desde 1939. Había que superar el conflicto entre dos diferentes tipos de segunda enseñanza, uno de carácter predominantemente teórico y otro práctico, y unificarlos conforme a un plan que al mismo tiempo que estableciera una base común, fuera flexible para adaptarse a las modalidades específicas de las diversas escuelas. Torres Bodet urgía a solucionar las deficiencias. La idea original de una educación posprimaria como peldaño para tener acceso a cualquiera de las carreras universitarias, había influido en la orientación informativa que la caracterizaba. Esto se advertía en el excesivo número

⁸⁰ *Memoria...*, 1941, pp. 72-73.

de materias y en el recargo de sus programas. Además, la falta de laboratorios y talleres coadyuvaba a una enseñanza teórica y verbalista no acorde con la orientación práctica que debería tener. Los jóvenes que terminaban la segunda enseñanza y deseaban incorporarse de modo inmediato al mercado de trabajo difícilmente contaban con la preparación necesaria.

La Comisión Revisora y Coordinadora de Planes, Programas y Libros de Texto redactó en 1944 el nuevo plan de estudios que de hecho no difería sustancialmente del anterior.⁸¹ Las materias eran las mismas pero con mayor flexibilidad para adaptarse a la creciente heterogeneidad de su nueva población escolar. En relación con los contenidos, el cambio fue decisivo. El estudio de la historia y el civismo, al igual que en el caso de la primaria, se convirtieron en pieza central para fomentar un sentimiento nacionalista y transmitir aquellos hábitos, principios y valores que contribuirían a la formación del “buen ciudadano”.⁸² Suprimido el sentido socialista de la educación, ya no hubo referencia alguna a los factores de la producción, la explotación de los trabajadores, el cooperativismo, las huelgas u otros temas relacionados con la ideología marxista. Ahora los contenidos se relacionaban con la organización del Estado, el funcionamiento de las instituciones, los derechos y obligaciones del ciudadano, todo ello encaminado a la formación del sentido de identidad nacional.

Con la reforma, todas las escuelas de segunda enseñanza fueran de cultura general, industriales, comerciales, especiales o prácticas de agricultura, tendrían un tronco común de asignaturas básicas, más materias optativas que respondían a las modalidades específicas de cada plantel, y que podían ser de carácter académico, artístico, industrial o comercial. El plan para las escuelas secundarias incluía 31 horas de clase y 9 de estudio dirigido que suplían las tareas a domicilio. La mayoría de las secundarias oficiales funcionaban de manera mixta, no obstante que la Ley Orgánica de 1942 estipulaba la organización unisexual, y en horario corrido o discontinuo según las circunstancias. Cuatro horas por semana se destinaban a materias fundamentales como lengua y literatura españolas y matemáticas. Tres a biología, física y química, incluyendo las prácticas de laboratorio. Los cursos de historia y educación cívica —antes informaciones y prácticas socialistas— ampliaron su horario a tres horas semanales, en tanto que a geografía, lenguas extranjeras y actividades artísticas y deportivas (dibujo, modelado, educación física y educación

⁸¹ El plan de estudios, en Meneses, 1988, pp. 284-285.

⁸² “Reunión de los profesores de Civismo e Historia Patria y Universal convocada con motivo de la adopción de nuevos planes para las clases de Civismo”, México, D.F., 14 de febrero de 1946, en Torres Bodet, 1948, pp. 207-208.

musical) se les asignaban dos y a los talleres cuatro. Ya en el tercer grado, el alumno seleccionaba las actividades prácticas de acuerdo con sus aptitudes e inclinaciones personales. Para las jóvenes se incluían cursos de economía doméstica —alimentación, decoración de interiores, enfermería y puericultura— y talleres opcionales de corte, panadería, repostería, conservación de frutas, juguetería, tejidos, a fin de capacitarlas “para realizar con buen éxito su puesto de ama de casa”.⁸³

Al sistema de Enseñanzas Especiales se incorporaron las escuelas industriales, comerciales, de corte y confección, artes y oficios, ciencias y artes del hogar —más tarde escuela de trabajadoras sociales. El plan para cada grado era un ciclo de capacitación específica y base para el dominio de técnicas más avanzadas. En el caso de las industriales, los estudiantes se rotaban durante el primer año por los cinco talleres considerados básicos: electricidad, carpintería, fundición, herrería y hojalatería, para seleccionar uno de ellos y proseguir en esa especialidad los dos grados siguientes. Los egresados se podrían canalizar a ingeniería mecánica y eléctrica o a ingeniería de la construcción. En las comerciales se enseñaba taquigrafía, mecanografía, contabilidad, documentación y correspondencia y en su tercer año se podía optar por secretariado o teneduría de libros. Más tarde se añadieron otras especialidades: traductor, intérprete, experto fiscal y administrador de empresas. En las escuelas de ciencias y artes del hogar, los talleres eran de corte y confección, cocina y repostería, costura a mano, tejidos y bordados a máquina, enfermería y primeros auxilios, dietética y puericultura. Las de corte y confección, además de las materias obligatorias, impartían talleres relacionados con la industria del vestido que permitía a los alumnos obtener un certificado en moda, sastrería, sombrerería, lencería, camisería, bordado a mano, confección de pieles, alta costura o diseño. Las de artes y oficios ofrecían talleres de alfarería, carpintería, tejeduría, mimbre, zapatería, entre otros.⁸⁴ Con el tiempo, las opciones fueron en aumento. Hubo cursos de trabajo social, cultura de belleza, artes gráficas, artes e industrias decorativas, industria de la construcción, auxiliares de enfermería y dietética, turismo y administración de hoteles.

Pero la reforma aprobada en 1945 tropezó con las dificultades de siempre: escasez de recursos y falta de preparación —o disposición— del magisterio

⁸³ “Proyecto para talleres femeninos y otras actividades en las escuelas secundarias diurnas”, 1945, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, G/204.3 (017)/1.

⁸⁴ “Datos que proporciona la Dirección General de Segunda Enseñanza para el informe presidencial correspondiente a los años de 1944 a 1945”, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, c. 7, exp. 8.

para llevar a cabo el estudio dirigido. Con frecuencia se recurría a elementos que no reunían los requisitos profesionales para ejercer la docencia en ese nivel o bien no tenían los conocimientos específicos para impartir determinada asignatura. Un solo maestro lo mismo daba botánica, zoología y geografía que anatomía y química. Mediante instructivos, circulares y conferencias la SEP buscaba orientar al magisterio en la aplicación de las nuevas normas de trabajo. También trató de elevar su nivel académico organizando cursos intensivos en invierno y verano en la Escuela Normal Superior. Les exigía cursar asignaturas de carácter general —técnica de la enseñanza, psicología del adolescente— y otras en especialidades de acuerdo con las materias que impartían. El éxito fue limitado. No era fácil que los maestros pagaran el transporte a la capital para recibir durante un fin de semana cursos de capacitación, cuando su salario apenas alcanzaba para sus necesidades más apremiantes. La asistencia, escasa, se concentró en un sector del magisterio que trabajaba en las cercanías del Distrito Federal ya que los recursos estatales eran limitados y sólo ocasionalmente la SEP enviaba pases para ferrocarril a los maestros de provincia.

Los planteles de segunda enseñanza se multiplicaron con rapidez pero el crecimiento demográfico opacaba sus esfuerzos. Un limitado presupuesto —sólo 6% del presupuesto federal se destinaba a educación— imposibilitaba mejores resultados. Las condiciones materiales de los planteles eran, la mayoría de las veces, deficientes. Muchos eran rentados y carecían de las condiciones higiénicas de luz, ventilación y amplitud necesarias; otros no contaban con salones apropiados para bibliotecas, talleres y laboratorios, lo que obligaba a realizar ampliaciones y adaptaciones.⁸⁵ También faltaban equipos, herramientas y maquinaria para el buen funcionamiento de los talleres, lo que llevaba a los maestros a ingeniarse para improvisar aparatos y proveerse de materiales tratando de suplir en lo posible la carencia de laboratorios. Lógicamente los resultados eran modestos: química y física de pizarrón, observación biológica en malos dibujos, etcétera.⁸⁶

El problema se acentuaba en el caso de los internados, seis de secundaria y cinco de enseñanzas especiales. En estos últimos, los requisitos de escolaridad no siempre se observaban por falta de escuelas de organización completa

⁸⁵ “Informe sintético de la labor realizada por la Dirección General de Segunda Enseñanza durante el periodo comprendido entre el mes de junio de 1945 y el de julio de 1946”, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, c. 8, exp. 25.

⁸⁶ “Resumen de los informes de la labor realizada por las distintas dependencias de la Secretaría de Educación Pública durante el periodo de 1941 a 1943 y planes de trabajo para el periodo 1943-1944”, México, Secretaría de Educación Pública, 1944, p. 66.

en la zona. Había casos en que los alumnos cursaban el segundo ciclo de instrucción primaria a la vez que recibían adiestramiento en un arte u oficio con miras a resolver el problema económico familiar. Los problemas de conservación de los planteles eran severos. Por ejemplo, el de Zamora, Michoacán, fue trasladado a Tacámbaro porque “no ofrecía seguridad para la vida y seguridad de los alumnos”.⁸⁷ El de Orizaba, Veracruz, y el de Tlatauqui, Puebla, precisaban obras de ampliación, reparación y acondicionamiento. A excepción de la escuela Rafael Dondé, con amplias instalaciones en el Distrito Federal, el resto de los planteles de enseñanzas especiales marchaban a duras penas. La de Artes y Oficios de Oaxaca requería reparaciones urgentes, además de que sus instalaciones no eran adecuadas ni los salones suficientes. Los dormitorios eran “galerones sin ventilación” que difícilmente podían albergar 117 alumnos.⁸⁸ Conseguir una producción suficiente para lograr su sostenimiento, como estaba planeado, resultaba difícil. Lo que era factible era la fabricación de muebles u otros enseres para el propio uso del plantel y algunos trabajos sencillos de reparación del inmueble. O como en el caso del internado de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en el que las escasas utilidades de los talleres fueron destinadas a evitar un mayor deterioro del edificio.⁸⁹

La situación poco varió en los años siguientes. Las limitaciones presupuestales y el desinterés de las autoridades continuaron condicionando su funcionamiento.

ANTE NUEVOS RETOS

Pero el problema no se concentraba únicamente en la ampliación y mejoramiento de los servicios. A principios de los cincuenta, prevalecían en las escuelas de nivel medio las mismas deficiencias que la reforma de 1944 había tratado de corregir: disminuir el abismo entre la orientación teórica y la aplicación práctica. En buena medida se derivaban del número abrumador de materias del plan de estudios. Los alumnos llegaban a cursar anualmente hasta 12 asig-

⁸⁷ “Informe sintético de la labor realizada por la Dirección General de Segunda Enseñanza durante el periodo comprendido entre el mes de junio de 1945 y el de julio de 1946”, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, c. 8, exp. 25.

⁸⁸ “Informe acerca de la visita de inspección a la Escuela de Artes y Oficios de la ciudad de Oaxaca” diciembre de 1949, en AHSEP, Oficialía Mayor, c. 21, ref. G-3/101.31, leg. 79.

⁸⁹ “Informe de la visita practicada a la Escuela de Enseñanzas Especiales no. 3 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas”, julio de 1947, en AHSEP, Oficialía Mayor, c. 21, ref. G-3/101.31, leg. 75.

naturas. El error se originaba en el supuesto de que seguirían estudios superiores, mientras que en realidad un alto porcentaje abandonaba las aulas para incorporarse al trabajo. El estudio dirigido no había dado los resultados esperados. Precisaba un adiestramiento previo de los maestros que difícilmente podía lograrse. Además, no se había avanzado en equipar a los planteles de laboratorios y talleres.

La ausencia de metas vinculadas con las necesidades del desarrollo económico del país hacía de la enseñanza media la rama más débil y exigida de cambios sustanciales. Los datos estadísticos apremiaban a tomar decisiones: 66% de los adolescentes no recibía instrucción escolar al terminar los seis grados de primaria.⁹⁰ Muchos, por necesidades económicas, se veían imposibilitados de continuar sus estudios, pero otros miles no tenían cabida en planteles de segunda enseñanza.

Un anteproyecto elaborado en 1947 por un grupo de maestros planteó la necesidad de cambios. No se objetaba el número de materias ni de horas del plan vigente sino que las modificaciones iban en el sentido de destinar no más de 25 horas a las materias académicas y las 10 restantes a actividades. Además, para evitar el crecido número de alumnos reprobados, se sugería disminuir la extensión y exagerada erudición de algunas materias.⁹¹ Desconocemos el camino que siguió esta iniciativa pero no cabe duda que la inquietud por la reforma se mantuvo.

En la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951) se expusieron los problemas que aquejaban a la educación media. Seminarios y mesas redondas recogieron el sentir de los maestros. Se intentó reducir el horario a 30 horas semanales conservando el mismo número de materias pero reduciendo la extensión de los programas y reorganizando los talleres para aligerar el trabajo del alumno y facilitar la terminación de sus estudios.⁹² Pero los trabajos quedaron truncos. El comienzo de un nuevo sexenio y la falta de recursos obstaculizó el proyecto. No se avanzó en subsanar deficiencias en cuanto a personal calificado, edificios escolares, material didáctico, laboratorios y talleres. Tampoco el plan de estudios sufrió modificaciones: continuaron las mismas materias, 11 en primero, 13 en segundo y 12 en tercero, con un horario semanal

⁹⁰ "Informe general de actividades desarrolladas que se rinde al C. Secretario del Ramo. Sexenio 1946-1952", en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, 1952, s/c.

⁹¹ El documento estaba firmado por los profesores Dionisia Zamora y Ángel Miranda B., en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, 1947, G/204.3 (017).

⁹² "Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza. Conclusiones aprobadas por la Asamblea Nacional", en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza, 1951, s/c.

que sumaba, en los dos últimos grados, 35 horas. Lo sustancial fue el acendrado nacionalismo que caracterizó la enseñanza. La exaltación de la patria, sus héroes, sus símbolos, la conmemoración de fechas cívicas, fueron una constante de estos años.

De nuevo al frente de la SEP, Torres Bodet reconoció que el plan vigente, aprobado tres lustros atrás, no había cristalizado. En parte por no haber percibido con suficiente claridad el riesgo de una “congestión indebida” en este tipo de planteles y no obstante haber aligerado un poco los cursos, no había sido suficiente.⁹³ Tampoco se habían superado viejas rutinas ni evitado el tradicional enciclopedismo. En la práctica, resultaba una preparación académica de apariencia amplia pero en realidad superficial y deficiente. Esta vez Torres Bodet insistió en eliminar algunas materias —a veces tratadas a la ligera—, reducir los programas de otras y destinar mayor tiempo a las prácticas en los talleres y los laboratorios para que la escuela no permaneciera “ajena a la vida”. El nuevo plan de estudios, puesto en marcha en 1960, se caracterizó por su flexibilidad.⁹⁴ Diez asignaturas deberían impartirse durante 33 horas semanales, lo que aparentemente no significaba gran alivio para el alumno. La diferencia estaba en la reducción de materias obligatorias, seis por año, equivalentes a 20 o 21 horas por semana, dejando el resto del tiempo a actividades prácticas de carácter cívico, artístico y tecnológico que respondían a los intereses particulares de los alumnos y se acreditarían mediante asistencia, prácticas y elaboración de trabajos pero no estarían sujetas a una calificación numérica. Con estos cambios se pretendía aligerar el excesivo academicismo de la segunda enseñanza y evitar el elevado índice de reprobación y deserción.

El contenido varió poco. Se agregó una hora semanal a español, a matemáticas, a química y a física, y dos a lenguas extranjeras; en el tercer año se introdujo una asignatura llamada México y el mundo en el siglo xx. Se insistió en la labor eminentemente práctica de los talleres para evitar que la educación fuera una mera actividad exploradora de habilidades y lograr una verdadera capacitación en cualquiera de las ramas de la segunda enseñanza. Pero no fue fácil contar con el apoyo de los maestros para resolver los problemas que planteaba la nueva actividad. El proyecto debió enfrentar la oposición de algunos

⁹³ “Discurso pronunciado por el Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet al inaugurar los trabajos del Consejo Nacional Técnico de la Educación convocado para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes”. México, D.F., 29 julio de 1959, en *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 2 [segunda época], septiembre de 1959, p. 220.

⁹⁴ “Anteproyecto de Plan de estudios de Segunda Enseñanza”, 15 de agosto de 1960, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4651, exp. 50.

grupos que buscaban mantener sus prerrogativas, como los maestros especializados, quienes defendían la disciplina que impartían y se negaban a reducir programas y horas de clase. Los autores de libros de texto también se quejaron porque se reducía la venta de sus obras. Aún más difícil era que el maestro abandonara su rigidez y promoviera una mayor participación de los alumnos. A final de cuentas, la educación secundaria no pudo sacudirse el tradicional enciclopedismo y prevaleció la preocupación por acumular conocimientos mediante una rígida memorización que no motivaba ni la reflexión ni el pensamiento crítico.

Ciertamente la capacidad total del sistema escolar había experimentado un notable crecimiento a lo largo de cinco lustros. Pero, no obstante el esfuerzo, el Estado estaba muy lejos de cumplir con el precepto constitucional que garantizaba a todos los mexicanos igualdad de oportunidades educativas. Al examinar la eficiencia del sistema tanto en el nivel de enseñanza primaria como media, la disparidad entre las zonas rurales y urbanas, como veremos, era marcada. En buena medida, como señala Pablo Latapí, la gratuidad de la educación pública actuaba más como apaciguador social para los pobres que como medio para la realización efectiva de una justa distribución de educación.⁹⁵

⁹⁵ Latapí, 1973, p. 123.

LA LETRA IMPRESA

UNA LABOR IMPOSTERGABLE

En un ambiente de fuertes tensiones internas aunado a una atmósfera de incertidumbre ante la incorporación de México al conflicto bélico, se lanzó la campaña contra el analfabetismo. Las razones sobran: el México moderno al que se aspiraba requería la capacitación de una amplia fuerza de trabajo, hecho que obligaba a superar un grave rezago. Al término de la Revolución las cifras indicaban que 71.4% de la población mayor de seis años era iletrada, y dos décadas después, a pesar de los esfuerzos de Vasconcelos y Cárdenas, 55% de la población mayor de seis años aún no sabía leer ni escribir.

El Segundo Plan Sexenal insistió en impulsar el combate contra el analfabetismo apoyándose en el esfuerzo y cooperación de todos los sectores sociales;¹ en el mismo tenor, la Ley Orgánica de 1942 destacaba la obligación del Estado de sostener campañas nacionales y permanentes de alfabetización y cultura dirigidas a la población adulta, labor que deberían apoyar la Federación, los estados y los municipios.²

El problema, como siempre, eran las limitaciones económicas. Millares de niños carecían de los más elementales servicios educativos, lo que originaba el constante incremento en las filas del analfabetismo. La SEP tenía asignados 32 millones de pesos al programa de educación rural con el cual podían atenderse sólo 1 423 000 alumnos. Solucionar la demanda en el campo requería una partida extraordinaria de 180 millones más y ello sin elevar los salarios de los maestros, de por sí muy bajos, o conseguir más edificios y docentes.³

No faltaron acciones esporádicas, casos en que directores de educación, inspectores y maestros trabajaron conjuntamente para erradicar el problema. En Oaxaca, una de las entidades con mayor rezago, se emprendió una campa-

¹ *Segundo Plan...*, 1939, p. 108.

² *Ley Orgánica...*, 1942, cap. iv, art. 11°.

³ "Discurso del C. Secretario de Educación Pública", en *Ley de emergencia...*, 1944, p. 10.

ña en pro de la educación popular; en Guanajuato, con el auxilio de alumnos del 5° y 6° grados de primaria, se formaron brigadas de alfabetización. Y en Chihuahua se organizaron centros en los que cerca de 500 maestros colaboraron en forma voluntaria. Experiencias similares se dieron en otras entidades, pero finalmente fueron acciones efímeras con resultados limitados ante la falta de recursos y de un plan estructurado.

La imposibilidad del Estado de alcanzar una pronta solución al problema hizo a Torres Bodet proponer, en términos de emergencia, una nueva campaña nacional, iniciativa que contó con la entusiasta aprobación de Ávila Camacho.⁴ La campaña se basó en un concepto de “lucha” —a semejanza de la campaña vasconcelista—, considerando el analfabetismo como el “más temible de los enemigos internos” como lo llamó el Presidente al expedir, en agosto de 1944, la ley que dio vida a esta empresa. En la exposición de motivos, previa a los 37 artículos que comprendía la ley, hizo un llamado al sentido de responsabilidad de todos los mexicanos que habían recibido los beneficios de la enseñanza para combatir la ignorancia y destacó su deber de ayudar al Estado, en la medida de sus posibilidades, “a *salvar* a la otra mitad de sus compatriotas de los peligros que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y de acción social”.⁵

Sin embargo, con estos argumentos se confundían otros intereses que iban más allá del propósito inicial. La guerra se presentó como la coyuntura favorable para que el gobierno promoviera la conciliación social. Combatir al enemigo interno se equiparó con la lucha que de manera simbólica libraba México en el exterior al sumarse a las fuerzas aliadas enviando un escuadrón aéreo a las operaciones en el Pacífico. Ambas acciones se presentaban conjuntamente como la continuación de la lucha revolucionaria del pueblo mexicano en pos de la autonomía política, la libertad y la justicia social, esfuerzo que requería el apoyo y unión de todos los mexicanos haciendo a un lado todo tipo de partidismos o proselitismo doctrinario. Ávila Camacho especificaba claramente que la defensa del país no podía reducirse, en los años de guerra, a co-ordinar medidas militares o impulsar el desarrollo agrícola e industrial, sino que el factor más importante de la resistencia era la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación que anhelaba conservar el patrimonio vital de sus libertades.⁶

⁴ Sobre esta campaña, *La obra educativa...*, 1946; Torres Septién, 1994.

⁵ *Ley de emergencia...*, 1944, p. 16.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

La ley se convirtió en un “compromiso histórico nacional” y la campaña en la “escuela activa de democracia”⁷ al ofrecer a todos “iguales oportunidades de *redención* económica merced a un trabajo lícito y productivo”; una educación emancipadora para millones de mexicanos que aún no habían conseguido desprenderse de “la esclavitud dolorosa de la ignorancia”.⁸ Pero también, vislumbrando el fin de la guerra, el Presidente advertía sobre las dificultades que implicarían para el país las nuevas condiciones mundiales. Las expectativas de la posguerra apremiaban a intensificar los esfuerzos para evitar que las enormes y crecientes necesidades educativas del país continuaran rebasando las posibilidades reales del gobierno para atenderlas.⁹

La iniciativa presidencial no necesitó la aprobación del Poder Legislativo. A raíz de la declaración de guerra a las potencias del Eje en mayo de 1942, el Congreso otorgó al Ejecutivo poderes extraordinarios.¹⁰ Retomando la idea vasconcelista de la enseñanza individual, la ley señalaba que todo mexicano entre los 18 y los 60 años que supiera leer y escribir tenía la obligación de alfabetizar a quien no supiera y fuera menor de 40. También definió las formas de organización, supervisión y control de los trabajos, al tiempo que fijaba el periodo de evaluación de los resultados.¹¹ Para asegurar su permanencia, se creó un organismo central apoyado en comités estatales y juntas municipales integradas por los representantes del presidente municipal, el director federal de Educación del estado o el inspector federal de la zona, junto con un vecino del lugar que no desempeñara ningún cargo oficial. Era una empresa demasiado ambiciosa para dejarla sólo en manos de los maestros.

El reto

De los 9 411 000 analfabetos registrados por el censo de 1940, 2 250 000 quedaban excluidos de la obligación de aprender por razón de edad; de los restantes, 1 237 000 eran indígenas monolingües que requerían atención especial. En

⁷ “Palabras del C. Secretario de Educación”, en *ibid.*, p. 12.

⁸ *Ley de emergencia...*, 1944, p. 15.

⁹ *Ibid.*, p. 16.

¹⁰ Carbó, 1989, p. 24.

¹¹ Los trabajos se organizaron en tres etapas: la primera, de organización, abarcaría desde la expedición de la ley hasta el último día de febrero de 1945; la segunda, con duración de un año, correspondería al periodo de enseñanza, y en la tercera, del 1 de marzo al 31 de mayo de 1946, se haría la revisión y exposición de resultados.

suma, el proyecto abarcaba 5 924 000 analfabetos.¹² El problema era mayor en los estados del sur: Guerrero (81%), Oaxaca (80%) y Chiapas (79%), y en el centro, Querétaro (77%), Hidalgo (72%) y Guanajuato (71%), mientras que la zona del norte había logrado avances significativos dado su creciente proceso de industrialización: Baja California (22%), Nuevo León (32%), Tamaulipas (35%), Coahuila (38%), Chihuahua (39%) y Sonora (38%), junto con el Distrito Federal (26%), tenían los índices más bajos de iletrados.

La campaña se inició con gran optimismo, apoyada por la prensa y la radio, eficaces portavoces. De las más diversas formas se exhortó a los mexicanos a cumplir con su obligación. Y la sociedad, en general, mostró su apoyo convirtiéndose en una clara demostración de unión nacional.¹³

El planteamiento parecía lógico: la relativa paridad registrada por el censo entre alfabetos y analfabetos sugería que la enseñanza individual podía cumplir, en breve tiempo, con las metas trazadas por la ley. Pero la práctica mostró lo contrario. En regiones donde el número de iletrados superaba al de letrados, la junta local determinaría cuántos analfabetos corresponderían a cada instructor. Y en sentido inverso, en zonas con mayor índice de alfabetización se eximía de esta obligación a sirvientes, ejidatarios con parcela que no fuera de riego, jornaleros, peones y obreros no especializados con salario mínimo, empleados con sueldos menores a 100 pesos mensuales, así como a marineros, soldados, conscriptos y policías. Más adelante se añadieron a la lista ejidatarios con parcela de riego, aparceros, obreros calificados y empleados con retribución no mayor de 200 pesos mensuales.¹⁴

Las juntas regionales levantaron censos de alfabetos y analfabetos, y organizaron patronatos de ayuda económica. Hubo quienes cumplieron con la obligación en forma individual mientras que otros decidieron reunir a los iletrados en centros de enseñanza colectiva para acelerar el aprendizaje. Sindicatos, empresarios y agrupaciones cívicas optaron también por organizar sus propios centros. Éstos se multiplicaron por todo el territorio y en menos de dos años sumaban cerca de 70 000. Aun con esta repuesta entusiasta, Torres Bodet decidió reforzar los trabajos y acudió a los maestros para atender cursos especiales de alfabetización fuera de sus horas de trabajo, disposición que de-

¹² Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 445.

¹³ Pocos casos se conocen de rechazo a la propuesta presidencial. Uno de éstos es el de Tlaxpa, Guerrero, donde los vecinos, después de discutir la ley, acordaron por unanimidad rechazarla porque "la enseñanza es voluntaria y no quieren o no tienen tiempo de estar estudiando", en AHSEP, 53/10/2/ doc. 574.

¹⁴ *Ley de emergencia...*, 1944, art. 16°.

jaba ya entrever la incertidumbre de las autoridades respecto a la enseñanza individual y la posibilidad de delegar esta tarea en el magisterio. Así, maestros improvisados alternaron con profesores de escuelas primarias ante grupos sumamente heterogéneos. Muchos centros colectivos se improvisaron en comunidades que no contaban con escuelas primarias, en fábricas, mercados, ejidos, rancherías, cuarteles, en no pocas casas particulares y hasta en campamentos. Otros funcionaron en escuelas oficiales fuera del horario escolar.

Dos maestras, Carmen Cosgaya y Dolores Uribe, fueron las autoras de la cartilla para la enseñanza de la lectura y escritura, utilizada indistintamente para niños y adultos, y para centros rurales y urbanos. En las primeras páginas se daban indicaciones a los instructores, considerando que la mayoría no poseía experiencia pedagógica alguna. Como métodos de enseñanza se presentaban dos opciones, el fonético y el global, aunque las autoridades educativas dejaban en completa libertad a los instructores para utilizar el método que más les conviniera.¹⁵ Cada una de las 60 lecciones iba acompañada de una ilustración referente al texto. Los temas, al igual que en los libros de lectura de enseñanza primaria, se relacionaban con la familia, el trabajo, el campo, la salud, siempre con el trasfondo moralista característico de estos años. Las últimas lecciones, marcadas por un acentuado nacionalismo, abordaban temas sobre la patria, la bandera, la defensa de la libertad, la solidaridad entre todos los hombres e incluían bosquejos de héroes nacionales. Finalmente, un diálogo cívico, destinado a afirmar la unión entre los mexicanos, concluía el aprendizaje.¹⁶

La dificultad para imprimir en corto plazo 10 millones de cartillas y cuadernos de trabajo obligó a importar papel en momentos en que esas importaciones planteaban problemas complejos. Con el apoyo de las prensas de los principales diarios, *El Nacional*, en primer término, junto con *Excelsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La Prensa* y de la Editorial Panamericana, se logró a marchas forzadas imprimirlos en el plazo establecido. Su distribución fue igualmente azarosa. Se utilizaron todos los medios de transporte disponibles: ferrocarriles y vehículos del ejército las hicieron llegar a los más apartados lugares, logrando durante el primer año repartir cerca de 8 millones de cartillas en 2 416 municipios. Miles de carteles anunciando la campaña se exhibían en aparadores de casas comerciales, en cines, teatros, templos, mercados y sitios públicos. En muchos estados se organizaron festivales para celebrar la entrega

¹⁵ El primero se basa en los sonidos; parte de la letra a la sílaba, y de ahí a la palabra, frase u oración. El global es un método visual que inicia la enseñanza a partir de la palabra completa para fraccionarla en sílabas y luego en letras.

¹⁶ *Cartilla*, 1944.

simbólica de las cartillas. Actos cívicos también conmemoraron el inicio de las labores de alfabetización.

Las emisoras radiofónicas no dejaron de transmitir a diario informes sobre los avances de la campaña y daban orientaciones a los instructores que no contaban con preparación pedagógica. La prensa informaba sobre la apertura de centros colectivos y los logros obtenidos. Anunciaba, por ejemplo, que la Biblioteca del Congreso cerraría sus puertas diariamente, entre dos y tres de la tarde, para que sus empleados se dedicaran a la enseñanza intensiva del alfabeto, estimando que por lo menos 50 niños o adultos podían ser alfabetizados mensualmente.¹⁷ Y que en pequeñas poblaciones había médicos que ofrecían sus consultorios para dar clases vespertinas.¹⁸ En otros ámbitos también hubo entusiasmo. Se organizaron brigadas culturales integradas por estudiantes para enseñar en comunidades carentes de todo servicio educativo; un grupo de universitarios se ofreció a alfabetizar a 900 presos en las Islas Marías¹⁹ y con la CNC se firmó un convenio para establecer centros de alfabetización en zonas rurales donde no había servicios educativos.

Los trabajos se intensificaron. El cine y el teatro guiñol fueron un conducto importante de propaganda. Además, el número de misiones culturales motorizadas se incrementó para trabajar en comunidades aisladas. Asimismo, la labor editorial en relación con la alfabetización fue intensa en esos años. Se publicaron folletos, revistas, periódicos murales, destacando la edición de la Biblioteca Enciclopédica Popular, la empresa editorial más importante de aquellos años, con temas para todo público. Hubo estados que elaboraron sus propias publicaciones para apoyar la campaña y dar orientaciones a esta empresa. Una excesiva fe en la capacidad transformadora del alfabeto se manifestó en muchos escritos como es el caso de *Ruta*, periódico quincenal de Campeche. En una de sus páginas aparecía:

si quieres que en tu patria disminuya la criminalidad, desaparezcan las cárceles y no haya esposas e hijos desamparados, presta tu colaboración en la educación popular. Enseña a leer y a escribir a quien no sabe; es el primer paso a la cultura del pueblo.²⁰

¹⁷ "Una hora cada día para enseñar a leer", *Excélsior*, 24 de octubre de 1944.

¹⁸ *Excélsior*, 23 de agosto de 1944.

¹⁹ Leonard, 1958, p. 95.

²⁰ Junta estatal citada por Torres Septién, 1994, p. 497. En la misma publicación, otra advertencia semejante: "El país necesita desterrar a los hechiceros y a los curanderos que hacen más víctimas que las enfermedades y la muerte. La alfabetización de las masas hará el milagro de

Primeros resultados

No obstante el entusiasmo inicial, la ambiciosa empresa no tardó en revelar deficiencias. Al llegar el primer aniversario de la campaña era evidente que la enseñanza individual no había respondido en la medida en que se esperaba. La inscripción en los centros de enseñanza colectiva sumaba 931 698 analfabetos, mientras que sólo 73 203 instructores particulares cumplían con el deber de enseñar.²¹ Las dificultades fueron manifiestas desde los primeros meses. La dispersión de la población, la pobreza, la heterogeneidad lingüística, la incomunicación de muchos poblados, la migración temporal, la carencia de alumnado y material didáctico o bien la falta de tiempo disponible o las necesidades económicas de los letrados, impedían cumplir con la ley.²² Tampoco las juntas municipales parecían funcionar de acuerdo con lo establecido. Entre agosto y octubre de 1945, por medio de circulares, la SEP llegó a amenazar con sanciones si no se le enviaban las estadísticas.²³

Las autoridades decidieron impulsar el procedimiento colectivo y, ante el riesgo de un desánimo general, otorgaron a quienes enseñaban en los centros una gratificación mensual de 60 pesos. La decisión planteó al gobierno un gasto no previsto, por lo que se intensificó el trabajo de los patronatos. Se obtuvieron contribuciones de grupos por demás heterogéneos, de elementos de la banca, comercio e industria así como de sectores populares. Además, en el Distrito Federal se asignó una cuota de 25 pesos para quienes no pudieran cumplir con la obligación, y los gobiernos estatales fijaron una partida especial, mientras que la SEP promovía actividades sociales y culturales —festivales, tómbolas, subastas de obras de arte, funciones teatrales y cinematográficas— y el gobierno federal emitía el timbre conmemorativo de la lucha contra el analfabetismo.

Era importante mantener el compromiso de quienes estaban obligados a enseñar pero igualmente indispensable era conservar el interés de aquellos que asistían a los centros colectivos. El solo hecho de aprender a leer y escribir no era un incentivo poderoso para todos. Se recurrió a la impresión de una credencial para cada analfabeto, que registraba su asistencia a los centros, ofreciéndoles estímulos morales y económicos en reconocimiento a su esfuerzo. La

acabar esas prácticas incultas. No niegues tu colaboración a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo”. Estas leyendas iban acompañadas de grabados en los que se representaban vicios, explotación, hechicería. *Ibid.*

²¹ *La obra educativa...*, 1946, pp. 107-108.

²² Torres Septién, 1994, p. 475.

²³ Medina, 1978, p. 388.

ley no sancionaba el incumplimiento de la obligación ya que ello significaría dudar del “auténtico sentido nacional de los hombres y mujeres de nuestro pueblo” y acusarlo de “una falta absoluta de patriotismo”.²⁴ Pero hubo ocasiones en las que se negaron servicios públicos a quienes no comprobaran su participación activa en la campaña: licencias de manejo, permisos de construcción, incluso líneas de autobuses foráneos llegaron a exigir el cupón de la campaña para poder abordar.²⁵ En el caso de los estados, estos mismos establecieron, a su juicio, estímulos o sanciones sin que conociéramos a ciencia cierta hasta qué punto llegaron a cumplirse. La mayoría optó por notas laudatorias, menciones honoríficas o medallas conmemorativas para directores de Educación, inspectores, maestros e instructores. Se otorgaron diplomas de honor a las entidades que hubieren reducido 10% el analfabetismo durante el primer año de la campaña, así como a las ciudades que hubieren alfabetizado al mayor número de personas. Los estudiantes que se distinguieron en la enseñanza obtuvieron becas y a los empleados de oficinas públicas se les dieron ascensos. En Aguascalientes, Zacatecas y Michoacán se redujo la condena a los prisioneros que aprendieran o enseñaran a leer y escribir.²⁶ En otros estados se ofrecieron recompensas. En Chihuahua se otorgaron como premios a los 10 municipios sobresalientes, escuelas, parques infantiles, unidades deportivas, bibliotecas y mobiliario. En el Distrito Federal se ofrecieron obras de servicio colectivo: lavaderos, costureros, bibliotecas, servicios sanitarios para las colonias proletarias que más se destacaran y el sorteo de 250 predios entre quienes hubieren alfabetizado a más de 50 iletrados.²⁷ Oaxaca destinó 5 000 pesos para la introducción de agua potable o la construcción de una escuela para el pueblo que obtuviera los mejores resultados, mientras que en Tlaxcala las autoridades sortearon entre los maestros que ocuparan el primer lugar por el número de personas alfabetizadas, un lote en la zona urbanizada de la capital. En Guanajuato, el gobierno local ofreció obras materiales de interés colectivo para rancherías, ejidos, pueblos o ciudades que consiguieran acabar con el analfabetismo.²⁸

Los estímulos no se limitaron al sector público. En muchos casos fueron conseguidos por los mismos instructores, de los pequeños comerciantes o industriales del lugar, de instituciones científicas y culturales, entregándose en festivales. Utensilios de labranza, artículos para el hogar, pases para espectácu-

²⁴ *Ley de emergencia...*, 1944, p. 16.

²⁵ Leonard, 1958, pp. 79-80.

²⁶ *Dirección General...*, 1951, pp. 18-19.

²⁷ *Ibid.*, p. 18.

²⁸ *Ibid.*

los públicos, lotes de libros y alimentos, entre otros, venían a recompensar a quienes se habían destacado por su esfuerzo.

Hubo también entidades en las que se dictaron sanciones para quien no cumpliera con el deber de enseñar. En San Luis Potosí se impusieron multas hasta por 50 pesos o arresto por cinco días a quienes se mostraran “negligentes en el estricto cumplimiento de la ley”.²⁹ Algo semejante ocurrió en Tamaulipas, donde el gobierno estableció sanciones de cinco pesos en adelante y, en caso de negarse a cubrir las, ocho días de arresto.³⁰

A fines de 1945, Torres Bodet informaba que de una inscripción de 1 350 575 analfabetos habían sido aprobados 205 081 y 1 145 494 quedaban pendientes de presentar el examen final.³¹ No sorprendió por tanto que Ávila Camacho decidiera presentar a las cámaras, el 22 de enero de 1946, el Proyecto de Ley que prolonga la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Con tono optimista, destacó el éxito de esa obra “que ha suscitado, en los más diversos sectores de la opinión mexicana, un espíritu de generosa emulación y de patriótica ayuda” y volvió a insistir, en un tono similar al discurso vasconcelista, en “apresurar la redención cultural de las grandes masas de nuestro pueblo”. Obviamente, la participación individual no había fructificado. Como señala Teresa Carbó, con el fin de la guerra mundial habían terminado también las motivaciones específicas para el impulso a la campaña como mecanismo de movilización social.³² Además, al permitir las autoridades eludir el compromiso individual mediante una aportación económica, el entusiasmo decayó. Una obligación moral como establecía la ley de emergencia podía cancelarse simplemente a cambio de un donativo.

Al término del sexenio, 828 089 personas habían sido alfabetizadas.³³ La movilización había sido formidable pero los resultados estaban muy lejos de lo esperado. La respuesta en las ciudades fue más débil que en las áreas rurales y las pequeñas poblaciones. Y, nuevamente, en los maestros había recaído la mayor carga.

EN DEFENSA DE LA MORAL

Con el laicismo declarado del Estado mexicano, los tradicionales principios cristianos fueron sustituidos por otros códigos. Así surgió una moral laica que

²⁹ *Ibid.*, p. 19.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Seis años...*, 1946, p. 137.

³² Carbó, 1989, pp. 22-24.

³³ *Dirección General...*, 1951, p. 24.

dio una connotación diferente a los principios fundamentales del cristianismo al prescindir de las justificaciones doctrinales católicas.³⁴

El interés de Torres Bodet por atender este aspecto fue manifiesto al solicitar a Alfonso Reyes escribir una *Cartilla moral* con motivo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.³⁵ Destinado al adulto, el autor afirmaba que su contenido era accesible al niño, pero apoyado por un preceptor que multiplicara los ejemplos.

En breves lecciones, Reyes abordaba la filosofía ética con un criterio liberal, respetuoso a la vez de las creencias religiosas. Empleaba anécdotas y referencias para despertar “el gusto por la cultura” y contribuir a “perder el miedo a los temas clásicos, base indispensable de nuestra educación”.³⁶ Se trataba de un código de moral laica basada en el respeto que marcaba la responsabilidad del individuo ante la sociedad, establecía una escala de valores y señalaba la forma de comportarse. La idea central partía de la premisa de que “el hombre debe educarse para el bien”, precepto universal para todos los pueblos y para todos los hombres. El bien era ejemplificado con una connotación laica, no religiosa; no como provecho personal sino como un ideal de justicia y virtud que, incluso, podía llegar a imponer el sacrificio de anhelos y aun de la felicidad o de la vida, ya que se trataba de una felicidad supeditada a toda la especie humana.³⁷ Alcanzar este fin significaba el cumplimiento de una serie de “respetos”, inapelables, equivalentes a los mandamientos de la religión, sin los cuales la humanidad no podía subsistir. No hacía mención al premio o castigo divino por los actos humanos; más bien la observancia de estos preceptos era compensada con la satisfacción personal, ya que “el obrar bien nos permite ser más felices dentro de la sociedad en que vivimos”.³⁸

Reyes destacaba la importancia de la dignidad de la persona, tanto en cuerpo como en alma, y en la igualdad ante la ley. Esa dignidad parte del círculo familiar, por ser el hogar la primera escuela, una escuela de mutuo perfeccionamiento, donde debía privar el respeto entre sus miembros, para pasar después al respeto social referido a la sociedad en general, requisito indispensable para la convivencia entre los hombres. La conducta iba desde las formas más sencillas de urbanidad y cortesía —incluyendo normas de limpieza e hi-

³⁴ Staples, 1999.

³⁵ Como antecedente de esta idea tenemos el “Código de moralidad” que circuló durante el régimen de Calles, en Loyo, 1999, pp. 251-253.

³⁶ Reyes, 1994, p. 6.

³⁷ *Ibid.*, p. 10.

³⁸ *Ibid.*, p. 22.

giene— hasta el respeto a la ley cuando se trataba de la sociedad organizada en Estado. Como contrapeso, Reyes proponía un sistema de sanciones de acuerdo con la gravedad de la falta. En el texto se dejaba ver la preocupación de un mundo en guerra. El autor aludía al progreso humano como un ideal al que todos debíamos aspirar como individuos y como pueblos, pero advirtiendo a la vez que ese progreso no siempre se lograba: “se puede haber adelantado en muchas cosas y, sin embargo, no haber alcanzado la verdadera cultura. Así sucede siempre que se olvida la moral”.³⁹ Igualmente estaba presente un sentimiento nacionalista característico de la época: “hay que hacer por nuestra nación todo lo que podamos [...] Nuestro primer paso y a veces el único que podemos dar, en bien de la humanidad en general, es servir a la patria”.⁴⁰ Finalmente, en esta serie de círculos concéntricos, se incluía el respeto a la naturaleza, a la tierra y a cuanto hay en ella, ya que es la morada del hombre. Por ello, Reyes exhortaba al lector a no hacer daño a las cosas que nos rodean y acompañan en la existencia.

Sin duda alguna, el texto reflejaba una preocupación constante por normar el buen comportamiento de los ciudadanos, aunque su lenguaje y ejemplos estuvieran bastante alejados de la experiencia y contextos de vida de la población recién alfabetizada. Curiosamente, la cartilla permaneció sin publicarse hasta 1992 cuando se intentó incluirla en un paquete de libros para los maestros. Esto se debió a que la idea de enseñar la moral en las escuelas, aunque fuera laica, despertó desconfianza en el consejo ejecutivo nacional del SNTE, que buscó cualquier pretexto, como la referencia en el texto a la “tradicción occidental y cristiana”, para detener su distribución en las escuelas. El tiraje de 700 000 ejemplares fue retirado y embodegado.⁴¹

DEL ENTUSIASMO A LA INDIFERENCIA

La tercera etapa de la campaña se inició, oficialmente, en el régimen de Alemán, en marzo de 1947. No obstante, pocos meses después, calladamente, se dio por terminada. La disponibilidad de financiamiento no era la misma ni tampoco el interés por parte de los gobernadores, de los ayuntamientos, de la iniciativa privada o de los mismos individuos por aprender a leer y escribir.

³⁹ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 41-42.

⁴¹ Latapí, 1999, p. 76.

Pero el combate contra el analfabetismo debía continuar y esta vez quedaría bajo la responsabilidad directa de la SEP para lo cual se creó, en abril de 1948, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

Esta empresa dejó de tener un carácter transitorio y se transformó en obra permanente. Ya no se le consideró como “una cruzada contra la ignorancia” sino “una medida básica tendiente a la elevación del nivel cultural del país”,⁴² por lo que su organización y funcionamiento debieron modificarse. Ahora la prioridad serían los niños en edad escolar, entre los 6 y los 14 años, que por diversas circunstancias no estuvieran inscritos en escuelas primarias y en seguida, los analfabetas entre los 14 y los 40 años. Había también otro punto importante. Estaba claro que la sola alfabetización no era un factor decisivo en el mejoramiento del nivel de vida de las clases populares por lo que las pautas a seguir, de ahí en adelante, estarían basadas en el concepto de “alfabetización funcional” aplicado por la UNESCO en programas para países en desarrollo.⁴³

Si bien no se descartó del todo la participación de sectores no magisteriales, las “Bases para la reorganización de la campaña” establecieron que la enseñanza estaría a cargo y bajo la responsabilidad de los educadores profesionales, lo cual confirmaba la desconfianza en la enseñanza individual. De nuevo se impulsó la organización de centros colectivos y aunque se incrementó la remuneración a los maestros que participaban en esta labor otorgándoles 10 pesos por cada individuo que enseñaran a leer y escribir, además de notas laudatorias para efectos de escalafón, y a los inspectores y directores de educación federal entre 50 y 100 pesos mensuales respectivamente por el apoyo que prestaran, los resultados eran decepcionantes. El nuevo programa difícilmente pudo aplicarse en tanto el discurso oficial, despojado de la retórica sentimental de años anteriores, se concretaba simplemente, en un tono sobrio, a dar una versión cuantitativa de los logros.

Para 1952 el interés por combatir el analfabetismo había disminuido considerablemente. Ruiz Cortines intentó revivirlo ampliando el programa con conocimientos prácticos sobre salud, alimentación, mejoramiento de la vivienda, primeros auxilios, corte y confección.⁴⁴ Solicitó el apoyo económico de las grandes centrales sindicales de trabajadores, de la banca, de la industria, del comercio. La respuesta no fue generosa. La crítica situación de la educa-

⁴² Carbó, 1989, p. 22.

⁴³ “Bases para la reorganización, conducción y sostenimiento de la campaña de alfabetización durante el año de 1948”, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4443, ref. A/350.4 (72), exp. 2.

⁴⁴ Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Informe 1952-1953 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 1, ref. A/100 (S7) 04, exp.1.

ción como ya se mencionó, además del problema de la inflación, redujo las posibilidades y el proyecto no prosperó. Había también que considerar que el éxito de los primeros años, generado no sólo por el entusiasmo popular y apoyo a la campaña, se había desarrollado principalmente en zonas de fácil acceso, cercanas a centros urbanos. Ahora, concentrado en pequeñas y alejadas poblaciones, incomunicadas, con elevado grado de analfabetismo y monolingüismo, los problemas eran mayores.

Haciendo un balance de 1944 a 1958, 4 700 578 personas habían sido alfabetizadas. Pero estos logros se desvanecían ante la explosión demográfica y la falta de escuelas y maestros. El porcentaje de analfabetismo había logrado reducirse a 40% pero el total absoluto de iletrados permanecía casi inalterado: 9 330 946 individuos, de los cuales 2 178 865 eran mayores de 40 años. Los centros de enseñanza colectiva habían disminuido significativamente —a 11 212 en 1958— ante el elevado costo de su sostenimiento, además de que los grupos eran menos numerosos. En su último informe de gobierno, Ruiz Cortines no pudo evitar anunciar que, a pesar de los esfuerzos, todavía uno de cada dos mexicanos no sabía leer ni escribir.⁴⁵

El gobierno de López Mateos enfrentó el problema con mayor vigor. De nuevo al frente de la SEP, Torres Bodet prosiguió la obra que había iniciado aunque desde una óptica diferente, apoyando programas de educación extraescolar. Pero más que en la labor alfabetizadora esta vez centró su atención en resolver el problema desde sus inicios, ampliando considerablemente las oportunidades de educación primaria y la capacidad del sistema normal para detener la avalancha de analfabetas que año tras año engrosaba sus filas. Al finalizar el sexenio los resultados arrojaban cifras muy positivas: el índice de iletrados se había reducido a 29 por ciento.

No obstante, la calidad de esa alfabetización fue puesta en tela de juicio. En las áreas rurales, sin acceso a libros, periódicos o revistas, muchos olvidaban los conocimientos recibidos ante las escasas posibilidades de aplicarlos. ¿Cuáles eran entonces los resultados reales de un mayor nivel de alfabetización? Ciertamente quienes aprendieron a leer y escribir tenían más armas para integrarse al mundo de trabajo. Pero no siempre era posible lograrlo. El analfabetismo no eliminaba la pobreza y mientras no se superaran las condiciones de vida de un considerable sector de la población, saber leer y escribir poco valor tendrían.

⁴⁵ “El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1957”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 952.

LOS TEXTOS DE LECTURA

La nueva corriente educativa se reflejó de manera particular en los textos escolares. La conciliación, tantas veces anunciada, obligaba a superar las divisiones internas y los textos ofrecían una excelente oportunidad para cerrar heridas. Los nuevos materiales correspondían al proyecto de un régimen de unidad nacional cuyo programa de reformas sociales había sido reducido al mínimo. Los contenidos, por tanto, tomaron matices opuestos. Ya no se hablaba ni de los intereses y necesidades de los habitantes del campo ni de su miseria, como en *El Sembrador* de los años de Calles. Menos aún de la lucha de los trabajadores contra la explotación de que eran víctimas por parte de los empresarios, tampoco de las huelgas, de las organizaciones sindicales ni del cooperativismo, como lo hacían las publicaciones del gobierno cardenista, la *Serie SEP*, de lectura para las primarias urbanas, y la *Serie Simiente* para las rurales.⁴⁶

El cambio fue lento. En 1941, la *Serie Simiente* seguía apareciendo en la lista que año con año emitía la SEP al lado de textos tradicionales de autores particulares, de contenido neutro y con una visión de la sociedad totalmente distinta a la de los textos socialistas. La profusa obra de Daniel Delgadillo: *Leo y escribo*, *Poco a poco*, *Adelante* y *Saber leer*; de Rosaura Lechuga, *Camaradas*; *Rosita* y *Juanito*, de Carmen Norma, y *Alma campesina*, la serie de Efrén Núñez Mata, todos ellos ilustrados, escritos dos o tres décadas atrás y reimpresos una y otra vez con modificaciones en su presentación mas no en su contenido, volvieron a circular profusamente.⁴⁷

Con Véjar Vázquez, la lista incluyó algunos cambios. La *Serie Simiente* quedó fuera de circulación mientras otras, de marcado contenido tradicionalista, volvieron a incluirse como el *Método onomatopéyico* de Torres Quintero, en boga desde el porfiriato, *Alma latina* de Francisco Morales, recomendado para las escuelas primarias desde 1921, *Rosas de la infancia* de María Enriqueta Camarillo, publicado por primera vez en 1913, y la clásica italiana de Edmundo D'Amicis, *Corazón, diario de un niño*, que llegó a México en 1887, y cuyo contenido nada tenía que ver con los valores cívicos que se pretendía inculcar en los niños mexicanos a mediados del siglo xx. La única novedad fue la nueva serie de lectura de Delfina Huerta titulada *Mi patria*.

⁴⁶ Sobre los textos durante los años veinte y treinta, Loyo y Torres Septién, 1991; Vaughan, 1997.

⁴⁷ Hernández Luna, 1975, vol. 1, pp. 69-78; Loyo y Torres Septién, 1991, p. 541; Vaughan, 1997, pp. 91-96.

Torres Bodet confesaba que muchos de los libros en circulación “resultaban inadecuados, a veces confusos cuando no francamente malos”. Los más antiguos eran, entre los aprobados, los mejores, aunque esto no significaba que fueran los más indicados para ajustarse a los programas de 1944. ¿Debía continuarse con la selección de los textos por medio de concursos o la propia SEP designar una comisión redactora? Torres Bodet se inclinó por convocar a escritores y maestros para escribir nuevos textos, adquirir las obras premiadas para imprimirlas mediante una justa retribución al autor; así, se podrían vender a bajo precio, sin espíritu lucrativo, y prever un margen para la distribución gratuita de una parte de la edición entre los alumnos más necesitados.⁴⁸ Por el momento, la propuesta quedó en el tintero y la selección de textos siguió las pautas de años anteriores, exigiendo sólo ciertos requisitos: estar basados en “los dictados de la ciencia” y ser ajenos a tendencias sectarias, además de fomentar el amor a México y a sus instituciones, “despertando el respeto por nuestras leyes” y “avivando en los alumnos el anhelo de cumplir conscientemente con sus deberes”.⁴⁹

Al examinar el contenido de las obras aprobadas destaca el tono conciliador. Los temas de los libros de lectura para los primeros años reflejaban la vida cotidiana en el hogar, la escuela, el trabajo, resaltando valores morales y éticos tradicionales. En este sentido, pocas diferencias había con los textos socialistas.⁵⁰ La familia era el tema central y la posición de cada uno de sus miembros quedaba perfectamente definida, al igual que sus obligaciones de acuerdo con el medio en que vivían y debían servir y trabajar. Se presentaba, ante todo, un esquema social definido, tradicional, a fin de mantener el orden existente y evitar cualquier movimiento social o político que lo modificara.⁵¹

En su redacción predominaba un criterio urbano, capitalino, que ignoraba con frecuencia los matices de la provincia y más aún el ambiente rural. En otras palabras, se mostraba para una mayoría un mundo un tanto irreal. La familia campesina y la obrera, que en los textos socialistas ocupaban el lugar privilegiado, se vieron desplazadas por una familia urbana de clase media, en la que invariablemente reinaba la armonía, gracias al cumplimiento de ciertas reglas y normas de conducta. La imagen del maestro se relacionaba únicamente con su labor académica; ya no se mencionaba su trabajo entre la comunidad y menos su participación como defensor de los derechos de los trabajadores.

⁴⁸ “Discurso pronunciado en la inauguración de labores de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes, Programas y Libros de Texto, el 3 de febrero de 1944”, en Torres Bodet, 1944, p. 60.

⁴⁹ *Acción educativa...*, 1954, pp. 77-78.

⁵⁰ Loyo, 2001.

⁵¹ Loyo y Torres Septién, 1991, p. 546.

En la escuela había siempre un ambiente de orden, disciplina y compañerismo. “Todos somos buenos compañeros. Siempre nos ayudamos. Nunca tenemos dificultades” expresaba el texto de *Camaradas*.⁵²

El contenido antirreligioso de los libros editados por el gobierno cardenista se sustituyó por un sentimiento moralista, mas no religioso. Son excepcionales las referencias a Dios pero no hay mención a la Iglesia o a la religión. Los textos incluían valores y hábitos que debía adquirir todo ciudadano para “actuar rectamente”. Las reglas de urbanidad correspondían a un rígido patrón urbano.⁵³ En su mayoría subrayaban la disciplina, el orden, la obediencia, el aseo, el respeto, el trabajo, la responsabilidad; en otros se enaltecían los sentimientos de lealtad y honradez, se reprobaban la mentira, la envidia, la avaricia, y se alababan la caridad, la modestia, la prudencia. Para exaltar estas cualidades unos incluían fábulas, cuentos y poemas con un implícito carácter moralista, mientras que otros se referían al mundo de la naturaleza.

En los libros de lectura de los primeros años aparecía un incipiente sentimiento nacionalista, explicable si consideramos que casi todos habían sido publicados décadas antes y su finalidad era exclusivamente pedagógica. Eran escasos los que mencionaban a los héroes nacionales o los símbolos patrios y, cuando lo hacían, su concepto de nacionalismo era peculiar.⁵⁴ En textos de años posteriores, el espíritu nacionalista estuvo más marcado. Enfatizaban el amor a la patria y destacaban el heroísmo, también exaltaban las bellezas naturales del país; incluso algunos hacían mención a costumbres y tradiciones.⁵⁵ Fue *Mi patria* de Delfina Huerta (4° grado), el texto que se apartó más de los cánones establecidos ya que, sin dejar a un lado los temas tradicionales, incluía lecturas que denunciaban la situación de pobreza y explotación del campesino y del indígena.⁵⁶

⁵² Lechuga, 1946, p. 37.

⁵³ *Rosas de la infancia* ejemplifica el prototipo de una niña bien educada: Lucía “extiende la servilleta y la coloca por medio de un broche, alrededor de su cuello [...] para que no resbale y haya riesgo de manchar el piqué de su bata blanca. Lucía muere de hambre y sed; pero sabe bien que los niños deben esperar a que les sirvan [...], sabe también que las reglas de la buena educación impiden repetir los manjares. La pequeña escucha sin interrumpir a los demás, porque esto no debe hacerse. Su mamá se lo ha dicho muchas veces. He aquí una niña que puede servir de ejemplo”. Camarillo, 1944, pp. 98-100.

⁵⁴ Lechuga, 1946, pp. 124-125.

⁵⁵ Un ejemplo es el texto de lectura para 4° grado de Lira y Zamora, *Mis juguetes y yo*, 1946.

⁵⁶ “Ni los tres siglos de esclavitud hispana que lo relegaron a la ínfima calidad de bestia de carga, ni el otro siglo de libertad subsiguiente que lo olvidó en sus jales de las montañas, han logrado agotar su vitalidad potente, su energía suprema, su estoicidad ancestral”. Huerta, 1945, p. 81.

Para fines de los años cincuenta la lista de libros aprobados por la SEP se había mantenido con pocas variantes; incluso la obra de D'Amicis siguió incluida.

DERECHOS Y DEBERES: LA ENSEÑANZA DEL CIVISMO

El estudio de la historia y el civismo fue pieza central de la educación. Ambos, aunque de diversa manera, representaban un excelente conducto para afirmar el nacionalismo y contribuir a la formación de los futuros ciudadanos.

La enseñanza cívica adquirió nuevos matices. Ya no se trataba de formar en los alumnos “la conciencia de sus derechos y obligaciones para que siempre pugnen porque nuestras instituciones se acerquen cada vez más a la redención del proletariado”, como estipulaba el Plan de Acción de la escuela primaria socialista,⁵⁷ sino “contribuir a la formación de la personalidad del educando, como antecedente de su acción futura como ciudadano”.⁵⁸ Infundir en el alumno el amor a la patria resultaba fundamental para conocer y comprender los problemas nacionales, fomentar la lealtad a los intereses generales de la nación, defender su independencia política pero también para mantener y enriquecer la cultura nacional.⁵⁹ La laicidad, implícita en los textos, no implicaba la exclusión de valores éticos sino que, al igual que los textos de lectura, destacaban la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la fraternidad, la igualdad y tolerancia.

Los textos de civismo que iniciaron su circulación a principios de los cuarenta mostraban un país democrático y justo en pleno desarrollo, en el que el interés individual prevalecía sobre el colectivo. Caracterizados por el acendrado nacionalismo de la época, despertaban sentimientos patrióticos y fomentaban el cumplimiento de los deberes cívicos.⁶⁰ De nuevo no se cuestionaba el orden social:

⁵⁷ *Plan de acción...*, 1935, pp. 28-29. Sobre su aplicación, Loyo y Torres Septién, 1991, pp. 533-540.

⁵⁸ *Programas...*, 1944, p. 87.

⁵⁹ Loeza, 1988, p. 224.

⁶⁰ El ideal de un buen y ejemplar mexicano comprendía un sinnúmero de virtudes: hijo cariñoso, hermano cordial, respetuoso amigo; alumno atento y decidido a comprender las enseñanzas de sus maestros; trabajador perseverante y entusiasta, comprensivo y bondadoso, procurará el bien de sus semejantes [...] querrá a México del mismo modo que respetará a las patrias ajenas. Será amante del orden [...] escrupulosamente limpio; puntual en sus citas, formal en sus tratos; poseedor de buenas maneras. Caballeroso y honrado. Protector de los débiles y devoto de la justicia. Conocedor de las tradiciones mexicanas, defenderá la independencia de México [...] La libertad será su estandarte; pero no la empleará en el atropello de los demás. Mantendrá limpio su honor y sin mácula su dignidad. Será un ejemplo vivo de las virtudes democráticas y México lo reconocerá orgullosamente como un digno hijo suyo. Solís Luna, 1955, pp. 11-12.

hacer comprender, a quienes lo estudian, su posición dentro de la sociedad y del país en que viven, sus deberes y sus derechos, la mejor manera de cumplir aquéllos y de ejercitar éstos dentro de un hondo sentido de patriotismo y de humanidad.⁶¹

Festivales de carácter cívico-social, actividades deportivas, campañas contra el vicio, de promoción de limpieza, junto con el homenaje a la bandera, la enseñanza del himno nacional y la celebración de aniversarios históricos eran actividades siempre presentes en el calendario escolar.

LAS HUELLAS DEL PASADO

Los libros de historia de México vigentes por aquellos años se caracterizaban por las interpretaciones polarizadas. Las concepciones indigenistas e hispanistas con sus héroes particulares, representadas respectivamente por liberales y conservadores, presentaban su propia versión de los acontecimientos pasados en la que se plasmaban, como señala Josefina Z. Vázquez, pasiones y rencores.⁶² Pero la situación imperante al inicio de los años cuarenta obligó a apaciguar las controversias. El VI Congreso de Historia, celebrado en mayo de 1944, sirvió de foro para definir la nueva visión del pasado. La lógica implícita era la descalificación de la teoría marxista de la historia. Por tanto, se eliminó la noción de lucha de clases como factor causal de los procesos históricos y se consideró la historia de México como resultado de la lucha del hombre contra la miseria, la explotación, la ignorancia y los prejuicios, la injusticia y la tiranía. Con base en este criterio, se adoptó una versión de la historia patria menos partidista y más conciliadora, que aceptaba las dos raíces. Era

la lucha de nuestro pueblo para forjar la patria mexicana; entendida esta lucha como un esfuerzo encaminado a obtener la independencia política, y económica del país, el establecimiento de un régimen democrático y la implantación de normas más justas de convivencia social.⁶³

⁶¹ Mendieta y Núñez, 1968, p. 11. Otros textos fueron *Civismo, individualismo y socialismo* de José María Bonilla y el de Diego López Rosado.

⁶² Un excelente análisis sobre los libros de texto de historia de México, en Vázquez de Knauth, 1970.

⁶³ Ramírez, 1948, p. 28.

Al entrar en vigor los nuevos programas, los libros que circulaban no correspondían a las normas establecidas, por lo que se acordó poner a concurso los nuevos textos de acuerdo con dos finalidades: “la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria”.⁶⁴ Para minimizar las controversias ideológicas, los héroes nacionales debían ser tratados con mayor objetividad, haciendo hincapié en su contribución al México moderno.

Por el momento las autoridades autorizaron los que consideraban más apropiados. El libro de Luis Chávez Orozco, *Historia patria* para tercer grado, editado en 1934, siguió circulando.⁶⁵ Como el propio autor indicaba en el prólogo “se trata de exhibir ante la niñez el proceso histórico fatalmente condicionado por la evolución de los medios de producción”.⁶⁶ El texto, concentrado en el estudio de la historia precortesiana, breve y sencillo, iba acompañado de cuadros sinópticos y cuestionarios. Exponía a grandes rasgos las características principales de las culturas indígenas, su organización política y social, los avances en las ciencias y en las artes y sus tradiciones, pero sin dejar de tener una visión materialista de la historia.

El texto aprobado oficialmente de Jorge Castro Cancio, *Historia de México* para 4° grado, seguía los mismos lineamientos que Chávez Orozco. Partía de la conquista y concluía con una visión muy general de los gobiernos posrevolucionarios. Su postura antihispanista y anticlerical se subrayaba constantemente; los conquistadores —afirmaba el autor— “habían venido a América a enriquecerse, pero no a trabajar. El trabajo inspiraba horror a los españoles [...] Entonces decidieron obligar a los indígenas a que trabajaran las minas y los campos para ellos”.⁶⁷ Y más adelante señalaba: “los pobres indios tras la esclavitud material del trabajo cayeron con la religión en una completa esclavitud moral”.⁶⁸ La guerra de Independencia la atribuía a la miseria de las clases bajas. Para Castro Cancio, el movimiento había fracasado con el triunfo de Iturbide, ya que “el peón siguió en su miseria y servidumbre hereditaria y los artesanos y obreros continuaron siendo víctimas del capitalismo”.⁶⁹ Sin detenerse a analizar la Reforma, concluía que ésta había sido benéfica. El porfiriato era abordado vagamente y aún más la etapa revolucionaria, a la que no se comprometía a enjuiciar.

⁶⁴ *Ibid.*, en Vázquez de Knauth, 1970, p. 245.

⁶⁵ Vaughan, 1997, pp. 97-106.

⁶⁶ Chávez Orozco, cit. en Vázquez de Knauth, 1970, p. 215.

⁶⁷ Castro Cancio, 1934, p. 78.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 68.

⁶⁹ Citado por Vázquez de Knauth, 1970, p. 217.

La *Breve historia de México* de Alfonso Teja Zabre, dedicado a “las escuelas rurales y primarias”, era el más moderado.⁷⁰ El autor veía la historia como un proceso ininterrumpido, formativo de la nación mexicana. Retrocedía al pasado prehispánico para encontrar el origen de la nacionalidad. Trataba de presentar un juicio equilibrado al referirse a la Conquista y la Colonia. La Independencia la valoraba por los méritos de sus héroes y alababa la Reforma como el punto de partida de la “redención económica de México”. Resaltaba la injusticia de que fueron objeto peones y obreros durante el porfiriato. Teja Zabre reconocía el mejoramiento de las clases trabajadoras con el movimiento revolucionario y concluía su obra con el periodo cardenista, enumerando los postulados de “la nueva ideología”.⁷¹

Era evidente que algunos de estos textos no podían circular al mismo tiempo que el gobierno avilacamachista buscaba la moderación. Por tanto, a mediados de los años cuarenta, aparecieran nuevos libros de historia partiendo de los lineamientos del Congreso de 1944. Para Josefina Z. Vázquez, la mayoría de los textos era de poca calidad, incluso contenían errores; no así los de enseñanza media que trataban de evitar los extremismos e incluían material didáctico, con trozos de documentos históricos.⁷² Los ideales de libertad, justicia, paz, orden, cultura y progreso se subrayaban; se exaltaba la democracia “como una lucha por la existencia, en contra de la agresión y tiranía inherentes a otros sistemas de gobierno”; se trataba de concientizar a los alumnos sobre “la tragedia europea” en breves lecturas y de fomentar lazos de fraternidad entre todos los pueblos. Visitas a museos, archivos, bibliotecas y sitios de interés histórico, y las ayudas visuales como películas, fotografías y mapas, eran parte de las actividades programadas.

Entre los nuevos libros destacaba otro de Luis Chávez Orozco la *Historia de México*, aceptado oficialmente para la segunda enseñanza. A diferencia del de primaria, mostraba una postura más equilibrada. De los dos volúmenes que la constituían, el primero se circunscribía a las culturas precortesianas y el segundo a la Conquista y la Colonia. El autor trataba de superar el antihispanismo de los textos anteriores. Al referirse a las polémicas figuras de Cuauhtémoc y Cortés señalaba: “ambos personajes fueron grandes, con una grandeza de distinta índole, es cierto, pero los dos aplastantes: el uno (Cuauhtémoc) como héroe; el otro (Cortés) como uno de los capitanes más grandes de la historia”.⁷³

⁷⁰ Un análisis de esta obra, en Palacios, 1999, pp. 130-137.

⁷¹ Teja Zabre, 1935, pp. 256-258.

⁷² Vázquez de Knauth, 1970, pp. 266, 272.

⁷³ Chávez Orozco, 1934a, vol. II, pp. 115-116, cit. en Vázquez de Knauth, 1970, p. 256.

Por otra parte, su actitud anticlerical persistía: “lo más trágico fue que al aceptar el indio una nueva deidad, sujetó su vida a una institución que si al principio fue para él amparo, protección y guía, después se convirtió en fuente principal de su desgracia”.⁷⁴ La historia de la Nueva España para Chávez Orozco no era otra cosa que la historia de la lucha entre explotadores y explotados.

Textos antiguos como los de Alfonso Toro, *Compendio de historia de México* (1926), de marcada postura antihispanista y anticlerical pero uno de los más utilizados en escuelas secundarias, y el de José María Bonilla, *Historia nacional. Origen y desarrollo económico y social del pueblo mexicano: nociones de historia patria* (1939) continuaron circulando junto con las nuevas obras más moderadas de Ángel Miranda Basurto, *La evolución de México. De la Independencia a nuestros días* (1953), de Efrén Núñez Mata, *México en la historia* (1952) y las tradicionalistas, utilizadas en escuelas particulares, como la *Historia de México* (1941) de José Bravo Ugarte y *Elementos de historia de México* (1954) de Carlos Alvear y Acevedo, entre otras.⁷⁵

Finalmente, con sus defectos y aciertos, los nuevos textos habían contribuido a un conocimiento más equilibrado del pasado mexicano. Si bien aún se presentaban visiones antagónicas de ese mismo pasado, quedaba claro que la historia empezaba a verse como un proceso de integración nacional.

⁷⁴ Chávez Orozco, 1934a, vol. II, p. 237.

⁷⁵ La lista completa, en Vázquez de Knauth, 1970, pp. 251-253.

6 LA ENCRUCIJADA

UNA POLÉMICA LATENTE

La gratuidad de la enseñanza primaria establecida por la Constitución de 1917 se había convertido en un término jurídico sin posibilidades de cumplimiento. No sólo era la falta de aulas y maestros preparados sino que se exigía a los escolares adquirir libros, con frecuencia mediocres y a precios inaccesibles. La Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, creada en 1944 por Torres Bodet, debía precisamente contrarrestar abusos y responsabilizarse de seleccionar los textos y fijar sus precios. Puestos en juego los intereses particulares de autores, casas editoriales y libreros, no siempre las obras elegidas eran las mejores. No sólo continuaban circulando obras escritas décadas atrás que resultaban inapropiadas por sus métodos, contenido y ejemplos,¹ sino que también estaban aquellos autores que eran a la vez los dueños de las editoriales que publicaban sus obras, o bien los autores eran los inspectores que los recomendaban a los directores de las escuelas para que las incluyeran en las listas presentadas a los padres de familia al inicio del año escolar.² Éstas eran amplias, en especial las de los textos de lectura, aunque su tiraje en conjunto, sólo satisfacía una mínima parte de la demanda educativa.³ Según

¹ Todavía en 1959 se seguían reeditando el método Rébsamen, el método onomatopéyico de Torres Quintero y los textos de lectura de Delgadillo. Pero también había obras que circulaban a pesar de haber sido rechazadas por la comisión dictaminadora, como *Mi libro mágico*, de Carmen Espinosa, cit. en Hernández Luna, 1975, vol. 1, p. 102.

² En la lista de 65 libros autorizada para 1959, los maestros podían elegir entre 10 obras la que más les conviniera para la enseñanza de las primeras letras; siete textos conformaban la lista de libros de lectura para segundo año; cinco eran las opciones para tercero, cuatro las de cuarto, sólo dos para quinto y tres para sexto. Para la enseñanza de la historia, que se iniciaba en tercer grado, podían elegir entre siete obras, mientras que para cuarto se habían autorizado seis, dos para quinto y cuatro para sexto. Poca variedad había en los textos de geografía por razones obvias, en tanto que para el estudio del civismo, impartido únicamente en sexto grado, la elección era entre tres obras. Hernández Luna, 1975, vol. 1, en Loeza, 1988, p. 228.

³ Para los 2 096 217 alumnos inscritos en el primer grado, los tirajes de los 10 textos de lectura autorizados sumaban 195 000. Hernández Luna, 1975, vol. 1, p. 16.

la comisión ninguno de estos textos aprobados “difería esencialmente de los demás en cuanto a contenido científico y requisitos pedagógicos”,⁴ cuando era evidente que los intereses económicos eran fundamentales en la selección.

El problema despertó una fuerte controversia a mediados de los años cincuenta. En la Junta Nacional de Educación Normal (1954) un grupo de maestros denunció el conflicto de los textos escolares como privilegio de unos cuantos y solicitó a las autoridades la supresión de las listas oficiales sin resultado alguno.

De regreso a la Secretaría de Educación, Torres Bodet presentó a López Mateos una iniciativa para que el Estado publicara y distribuyera libros de texto y cuadernos de trabajo, inquietud suya desde su primera gestión. De hecho, la idea de distribuir libros en forma gratuita derivaba del proyecto vasconcelista de hacer llegar las obras de autores clásicos a todos los rincones del país. Al retomar esta idea, el propósito de Torres Bodet era más ambicioso: extender la educación a todos los sectores sociales proporcionando a todos los alumnos de primaria los medios indispensables para el aprendizaje y la adquisición de una base cultural uniforme. Dos serían los conductos: la gratuidad y la obligatoriedad de los textos. Con ambas medidas el Estado pretendía avanzar en el proceso de democratización de la enseñanza contrarrestando, aunque en mínima medida, los efectos de la desigual distribución de la riqueza y la falta de oportunidades educativas para un amplio sector. Además, los textos gratuitos eran sin duda el mejor conducto para difundir una ideología acorde con los intereses del Estado entre toda la población escolar, incluyendo los grupos económicamente privilegiados.

López Mateos, quien justificaba su régimen como “revolucionario”, aprobó sin titubeos la propuesta no obstante la fuerte erogación que representaba. Y en febrero de 1959 creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CNLTG), con la advertencia de que los libros no tuvieran “expresiones que susciten rencores u odios, prejuicios y estériles controversias” que pudieran revivir viejas rencillas.⁵ El documento no hacía alusión alguna al contenido de los nuevos libros. Quedaba claro que no se pretendía modificar el contexto educativo vigente ni la neutralidad ideológica de los principios incluidos en el artículo 3° aprobado en 1946 sino que la razón a la que aludía era de orden económico, justificada por la escalada de precios que hacía inaccesibles los textos a las clases populares. De aquí se concluía que el Estado, ajeno a todo

⁴ *Ibid.*, p. 4.

⁵ Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 387.

afán de lucro, tomaría la iniciativa y asumiría el compromiso de proporcionarlos gratuitamente, aunque reiteraba su llamado a la iniciativa privada para que participara en forma generosa y desinteresada “en un designio patriótico”.⁶

El nombramiento de Martín Luis Guzmán como presidente de la CNLTG no estuvo exento de dificultades. Inicialmente, López Mateos desconfió de la propuesta hecha por Torres Bodet aunque reconocía los méritos del destacado novelista de la Revolución mexicana. Para los grupos conservadores su elección significaba tanto como “poner la Iglesia en manos de Lutero”.⁷ Torres Bodet, por el contrario, apreciaba su experiencia editorial, por lo cual el presidente respaldó la propuesta. El titular de la CNLTG estaría secundado por un secretario general, seis vocales,⁸ 12 colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública que en este caso fueron designados entre los directores de los principales diarios capitalinos: *Excélsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La Prensa* y de la cadena García Valseca.⁹ Ésta fue sin duda una hábil maniobra del gobierno para comprometer a la prensa con el proyecto de la comisión. Aun así, las páginas de estos diarios, principalmente *Excélsior* y *El Universal*, se involucraron en las polémicas subsecuentes, incluyendo en sus páginas los ataques violentos de la derecha.

La CNLTG debía definir las características y el contenido de los textos de acuerdo con la metodología y los programas educativos vigentes. Y aquí la comisión hubo de enfrentar el primer problema. La edición de los textos gratuitos se llevó a cabo paralelamente a la reforma de los planes y programas de estudio. Como los trabajos iniciados en 1959 no concluyeron sino un año más tarde, los guiones técnico-pedagógicos que precisaban los objetivos de cada uno de los textos, tuvieron que adaptarse a los lineamientos marcados por los programas de 1957, ante la decisión de las autoridades de no detener la marcha de una empresa de tal magnitud.

Se convocó, mediante concurso, a maestros y escritores mexicanos por nacimiento para participar en la redacción de los libros de 1° a 6° grado. Las obras debían ser originales, aunque se permitía incorporar hasta 20% de textos ajenos.

⁶ “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 1 [segunda época], julio de 1959, pp. 189-192.

⁷ Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 388.

⁸ Como secretario fue nombrado Juan Hernández Lun, en tanto que Arturo Arnáiz y Freg, Agustín Arroyo Ch., Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez fungieron como vocales.

⁹ Éstos eran Rodrigo de Llano, Miguel Lanz Duret, Ramón Beteta, Mario Santaella y José García Valseca, respectivamente.

Los autores de los textos seleccionados recibirían como premio 75 000 pesos y en caso de que quedara desierto el concurso, la comisión designaría, bajo contrato, a los autores. Personajes del mundo de las letras y de las ciencias como Agustín Yáñez, Alfonso Caso, José Gorostiza, Carlos Pellicer, Arturo Arnáiz y Freg, Alfonso Teja Zabre, Ignacio Chávez, Alfonso Reyes, Justino Fernández, junto con los representantes del magisterio, Celerino Cano, Isidro Castillo y Ramón García Ruiz, presidieron los diversos comités pedagógicos.¹⁰ Los resultados de los siete certámenes, no fueron alentadores, no sólo por la pobre calidad de los textos, sino también por el escaso número de obras presentado: 78 en total.¹¹ La comisión optó por invitar a autores de textos escolares a redactar los libros con base en los guiones acordados por la CNLTG.¹² Pocos fueron los que respondieron al llamado; la mayoría se negó porque “la idea de los libros de texto gratuitos destruía el esfuerzo y la situación económica de muchos autores de libros vigentes”.¹³

La CNLTG trabajó intensamente. Dada la magnitud de los tirajes y la falta de talleres propios se recurrió a las principales imprentas y a los diarios capitalinos para poder entregar, en el plazo establecido, los millones de ejemplares que deberían repartirse al inicio del año escolar.¹⁴ Se entregarían por etapas: los libros de lectura y cuadernos de trabajo para primero y segundo grados (nociones fundamentales de lengua nacional, aritmética y geometría, estudio de la naturaleza, geografía, historia y civismo), en febrero de 1960; tres meses más tarde, cuatro textos (lengua nacional, aritmética y geometría, historia y civismo, estudio de la naturaleza y geografía), con sus respectivos cuadernos de

¹⁰ Un grupo de profesores protestó ante las autoridades por no haberlos consultado. Sólo más tarde se llevó a cabo una encuesta entre los maestros en relación con la aplicación y eficacia de los nuevos programas. “Puntos que comprendió la encuesta relativa a los programas de educación primaria”, *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 5 [segunda época], abril de 1961, pp. 305-315.

¹¹ El primer concurso, cuya convocatoria apareció el 21 de mayo de 1959, se declaró desierto no obstante haberse presentado 44 obras. De éstas, 20 eran textos para el primer año, ocho para el segundo, tres para el tercero, sólo dos para el cuarto, cuatro del quinto y siete para el sexto. Para el segundo concurso, convocado el 13 de abril de 1961, se registraron únicamente 10 obras, al igual que al tercero, cuya convocatoria fue publicada el 26 de octubre de 1962. Para el cuarto concurso, iniciado el 15 de octubre de 1963, los trabajos presentados sumaron 14. *La obra educativa...*, 1964, pp. 60-61.

¹² Esta situación dio lugar a que los opositores a los textos gratuitos denunciaran irregularidades. Y había cierto fundamento en ello, ya que uno de los consejeros pedagógicos, Rita López de Llergo, fue designada para elaborar uno de los textos faltantes, y Rosa María Novaro, sobrina del editor principal de los libros, fue autora de dos de las obras. Ávila y Muñoz, 1999, p. 107.

¹³ *Acción educativa...*, 1961, p. 63.

¹⁴ A partir de 1964 la CNLTG pudo contar con sus propios talleres tipográficos.

trabajo, para tercero y cuarto. Los restantes, para quinto y sexto, serían entregados a partir de 1962.¹⁵ Los objetivos de los textos reiteraban los fundamentos del proyecto de Torres Bodet: solidaridad, exaltación de las virtudes cívicas y amor a la patria.¹⁶ En sus primeras portadas aparecieron Hidalgo, Juárez y Madero, representantes de tres momentos decisivos de la historia nacional, aunque después se optó por una portada única: una mujer mestiza, abanderada, representando a la patria.¹⁷

DE NUEVO EL DEBATE ESCOLAR

Meses antes de la aparición de los primeros libros se inició una campaña en la prensa que preparaba el terreno para su aceptación, haciendo hincapié en la gratuidad de los textos. El propio Presidente, en su primer informe de gobierno, había manifestado que

en un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria supone el otorgamiento de libros de texto: hemos resuelto que el Gobierno los done a los niños de México.¹⁸

Estas primeras declaraciones no provocaron ninguna inquietud. Se pensaba que, con un limitado presupuesto, la SEP no podría absorber los enormes

¹⁵ Expresándolo en cifras: de los 4 652 000 alumnos inscritos en las escuelas primarias (federales, estatales, municipales y particulares) quedarían sin libros gratuitos para el año escolar de 1960 únicamente 6.2%, equivalente a los alumnos de 5° y 6° grados del calendario A. Bajo el régimen de los textos comerciales, 42% de los niños de 1° y 2° no tenían otro texto que el de lectura. 34% de 3° y 4° años, sólo los de lectura, geografía e historia. “Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Informe presentado al Dr. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública por el Sr. Martín Luis Guzmán”, 12 de enero de 1960, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4405, ref. A/201.6/.

¹⁶ “Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos”, *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 1 [segunda época], julio de 1959, p. 191.

¹⁷ Considerando que era una labor pionera, los libros adolecieron de ciertas deficiencias. El propio Torres Bodet lo reconoció al examinar los originales de los textos que le presentó Guzmán: “me parecieron útiles, aunque perfectibles, pues debo confesar que, en muchos casos, me entristeció la limitada visión de los redactores [...] Sin embargo [a pesar de sus deficiencias], los que distribuímos constituían un esfuerzo sin precedente en la América Latina. Renovarlos, mejorarlos, actualizarlos [...] será, sin duda, muy provechoso”. Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 389.

¹⁸ “El Lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1959”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. IV, pp. 1041-1042.

gastos que representaba el proyecto y, en el mejor de los casos, se limitaría a las escuelas públicas. Además, el decreto de la CNLTG no hacía mención de que los libros serían únicos para todos los sectores escolares del país.

De acuerdo con el curso obligado de cada año escolar, el 30 de enero de 1960 apareció en todos los diarios del país, la lista de los libros autorizados por la Comisión Revisora de la SEP. En contraste con los años anteriores, la lista sólo comprendía los de 5° y 6° grado, ya que los textos para los cuatro primeros años, elaborados por la CNLTG, serían repartidos como estaba programado entre febrero y abril, a las escuelas primarias: oficiales o particulares, federales, estatales o municipales. Sorpresivamente, pocos días después, la SEP anunció que el texto gratuito sería obligatorio y prohibió a los maestros exigir a sus alumnos otros libros que no estuvieran incluidos en las listas oficiales.¹⁹

La reacción no se hizo esperar, básicamente por el temor al monopolio educativo del Estado. Hubo grandes movilizaciones de grupos por demás heterogéneos. Los argumentos fueron diversos, reflejo del amplio frente organizado contra la política estatal, llegando a rebasar los límites de una polémica meramente escolar. Estaba claro, como afirma Soledad Loaeza, que las consideraciones políticas precedían a los principios pedagógicos. El interés fundamental de las autoridades era crear “una identidad cívico-nacionalista, y no tanto la transmisión de conocimientos”.²⁰

El primer paso, el carácter único y obligatorio de los textos, se dio en el terreno legal. Quienes comenzaron la ofensiva fueron los afectados directamente: autores de textos escolares, libreros y editores. La prensa fue el campo de batalla. Los principales diarios del país y publicaciones periódicas como *Tiempo*, *Señal* y *La Nación* dieron cuenta del cauce que tomaban los acontecimientos.²¹

Los ataques se centraron, en un primer momento, en la anticonstitucionalidad de los textos gratuitos. Valentín Zamora, autor de varias obras autorizadas para el año escolar de 1959, publicó el 7 de febrero un desplegado en protesta por la decisión de la SEP.²² Prohibir la compra de libros no incluidos

¹⁹ “Es obligatorio el libro de texto gratuito”, *Excélsior*, 9 de febrero de 1960. Un excelente análisis de este conflicto se encuentra en Loaeza, 1988. Desde diversas perspectivas están también los trabajos de Villa Lever, 1988; Meneses, 1988, y Torres Septién, 1997.

²⁰ Loaeza, 1988, p. 234.

²¹ La primera era dirigida por el propio Martín Luis Guzmán, y por ello mostraba el interés particular de su director, y las otras dos agrupaban a diversos sectores de filiación católica.

²² “Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y a la opinión pública”, carta abierta firmada por el profesor Valentín Zamora Orozco, *Excélsior*, 7 de febrero de 1960. En realidad Zamora se veía seriamente afectado por esta medida por ser autor, editor y distribuidor de sus propios textos. Además, fungía como jefe de

en la lista oficial significaba violar la Constitución, además de lesionar los intereses de maestros, autores y de todos aquellos que participaban de una u otra forma en la industria editorial. Asimismo, la tachaba de antidemocrática, de haber fracasado en los países en los que se había implantado, como la Alemania nazi y la Rusia soviética. Para el autor, el libro único era antipedagógico y equivalía a “un resumen homeopático de todos los temas del programa escolar” que estancaría la enseñanza, además de coartar la libertad de los maestros al no poder elegir los textos apropiados a sus formas de trabajo.²³ Su crítica se dirigió también a los procedimientos utilizados por la CNLTG en la selección de textos, editoriales e imprentas, alegando su falta de “escrúpulo idealístico” al elegir a David Alfaro Siqueiros, “el más destacado comunista mexicano”, para elaborar las portadas.²⁴

Las protestas de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares no llegaron más lejos. Por medio de su secretario, el profesor Salvador Hermoso Nájera, rechazó el uso obligatorio de los textos de CNLTG por violar las garantías de libertad de trabajo, imprenta y comercio, principios incluidos en la Declaración de los Derechos del Hombre suscrita por México en 1948. Según el maestro, la SEP tenía la obligación de fomentar la publicación y difusión de obras de carácter docente pero no tenía facultades para prohibir el uso y la venta de libros, que no sólo limitaba el poder creador de los autores, sino lo que sería más grave, “uniformaría el pensamiento de una generación de acuerdo con las ideas de unos cuantos autores”.²⁵

En respuesta, la SEP reiteró el carácter obligatorio de los textos y dio a conocer las sanciones penales y administrativas para quienes boicotearan el proyecto de la CNLTG: cárcel, multa, destitución e inhabilitación para desempeñar puestos federales.²⁶ Las escuelas particulares no escapaban a estas sanciones; se les recordaba que, con base en la Ley Orgánica de 1942, se les podría retirar la concesión otorgada, clausurándolas si saboteaban el uso de los textos gratuitos.²⁷

sector de la SEP, controlando más de 200 escuelas de turnos matutino y vespertino. Hernández Luna, 1972, vol. 1, p. 27.

²³ “Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y a la opinión pública”, carta abierta firmada por el profesor Valentín Zamora Orozco, *Excelsior*, 7 de febrero de 1960.

²⁴ Zamora criticó la elección de las empresas que realizaron la edición de los textos, poniendo como ejemplo a la Editorial Novaro, cuyo director era socio de Martín Luis Guzmán en otra empresa. *Ibid.*

²⁵ “Arremeten contra los textos de educación”, *Excelsior*, 11 de febrero de 1960.

²⁶ “Evitará lucro con textos escolares”, *Excelsior*, 16 de febrero de 1960.

²⁷ “Castigo a los que saboteen los textos gratuitos”, *Excelsior*, 17 de febrero de 1960.

Pese a las amenazas, las denuncias continuaron. Ahora era el aspecto pedagógico el punto de discusión. Un grupo de autoras de libros de texto para primer año denunciaba, en un desplegado en la prensa, a las autoridades por haber “terminado atentatoriamente con la libertad de método y de cátedra que existía, imponiendo por la fuerza el llamado Libro Gratuito, hasta convertirlo en obligatorio y único”. Advertían que el texto para el primer grado no podía emplearse indistintamente en escuelas rurales, urbanas o particulares, diurnas o vespertinas, además de que un solo texto para la enseñanza era como usar “una medicina como panacea”.²⁸ En cuanto a su diseño y contenido, destacaban “deficiencias de carácter general” así como “errores concretos”. Para las autoras, el texto mostraba improvisación al carecer de “una previa y amplia experimentación metodológica”, no adaptarse a los programas vigentes, ni seguir la debida graduación de conocimientos.²⁹ Esta postura la defendían argumentando que “95% de los mexicanos que saben leer, han aprendido por medio de nuestros textos”.³⁰ También criticaron los métodos coercitivos utilizados por los funcionarios para obligar a los maestros a usar los libros de la CNLGT como únicos, medida que, a juicio de las firmantes, había convertido a la Secretaría de Educación en un “nuevo Tribunal de la Inquisición”. Finalmente, pedían la intervención del presidente López Mateos para que cesara la coacción a los maestros y se les restituyera el derecho de libre elección de métodos pedagógicos.³¹

Nuevos actores se unieron al debate. El 26 de febrero de 1960 la Unión Nacional de Padres de Familia se inconformó con las medidas tomadas por la SEP.³² Sus argumentos no eran muy distintos de los anteriores. No criticaba la gratuidad de los textos sino que rechazaba su imposición como únicos y obliga-

²⁸ “Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos”, *Excelsior*, 22 de marzo de 1960.

²⁹ Ciertamente había que reconocer que la falta de concordancia entre programas y libros de texto gratuitos provocaba serios problemas. Muchos maestros se quejaron, no sin razón, de la dificultad de armonizar los textos con los programas renovados, optando en la mayoría de las veces por impartir las enseñanzas con base en los nuevos libros y con los programas de 1957. Así, estos libros, desfasados de los programas vigentes, continuaron editándose año tras año hasta la reforma de 1972.

³⁰ “Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos”, *Excelsior*, 22 de marzo de 1960. Entre los firmantes estaban las autoras de los libros clásicos para la enseñanza de la lectura: Carmen Espinosa, autora de *Mi libro mágico*; Carmen G. Basurto de *Mis primeras letras, Mi patria 1º, Método rápido para aprender a leer*; Rosaura Lechuga, autora de *El mundo del niño*; María Esther Valdés Galindo, de *Felicidad*; María Cristina Grimaldo, de *Alma infantil*; Evangelina Mendoza, de *Despertar*; J. Trinidad de Bárcena, de *Fraternidad*, y Matilde Gómez Cárdenas, autora de *Ejercicios de lenguaje 1º*.

³¹ “Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos”, *ibid.*

³² Sobre la situación de las escuelas particulares, Meneses, 1988, pp. 514-520; Torres Septién, 1997, pp. 207-210.

torios en las escuelas particulares, medida que consideraba antijurídica por ir en contra del derecho natural e inalienable de los padres de familia para elegir la educación que debía darse a sus hijos. También le achacaba ser antidemocrática, porque sólo permitía “la enseñanza y el aprendizaje de la verdad oficial”, y antipedagógica, porque estancaba el progreso de la enseñanza y reducía al maestro a un simple repetidor de lecciones. Además, el decreto que daba vida a la CNLTG no hacía referencia al carácter único de los textos como tampoco la Ley Orgánica de 1942 ni el artículo 3º constitucional; por lo que la SEP no podía imponer en las escuelas particulares como obligatorios y exclusivos los libros elaborados por la comisión.³³ Para la UNPF, de acuerdo con el precepto constitucional, las escuelas privadas sólo estaban obligadas a cumplir con planes y programas pero no a aceptar los libros de texto impuestos por el Estado de manera arbitraria. Reclamaba la “usurpación de funciones” de la SEP al coaccionar a maestros y escuelas mediante sanciones penales y administrativas en caso de inobservancia. Y como posible solución proponía que el gobierno federal subvencionara la impresión de las obras seleccionadas por la comisión revisora para reducir su costo, pero pedía la participación de representantes de los padres de familia en la integración y trabajos de la CNLTG.³⁴

El PAN se sumó a la ofensiva. Su primera intervención fue moderada. Aunque criticó la obligatoriedad de los textos, su contenido, por el momento, no fue motivo de disputa. *La Nación*, semanario oficial del partido, señalaba que

el espíritu ideológico del libro es rosa pálido. Ni centro, ni derecha; es una tímida insinuación izquierdista en la cual, especialmente en bien seleccionados trozos de poesía y en alguno que otro pequeño párrafo, se habla de orar; [...] pero en ningún renglón aparece el nombre de Dios.³⁵

Esta tibia postura se transformaría más tarde en una actitud agresiva. Fue entonces cuando el PAN trató de aprovechar la coyuntura para convertirse en el centro de un poderoso frente opositor al régimen vigente.

³³ “Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos y al Sr. Dr Jaime Torres Bodet”, firmada por el Lic. Ramón Sánchez Meda, presidente de la UNPF, *Excelsior*, 26 de febrero de 1960.

³⁴ *Ibid.* La UNPF manifestó constantemente su oposición a los libros de texto gratuitos ya fuera en la prensa o en su boletín. “La dictadura intelectual es tal vez la peor de las dictaduras”, señalaba y se preguntaba a la vez, “¿cómo puede compaginarse esta actitud gubernamental con sus continuas afirmaciones de democracia en todos los congresos internacionales en que participa?”. “De texto gratuito a único y obligatorio”, *Boletín de la UNPF*, núm. 1, julio de 1960, p. 6.

³⁵ *La Nación*, vol. xxxvii, núm. 953, 21 de febrero de 1960, p. 16, cit. en Loaeza, 1988, p. 315.

DE LA OBLIGATORIEDAD A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

Las protestas en los primeros meses de 1960 habían tenido un denominador común. A pesar de la diversidad de intereses, la obligatoriedad de los textos había sido el punto principal del conflicto. Los actores en el debate quedaron satisfechos con el dictamen de la Barra Mexicana de Abogados, del 29 de julio del mismo año, que condenaba la medida como “un acto anticonstitucional, ilegal y contradictorio con las prácticas culturales vigentes en México”, además de que constituía “un monopolio que lesiona al patrimonio cultural de la Nación” e impedía “el libre acceso a la verdad”. Asimismo, destacaba la obligación del Estado de respetar la integridad de la familia y advertía que “dentro de una sociedad pluralista como es la sociedad mexicana, no puede pretenderse, sin lesionar el criterio democrático, una uniformidad en materia cultural”.³⁶

Pese a las acusaciones, no hubo por el momento respuesta de las autoridades. Torres Bodet guardó silencio como muestra de indiferencia. La SEP se limitó a anunciar en la prensa que los libros de texto habían tenido una magnífica acogida entre maestros, padres de familia, autoridades estatales y municipales. Como prueba estaban innumerables cartas enviadas al Ejecutivo y al titular de Educación en señal de agradecimiento. Diversas organizaciones e instituciones manifestaron su adhesión al Presidente. Celerino Cano, presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, desacreditó públicamente los ataques contra los textos gratuitos. La Alianza Popular de Padres de Familia del Distrito Federal, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria de la SEP, publicó un desplegado condenando la conducta de los detractores y elogiando la determinación del régimen lopezmateísta de hacer de la educación gratuita una realidad.³⁷

Un grupo de escritores e intelectuales mexicanos dio su apoyo al gobierno protestando por la “insidiosa” campaña de libreros y autores de textos. Acusaban “de enemigos del pueblo y de contrarrevolucionarios” a quienes, en defensa de sus intereses personales, pretendían desacreditar la “más noble, más generosa y más luminosa de las realizaciones de la Revolución y del actual régimen” para resolver uno de los graves problemas de la educación: el de millones de niños de las clases más necesitadas que abandonaban las aulas por falta de libros.³⁸

³⁶ “Comunicado de la Barra Mexicana-Colegio de Abogados al Secretario de Educación Pública”, 29 de julio de 1960, en AGN, Presidentes, Adolfo López Mateos, vol. 545.2/20.

³⁷ *Excélsior*, 31 de agosto de 1960.

³⁸ “Los escritores mexicanos y los libros de texto gratuitos”, *Excélsior*, 30 de agosto de 1960. Entre los firmantes estaban Griselda Álvarez, Hugo Argüelles, Luis Spota, Andrés Henestrosa, Alf

Por su parte, los maestros, como gremio, poco contribuyeron en este momento. El conflicto sindical ya mencionado, aún candente, impidió una movilización masiva de apoyo al gobierno. Además, la inconformidad de muchos por su exclusión en la elaboración de los textos no permitió un apoyo total e incondicional por parte del cuerpo magisterial.³⁹ De haberlo hecho, las tensiones, de por sí graves, se hubieran agudizado. Fue a título personal como un considerable número de ellos salió en defensa de los libros. La carestía de material didáctico en muchas escuelas hizo que el esfuerzo del gobierno fuera reconocido. Así, el reparto de los textos continuó. Camiones con remolque, jeeps, automóviles, bicicletas, convoyes ferrocarrileros, aviones y bestias de carga se utilizaron para que llegaran hasta los lugares más apartados siendo motivo de festivales y ceremonias cívicas.

A partir de agosto, el debate adquirió nuevas modalidades. El contexto político de principios de los años sesenta contribuyó a intensificar y diversificar el alcance de las protestas. El triunfo de la Revolución cubana logró consolidar un fuerte movimiento anticomunista que dio lugar a la formación de un amplio y diversificado frente contra el gobierno. La propaganda utilizada por la oposición manejó una estrategia que permitió contar con el apoyo de diversos grupos sociales; se hablaba del peligro que significaba el poder adquirido por el Estado, de la violación a las libertades individuales, de la postura antirreligiosa del comunismo. De ahí que nuevos actores se incorporaran al debate. Se trataba de grupos que si bien eran ajenos a la problemática educativa, habían decidido oponerse abiertamente a una mayor participación del Estado en la vida social y sumarse a las protestas contra los textos gratuitos. Según Loaeza, de no haber existido semejante coyuntura, es probable que este conflicto hubiera preocupado apenas a unos cuantos identificados con la oposición histórica a la Revolución.⁴⁰

La declaración de López Mateos con relación a la orientación ideológica de su gobierno vino a exacerbar los ánimos y a vincular los textos gratuitos con una supuesta injerencia comunista en el medio educativo. Las manifestaciones de los maestros disidentes y las marchas de apoyo a la Revolución cubana, entre junio y agosto de 1960, hicieron creer a muchos que un “plan de subversión en contra del orden establecido estaba en marcha”.⁴¹ Los opositores a los

Chumacero, Elías Nandino, René Avilés, Leopoldo Zea, Jesús Silva Herzog, Artemio de Valle-Arizpe, Margarita Michelena, Julio Bracho, Alfonso Teja Zabre y María del Carmen Millán.

³⁹ Loaeza, 1988, p. 277.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 185.

⁴¹ *Ibid.*, p. 266. Bajo el título “La religión y el comunismo”, *Excelsior* publicó las declaraciones del cardenal Garibi Rivera exhortando a todos los mexicanos “contra el inminente peligro del

textos veían con agrado que el propio gobierno hubiera reconocido la presencia de elementos comunistas en el conflicto magisterial. Esta situación se vio reflejada en el tono que adquirió el debate escolar.

La primera respuesta oficial provino del Presidente. En su segundo informe, el 1 de septiembre de 1960, sin entrar directamente en la polémica y con tono conciliador, respondió a las denuncias de los autores de textos escolares en relación con las acusaciones de corrupción y favoritismo en la elaboración de los libros de la CNLTG. Propuso convocar a nuevos concursos para dar oportunidad a todos los autores de obras didácticas a participar en la redacción de los textos. Además, hizo una aseveración que más tarde sería la solución al conflicto: los libros eran obligatorios pero no exclusivos. Por consiguiente, los maestros podrían recomendar, sin carácter obligatorio, libros complementarios y de consulta, dentro de listas aprobadas por un cuerpo de pedagogos.⁴² Para fundamentar su posición, insistió en que los textos gratuitos no estaban fuera de la ley: el artículo 61 de la Ley Orgánica de 1942 establecía que la educación primaria sería, en su contenido mínimo, la misma en toda la República y el artículo 118 de la misma ley confirmaba la autoridad de la SEP para formular planes y programas de estudio y métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria y normal.⁴³

No obstante las declaraciones, la oposición continuó. Quedaba claro que no sólo era el contenido lo que había despertado las protestas; en este sentido, no había razón para objetarlos ya que no introducían ningún cambio ideológico. El meollo estaba en la creciente intervención del Estado en el campo educativo. Por lo tanto, los sectores involucrados en la polémica buscaron una nueva arma para combatirla.

Desde la Constitución de 1917 y más aún, tras la experiencia de la educación socialista, grupos conservadores habían mantenido una marcada desconfianza hacia la política educativa del Estado. La reforma al artículo 3° aprobada en 1946 no había calmado sus temores a pesar de que un régimen de tolerancia privaba en las escuelas particulares. La disputa a raíz de la distribución de los textos gratuitos se presentó como el motivo idóneo para emprender de nuevo la ofensiva. Los opositores acudieron a una tradición que les aseguró el

comunismo internacional que como en todas partes ahora enfoca sus baterías sobre América y naturalmente sobre nuestra patria", *Excelsior*, 12 de octubre de 1960. También *Política*, vol. 1, núm. 13, 1 de noviembre de 1960, p. 8.

⁴² "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1960", en *Los presidentes...*, 1985, vol. iv, p. 1089.

⁴³ *Ley Orgánica...*, 1942, pp. 78, 101.

apoyo de diversos sectores sociales: la defensa de la libertad de enseñanza tal como había sido promulgada en 1917, tratando con ello de reducir al máximo la intervención estatal en los planteles de enseñanza privada. Las quejas ya no giraron sólo en torno al carácter obligatorio de los libros, sino también sobre el carácter laico de la educación.

En ese momento, la Iglesia, que se había manifestado veladamente contra los textos gratuitos, tomó el liderazgo de las fuerzas conservadoras aglutinando en torno suyo a grupos por demás heterogéneos, entre ellos sectores privados y de poder económico que, aunque no estaban comprometidos en el debate escolar, trataban de recuperar su fuerza e imponer límites a la autonomía del Estado. Se utilizaron pastorales para alertar a la sociedad sobre el peligro del comunismo.⁴⁴

Esta oposición fue más persistente que la de los autores y editores. Las denuncias contra el gobierno aumentaron. La UNPF, con el apoyo de sociedades de padres de familia de los estados, emprendió una intensa campaña anticomunista en la prensa. Sus críticas, cada vez más acerbas, ya no eran de carácter puramente religioso sino que adquirieron un matiz político. Denunciaban “los ocultos fines que perseguía el gobierno con la imposición del texto único y obligatorio”, partiendo de comparaciones con la Rusia soviética y la Alemania nazi.⁴⁵ La UNPF reiteró su adhesión a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre en relación con el derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que había de darse a sus hijos y exigía la reforma del artículo 3° para devolverles “la garantía individual de libertad de enseñanza de que se les despojó hace más de medio siglo”.⁴⁶ El contenido de los programas de educación primaria, aprobado por el CNTE, no dejó de ser un punto de controversia. Para Ramón Sánchez Medal, presidente de la UNPF, esto no era nuevo sino que había sido implantado por la Ley Orgánica de 1939 para promover la educación socialista. Se criticaba los textos por su tendencia “profundamente materialista y atea”, no tanto por lo que expresaban sino por sus omisiones, porque no desarrollaban suficientemente en el niño los valores morales:

descubren una vaciedad espiritual absoluta y un deliberado y pérfido desconocimiento de toda idea de Dios. Ya no es el laicismo, entendido a la manera de una

⁴⁴ Torres Septién, 1997, p. 202; Villa Lever, 1988, p. 88.

⁴⁵ *Excelsior*, 6 de septiembre de 1960.

⁴⁶ *El Universal*, 18 de enero de 1961.

falta de preferencia o de enseñanza positiva sobre un determinado credo religioso; es la más absoluta ignorancia de toda idea de religión y de todo aquello que, aunque sea indirectamente, pudiera poner al niño en relación con Dios.⁴⁷

La Federación de Escuelas Particulares (FEP), que agrupaba a maestros de escuelas católicas, se unió al debate.⁴⁸ En un principio, se mantuvo al margen confiando en las declaraciones de López Mateos de poder utilizar los textos que siempre habían recomendado a sus alumnos. Pero a partir de 1961, la actitud de la FEP dio un giro. Ante la ola de rumores sobre la posible nacionalización de las escuelas particulares, como había ocurrido en Cuba después del triunfo de la Revolución, la FEP decidió tomar una postura activa. Ésta no adquirió el radicalismo de la UNPF.⁴⁹ Si bien denunció el comunismo que afectaba tanto a la SEP como a la UNAM, “instituciones que hacían ensayos para cortar la educación católica por todos los medios”,⁵⁰ optó por evitar una confrontación abierta. Para los dirigentes de la FEP convenía mantener una actitud tolerante para evitar males mayores, aunque ésta no debía confundirse con conformismo ni con la renuncia a los derechos esenciales de las escuelas particulares.

El PAN abandonó su postura moderada y se incorporó de manera activa al conflicto. No había que perder de vista la oportunidad que se le presentaba para lograr un mayor número de adeptos ante la proximidad de la contienda electoral por la presidencia.⁵¹ *La Nación* ofreció a los detractores de los libros un espacio para manifestar sus críticas. No sólo se concretaron a los aspectos pedagógico, ideológico y religioso sino también aludieron a principios de orden político y jurídico abriendo las puertas para que otros grupos, no involu-

⁴⁷ *Boletín de la UNPF*, núm. 8, abril-mayo de 1961, p. 6.

⁴⁸ Esta organización dependiente del arzobispado mexicano agrupaba a escuelas católicas. Surgió en 1959 con el propósito de salvaguardar la enseñanza religiosa difundiendo los principios y normas de la educación católica, vigilando la contratación de maestros idóneos en su formación y conducta y empleando textos que no fueran contra la fe. Ávila y Muñoz, 1999, pp. 158-161.

⁴⁹ La FEP no aceptó la invitación de la UNPF para unirse a ella sino que decidió organizar su propia Asociación de Padres de Familia (APF), hecho que la Unión consideró como una traición de la Iglesia. Torres Septién, 1997, p. 194.

⁵⁰ Archivo Histórico de la Federación de Escuelas Particulares, doc. 2, exp. 45, 31 de octubre de 1961, cit. en Ávila y Muñoz, 1999, p. 169.

⁵¹ Si bien el PAN no contó con el apoyo de las masas populares, sí logró el de organizaciones como la UNPF, la Asociación de Autores de Libros de Texto y el Movimiento Familiar Cristiano de reciente creación, no obstante las diferencias entre los argumentos que cada uno sustentaba. Loeza, 1988, p. 315.

crados de manera directa en el conflicto, se sumaran a la ofensiva.⁵² El PAN condenó el monopolio escolar del Estado y demandó un cambio en la política con base en el reconocimiento, sin limitaciones, del derecho de los padres a la libre educación de sus hijos. Para ello insistió en la reforma del artículo 3°, al que consideraba un obstáculo a la unidad nacional por provocar profundas divisiones entre gobernantes y gobernados. Para Adolfo Christlieb Ibarrola, presidente de Acción Nacional, la entrega gratuita de los textos perseguía “la uniformidad en las conciencias bajo la dirección autoritaria del Estado” y “pretender la uniformidad de los pensamientos es el signo de que la autoridad ha degenerado en dictadura”.⁵³ El panista exigía respetar la libertad personal del maestro, ya que el texto único no sólo era antipedagógico sino también iba en contra de su dignidad al considerarlo un instrumento de difusión de la ideología oficial:

el maestro, convertido en tributario espiritual del libro único, no sólo perderá todo estímulo creador y dejará de contribuir al desarrollo de la enseñanza mediante la creación de mejores libros de texto —para los cuales obviamente no encontrará ni editor ni consumidor— sino que acabará por convertirse en repetidor mecánico de cuartillas impuestas por el Estado, con el consiguiente estancamiento intelectual de maestros y alumnos.⁵⁴

Finalmente, el PAN propuso restituir a la CNLGT su verdadera misión, la de estimular el espíritu creador del magisterio en un ambiente de libertad, editando obras didácticas y el material escolar para su distribución gratuita.⁵⁵

La diversidad de argumentos consolidó la oposición contra los textos. Como respuesta, surgieron manifestaciones de diversa índole para apoyar al gobierno. Líderes de organizaciones gremiales recurrieron a la movilización de burócratas, obreros y campesinos. El SNTE, hasta entonces más atento a la restauración de la unidad sindical que al conflicto, inició, en su revista *Magisterio*, la defensa de los textos a efecto de que

⁵² Manuel Gómez Morín, Adolfo Christlieb Ibarrola, Efraín González Luna y José González Torres fueron destacados legalistas representantes del PAN en esta polémica escolar.

⁵³ Christlieb, 1962, p. 56.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 55-56.

⁵⁵ “Educación. Bases para resolver el problema”, *La Nación*, año 20, núm. 1013, 12 de marzo de 1961, pp. 13-15. En este mismo artículo, Acción Nacional hace un análisis de las propuestas del Plan de Once Años y anticipa que de acuerdo con los datos disponibles no se cumpliría con las metas establecidas para 1970.

el pueblo vigorice su confianza en esos libros y esté en condiciones de rechazar y repudiar cualesquiera insinuaciones que en contra de ellos hagan quienes se empeñan en desvirtuar los benéficos y patrióticos alcances de esa medida implantada por el gobierno del presidente López Mateos.⁵⁶

Los dirigentes magisteriales se lanzaron contra las escuelas particulares. Buscaron contrarrestar la ofensiva de la UNPF haciendo un llamado a los maestros para que orientaran a los padres de familia y evitaran que “fueran instrumentos y víctimas de una campaña contra México y los mexicanos”.⁵⁷ Para los dirigentes del SNTE, estos ataques eran una cuestión eminentemente política, proveniente de los mismos sectores que de manera constante habían fustigado las políticas revolucionarias.

Para 1962, el conflicto había adquirido las dimensiones de un debate nacional, aunque por corto tiempo. La oposición al autoritarismo estatal ya no se concretaba a intensas y constantes denuncias en la prensa sino que se realizaron imponentes manifestaciones de protesta con claras implicaciones sociopolíticas. La ciudad de México se vio invadida por propaganda anticomunista y algunas ciudades del interior, como Puebla,⁵⁸ Guadalajara, Monterrey y Morelia fueron escenario de enfrentamientos entre grupos, dándose el caso, en algunas escuelas, de confiscar los libros y quemarlos. Pero Monterrey fue el detonador.

EL CONFLICTO SE EXPANDE

El creciente desarrollo industrial de Nuevo León favoreció la formación de un fuerte grupo empresarial que buscaba defender sus privilegios frente al Estado. Hasta finales de 1961, este sector había brindado su apoyo a la campaña de construcción y reparación de escuelas del gobierno estatal pero no había definido su posición ante el conflicto de los textos gratuitos. Fue el aparente reconocimiento del gobierno lopezmateísta al movimiento revolucionario cubano

⁵⁶ *Magisterio*, núm. 43, diciembre de 1962-enero de 1963, p. 8, cit. en Ávila y Muñoz, 1999, p. 151.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ El conflicto universitario de Puebla en 1961 puede considerarse como el antecedente de los acontecimientos surgidos posteriormente en Monterrey. Sobre estos sucesos, *Política*, vol. II, núm. 26, 15 de mayo de 1961, pp. 6-12, 22-23; núm. 30, 15 de julio de 1961, pp. 8-10, y núm. 31, 10 de agosto de 1961, pp. 9-12. También Loaeza, 1988, pp. 322-338.

el motivo que aumentó su desconfianza, y lo decidió a actuar. La lucha por la libertad de enseñanza fue tan solo un pretexto.⁵⁹

Al asumir Eduardo Livas Villarreal la gubernatura en octubre de 1961, los textos gratuitos enviados por el gobierno federal permanecían almacenados en bodegas municipales. Al consultar el gobernador a las autoridades de la SEP, la respuesta fue inmediata y tajante: repartirlos y aplicar los nuevos programas de educación primaria. La decisión causó indignación entre algunos sectores conservadores de la sociedad neolonesa por considerarla una intromisión en los intereses locales. De inmediato surgieron los ataques a las autoridades estatales, en especial contra Livas Villarreal y algunos de sus colaboradores por su supuesta filiación comunista.⁶⁰

La Unión Neolonesa de Padres de Familia (UNLPF) tomó el liderazgo. Organizó una manifestación de protesta que aglutinó a grupos por demás heterogéneos: miembros de organizaciones católicas, del PAN, de la banca y la industria, trabajadores y obreros.⁶¹ Más de 150 000 personas se congregaron el 2 de febrero en una de las más significativas marchas bajo la consigna “¡cristianismo sí!, ¡comunismo no!”, “la religión, la familia y la patria son sagradas, no las manchen”.⁶² Los oradores representaban diversos sectores sociales: madres de familia, obreros, industriales, partidos políticos.⁶³ Volvían a reclamar el derecho de los padres de familia para participar en la elaboración de los programas y textos escolares y hacían hincapié en la defensa de “los valores morales” por considerarlos “gravemente amenazados por el comunismo”. El gobierno de Nuevo León fue acusado abiertamente de implantar por la fuerza

⁵⁹ Varios fueron los motivos por los que el grupo empresarial regiomontano decidió enfrentar al Estado. Entre otros, las modificaciones al artículo 123 constitucional, aprobadas por unanimidad por las cámaras en diciembre de 1961, sobre reparto de utilidades, el establecimiento de salarios mínimos por profesiones y regiones y la seguridad de los trabajadores en sus puestos. La revista *Tiempo* denunció al grupo industrial Cuauhtémoc-Vidriera de poner en marcha un plan contra los textos gratuitos. *Tiempo*, 20 de agosto de 1962. También Loaeza, 1988, pp. 343-345, y Torres Septién, 1997, pp. 211-218.

⁶⁰ La situación de Livas Villarreal era especialmente difícil. Se le asociaba con los grupos cardenistas por lo que su acceso a la gubernatura del estado fue considerada como una nueva imposición del gobierno central. Loaeza, 1988, pp. 351-352.

⁶¹ “Por qué hacemos la manifestación”, *El Norte*, 1 de febrero de 1962. Sobre los argumentos esgrimidos por esta asociación, Meneses, 1988, pp. 520-533.

⁶² Es difícil conocer el número de manifestantes por la gran diferencia entre los datos proporcionados por diversas fuentes, que oscilaban entre 100 000 y 300 000 personas.

⁶³ El texto de estas intervenciones en *Señal*, núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 8-9.

un nuevo programa de primaria que no sólo ha sembrado verdadera anarquía, por diferir del método de enseñanza adoptado en el texto único y obligatorio, sino que además, mediante sus pedantescas áreas de conocimiento, tiende a orientar a los educandos en la ideología marxista.⁶⁴

La magnitud de la concentración mostró la fuerza que había cobrado el movimiento contra el gobierno con el apoyo de un frente muy diverso, respaldado por un poderoso grupo empresarial. Las inserciones pagadas, los editoriales y las manifestaciones de apoyo menudearon en la prensa. Para la UNLPF era preciso que las autoridades precisaran si reconocían el derecho inalienable de los padres de dar a sus hijos el tipo de educación que ellos deseaban, y si cambiaría el gobierno sus planes y textos si no lograba demostrar que no tenían implícita una inclinación comunista.⁶⁵ Ante el temor de que las protestas se generalizaran a otras entidades, las autoridades aceptaron dialogar con la UNPF. Torres Bodet, que por largo tiempo había guardado silencio, decidió refutar sus argumentos. En un comunicado de prensa, preguntaba:

¿en cuál de todas sus páginas hay alguna orientación que se aparte de los principios y de los ideales de nuestra democracia? Son obras escritas dentro de una voluntad positiva de unión patriótica, sin pasiones y sin rencores. Millares de padres de familia los han aprobado expresamente, según lo atestiguan las publicaciones reproducidas en la prensa capitalina y lo confirman, día a día, los informes enviados por las Direcciones de Educación federal en los Estados y Territorios.⁶⁶

Al hacer referencia a uno de los puntos más controvertidos, declaró:

se ha dicho que la obligatoriedad de los textos gratuitos es ilegal. Sorprende que, durante años, el carácter obligatorio de los textos comerciales autorizados oficialmente no haya suscitado la misma crítica.⁶⁷

⁶⁴ “Comunismo en la enseñanza”, *Novedades*, 2 de febrero de 1962. Además, denunciaba al director general de Educación del Estado por ordenar que por las tardes se suspendieran las clases en todas las escuelas primarias para que los maestros asistieran “a recibir inductinamiento conforme a tal sistema de enseñanza”. En esta misma publicación se insertaba un desplegado firmado por varias agrupaciones de padres de familia en los estados manifestando su apoyo a la UNLPF.

⁶⁵ *El Porvenir*, 9 de febrero de 1962.

⁶⁶ “Nada antidemocrático o antisocial en los textos o planes escolares, dice Torres Bodet”, *Excelsior*, 10 de febrero de 1962.

⁶⁷ *Ibid.*

Asimismo, confirmó la propuesta de López Mateos en el sentido de que los maestros podían recomendar otros textos con el carácter de obras complementarias. Los padres de familia que estuvieran en condiciones de hacerlo podrían brindar a sus hijos perspectivas más amplias de estudio.⁶⁸ Pero también dejó claro que esta medida no implicaba el rechazo del libro gratuito

ya que las pruebas para los exámenes deben establecerse sobre bases generales y suponen el conocimiento de por lo menos un texto: el que todos los niños reciben y que, por eso, porque todos lo tienen, sirve democráticamente a todos los escolares, sin discriminaciones injustas, impuestas por la situación económica de sus padres.⁶⁹

En relación con los programas de estudio advirtió que

no son la obra de este o aquel maestro en particular. Son el resultado de una larga elaboración [...] en la que participaron diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, representantes de las entidades federativas y de las universidades e institutos de enseñanza superior [...] Esos programas buscan el progreso efectivo de nuestro pueblo y nada en ello entraña una inversión de valores, como tendenciosamente se ha dicho. Las observaciones que se hagan de buena fe, en forma seria y con argumentos fundados, serán sometidos al estudio del Consejo Nacional Técnico de la Educación.⁷⁰

Por último, señaló:

la llamada “Unión Nacional de Padres de Familia” pudo y puede exponer por escrito sus consideraciones al Consejo Nacional Técnico[...] La Secretaría no considera que deba diferir el orden de sus trabajos para contestar a cada momento, por la prensa, ataques y tergiversaciones de los hechos, cuando tiene plena conciencia de que las vías legales están abiertas a todos los ciudadanos.⁷¹

⁶⁸ La SEP publicó una lista de libros complementarios o de consulta para ampliar los conocimientos en los cuatro primeros años de primaria; la lista para 5° y 6° grados apareció completa ya que los textos gratuitos para estos años aún no habían sido repartidos. *Excelsior*, 1 de febrero de 1962.

⁶⁹ “Nada antidemocrático o antisocial en los textos o planes escolares, dice Torres Bodet”, *Excelsior*, 10 de febrero de 1962.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

Ante la creciente ola de protestas, el gobierno federal movilizó sus fuerzas para demostrar la aceptación a su proyecto. Por medio de boletines difundió el apoyo que decía recibir de diversas organizaciones de padres de familia de escuelas oficiales, de maestros, de sindicatos, de comités ejidales, destacando la calidad de los libros, su éxito pedagógico, la profusión de material didáctico y su gratuidad.⁷² En apoyo al gobierno lopezmateísta, el Comité de Defensa de la Constitución convocó para el 11 de febrero en Monterrey a una manifestación de las llamadas “fuerzas liberales y revolucionarias” de Nuevo León como desagravio de la manifestación del día 2. La gran mayoría de los participantes eran trabajadores, campesinos y sectores de clase media baja. Varios oradores, representantes de diversos sectores sociales —mujeres, trabajadores, la vieja guardia revolucionaria y profesionistas—, se pronunciaron a favor de las reformas y condenaron la agitación provocada por los grupos reaccionarios, relacionándola con la oposición del sector empresarial a las reformas al artículo 123 constitucional, recién aprobadas. Esta manifestación estuvo lejos de adquirir la magnitud y el entusiasmo de la organizada por la UNLPF.⁷³ Livas Villarreal reiteró que los libros de texto no contenían nada extraño a los principios fundamentales de la familia mexicana.⁷⁴

Una comisión de la SEP⁷⁵ acudió a Monterrey para dialogar con los representantes de la UNLPF entre quienes se encontraban empresarios vinculados con el grupo de la Cervecería Cuauhtémoc.⁷⁶ La postura de los padres de familia parecía

⁷² En algunas zonas llegaron órdenes de la superioridad para que de inmediato inspectores, directores de escuela y maestros enviaran telegramas de apoyo al presidente de la República y al secretario de Educación, protestando por los ataques al “régimen revolucionario” y agradeciendo el envío de los textos gratuitos. Asimismo, sociedades de padres de familia de escuelas rurales, enviaron a López Mateos cientos de comunicados apoyando su política educativa y haciendo patente su agradecimiento por el reparto de los textos, añadiendo que no tenían liga alguna con la UNPF, en AGN, Presidentes, Adolfo López Mateos, 545.2/20. También “Mensajes de todo el país en apoyo a la política educativa del gobierno federal”, *Excelsior*, 9 de febrero de 1962; “Total adhesión a la obra educativa del gobierno”, *El Universal*, 11 de febrero de 1962.

⁷³ De nuevo las fuentes difieren en cuanto al número de participantes, que oscilaban entre 35 000 y 100 000 personas.

⁷⁴ “Más de 100 000 regiomontanos dieron su apoyo a la política educativa oficial”, *Excelsior*, 12 de febrero de 1962. Estas manifestaciones provocaron de nuevo indignación entre la UNPF. Véase “Álzase nuevamente la amenaza totalitaria del texto único y obligatorio, expresión de ilicitud y de estatismo”, *La Nación*, año XXI, núm. 1061, 11 de febrero de 1962, pp. 18-19. Y también en la misma publicación, “Lo que hay detrás de la campaña oficial contra los padres de familia”, año XXI, núm. 1062, 18 de febrero de 1962, pp. 9-10.

⁷⁵ A los comisionados iniciales, profesores Manuel Boneta Méndez y Enrique García Gallegos, se unieron los profesores Luis Álvarez Barret, Antonio Barbosa Heldt, Soledad Anaya Solórzano y Dionisia Zamora.

⁷⁶ Entre ellos Alfonso Garza y Garza, Andrés Marcelo Sada y Juan Celada.

irreconciliable. Las denuncias eran las mismas: el Estado como amo y señor de todas las cosas y el autoritarismo que ejercía al implantar, mediante la fuerza, el nuevo plan de estudios y los textos únicos sin consultar a los padres de familia y a los maestros. Criticaron los programas por su “marcado signo comunista” que violaba la Constitución y menospreciaba los “altos valores del espíritu”.⁷⁷ En defensa de sus argumentos, la Unión apeló a la soberanía del estado de Nuevo León en materia educativa, por lo que la Federación no podía imponer sus políticas.⁷⁸

Los argumentos de los representantes de la SEP —los textos gratuitos y el plan de estudios brindaban un mínimo de conocimientos y no había límite en cuanto a la cantidad de material extra que el maestro podía solicitar— no modificaron la postura intransigente de la Unión. Las negociaciones se suspendieron sin llegar a acuerdo alguno.⁷⁹

Contrariamente a lo que se hubiere esperado, el conflicto no se agudizó. La UNLPF entregó al gobernador un documento que condensaba sus demandas. La educación debía tener como fin primario el individuo y su desarrollo moral y no la comunidad.⁸⁰ Rechazaba los programas “sospechosamente iguales” a los sistemas implantados en Rusia y Cuba⁸¹ por descuidar los conocimientos fundamentales y tratar de educar al niño a base de un trabajo manual menospreciando los “altos valores del espíritu”.⁸² Criticaba el nuevo agrupamiento de materias por áreas —considerado propio de países totalitarios— por provocar la desarticulación de las asignaturas. Rechazaba también el trabajo de los niños

⁷⁷ *El Norte*, 27 de febrero de 1962.

⁷⁸ Esta afirmación se basaba en el artículo 23 de la Ley General Pública de Nuevo León según el cual la Dirección General de Educación del Estado tenía facultades para aprobar los libros de texto que se utilizarían en los planteles escolares, tanto oficiales como incorporados. Así, según la Unión, la escuela podía ajustarse a las necesidades y características del medio físico económico y social. La intervención de Alfonso Garza, en Dobson, 1967, p. 244.

⁷⁹ Los representantes de la SEP publicaron un desplegado en el que daban a conocer sus motivos. Desconocían los argumentos de los representantes de la UNLPF en relación con el contenido de los programas y los libros de texto, *Tiempo*, 12 de marzo de 1962. Por su parte, la Unión declaró que el motivo para no continuar las negociaciones había sido la falta de preparación de los representantes oficiales para presentar razones de peso a sus argumentos, *El Norte*, 2 de marzo de 1962.

⁸⁰ Esta objeción tenía como fundamento el cuaderno de información para los maestros sobre los nuevos programas, publicado por la SEP, el cual, al referirse a las características de la educación rural, señalaba a la comunidad y no al individuo como sujeto de la educación. Esto dio pie para que la UNPF afirmara que se pretendía “adoctrinar a la niñez dando un sentido colectivista a la educación”, “El problema...”, 1962, p. 20.

⁸¹ *Ibid.*, p. 12.

⁸² Los padres de familia no estaban de acuerdo con las actividades extramuros de las escuelas que incluían visitas, excursiones y paseos, por considerarlas exageradas e inadecuadas.

en equipo y la elección de un jefe entre ellos, no sólo por relegar al maestro al papel de un simple vigilante, sino por el peligro que significaba la formación de pequeñas células o cooperativas, también propias de países socialistas donde se necesitaba “fomentar la denuncia y el espionaje”.⁸³ A estas objeciones se añadieron otras: el bajo nivel cultural de los textos, el no cubrir adecuadamente los aspectos regionales, urbanos y rurales, además de estar plagados de errores.

Expresadas sus acérrimas críticas, la UNLPF adoptó una actitud más tolerante. Propuso la edición de textos financiados por el estado de Nuevo León, pero con fondos federales, para cada asignatura y cada grado escolar adecuados a las aspiraciones de los padres de familia. Pero la premura de tiempo, ante el inicio del año escolar, lo impidió. Por tanto, la Unión aceptó, aunque transitoriamente, los textos gratuitos de la SEP, a excepción de cinco que calificó inapropiados para su circulación: *Mi libro de segundo año*, *Lengua nacional* de 3º, *Historia y Civismo* de 3º y 4º grados y *Geografía* de 4º.⁸⁴

En respuesta, Livas Villarreal reiteró su apoyo a los textos gratuitos y aceptó que el Consejo Local de Educación estudiara los nuevos planes y programas para adaptarlos a las condiciones locales, en tanto que los textos oficiales continuarían siendo distribuidos en todas las escuelas primarias del estado, fueran federales, estatales o particulares. Insistió en que no eran únicos y que la Unión estaba en libertad de proponer otros textos con carácter complementario o de consulta que, tras ser dictaminados y aprobados por las autoridades, podían distribuirse en las escuelas a condición de que se hiciera gratuitamente.⁸⁵ La Unión aceptó la propuesta del gobernador aunque no abandonaría su lucha por la libertad de enseñanza.

“LA PAZ DE LA ESCUELA ES LA PAZ DE MÉXICO”

No obstante que el debate escolar había tomado cauces inesperados, el gobierno federal logró restringir el conflicto en el nivel regional. La actitud conciliadora en el caso de Monterrey no significó su claudicación en relación con el

⁸³ “El problema...”, 1962, p. 5.

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 75-81.

⁸⁵ *Tiempo*, vol. XLI, núm. 1058, 13 de agosto de 1962, pp. 13-14. La UNLPF ofreció editar y distribuir gratuitamente libros de texto entre los alumnos de las escuelas primarias de Nuevo León para impedir la imposición de los textos oficiales. Inicialmente serían los de historia patria y geografía. Este proyecto, después de publicar 2 000 ejemplares, no pudo continuar por las limitaciones económicas de la Unión. “Textos gratuitos no oficiales frente a textos gratuitos oficiales”, *La Nación*, año 21, núm. 1090, 2 de septiembre de 1962, p. 7.

proyecto educativo sino fue más bien la necesidad de evitar mayores riesgos ante la proximidad de la contienda electoral de 1964. Las manifestaciones surgidas en Colima, Chihuahua, Sinaloa y Guanajuato no pasaron de ser reclamos contra la obligatoriedad de los textos, en tanto que en San Luis Potosí fueron detenidos el presidente de la UNPF, Ramón Sánchez Medal, junto con tres dirigentes de la Unión Neolonesa, al tratar de exponer al presidente de la UNPF local los argumentos que debería sostener ante el gobernador.⁸⁶

López Mateos trató de afianzar su posición y no perdió oportunidad para defender su proyecto educativo. En Guadalajara, aprovechando el día del maestro, pronunció una enérgica respuesta a la campaña organizada contra los textos gratuitos:

el Estado continuará difundiendo esos libros, cuyo valor pedagógico e inspiración patriótica sólo puede desconocer la pasión sectaria. Mi gobierno reitera su inquebrantable decisión de seguir adelante en esta tarea; no solamente haremos cada año mayor número de libros de texto, sino que seguiremos buscando los medios más idóneos para superarlos, educando con ellos a la niñez mexicana en el amor a la patria, en el ejemplo de nuestros héroes, en el apego a nuestras tradiciones, en la devoción a la familia y en la fraternidad hacia todos los pueblos de la tierra.⁸⁷

Poco después insistió en la justa lucha de su gobierno por el progreso y bienestar del pueblo mexicano. En su cuarto informe manifestó:

cuando el Gobierno se empeña más que nunca en cumplir los mandatos de nuestros grandes movimientos de independencia, autodeterminación y justicia social, sorprende que haya quienes invoquen lo que llaman dolosamente libertad de enseñanza para luchar contra la enseñanza. Frente a tal actitud, que contrasta con la voluntad de concordia y progreso cívico de la inmensa mayoría del pueblo, hemos de repetir que, por encima de cualquier sectarismo, se yergue la Constitución de la República.

La paz de la escuela es la paz de México; no la enturbien quienes, con pretexto de sus creencias pero con impulso real de sus pasiones, pretenden ignorar o desconocer que la libertad de creer no sólo es una garantía vigente en nuestras leyes, sino lo que es evidente, una condición de nuestra vida social.⁸⁸

⁸⁶ Loeza, 1988, pp. 371-372.

⁸⁷ *Política*, vol. III, núm. 51, 1 de junio de 1962, p. 30.

⁸⁸ "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1962", en *Los presidentes...*, 1985, vol. IV, p. 1167.

El interés por el debate fue disminuyendo. Los grupos opositores, en especial los empresarios, aprovechando la coyuntura de los textos gratuitos, habían demostrado su poder de movilización social y fortalecido su posición frente al Estado.⁸⁹ Las escuelas particulares, en la práctica, utilizaron los textos discrecionalmente; en algunos casos se convirtieron en lecturas adicionales; en otros, permanecieron guardados en los planteles para evitar su “influencia perniciosa” en los alumnos. De igual manera, la Iglesia adoptó una actitud más tolerante. La celebración del Concilio Vaticano II a fines de 1962 y, meses después, la publicación de la encíclica *Pacem in terris*, debieron influir en el episcopado mexicano al proponer una mayor tolerancia frente a quienes no compartían las ideas religiosas.⁹⁰ Una prueba fue la publicación de una *Exhortación pastoral sobre la paz escolar en México* firmada por tres arzobispos y 20 obispos, en la que hacían un llamado para lograr una verdadera armonía entre las instituciones involucradas en la labor educativa: la familia, la Iglesia y el Estado.⁹¹ Sólo quedaba la postura intolerante de la UNPF, la cual, sin el apoyo del sector católico, no representaba mayor peligro.

Al iniciarse 1963, el conflicto había quedado prácticamente olvidado. Martín Luis Guzmán expresaba con tranquilidad: “ya no hay oposición a los libros y cuadernos gratuitos; unos y otros se impusieron solos”.⁹² A lo que López Mateos añadió:

esos libros afirman la igualdad de derechos de todos los niños de México, afianzan la unidad nacional en sus tradiciones más puras y deparan a los maestros elementos auxiliares prácticos de trabajo. Nada contra el hombre y nada contra la patria. Éstas han sido las normas inquebrantables de nuestra Administración.⁹³

Al finalizar su gestión, López Mateos informó que desde 1960, se habían distribuido 114 millones de libros de texto y cuadernos de trabajo! Con esta medida, el Estado cumplía con el precepto de gratuidad establecido en el artículo 3º, al mismo tiempo que mantenía su hegemonía en el ámbito educativo.

⁸⁹ Loaeza, 1988, pp. 367-368.

⁹⁰ Blancarte, 1992, p. 195.

⁹¹ *Ibid.*, pp. 198-201.

⁹² *Tiempo*, vol. XLIII, núm. 1099, 27 de mayo de 1963, p. 15.

⁹³ “El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1964”, en *Los presidentes...*, 1985, vol. IV, p. 1284.

LOS NUEVOS TEXTOS

El contenido de los textos de lectura poco varió. Continuó dibujándose una sociedad tradicional en la cual los deberes y obligaciones de cada uno de sus miembros estaban establecidos de antemano.⁹⁴ La jerarquía de valores que “debería cultivar todo buen mexicano” siguió los parámetros de la política avilacamachista. La comprensión, tolerancia, justicia, respeto y ayuda mutua eran “base de las relaciones humanas”.⁹⁵ Se insistía también en el cumplimiento del deber, en la disciplina, honradez, puntualidad, orden, limpieza personal y prudencia. En ningún momento el medio socioeconómico aparecía como causante de desigualdades sino que las representaciones del trabajo estaban ligadas al esfuerzo personal. Nada se cuestionaba, no había espíritu crítico, cada quien tenía un lugar que ocupar y el buen desempeño de éste le proporcionaría la felicidad y el bienestar prometidos:

¡Ser responsables! ¡Vivir siempre alerta en el sitio de nuestra jerarquía alta o baja, honrosa si con ella nos identificamos! ¡Volver a la responsabilidad personal para que la tarea colectiva logre claro sentido, cauce franco e inmediata consecuencia!⁹⁶

Temas e imágenes resaltaban costumbres y tradiciones mexicanas, al igual que los paisajes y recursos naturales mostraban la riqueza del país. Pero el punto más importante fue la marcada exhortación nacionalista. A la generosidad y amor de la patria a sus hijos, éstos debían corresponder con una actitud de entrega incondicional: “no la glorifiquemos sólo con palabras; entreguémonos con cuerpo y alma a su servicio”.⁹⁷

En cuanto a los textos de historia, se insistió en eliminar posturas antagónicas reflejadas en interpretaciones diversas para consolidar una nueva visión del pasado más equilibrada que al mismo tiempo permitiera presentar la materia como un proceso de integración de la nacionalidad.⁹⁸

⁹⁴ Para un análisis de estos textos, Villa Lever, 1988, pp. 95-141.

⁹⁵ “Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto de la educación primaria (1959-1971)”, en González Pedrero, 1982, p. 147.

⁹⁶ *Libro de lengua nacional de 6º año*, 1962, p. 134.

⁹⁷ Villa Lever, 1988, p. 109.

⁹⁸ Desde su primera gestión al frente de la SEP, Torres Bodet destacó la necesidad de cancelar los odios en la redacción de los libros de historia patria y emprender una campaña depuradora para arrancar a los textos las páginas negativas. “Discurso pronunciado en la apertura de labores de la Primera Conferencia de mesa redonda para el estudio de los problemas de la enseñanza de la historia de México, el 11 de mayo de 1944”, en Torres Bodet, 1944, pp. 123-124.

Aunque los libros de los dos primeros grados hacían referencia a algunos hechos históricos, su enseñanza se concretaba a partir del tercer año.⁹⁹ Los textos, de autores diversos, mostraban bastantes diferencias entre sí.¹⁰⁰ Apegados a los guiones técnico-pedagógicos, su contenido era por demás heterogéneo. Unos se acercaban más al propósito de conciliación histórica, pero dos de ellos, al abordar el mismo tema, presentaban criterios divergentes. El manual de tercer grado daba una visión panorámica de la historia de México. El tema general del texto de cuarto era la historia nacional pero más detallado, en ocasiones, en exceso. El de quinto, con una postura menos conciliadora, se centraba en la historia de América mientras que el de sexto abarcaba la historia universal, dedicando el último capítulo a la historia de México y sus instituciones. Era este último el mejor. Su visión de la historia difería de la de los otros textos; con precisión y sin apasionamiento, en escasas páginas resaltaba la multiplicidad de fuerzas que intervinieron en el proceso histórico, en vez de atribuir a acciones aisladas el resultado de los acontecimientos. No obstante estas divergencias, los cuatro libros tenían un denominador común: la exaltación del nacionalismo como elemento de identidad y de cohesión social.

Los textos subrayaban, aunque de diversa manera, la importancia del conocimiento de la historia nacional. Según el de tercer año, al estudiarla “conoceremos mejor a México y lo amaremos y serviremos con más entusiasmo”;¹⁰¹ la finalidad del de cuarto era ayudar “a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla”,¹⁰² en tanto que el de sexto lo enfocaba con una visión más madura, exenta de conceptos cívicos: “México [...] es el resultado de un largo proceso a través de nuestra historia”.¹⁰³ Con excepción de los libros de quinto y sexto, los demás dedicaban amplios espacios a exaltar las virtudes cívicas de los héroes: Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero, Carranza, Zapata. No es por

⁹⁹ Sobre el contenido de estos textos, Vázquez de Knauth, 1970, pp. 278-284.

¹⁰⁰ Con el primer concurso se logró elegir el texto para el tercer grado escrito por Jesús Cárabes Pedroza, siendo necesarias algunas rectificaciones sugeridas por el jurado. Para el de cuarto año se celebraron dos concursos pero ninguna de las tres obras presentadas fueron aceptadas por lo que ambos certámenes se declararon desiertos. La obra fue adjudicada bajo contrato a Concepción Barrón de Morán. El texto de quinto de Amelia Monroy Gutiérrez fue elegido entre otros tres presentados a concurso, en tanto que para el sexto grado fue necesario convocar seis concursos en los que se registraron un total de 18 trabajos, para seleccionar el presentado por Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique.

¹⁰¹ Cárabes Pedroza, 1962, p. 7.

¹⁰² Barrón de Morán, 1964, p. 9, en Vázquez de Knauth, 1970, p. 281.

¹⁰³ Blanquel y Manrique, 1968, p. 210.

tanto de extrañar que hechos y personajes históricos estuvieran acompañados de un mensaje cívico. Por ejemplo, el manual de cuarto señalaba: “igual que Morelos quiso ser ‘siervo de la nación’, esfuérzate tú por servir a tus semejantes y por contribuir a la grandeza de México”.¹⁰⁴

El propósito de lograr la “conciliación” con el pasado llevó a algunos autores a matizar las figuras más controvertidas como la de Hernán Cortés. El manual de tercero destacaba actividades importantes del conquistador: “introdujo el cultivo de nuevas plantas y favoreció la ganadería; instaló los primeros ingenios azucareros, [...] fundó el Hospital de Jesús, que fue el primero de América”.¹⁰⁵ El texto de cuarto lo confirmaba: “gran destructor en la guerra, Cortés era gran constructor en la paz”.¹⁰⁶

Los cuatro manuales revaloraron las culturas prehispánicas. El de tercero se detenía en su estudio y hacía una exposición detallada subrayando sus avances científicos y culturales, al igual que el texto de quinto, mientras que el de cuarto grado sólo hacía una breve mención del tema. El libro de sexto, en la síntesis final, reconocía su “organización muy completa e instituciones políticas, sociales, económicas y jurídicas muy avanzadas” y los “grandiosos restos de sus ciudades”.¹⁰⁷

Al abordar la Conquista, uno de los puntos más escabrosos, los textos no ocultaban la violencia y la ambición españolas, pero manejaban juicios diferentes. El de tercero, el más extenso, exaltaba la resistencia indígena y la contrastaba con la obra destructora de los españoles, no sin reconocer al mismo tiempo el interés de los monarcas españoles en proteger a los indios. El libro de cuarto evitaba las descripciones cruentas de la Conquista y señalaba que aunque los indios “no eran esclavos, pues contra eso estaban las leyes españolas, vivían realmente esclavizados”.¹⁰⁸ Sólo el manual de quinto mostraba una actitud claramente antihispanista al afirmar que, con la llegada “de los colonos españoles, empezó el sufrimiento de los indios americanos, que fueron sometidos a la esclavitud y tratados cruelmente”, a pesar de las disposiciones reales tendientes a protegerlos, ya que éstas “no eran obedecidas por la generalidad de los colonos, que explotaban a los indios de las encomiendas peor que a verdaderos esclavos”.¹⁰⁹ El texto para sexto grado, más

¹⁰⁴ Barrón de Morán, 1964, p. 64.

¹⁰⁵ Cárabes Pedroza, 1962, p. 97.

¹⁰⁶ Barrón de Morán, 1964, p. 18.

¹⁰⁷ Blanquel y Manrique, 1968, p. 211.

¹⁰⁸ Barrón de Morán, 1964, p. 24.

¹⁰⁹ Monroy Gutiérrez, 1964, p. 49.

moderado, aludía brevemente al tema sin mencionar la Conquista como una acción destructiva.

Pese a estos juicios divergentes, todos los textos aceptaban las dos raíces de la nacionalidad mexicana y trataban de recuperar los aspectos positivos de ambas culturas, tal como lo exigían las guías. La Colonia era considerada como el “periodo de gestación y desarrollo del pueblo mexicano” y la guerra de Independencia como el “paso necesario hacia la conquista de la libertad y el establecimiento de instituciones democráticas”.¹¹⁰ Al abordar en forma muy breve la Colonia, el manual de tercero señalaba que “la cultura indígena se transformó y enriqueció con la española”,¹¹¹ en tanto que el de cuarto, al hacer alusión al mestizaje, exponía este hecho con mayor claridad: “se mezclaron en México dos sangres y dos culturas, la indígena y la española. De ellas se formó el actual pueblo mexicano al que tú perteneces”.¹¹² El libro de sexto hacía una referencia similar: México es “el resultado de la fusión de dos tipos de culturas: las culturas prehispánicas y la cultura europea, u occidental, llegada a nosotros a través de España”.¹¹³

Uno de los requisitos generales para estos libros era su laicidad. Pero no era posible ignorar el papel desempeñado por la Iglesia y la religión en el pasado. Aunque eran escasas las alusiones a esta última, se hacía frecuente mención a la labor de los primeros misioneros, quienes “se afanaron por conseguir el bien espiritual y material de los indios” y de protegerlos de la codicia de los conquistadores.¹¹⁴ Dos textos hacían referencia al poder adquirido por la Iglesia desde la época virreinal; el de cuarto mostraba una actitud anticlerical e identificaba a la institución como enemiga de la libertad y del progreso. La Iglesia “se puso en contra del movimiento por la independencia”¹¹⁵ y “declaró herética y cismática, es decir, contraria a los mandamientos del catolicismo, la Constitución de Apatzingán; se excomulgó a los autores de ella y se amenazó con igual castigo a quienes la leyeran o la conservaran”.¹¹⁶ El libro de sexto también hacía una mención menos parcial, al señalar que la estrecha unión entre la Iglesia y el Estado “fue nocivo para la vida de la colonia”.¹¹⁷

¹¹⁰ “Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto de la educación primaria (1959-1971)”, en González Pedrero, 1982, p. 178.

¹¹¹ Cárabes Pedroza, 1962, p. 21.

¹¹² Barrón de Morán, 1964, p. 17.

¹¹³ Blanquel y Manrique, 1968, p. 211.

¹¹⁴ Cárabes Pedroza, 1962, p. 75.

¹¹⁵ Barrón de Morán, 1964, p. 53.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 62.

¹¹⁷ Blanquel y Manrique, 1968, p. 214.

Más adelante, los textos exponían las vicisitudes de México en sus primeros años de vida independiente sin juicios contrastantes. Al referirse a la invasión norteamericana, los manuales de cuarto y quinto no mencionaban siquiera el deseo de expansión o la ambición del país vecino, sino que la atribuían básicamente a las luchas internas y a la desunión entre los mexicanos, lo que era una lección de la historia:

una experiencia que nunca debemos olvidar: es indispensable la unión de todos los mexicanos, pues con la paz interior hay progreso, y con el progreso, la fuerza capaz de ponernos a cubierto de asechanzas e injusticias”.¹¹⁸

En el estudio de la época porfirista coincidían en su condena: exponían de diversas formas los aspectos dictatoriales del régimen y la desigualdad social derivada de su política económica aunque reconociendo la creación de infraestructura. La voluntad de Porfirio Díaz “era la ley suprema”; “no había democracia”; los peones de las grandes haciendas “trabajaban de sol a sol por un salario mísero. Eran aquellos trabajadores poco menos que esclavos”; “a los obreros no se les reconocía derecho alguno. Sus salarios eran bajísimos”.¹¹⁹ El manual de cuarto reiteraba estas críticas y el de sexto afirmaba que el régimen de Díaz había dado, como resultado de un progreso aparente, “el desequilibrio económico y la injusticia social”.¹²⁰

La Revolución mexicana, justificada desde un principio como la única forma de rescatar la libertad perdida, la abordaban los tres textos. El de tercero se limitaba a mencionar la lucha de los principales héroes: Madero, Carranza y Zapata, sin precisar las divergencias entre las facciones revolucionarias,¹²¹ al igual que el texto de cuarto, a pesar del exceso de detalles. Sólo la mención del libro de sexto era más acertada, al hacer referencia a la postura de los diversos caudillos revolucionarios¹²² y, sin tomar partido, presentaba una evaluación conciliadora de quienes habían participado en la lucha armada, actitud poco usual en los libros de texto:

¹¹⁸ Barrón de Morán, 1964, p. 98, cit. en Vázquez de Knauth, 1970, p. 282.

¹¹⁹ Cárabes Pedroza, 1962, p. 113.

¹²⁰ Blanquel y Manrique, 1968, p. 225.

¹²¹ Cárabes Pedroza, 1962, p. 115.

¹²² Madero trataba de reinstaurar “el régimen democrático y liberal instituido por la Constitución de 1857”, mientras que Zapata, Villa y Carranza anhelaban “una completa revolución social” y aspiraban a “cambios más completos y radicales”. Blanquel y Manrique, 1968, p. 226.

hubo diferencias y aun luchas entre los principales jefes revolucionarios; no se ponían de acuerdo sobre cuál era la mejor manera de lograr los cambios sociales necesarios. Sin embargo, para nosotros, todos ellos son héroes, los vencidos y los vencedores, porque todos trataban de lograr una vida mejor para los mexicanos y todos ayudaron, de una manera u otra, a que se implantara en el país un régimen más justo, más comprensivo, más propio para el verdadero desarrollo y progreso de México.¹²³

Los textos concordaban en que, al término de la lucha armada, México había entrado en una etapa de consolidación y progreso. “La Revolución mexicana ha hecho justicia a los obreros y a los campesinos” y los gobiernos posrevolucionarios “se han preocupado, cada vez más, por conseguir el bien de todo el pueblo”, afirmaba el manual de tercero.¹²⁴ La visión transmitida de la época contemporánea era optimista. No se hablaba de marginalidad ni pobreza. Era como si todos los problemas se hubieren superado, y el país continuara su evolución con paso firme ya que, consolidadas las instituciones, se garantizaban la paz, la democracia, la justicia social y el progreso. Finalmente un código de moral cívica servía como corolario a todos estos textos. En él se subrayaba el amor a la patria y el respeto a las estructuras vigentes, se enaltecía al individuo y sus derechos como rigurosa tradición del liberalismo mexicano.

En conjunto, los manuales cumplían buena parte de su cometido: superar las versiones diferentes e incluso antagónicas de nuestra historia al reconocer el doble origen de la nacionalidad mexicana, pretendiendo con ello recuperar los aspectos positivos de ambas culturas, la indígena y la española. En este sinuoso camino, Torres Bodet reconoció grandes esfuerzos pero también decepciones:

si mucho falta por realizar, hemos intentado cuanto pudimos para acelerar el progreso de la colectividad mexicana con fundamento en la escuela pública. El camino es largo. Y recorrerlo será difícil. Sin embargo, tenemos la clara impresión de que principiamos ya a superar los más inquietantes obstáculos.¹²⁵

¹²³ *Ibid.*, p. 228, cit. en Vázquez de Knauth, 1970, p. 283.

¹²⁴ Cárabes Pedroza, 1962, pp. 119, 122. El texto hacía referencia al mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores, garantizando sus derechos, multiplicando las escuelas y los centros de salud, construyendo obras de infraestructura y beneficio social, lo cual se traducía en niveles de vida superiores.

¹²⁵ “Discurso pronunciado en la inauguración de la Asamblea Mundial de Educación”, México, D.F., 6 de septiembre de 1964, en Torres Bodet, 1965, pp. 487-488.

Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada, incluso cuando en 1973 se decidió la elaboración de una nueva versión. Más allá de la polémica que desató, es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje.

EDUCACIÓN PARA EL CAMPO

DE ALUMNOS A MAESTROS

Uno de los objetivos de mayor trascendencia para el régimen avilacamachista fue la formación de un nuevo tipo de educador que respaldara con su práctica el nuevo proyecto educativo. De ahí la necesidad de transformar la identidad del maestro y la práctica docente que venía desempeñando desde los años de Vasconcelos, y especialmente durante el régimen cardenista, protagonizando experiencias que, como ya señalamos, trascendían los límites de lo puramente escolar.

Las primeras Normales Rurales de principios de los años veinte funcionaron con planes y programas de estudio totalmente distintos a las Normales Urbanas. Enfatizaban un entrenamiento práctico vinculado a técnicas agrícolas, al desarrollo comunitario y la organización social, y poca atención prestaban a los aspectos técnicos de la enseñanza. Las urbanas, en cambio, destacaban los aspectos teóricos de la docencia. Las primeras requerían un periodo de capacitación de cuatro años después de concluir la educación primaria, en tanto para las segundas el plan era de seis años incluidos los tres de secundaria.

Las experiencias pioneras tropezaron con múltiples deficiencias lo que hizo a las autoridades promover los cambios. A partir de 1932, las Escuelas Regionales Campesinas tuvieron a su cargo la formación de maestros rurales y agricultores en un intento por amalgamar ambas instituciones ligadas al campo. Los internados para ambos sexos cumplían el programa en cuatro años: los dos primeros dedicados a lengua nacional, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, física y química, práctica agrícola y de oficios e industrias rurales; los dos últimos, a la formación magisterial, exigiendo a los alumnos su participación en los trabajos de mejoramiento comunal.¹

El programa estuvo vigente hasta 1941 cuando se creó el Departamento de Enseñanza Normal. Las Normales Rurales volvieron a funcionar en forma in-

¹ Loyo, 1999, pp. 313-318.

dependiente en tanto que la educación agrícola pasó a las Escuelas Prácticas de Agricultura bajo la dirección del Departamento de Enseñanza Agrícola. El motivo de la división obedecía a que la mayoría de los alumnos, al término de los dos primeros años, continuaba la carrera magisterial, y sólo una minoría se dedicaba a las labores agrícolas e industriales ya que nadie con un mínimo de educación quería trabajar la tierra; sus perspectivas eran mejores en otra parte.

Veintiséis de las 35 Escuelas Regionales Campesinas retomaron su papel original como Normales Rurales para seguir íntegramente el plan de seis años de las urbanas con base en el proyecto de uniformidad de Véjar Vázquez. Para el titular de la SEP, la capacitación del maestro rural, más práctica que académica, resultaba “insuficiente para cumplir satisfactoriamente con su trabajo”. Pero también había razones de índole política. Por el margen de autonomía que tenían estos planteles dado su aislamiento, el olvido en que permanecían, además del régimen de internado que propiciaba la organización estudiantil y el activismo político, se habían convertido en un “reducto de la izquierda magisterial”.² Así al unificar la preparación magisterial se pretendía también atenuar la radicalización de quienes seguían estando a favor de la educación socialista —aún vigente en la ley—, limitando sus funciones a la labor docente dentro del aula.

Pero el programa único se convirtió en un arma de dos filos. Al poder revalidar sus estudios en las Normales Urbanas se incrementó la migración de los alumnos de las rurales hacia planteles urbanos, en especial a la Escuela Nacional de Maestros. Además, quienes egresaban de las rurales tenían derecho a ejercer la docencia en planteles urbanos y semiurbanos después de seis años de servicio en zonas rurales, situación que con el tiempo propició un bajo rendimiento escolar en estas áreas de por sí rezagadas.

El contenido ideológico del nuevo plan de estudios puesto en marcha en 1943, debió moderarse al tener que cumplir su misión en un nuevo contexto político. Los tres años de preparación magisterial, posteriores a la enseñanza secundaria, comprendían 38 materias obligatorias que combinaban conocimientos académicos y pedagógicos. Las asignaturas específicas en la capacitación del maestro rural así como la orientación funcional que le caracterizaba, si bien no totalmente borradas del programa, se limitaron. Materias que tenían aplicación práctica en la comunidad —educación rural, enfermería, técnica de la investigación del mejoramiento comunal, economía y legislación rurales, instituciones y problemas sociales y mecánica agrícola— fueron sustituidas por materias de cultura general —etimologías, sociología general, ética

² Arnaut, 1996, p. 94.

y lógica—, y otras más que centraban la atención del normalista en cuestiones de teoría y técnica pedagógicas —psicología del aprendizaje, técnica de la enseñanza, historia de la educación. El curso de historia general fue el sustituto moderador del curso de cooperativismo y el de literatura general reemplazó al de doctrinas sociales, en tanto que música, danza y teatro, eficaces apoyos en la labor magisterial, continuaron vigentes. Pero lo más sorprendente en el caso de las rurales fue la sustitución del estudio de la lengua indígena de la región ¡por un curso de lengua extranjera!³

Véjar Vázquez tomó también otras medidas. Las Normales Rurales, hasta entonces coeducativas, se convirtieron en planteles unisexuales. Las razones que aducía tenían como propósito exaltar la moral y las buenas costumbres de la época:

aunque los reglamentos dictados para esa convivencia han sido fielmente observados, pues tienen dormitorios separados y en los correspondientes a las alumnas duermen la ecónoma y una maestra, si la hay, se han lamentado, aunque no con frecuencia, hechos inmorales que los directores han solucionado cazando a los faltistas y separándolos de la escuela.⁴

Las más afectadas fueron las mujeres. Con el pretexto de evitar escándalos, se concentró en las escuelas más grandes y con mejores instalaciones para las labores agrícolas a los varones, mientras que las restantes, más pequeñas y con menores recursos, se destinaron a las mujeres. Extensas regiones quedaron sin Normales: dos rurales en Oaxaca, una para hombres y otra para mujeres, no cubrían la demanda de maestros para esta entidad así como la de Chiapas y Quintana Roo; en Chihuahua funcionaban dos, una para varones y otra para mujeres, para satisfacer las necesidades de Baja California, Sonora y Coahuila. El problema se recrudecía ante el escaso número de plazas en cada plantel. La Normal de Oaxtepec, Morelos, disponía sólo de 170 lugares para sus propias alumnas y las que venían de los planteles de Ayotzinapa, Guerrero, y TENERÍA, México, ahora destinadas a varones. Lo mismo sucedía en la Normal de Bimbaletes, Zacatecas, donde además de atender a sus alumnos debía recibir a los procedentes de los planteles de Cañada Honda, Aguascalientes, y Parácuaro, Michoacán, para completar una matrícula de 250 alumnos.⁵

³ Los programas en Miñano García, 1945, pp. 54-58.

⁴ Memorándum firmado por el jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, profesor Luis H. Monroy, 9 de septiembre de 1942, en AHSEP, Subsecretaría, c. 2776, ref. B/201.5 (X-5) (72), exp. 1.

⁵ *Ibid.*

Alumnos y padres de familia se quejaron de esta reorganización por considerarla arbitraria y dañina a los intereses de las comunidades campesinas. Pero las autoridades no prestaron atención a sus denuncias y mantuvieron su funcionamiento como planteles unisexuales limitando la formación docente femenina e incluyendo el estudio de la lengua inglesa.

La vida en los internados

Informes existentes en el Archivo Histórico de la SEP permiten conocer algunos rasgos de la vida cotidiana en las Normales Rurales. El internado proporcionaba dormitorio, vestuario, alimentación, servicios médicos y recreación a los alumnos; se insistía en que debía aproximarse “al tipo hogareño”, de convivencia, donde privara el respeto a la personalidad del alumno y de los maestros.⁶ Pero la realidad era otra.

No había mayores requisitos de ingreso: edad mínima 12 años, —aunque los informes revelan que el promedio de edad era mayor—; ser de extracción campesina y originario de la región donde la escuela estuviera ubicada; haber terminado la primaria; gozar de buena salud, y mostrar vocación por la labor docente. La inscripción era baja no sólo por las reducidas becas sino también por las malas condiciones de muchos planteles. Asimismo los inscritos muchas veces desertaban por no adaptarse al régimen de alimentación, a la disciplina o al estudio.

El eterno problema de falta de primarias completas dificultaba encontrar candidatos idóneos que hubieren terminado los seis grados, por lo que las autoridades establecieron en las propias Normales un curso complementario para impartir, en forma intensiva, los programas del último ciclo de educación elemental. El director de la Normal de Comitancillo, Oaxaca, aplaudía esta medida, “pues exigir que los aspirantes a alumnos de esta Normal hayan terminado su 6° año de primaria, es cerrar las puertas a los verdaderos campesinos”.⁷ Aun así, sorprendía el significativo porcentaje de estudiantes provenientes de comunidades no rurales.

La organización se mantuvo como en los años treinta. Cada Normal debía elaborar su propio reglamento que definía los derechos y obligaciones

⁶ Éste fue uno de los propósitos desde su fundación en 1923. Loyo, 1998a, p. 326.

⁷ “Informe General de labores correspondientes al presente año”. Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax., 31 de diciembre de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2), exp. 1.

de alumnos y maestros, en “un verdadero ensayo de democracia”.⁸ El director del plantel, como máxima autoridad, presidía la asamblea general. Funcionaban además comités escolares que señalaban a cada quien sus obligaciones y responsabilidades. Quienes los encabezaban eran los alumnos distinguidos por su espíritu de servicio, asesorados por un maestro. En los planteles más grandes había comités de higiene y salubridad, de orden y disciplina, de acción social, de puntualidad y asistencia, de fomento agropecuario e industrial, de deportes y el de honor y justicia, ante el cual maestros y alumnos protestaban por decisiones injustificadas de las autoridades. Las múltiples carencias obligaban a los comités a su vez a designar comisiones escolares, de tres o cuatro alumnos, que se rotaban semanalmente para colaborar en el aseo de dormitorios, patios, salones de clase y cocina, vigilar los trabajos agrícolas y la alimentación del ganado. Acarreaban el agua cuando faltaba, o leña cuando no conseguían comprarla; con el producto de las cooperativas de producción contribuían a su sostenimiento.⁹

El mismo reglamento marcaba las normas de comportamiento. Por ejemplo, en Tenería, México, las faltas a la disciplina eran sopesadas según su gravedad y se restaban puntos de los 100 que inicialmente se le asignaban a cada alumno. Agotada esta puntuación, el estudiante quedaba automáticamente fuera de la escuela. No presentarse puntualmente o faltar a clases sin justificación, no asistir a los honores a la bandera o prender la radio en horas distintas a las permitidas recibían sanciones menores; “el uso de lenguaje impropio”, fumar dentro del plantel, no cumplir con las comisiones o fugarse de la escuela por menos de 24 horas eran más castigadas. Otras, como provocar desórdenes dentro de la escuela, la asistencia a billares y cantinas, riñas entre compañeros, mentiras comprobadas, cometer indiscreciones o encubrir faltas, eran penalizadas con cuatro o cinco puntos. Faltas mayores eran motivo de expulsión.¹⁰

En el caso de los maestros se siguió un sistema semejante pero las sanciones eran más severas. Se castigaba el maltrato a los alumnos, el abandono del

⁸ “Informe General de fin de cursos que el Director de la Escuela Normal Rural de Coyuca de Catalán, Gro., rinde al C. Jefe del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional”, 11 de noviembre de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.1).

⁹ “Informe de fin de labores del presente año escolar”. Escuela Normal Rural de Xochiapulco, Pue., 7 de diciembre de 1942, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5195, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (724.7).

¹⁰ “Código Disciplinario”, Escuela Normal Rural de Tenería, Mex., 31 de marzo de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5185, ref. H/014 (015), exp. 1.

plantel por un día, el incumplimiento injustificado del plan de trabajo, pero las faltas más penalizadas eran aquellos actos que implicaban traición a la escuela o “ayuda a los enemigos de la Constitución Política del país”.¹¹ En ambos casos de alumnos y de maestros, el trabajo se utilizó como castigo de acuerdo con la magnitud de la falta.

Otros reglamentos diferían del anterior. El de Galeana, Nuevo León, llegó al extremo de prohibir las relaciones amorosas entre el alumnado. Maestros y empleados corrían peligro de ser expulsados si reincidían tras ser amonestados y un acto de indisciplina era castigado con uno o dos días de arresto.¹² Desconocemos hasta qué grado fue posible la observancia de estos reglamentos, pero ciertamente existía la preocupación entre las autoridades por controlar la conducta de los futuros maestros.

El giro académico del nuevo plan de estudios afectó el trabajo práctico de las Normales Rurales. Para directores y maestros no era fácil cumplir el programa, además de que muchos alumnos ingresaban al grado complementario con una deficiente preparación de escuelas unitarias. La planta docente difícilmente estaba completa por lo que los maestros se veían obligados a impartir asignaturas que no eran de su especialidad.

Pocos planteles de Normales Rurales lograban emular el buen funcionamiento de las antiguas Regionales Campesinas. Su número había aumentado con rapidez pero generalmente carecían del equipo y los materiales necesarios. Sólo nueve contaban con edificio propio, construido ex profeso.¹³ La atención del gobierno hacia las regiones con mayores recursos era manifiesta. El Mexe (Hidalgo), Tenería (México), Tamatán (Tamaulipas) y San Marcos (Tlaxcala) eran las mejores; ubicadas en importantes zonas agrícolas, disponían de buenas instalaciones y anexos para industrias y talleres, agua suficiente, maquinaria y animales domésticos, almacenes para semillas y forraje. Las restantes ocupaban cascos de haciendas o casas rentadas que no siempre eran adecuadas y se localizaban en comarcas cuyas tierras, por su misma calidad o por insuficiente irrigación, eran malas. Situaciones similares a las de años atrás, se repetían.¹⁴

¹¹ *Ibid.*

¹² “Reglamento Interior para la Escuela Normal Rural de Galeana, N.L.”, 18 de septiembre de 1942, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5198, ref. HI/201 (014) (H4-2-1) (721.2), exp. 1.

¹³ Estas escuelas se clasificaban como de tipo completo, tipo medio y de iniciación según su capacidad de inscripción y productividad: superficies cultivadas, implementos de trabajo y presupuesto. Las primeras podían alojar hasta 300 alumnos, las de tipo medio no más de 150 y en las de iniciación, la inscripción no sobrepasaba los 75 alumnos.

¹⁴ Loyo, 1998a, pp. 334-337.

En la Normal de Chicontepec, Veracruz, la única de este tipo en la Huasteca, la escasez de agua hacía imposibles las labores agrícolas. En 20 kilómetros a la redonda no había un solo arroyo y la gente hacía grandes esfuerzos para conseguir el preciado líquido para su uso personal.¹⁵ Lo mismo sucedía en la de Comitancillo, Oaxaca, que funcionaba a duras penas por “carecer de agua para todo cultivo y hasta para los servicios más indispensables”.¹⁶ Otros casos como el de la Normal de Coyuca de Catalán, Guerrero, no contaban con “ninguna parcela para realizar siquiera las prácticas agrícolas más elementales”.¹⁷

Los informes de los directores de los planteles exponían claramente las precarias condiciones de los internados: edificios que requerían reparaciones urgentes, otros que no tenían la capacidad suficiente para albergar a todos los alumnos, como en el de Xochiapulco, Puebla, que obligaba a 40 de ellos a vivir fuera del plantel.¹⁸ Faltaban camas, ropa, zapatos, mobiliario, útiles escolares y una adecuada cuota de alimentación diaria por alumno, debido al alza de precios de los artículos de primera necesidad. Los talleres y las industrias rurales, cuando llegaban a funcionar, lo hacían en forma rudimentaria por carecer de personal técnico, de herramientas y de presupuesto. Varios planteles utilizaban lámparas de petróleo, pero a veces hasta éstas faltaban. Un maestro de la Normal de Hecelchakán, Campeche, informaba que las calificaciones de los alumnos eran bajas porque “no tienen luz para estudiar por las noches”.¹⁹ La mencionada Normal de Xochiapulco solicitaba una planta eléctrica para sustituir las velas y facilitar el estudio y una mejor vigilancia.²⁰ El trabajo social que podían realizar los alumnos en las comunidades apenas lograba incluir un

¹⁵ “Informe General de labores de la Escuela Normal Rural de Chicontepec, Ver.,” 31 de mayo de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353.

¹⁶ “Informe General de labores correspondientes al presente año”, Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax., 31 de diciembre de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2), exp. 1.

¹⁷ “Informe trimestral de las actividades realizadas durante el primer trimestre del presente año en la Escuela Normal Rural de Coyuca de Catalán, Gro.,” 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.1).

¹⁸ En sus informes trimestrales a la SEP, los directores de las Normales informaban sobre los trabajos escolares realizados, los métodos, resultados y las carencias en los planteles. En respuesta, las autoridades llamaban la atención sobre los más mínimos detalles aunque difícilmente podían solucionar deficiencias con un limitado presupuesto.

¹⁹ AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5207, ref. H/200 (04) (H4-2-1), (726.3).

²⁰ “Informe de labores del presente año escolar”, Escuela Normal Rural de Xochiapulco, Pue., 15 de abril de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5195, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (724.7).

programa cultural y deportivo, y se había abandonado la organización de cooperativas comunales y campañas sanitarias, labores básicas de las Normales de los años treinta.

El cupo reducido de los planteles, aunado a la deserción escolar, no lograba satisfacer la creciente demanda de maestros rurales. La heterogeneidad de los grupos no ayudaba. El director de la escuela de Comitancillo había advertido que “una correcta selección de alumnos de nuevo ingreso hubiera evitado muchas bajas”, ya que “mientras se sigan llenando nuestras escuelas con recomendados de influyentes o amigos, no tendremos un grupo homogéneo, interesado en educarse”.²¹

¿CAMBIO DE RUMBO?

La organización del primer Congreso de Educación Normal en abril de 1944, en Saltillo, Coahuila, puede considerarse como una forma de acercamiento del recién creado SNTE con la SEP.²² Reunió a 128 delegados, en su mayoría maestros normalistas, además de representantes de universidades, del sindicato magisterial y de los gobiernos estatales. Las propuestas se ubicaban en ambientes diferentes, con necesidades y prioridades distintas, reflejo de dos mundos, el urbano y el rural. Los trabajos sobre la enseñanza urbana no presentaron mayores objeciones. Se concretaron, en general, a subrayar las características de la nueva escuela mexicana dentro de los lineamientos marcados por el gobierno avilacamachista: una escuela que contribuyera a fortalecer la unidad nacional y afirmara los principios de democracia, cooperación, solidaridad y justicia.²³

En cambio para los maestros rurales, la enseñanza formal resultaba irrelevante si no se resolvían primero las necesidades socioeconómicas fundamentales de los campesinos. Las críticas se dirigieron fundamentalmente al aspecto académico en el que brillaban por su ausencia la capacitación agrícola, industrial y de talleres, mientras que se incorporaba el estudio de una lengua extranjera y otras materias sin utilidad práctica para el medio rural. Planteles funda-

²¹ “Informe General de labores correspondientes al presente año”. Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax., 31 de diciembre de 1941, en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2).

²² Según Torres Bodet fue organizado por los maestros quienes lo invitaron a pronunciar el discurso inaugural. Álvarez García, 1975, p. 22.

²³ Sobre las ponencias de maestros de Normales Urbanas, *ibid.*, p. 42.

dos en los años veinte habían quedado dentro de zonas semiurbanas o urbanas, debido al desarrollo de las áreas circundantes; otros, por cuestiones políticas, se habían establecido en lugares inadecuados para cumplir sus finalidades, lo que propiciaba una inscripción que no provenía de comunidades rurales. Los trabajos presentados también denunciaban el mal estado de los planteles y la carencia de elementos indispensables como bibliotecas, laboratorios, talleres, herramientas, maquinaria, asunto al que el propio Torres Bodet hizo referencia al inaugurar los trabajos del Congreso:

los internados carecen de ropa. Los anaqueles no tienen libros. ¿Y para qué hablar de laboratorios o de talleres, cuando en múltiples ocasiones no hemos conseguido proporcionarles ni aperos de labranza, ni aun animales para crías de corral?²⁴

Las discusiones en torno al problema magisterial sugirieron revalorar la educación normal como una de tipo profesional y no como una institución de segunda enseñanza. Las Normales Rurales deberían impartir una enseñanza específica y regional aunque mantuvieran el mismo plan de estudios que las urbanas. Conservarían la orientación socialista, la coeducación y su carácter agropecuario e industrial, y los planteles ubicados en zonas indígenas incluirían la enseñanza de la lengua vernácula. Punto interesante en las conclusiones fue la solicitud de cambiar la legislación vigente “a fin de que el Estado no delegue en personas e instituciones particulares la función de preparar maestros”.²⁵ Éste era un aspecto que preocupaba a los dirigentes sindicales del magisterio, que veían con reticencia la posibilidad de una creciente injerencia del sector privado. Finalmente, ante la falta de unidad y coherencia en el sistema de educación normal, se solicitó a las autoridades la creación de un solo órgano de dirección técnica que coordinara la enseñanza normal en toda la República.

Los cambios al plan de estudios, vigentes a partir de 1945, no resolvieron la ambigüedad de objetivos de que adolecía la enseñanza normal. Fueron pocos, moderados y de carácter puramente académico: redujeron la proporción relativa de cursos profesionales e incrementaron las materias de cultura general.²⁶

²⁴ Torres Bodet, 1944, pp. 99-100.

²⁵ *Educación Nacional*, año I, vol. I, núm. 4, 1944, p. 363.

²⁶ Meses después, se convocó a un nuevo congreso en Monterrey, Nuevo León. El escaso tiempo transcurrido desde el anterior no permitió mayores cambios en las resoluciones tomadas anteriormente.

UNA OPCIÓN ABIERTA AL MAGISTERIO

La expansión del sistema escolar agudizó dos problemas que afrontaba la SEP desde su creación: el mejoramiento profesional y económico de los maestros. Los Centros de Cooperación Pedagógica, ideados en época de Calles, fueron una propuesta práctica ante el constante ingreso de personal sin formación especial para la docencia.²⁷ En los tres días que duraba el encuentro, organizado en las cabeceras de distrito, los maestros con mayor experiencia orientaban sobre técnicas de enseñanza, elaboración de material didáctico, organización de juegos, de festivales, y daban lectura a las disposiciones gubernamentales: leyes, decretos, reglamentos. Ante la creciente burocratización de los servicios educativos, los asuntos administrativos eran importantes. Estadísticas, registros, organización escolar, planes de trabajo, horarios, nombramiento de comisiones, fueron temas obligados, incluso la conservación y reparación de edificios escolares, mobiliario escolar y cultivo de parcelas.²⁸

No obstante la utilidad de los cursos, esta breve capacitación resultaba a todas luces insuficiente. Como alternativa, Cárdenas creó el Instituto de Capacitación para Maestros Rurales no Titulados (1938), dependiente de la Escuela Nacional de Maestros, dirigido a profesores del Distrito Federal y zonas circunvecinas, Estado de México, Morelos e Hidalgo. Las sesiones sabatinas durante el año escolar se complementaban con cursos intensivos durante las vacaciones de noviembre y diciembre. Para ampliar su radio de acción se planeó la creación de cursos por correspondencia. Pero la precaria situación del instituto no permitió seguir adelante. Sin local, con profesorado honorario, sostenido por los propios alumnos y una pequeña partida de la SEP, debió interrumpir sus labores.²⁹

Torres Bodet retomó la experiencia cardenista y puso en marcha un proyecto más ambicioso. Las cifras eran alarmantes: de 18 000 maestros de primaria que presentaban servicios a la Federación, 9 000 habían terminado ese nivel y 3 000 contaban con uno o dos años de secundaria, 4 000 eran graduados de escuelas Normales Rurales y sólo 2 000 de las Normales Urbanas.³⁰ Con la ley que dio vida, en diciembre de 1944, al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se obligó a los maestros federales no titulados a cumplir

²⁷ Loyo, 1999, pp. 317-318.

²⁸ Sobre el balance de los cursos impartidos en los Centros de Cooperación Pedagógica durante el año de 1952, *La educación rural...*, 1954, pp. 142-148.

²⁹ *La obra educativa...*, 1946, p. 227.

³⁰ Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 332.

con los grados necesarios hasta obtener su titulación mediante cursos por correspondencia completados por cursos orales y exámenes periódicos, exentando a los mayores de 40 años y a aquéllos con más de 10 años de servicio docente ininterrumpido. Para los cursos por correspondencia se repartían gratuitamente por correo lecciones impresas, apegadas a planes y programas de enseñanza secundaria y normal, junto con cuestionarios que buscaban verificar el aprovechamiento de los alumnos. A esta etapa seguían cursos orales intensivos de seis semanas, impartidos por maestros del propio instituto en los centros urbanos más cercanos al lugar de trabajo de los alumnos durante el periodo de vacaciones. Para ser promovido y obtener un aumento salarial por cada año comprobado de estudios, se requería cumplir con el examen anual. Así se lograba estimular el mérito personal y homologar al magisterio urbano y rural con los títulos expedidos por el IFCM, que tenían el mismo valor académico que los de las demás Normales. Con ello, como ya mencionamos, Torres Bodet daba respuesta a una de las constantes demandas del magisterio: otorgar la basificación y así garantizar sus condiciones laborales.

Miles de maestros se fueron incorporando a la “Normal más grande del mundo”, alentados por un mayor ingreso y un título profesional; hubo algunos que rechazaran la oportunidad por causas de carácter económico o por negarse a cambiar su rutina. No era fácil, con el reducido salario, absorber los gastos de traslado a la ciudad de México cada ocho días y pagar alojamiento; gastar 12 pesos cada semana con un salario, no siempre puntual, que apenas llegaba a 110 pesos mensuales era imposible. Era necesario recurrir a las artimañas:

cuando teníamos oportunidad de escondernos hasta atrás [en los camiones], nos íbamos sin pagar; luego en el hotel en México cobraban \$3.50 por noche, nos juntábamos seis personas para hacer “la cooperacha” y pagar el hotel [...] Nos colábamos en los comedores de la Escuela Nacional de Maestros o del Politécnico Nacional donde nos decían “gaviotas”, porque comíamos las sobras de los alumnos. O bien asistíamos a los comedores públicos de la Secretaría de Salubridad y Asistencia donde pagábamos 60 centavos por comida [...] Así fue como logré mi titulación, con la presunción de que la graduación de mi generación fue en el Palacio de Bellas Artes.³¹

Con la creación del IFCM, los Centros de Cooperación Pedagógica decayeron al absorber el nuevo organismo parte de sus funciones con un programa

³¹ Hernández Hernández, 1987, p. 90.

sistemático y más completo. El propio Torres Bodet confesaba que no era la mejor manera de lograr la titulación y la base de miles de maestros, pero sí la más práctica, al permitirles regularizar su situación profesional y obtener el título correspondiente sin tener que abandonar el trabajo en sus comunidades evitando así la migración hacia centros urbanos. Más aún, fue una excelente oportunidad no sólo para lograr mayor homogeneidad en la formación magisterial sino también para imprimir unidad al sistema educativo nacional.

INNOVACIÓN O CONTINUISMO

La creación de la Dirección General de Educación Normal, en 1947, contribuyó a la unificación técnica y administrativa que tanto se había buscado. Todas las Normales Urbanas y Rurales —federales, federalizadas, estatales y particulares— quedaron constituidas en una unidad docente sin que esto asegurara su mejoramiento. Seguían vigentes los modelos pedagógicos tradicionales, iguales para toda la República, ajenos a los rápidos cambios que experimentaba el país y a las demandas del crecimiento económico.

Una reunión en la ciudad de México en el otoño de 1954 puso de nuevo sobre la mesa la discusión en torno a la enseñanza normal. Las críticas presentadas en la Junta Nacional de Educación Normal fueron severas: urgía reformar su organización, funcionamiento, planes, programas y métodos de estudio. También se denunció el caos que reinaba en todo el país, al estar funcionando siete tipos diferentes de instituciones destinadas a la formación de maestros: escuelas Normales de Educadoras, Normales primarias, superiores para capacitar maestros de enseñanza media, de Especialización, de Educación Física, de Educación Musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, sin coordinación entre ellas. La SEP ejercía el control sobre algunas de éstas pero no todas dependían de la Dirección General de Educación Normal; otras estaban a cargo de los gobiernos estatales, y el resto eran particulares.³² Por tanto no se trataba simplemente de una centralización administrativa bajo el mando de una sola dependencia, sino de estructurar el sistema sin desconocer la misión que desempeñaba cada una de las instituciones magisteriales.

Desde el inicio de las sesiones, el ideario de la educación normal reflejó la moderación y la tónica nacionalista. Su objetivo era

³² Boneta, 1954, pp. 14-24.

formar ciudadanos útiles, conscientes de sus derechos y responsabilidades, correctamente informados de la naturaleza, condición e historia de su país y por lo mismo, capacitados para alentar una clara conciencia nacional y un afán de cooperación en el progreso de México.³³

Se destacó el error de haber unificado los programas para la ciudad y el campo. También la baja calidad académica de las Normales, sobre todo las Rurales que, con mayor número de horas de trabajo que las urbanas, sufrían ausentismo de alumnos y maestros. El estudio del profesor Santiago Hernández Ruiz daba cuenta de la magnitud de la deserción escolar: 75% en las Normales Rurales federales y 73% en las urbanas, a excepción de la Escuela Nacional de Maestros que era de 30%. La razón principal la atribuía a la falta de vocación por ser, en muchas regiones, la única alternativa posprimaria para los jóvenes, por lo cual ingresaban a las Normales mientras conseguían una opción mejor. En el caso particular de las Normales Rurales era también la bajísima remuneración de los maestros y las difíciles condiciones de trabajo las causas de deserción. Pero el problema no se limitaba al abandono de los estudios normalistas, sino también los cambios de una Normal a otra, especialmente a la Escuela Nacional de Maestros o a otras instituciones de educación superior.³⁴

Los delegados se pronunciaron por la separación del ciclo secundario del profesional, dándole un enfoque más práctico a la secundaria en el medio rural. Convencidos de que el plan de estudios vigente desvirtuaba la formación específica de los maestros urbanos o rurales, propusieron diferenciar los planes de los dos sistemas, con finalidades específicas pero con la misma categoría y duración.³⁵ En el primer año de estudios profesionales se introducirían conocimientos de carácter cultural y los dos siguientes serían básicamente profesionales con énfasis en técnica de la enseñanza y práctica escolar. Las asignaturas de cada grado se reducirían para evitar la dispersión y sobrecarga de estudios, e incorporar materias optativas que reflejaran las necesidades y características regionales.³⁶ Para combatir la enseñanza libresca y verbalista, se optó por cua-

³³ Álvarez Barret, 1954, p. 37.

³⁴ Hernández Ruiz propuso varias medidas para evitar la creciente deserción en las Normales y la constante migración hacia las zonas urbanas; unas eran de carácter preventivo y otras se concretaban a estimular la carrera magisterial. Hernández Ruiz, 1954, pp. 186-188.

³⁵ *Junta Nacional...*, 1954, p. 261.

³⁶ Entre las asignaturas optativas podían elegirse lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, estadística elemental, historia del arte y artesanías propias de la región. Las de carácter pedagógico comprendían educación fundamental, educación de indígenas, problemas psicológicos de la infancia, técnica de la enseñanza y desarrollo de la comunidad.

ernos de trabajo, guías didácticas de estudio dirigido, investigación y trabajos en equipo. Por último, se acordó la creación de una Academia Nacional de Educación destinada a la investigación pedagógica.

Una comisión elaboró la reforma del plan de estudios y dos años más tarde la presentó a la SEP. A partir de ese momento no se permitió a los estudiantes de las Normales Rurales cursar los últimos años de su carrera en la Escuela Nacional de Maestros para evitar la concentración del magisterio en zonas urbanas. Las materias, tres por semestre, se complementaban con las optativas que podían ser de ampliación cultural o de carácter pedagógico. Sólo aparecía una asignatura nueva en el programa: antropología social y cultural, y se reincorporaba el estudio de las lenguas vernáculas correspondientes a las zonas en que se ubicaban los planteles, ante la falta de una institución específica para la capacitación de maestros indígenas.

Las recomendaciones del Tercer Congreso Nacional no lograron aplicarse de inmediato. Intereses políticos impedían cualquier intento de reforma. Las profundas divergencias entre autoridades y un sector del magisterio no serían superadas sino hasta el inicio de la siguiente administración cuando Torres Bodet, de nuevo al frente de la SEP, aprobó la reforma de la enseñanza normal en 1959 y la puso en vigor un año después al fundar los Centros Regionales de Enseñanza Normal, nueva modalidad que a diferencia de las Normales Rurales se ubicaron en zonas urbanas cambiando el régimen de internado por un sistema de becas que permitía a los alumnos solventar sus gastos. Con esta decisión las autoridades buscaban satisfacer la explosiva demanda de maestros pero también reemplazar progresivamente a las Normales Rurales ante los constantes conflictos estudiantiles.³⁷ Tres años más tarde la reforma las incluyó. Además, las autoridades decidieron otorgar a los alumnos al término de sus estudios una beca en efectivo, a cambio del compromiso de prestar tres años de servicio social en los lugares asignados por la SEP con un sueldo equivalente al de los maestros titulados.³⁸ Con ello se esperaba evitar conflictos, como los surgidos a raíz del rechazo de los egresados de la Escuela Normal de Maestros a cumplir con el servicio social en provincia, y cubrir la demanda de las zonas más abandonadas, a donde los normalistas generalmente se negaban a trabajar.

La implementación del programa no fue fácil. Tropezó con la resistencia natural al cambio por parte de los maestros quienes se negaban a abandonar la exposición y el dictado de apuntes. No les interesaba fomentar la investiga-

³⁷ Arnaut, 2006, p. 18.

³⁸ *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 6 [segunda época] mayo de 1961, p. 69.

ción, dirigir seminarios o promover la mayor participación de los alumnos.³⁹ Pero también había otro problema de fondo. El sindicalismo había echado sus redes y la responsabilidad y compromiso de un considerable número de maestros se habían visto seriamente afectados.

DILEMAS DEL DESARROLLO

En 1948, el número de Normales Rurales había disminuido: de 26 que funcionaban en 1940 quedaban sólo 19. El mal estado de algunos planteles había obligado a cerrar unos y a fusionar otros afectando su inscripción y funcionamiento.

Incrementar a seis años la duración de los estudios normales implicó la sobrepoblación en los planteles, lo que a su vez provocó mayor malestar entre el alumnado y relajó la disciplina, tal vez por indiferencia de las autoridades. En algunos casos se ampliaron las instalaciones, improvisando algunas y, en otras, construyendo aulas, dormitorios y anexos. Pero las necesidades siempre superaban a los recursos. En 1947 era evidente una baja considerable en la producción agropecuaria e industrial de las escuelas por insuficiencia de presupuesto, carencia de personal especializado y falta de maquinaria agrícola y de animales de trabajo.⁴⁰

El desinterés del régimen del presidente Alemán por la educación rural afectó aún más la situación. Desde el inicio de su administración, en cartas y telegramas los alumnos exigían la reparación y ampliación de los edificios escolares, la asignación de tres pesos diarios por interno para su alimentación, la dotación de los equipos necesarios, de vestuario y comedor, de laboratorios de física y química, de bibliotecas y de agua potable.⁴¹ La falta de respuesta motivó una huelga en junio de 1947 que involucró a cerca de 4 000 estudiantes, que ahora exigían una asignación adicional de cinco millones de pesos para los 19 internados.⁴² Las autoridades respondieron cerrando las Normales Rurales. El paro duró 10 días. La SEP aceptó elevar la pensión alimentaria de los alumnos de 2 pesos a 2.50, pero reconoció que “lo ruinoso de varios edificios y la falta de salones, de dormitorios y otras dependencias, exigen el gasto de fuertes cantidades que exceden las posibilidades del erario”.⁴³ El con-

³⁹ *Memoria del Seminario...*, 1968, p. 159.

⁴⁰ *Memoria...*, 1948, p. 359.

⁴¹ AGN, Presidentes, Miguel Alemán, vol. 534/39, 4 de junio de 1947.

⁴² AGN, Presidentes, Miguel Alemán, vol. 534/39, 20 de junio de 1947.

⁴³ *Memoria...*, 1947, p. 78.

flicto se mantuvo latente. Las relaciones con las autoridades locales y federales se hicieron cada vez más tirantes. En 1950, la SEP puso en peligro el futuro de estas instituciones. Disminuyó en 10% el número de becas y no aumentó el presupuesto para los planteles, lo que desató protestas con nuevas demandas: el aumento de la ración alimenticia, el restablecimiento del sistema mixto de educación, la construcción de edificios adecuados, la homologación de sueldos con los egresados de las Normales Urbanas y la reintegración de las becas suprimidas.⁴⁴ Los paros continuaron y finalmente estalló una huelga general en marzo de 1950. De nuevo las autoridades cerraron los internados “para estudiar a fondo el problema” y reformar el sistema de enseñanza normal.⁴⁵ El conflicto se extendió a otros sectores. Asociaciones diversas, padres de familia, el SNTE, sindicatos obreros, comisarios ejidales, la Liga de Comunidades Agrarias, entre otros, salieron en defensa de los normalistas rurales agrupados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México porque

no tienen ración adecuada, no tienen equipo de dormitorio o lo tienen en muy malas condiciones, la enfermería no tiene medicamentos, carecen de maestros y otras necesidades específicas que es necesario atender por parte de la Secretaría de Educación.⁴⁶

Los planteles reabrieron tras un mes de clausura sin que se hubiera logrado una respuesta favorable a las peticiones. Para el secretario Gual Vidal los estudiantes eran azuzados por líderes comunistas que pretendían recuperar posiciones dentro de la SEP.⁴⁷ La matrícula se redujo y aun así las partidas alcanzaban sólo para satisfacer 50% de las necesidades indispensables de los internados, como las propias autoridades admitían:

damos pre a miles de alumnos, pero no lápices; alimentos, pero no podemos vestirlos. Es útil y conveniente ministrarles útiles deportivos y bandas de guerra, pero carecemos de los mesabancos en el número necesario para que todos puedan sentarse. Poseemos laboratorios, con frecuencia sin material para utilizarlos y tierras en las escuelas agrícolas en ocasiones ociosas por falta de maquinaria.⁴⁸

⁴⁴ “Cuatro mil alumnos de las Normales están en huelga”, *Excélsior*, 23 de marzo de 1950.

⁴⁵ “Una enérgica respuesta a la huelga”, *Excélsior*, 25 de marzo de 1950.

⁴⁶ AGN, Presidentes, Miguel Alemán, vol. 534/39, 2 de abril de 1950.

⁴⁷ “Fin de una huelga”, *Excélsior*, 28 de abril de 1950.

⁴⁸ *Acción educativa...*, 1954, p. 15.

Con sus graves conflictos disciplinarios y la suspensión de actividades, las Normales Rurales se convirtieron en fuente constante de problemas para los gobiernos estatales. Edificios y reglamentos escolares, adecuados para jóvenes adolescentes de los años cuarenta que con la declaración de guerra de México a los países del Eje habían recibido educación militar, ya no eran adecuados para una población escolar más numerosa, por lo general mayor de 18 años. El abandono de los últimos años, los abusos administrativos de directivos y personal y los malos manejos del presupuesto convirtieron a los planteles en focos de agitación. Las demandas económicas se transformaron en acciones de carácter político. Los estudiantes normalistas apoyaron otros movimientos contra el gobierno como el de los maestros de primaria del Distrito Federal.⁴⁹ Pero también la efervescencia agraria de finales de los cincuenta propició una mayor tensión.

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México exigió a la SEP un aumento en la ración alimenticia y otras prestaciones, además de la apertura de 3 000 lugares más en las Normales Rurales, personal docente completo a cada escuela y la restitución del grado complementario. Las autoridades se declararon imposibilitadas de satisfacer las exigencias, con lo que las relaciones entre ambas partes se hicieron cada vez más tensas. Por el momento, nada se modificó. Las Normales Rurales, desfasadas, quedaron al margen del plan educativo modernizador, víctimas del impacto del empobrecimiento del campo y de la falta de un proyecto específico para las poblaciones rurales. La indiferencia de las autoridades era evidente; sólo las protestas impidieron su cierre definitivo.

Por su parte, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio prorrogó sus labores más allá de los seis años previstos inicialmente ante la necesidad de titular a un elevado número de maestros. En 1950, de 70 651 maestros en servicio, 43 127 no tenían título.⁵⁰ Presionadas, las autoridades aumentaron la cobertura del IFCM y abrieron sus puertas a maestros estatales y particulares. Los resultados fueron satisfactorios parcialmente. En términos generales, la Escuela Normal Oral trabajó con mayor regularidad y eficacia que la Escuela por Correspondencia que, con una elevada inscripción, sufrió tropiezos, interrupciones y deficiencias.⁵¹ Las lecciones no lograban distribuirse en forma regular por las dificultades del correo. Además se apreciaba su poca efectividad

⁴⁹ AHSEP, Secretaría Particular, c. 2454, s/r. 18 de septiembre de 1961.

⁵⁰ La inscripción anual de entre 600 y 700 maestros rurales, de los cuales únicamente 25 o 30% eran egresados de las Normales, explica fácilmente el problema. Casarrubias, 1954, p. 116.

⁵¹ En la Junta Nacional de Educación Normal se pusieron sobre la mesa los problemas que aquejaban a la institución. *Ibid.*, pp. 116-121.

formativa debido a la falta de contacto frecuente entre alumno y maestro. El constante cambio de directores, el escaso presupuesto y la falta de interés de las autoridades no permitían mejores resultados.

El Plan de Once Años y la atención de aproximadamente tres millones de niños sin escuela, subrayaron de nuevo la necesidad de contar con maestros preparados. A principios de los años sesenta se decidió desconcentrar los servicios del instituto creándose 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1 800 centros locales. También se tomaron otras medidas: se modificó el programa original para impartir sólo las materias que se ajustaran estrictamente a las necesidades académicas del maestro rural y se intentó, mediante la organización de Centros Regionales de Estudio, un mayor contacto entre maestros y alumnos.

Si bien el perfil profesional del magisterio se había elevado, los cursos impartidos no garantizaban una formación sólida. En pos de una capacitación acelerada se sacrificó una mejor preparación que se tradujo en una baja en la calidad de la enseñanza. Mientras tanto, para los maestros se abrieron amplias facilidades de movilización. Al lograr su titulación aseguraban su plaza, generalmente en centros urbanos, mejores ingresos y lugar en el escalafón, además de que pasaban a incorporarse al sindicato magisterial. Fue el comienzo de la etapa de mayor injerencia sindical en el sistema de formación normal.⁵²

EN CUMPLIMIENTO DEL ARTÍCULO 123

Cumplir con el compromiso de dar educación elemental a toda la población en edad escolar se mantenía como un enorme reto para el gobierno federal. Sobre todo, el déficit de escuelas rurales era preocupante y el presupuesto para el ramo en los primeros años del sexenio avilacamachista no aumentó con suficiente rapidez. Los informes señalaban que de cada 100 niños campesinos que iniciaban su educación primaria sólo cuatro llegaban al sexto año.⁵³

Véjar Vázquez recurrió a la idea de las escuelas de circuito creadas durante el régimen de Portes Gil, y envió una propuesta a gobernadores y directores de Educación, "Nuevo tipo de escuelas en las comunidades", apelando al esfuerzo de los vecinos para abrir una "particular" autorizada oficialmente en zonas carentes de escuela. El pretexto era recuperar el apoyo de las comunida-

⁵² Arnaut, 1996, p. 118.

⁵³ *Memoria*, 1941, p. 148.

des en la dirección y vigilancia de los planteles pero en el fondo buscaba más que nada su apoyo económico. Las obligaciones de los pobladores —acondicionamiento del local, provisión del mobiliario escolar, habitación y alimentación del maestro— se verían “compensadas” con la facultad de designar, contratar y vigilar al profesor mientras que la SEP se limitaba a otorgar un subsidio de 90 pesos mensuales para complementar su salario, suministrar libros de texto y hacer una inspección técnica de la escuela.⁵⁴ La justificación de Véjar Vázquez no podía ser más sorprendente. Argumentaba que “el rendimiento de las escuelas es escaso y no compensa el gasto enorme que hace la Federación para el mantenimiento del servicio educativo rural”.⁵⁵ La validez de esta propuesta era tan dudosa como lo había sido desde su creación en 1929, cuando la comunidad prácticamente costeaba la educación: contrataba y pagaba a sus maestros y además corría con todos los gastos de la escuela, en tanto el gobierno ofrecía la visita esporádica de un inspector federal para supervisar.⁵⁶

Directores de educación federal y autoridades políticas estatales objetaron la iniciativa por incrementar la responsabilidad económica de las comunidades cuando sus condiciones de vida eran generalmente miserables y

no se han llegado a resolver aún los problemas de su alimentación, de su vestido, del agua para apagar su sed, de su salud, en general de sus condiciones de vida y por lo tanto no puede hacerse gravitar todavía sobre la propia comunidad el problema de la educación.⁵⁷

Tampoco consideraban que el gasto de la Federación para el sostenimiento del servicio educativo rural fuera exagerado, comparado con el destinado a

⁵⁴ “Nuevo tipo de escuelas en las comunidades”, junio de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4515, ref. A/201, exp. 2.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Entre 1929 y 1930 se crearon 2 491 escuelas de circuito cuya inscripción sumaba 58 380 alumnos. Inicialmente las comunidades reaccionaron de manera favorable pero pronto se vieron agobiadas por el compromiso. Además, las autoridades recelaban de las facilidades de los padres de familia para intervenir en la marcha de las escuelas temiendo que se volvieran autónomas o fueran controladas por fuerzas locales. La solución fue elevarlas a la categoría de escuelas rurales. Loyo, 1998b, pp. 122-123.

⁵⁷ Carta dirigida al secretario de Educación Pública por el gobernador del Territorio de Baja California Norte, coronel Rodolfo Sánchez Taboada, 4 de julio de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4515, ref. A/201, exp. 2. Comentarios similares fueron hechos por otros gobernadores y directores federales.

la enseñanza elemental urbana. Desaprobaban también la designación de los maestros por las propias comunidades por dar lugar a divisiones y luchas internas, además de que era incorrecto hablar de escuelas “particulares”, cuando la Federación aportaba el sueldo del maestro, aunque mínimo, y el material de enseñanza.⁵⁸

Las críticas obligaron a Véjar Vázquez a abandonar el proyecto. Su pronta salida de la SEP dejó en el tintero una propuesta que se convertía en una mayor carga para los sectores marginados y que poco podía lograr dado los escasos recursos de las comunidades.

El programa que sí se mantuvo fue el de las escuelas llamadas Artículo 123 que involucraban a los particulares en el esfuerzo educativo para que esta responsabilidad no recayera únicamente en el Estado. El artículo constitucional establecía la obligación de toda empresa agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, de fundar y sostener una escuela para los hijos de sus trabajadores siempre y cuando el número de niños en edad escolar fuera mayor de 20. Poco después, la Ley Federal del Trabajo de 1931 reguló las obligaciones de los patrones en materia educativa, mismas que quedaron comprendidas en el artículo 72 de la Ley Orgánica de 1942. En áreas rurales, esta disposición era válida cuando la empresa estuviera situada a más de tres kilómetros de la población más cercana. Y en zonas urbanas y semiurbanas debían establecerse cuando fuera “necesario a la comunidad en donde estuvieran ubicadas dichas negociaciones, sin tomar en cuenta la distancia en que se encontraran las empresas entre sí y la escuela más próxima”. En todos estos casos los programas serían los mismos a los de las escuelas oficiales, y los maestros, designados por las autoridades federales, recibirían el pago de su sueldo de los propietarios, quienes a la vez deberían proporcionar un local adecuado, mobiliario y material escolar.⁵⁹

Pero la ley estuvo lejos de cumplirse. Hacendados y empresarios se negaban a acatarla y demandas y amparos se alternaron para evadir la obligación. Desde 1934, año en que pasaron al control de la SEP, se redujeron de 2 069 a 1 054 al iniciarse el ciclo escolar de 1942 y, de éstas, 388 no funcionaban por falta de maestros.⁶⁰ En buena medida esta reducción se debió a la decisión de Cárdenas de incrementar el reparto agrario y dividir los latifundios para formar ejidos, pero también a la constante oposición de los patrones que, como

⁵⁸ Sobre los diversos criterios de quienes impugnaron este proyecto, AHSEP, Secretaría Particular, caja 4515, ref. A/201/ exp. 2.

⁵⁹ Sobre este tipo de escuelas en las décadas anteriores, Loyo, 1990, 1998a.

⁶⁰ *Memoria*, 1942, vol. 1, p. 46.

era ya costumbre, se negaban a levantar y firmar el padrón escolar, requisito indispensable para legalizar la fundación del plantel.⁶¹

Las escuelas Artículo 123 reflejaban la desigualdad del desarrollo. La mayoría, cerca de 80%, seguía siendo unitaria, atendida por un solo maestro, que admitía indistintamente niños y niñas, sin importar su edad y nivel de conocimientos. Aproximadamente 60% de los planteles era sostenido por empresas agrícolas ubicadas en las ricas tierras del Bajío y el centro de la República: Guanajuato iba a la cabeza (174), seguido por Michoacán (144), Jalisco (81) y Querétaro (64). Las petroleras se concentraban en Veracruz y algunas en Tamaulipas; las mineras en los estados del norte como Chihuahua, Coahuila, Sonora, Zacatecas, Durango, aunque también en Guanajuato y Guerrero; las cafetaleras, en Chiapas; las madereras en Chihuahua y Durango, y en Puebla, las de hilados y tejidos. Otras zonas parecían estar al margen del desarrollo económico; sólo uno o dos planteles de este tipo funcionaban en Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Aguascalientes, Morelos y Colima.⁶²

Difícilmente podía llevarse un control efectivo sobre su funcionamiento no sólo por la apatía de las autoridades sino también por el reducido número de inspectores que tenían a su cargo la investigación de las empresas para que la Dirección de Educación Federal del Estado dictaminara si procedía o no la fundación de un plantel. No faltaba, como años atrás, que los empresarios estuvieran al acecho y sabotearan su trabajo o impidieran por la fuerza el funcionamiento de la escuela.

De ahí que las estadísticas sean confusas. Hubo planteles que funcionaron por corto tiempo y otros, aunque se registró su fundación, nunca iniciaron labores. Por ejemplo, en 1943 Chiapas tenía registradas 84 escuelas y sólo funcionaban 51. Las restantes carecían de maestro y las autoridades estatales no habían informado sobre su clasificación o si se había anulado la obligación de los propietarios.

Punto de discordia continuó siendo la decisión sobre la categoría de los planteles, lo que permitía a la empresa reducir el monto de los salarios ya que

⁶¹ Era necesaria la intervención de los patrones o de sus representantes legalmente autorizados tanto para que estuvieran en condiciones de defender sus derechos con apoyo de la Ley Federal del Trabajo como para legalizar con su firma dichos padrones escolares. Ciertamente la participación en esta labor comprometía a los propietarios a aceptar la creación de la escuela, por lo cual era frecuente que se negaran a participar. "Se rinde el informe solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas Artículo 123", México, D.F., 7 de noviembre de 1941, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

⁶² *Memoria*, 1942, vol. 1, p. 72.

las diferencias eran considerables. Un profesor director de escuela primaria urbana recibía 250 pesos y el de semiurbana 150, mientras que al maestro de escuela rural le correspondían únicamente entre 80 y 100 pesos,⁶³ aunque ciertamente los propietarios encontraban siempre pretextos para no hacer el pago, retardarlo o simplemente fijarlo a su antojo.

El número de alumnos requeridos para establecer una escuela fue uno de los puntos más controvertidos. De acuerdo con la ley, debía nombrarse un maestro por cada 50 niños o fracción mayor de 20, pero esta decisión dio lugar a conflictos jurídicos.⁶⁴ El propietario de una finca cafetalera en el municipio de Tuxtla Chico, Chiapas, se negó a sostener la escuela argumentando que el número de muchachos de la finca no era mayor de 12. Los trabajadores en cambio denunciaron ante las autoridades las “represalias y ultrajes [...] por parte del propietario de la finca”, quien había despedido a aquellos que tenían hijos en edad escolar “creyendo que así podía clausurarse la escuela”. La discusión no quedó en el papel. La insistencia de los empleados de que se diera educación a sus hijos llevó al propietario a acudir a la policía de Tapachula, la que junto con las autoridades locales se presentó en los ranchos para desalojar a los trabajadores por la fuerza. El propio maestro fue amenazado y corrido de la finca por el propietario, pistola en mano.⁶⁵

Podrían citarse numerosos ejemplos para demostrar cuán frecuente fue el alegato referente a que las empresas se encontraban a menos de los tres kilómetros reglamentarios. Los empresarios buscaban establecer sus negocios dentro de este perímetro para evadir responsabilidades. La existencia de planteles federales en la zona fue otra de las razones argumentadas. La escuela a cargo de la compañía La Industrial de Ensenada, Baja California, no inició sus labores después de varios años porque el propietario se negaba a su sostenimiento, alegando que los trabajadores no vivían dentro del área de la empresa y por lo tanto sus hijos acudían a las escuelas federales que funcionaban en el puerto. Argüía que la si-

⁶³ *Memoria*, 1942, vol. I, p. 71.

⁶⁴ Éstos fueron resueltos con diferentes criterios. En ocasiones la obligación de las empresas se redujo a la educación de los hijos de sus trabajadores, con base en la fracción VIII del artículo 111 de la Ley Federal del Trabajo; en otras, se amplió a todos los niños en edad escolar o bien, como en el caso de la Compañía Minera Asarco en Santa Bárbara, Chihuahua, se incluyó en este beneficio a toda la comunidad, de acuerdo con la fracción XII del artículo 123 constitucional. “Se rinde el informe solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas artículo 123”, México, D.F., 7 de noviembre de 1941, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

⁶⁵ AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Informe. 16 de agosto de 1941. c. 6131, ref. IV/ 161 (IV-15) 3303.

tuación económica de la empresa hacía imposible aumentar sus gastos. Finalmente, después de un complicado litigio, la compañía logró ser exonerada.⁶⁶

La resistencia de los patrones se mostraba también en su negativa a proporcionar locales adecuados, mobiliario y útiles escolares. La razón, frecuente, era desanimar a los trabajadores y que enviaran a sus hijos a otras escuelas cercanas. A la compañía San Luis Mining Co., importante empresa minera de Durango, se le exigió construir un nuevo local para sustituir el antiguo edificio de tres aulas localizado en unos despeñaderos a la mitad de la montaña cercana a las minas y donde a corta distancia se acumulaban desperdicios que contenían cianuro de potasio. Además, para llegar al plantel se tenía que atravesar un puente colgante que en tiempo de lluvias llegaba a ser alcanzado por la corriente. El censo escolar de hijos de trabajadores de la empresa sumaba 337 pero sólo asistían 158. El resto se había inscrito en planteles estatales ante el rechazo de los padres de enviar a sus hijos a la escuela sostenida por la empresa. Con ello la compañía eludía el pago de cuatro maestros, lo que explicaba su renuencia a cambiar la ubicación del plantel y mejorar sus instalaciones.⁶⁷ Otro caso era el de la escuela de Río Hondo, México, que funcionaba en “un local insalubre, antihigiénico e inadecuado por todos conceptos”, además de que la puerta de entrada estaba situada a tres metros de la vía del ferrocarril. Amparado, el empresario logró eludir la construcción de un edificio adecuado y el pago de más maestros.⁶⁸

Entre las escuelas Artículo 123 eran las petroleras las mejor remuneradas ya que los maestros, además de recibir su pago mensual, obtenían un sobresueldo que todavía a principios de los años cuarenta se hacía con monedas de oro, como acostumbraban las empresas extranjeras. La mayoría funcionaba en los grandes centros petroleros en Poza Rica, Veracruz, y Ciudad Madero, Tamaulipas, y disponían de buenas instalaciones, suficiente personal, canchas deportivas y teatro al aire libre. Otras en cambio, a solicitud del Sindicato de Trabajadores Petroleros, se instalaron en campos lejanos o en estaciones de bombeo donde las condiciones no eran favorables. El problema en la escuela

⁶⁶ AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Informe del 27 de agosto de 1941, c. 5903, ref. IV/161 (IV-15)/ 3388.

⁶⁷ “Conclusiones sobre el problema de la escuela artículo 123 de Tayoltita, Dgo.”, 9 de marzo de 1962, en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 6277, ref. IV /161/ (IV-15) 648.

⁶⁸ “Se rinde el informe solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas artículo 123”, México, D.F., 7 de noviembre de 1941, AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

de Cacalilao, Tamaulipas, no era la planta de maestros, tres para una población escolar de 26 alumnos, sino las largas distancias que debían recorrer quienes residían en otros campos cercanos, además de que “el agua escaseaba y con frecuencia, cuando había, estaba salada”.⁶⁹

Las escuelas sostenidas por Ferrocarriles eran peculiares: funcionaban de manera ambulante, utilizando un carro-escuela al que se agregaba un vagón como habitación para el maestro. También la Compañía de Luz y Fuerza tenía a su cargo varios planteles. La más importante, la escuela Obrero Mundial en Nuevo Necaxa, Puebla, incrementó rápidamente su población escolar y con 13 maestros que trabajaban en el plantel no era posible atender la demanda. A los hijos de los trabajadores temporales se les negó cualquier tipo de instrucción. Las autoridades tomaron cartas en el asunto para obligar a la empresa a construir otro edificio escolar y aumentar la planta de maestros. La Compañía se negó y recurrió al amparo sin que se llegara a solucionar el problema.

La inscripción en este tipo de planteles fue reducida. Además, el número de éstos en los siguientes años fue decayendo. En 1949 sólo funcionaban 444: 229 rurales, 68 urbanos, 147 suburbanos. El reparto de tierras y los constantes amparos por parte de propietarios y empresarios fueron acabando con estas escuelas.

LAS MISIONES CULTURALES, DE NUEVO UNA OPCIÓN

Las condiciones de extrema pobreza e incomunicación de muchos poblados alentaron a las autoridades a restablecer las misiones culturales. Creadas en la época de Vasconcelos a fin de estimular el mejoramiento cultural y profesional de miles de jóvenes que sin preparación alguna se incorporaron al magisterio, extendieron su labor a la comunidad para responder a las necesidades inmediatas de la población.⁷⁰ Para los años treinta, sus funciones tomaron un cariz radical. Los maestros asumieron con frecuencia el liderazgo en la lucha por mejores condiciones de vida de los trabajadores del campo, atribuyéndose incluso funciones que no les correspondían. Promovieron la dotación de tierras y salieron en defensa de los campesinos ante el abuso de autoridades, del clero, de terratenientes, provocando la enemistad y el hostigamiento de autoridades locales, hacendados, caciques, comerciantes y acaparadores.⁷¹

⁶⁹ Torres Rodríguez, 1987, p. 165.

⁷⁰ Santiago Sierra, 1973; Loyo, 1999, pp. 303-313.

⁷¹ Raby, 1974; Loyo, 1998a, pp. 284-322; Civera, 1997a.

La situación de zozobra que vivía el país ante las amenazas de los gobiernos extranjeros afectados por la expropiación petrolera no permitía mayor agitación en el campo. Grupos influyentes de provincia presionaron a Cárdenas para suprimir las misiones. Ante las rivalidades y desórdenes surgidos, el Presidente decidió cancelarlas en 1938, fecha en que fueron adscritas al Departamento de Asuntos Indígenas, bajo el nombre de Brigadas de Mejoramiento Indígena, con la función de castellanizar a grupos monolingües. El departamento habilitó a su propio personal de modo que los maestros misioneros quedaron adscritos a la SEP en espera de nuevas oportunidades.

La flexibilidad de la propuesta educativa del sistema de misiones fue uno de los puntos favorables para su reinstalación cuatro años después. Guillermo Bonilla, antiguo maestro misionero, asumió la dirección. Los sistemas de trabajo se revisaron y reorientaron para evitar actividades que crearan conflictos. Su número aumentó de 18 a 32. Sólo dos urbanas mantuvieron la función inicial de capacitar a maestros en servicio.⁷² Las 30 restantes, rurales, ampliaron su programa a dos o tres años y concretaron su labor al mejoramiento integral de la vida rural de manera colectiva e individual.⁷³

La composición interna de las misiones no varió. Presidido por un maestro normalista, el equipo incluía una trabajadora social, una enfermera, expertos en pequeñas industrias y agricultura, profesores de música y canto, de artes plásticas y de actividades recreativas, además de dos maestros de oficios que variaban según la región.⁷⁴ Su radio de acción abarcaba varios poblados vecinos según la densidad de población y la mayor o menor facilidad de las comunicaciones. Formular el plan de trabajo requería información sobre la situación socioeconómica y cultural de las comunidades, labor que emprendían los maestros tras instalarse por lo común en la cabecera municipal. Los planes, flexibles, estaban siempre sujetos a revisión. Su éxito en mucho dependía de la relación con las autoridades locales. Pero también la pobreza, ignorancia, apatía, eran con frecuencia barreras infranqueables. Enfrentaban también escasez de material y elementos de trabajo. Simplemente era difícil que cada misión contara con todo el personal asignado. Además, sin el apoyo de otras agencias de servicio social, las propias comunidades debieron contribuir con mano de

⁷² El programa comprendía técnica de la enseñanza, psicología educativa, psicotécnica, sociología educativa, economía doméstica, dibujo, trabajos manuales, juguetería, música, danza, canto y trabajo social. *Memoria*, 1944, vol. I, pp. 129-130.

⁷³ "Bases para la organización y conducción del trabajo de las Misiones Culturales Rurales en 1942", cit. en Santiago Sierra, 1973, pp. 139-152.

⁷⁴ Sobre las funciones para cada elemento de las misiones, Hughes, 1951, pp. 25-29.

obra, materiales y dinero, en tanto que los maestros, con algunos utensilios y herramientas de su propiedad, improvisaban con lo que había disponible.

A ninguno de estos poblados era posible llegar en tren, sólo dos o tres tenían acceso por automóvil a través de polvorientos caminos; el resto se encontraba en zonas aisladas sólo transitables a pie o a lomo de mula en jornadas de uno o más días. Si bien no puede hablarse del mismo entusiasmo que caracterizó a estos grupos en los primeros años, los trabajos siguieron en la misma dirección: buscaban mejorar técnicas de cultivo, desarrollar industrias regionales, huertos familiares, la cría de animales domésticos; impartían lecciones de higiene y economía doméstica y organizaban campañas sanitarias. Con el apoyo de los pobladores, construían y acondicionaban viviendas. El estímulo a las artes populares, la formación de coros y bandas, y la organización de actividades deportivas contaban con gran aceptación. Con proyecciones al aire libre de películas instructivas buscaban despertar el interés y apoyo a su programa.

No dejaron de presentarse problemas. Los habitantes no siempre estuvieron dispuestos a participar en obras de beneficio colectivo y mostraron una actitud hostil, apática o reacia a cualquier tipo de cambio sociocultural. Continuaba la oposición de algunas autoridades locales, particularmente caciques, que veían en los cambios un perjuicio a sus intereses. También la naturaleza de las campañas despertó la suspicacia de grupos religiosos. Hubo comunidades que recelaban de cualquier tipo de ayuda gubernamental ante el temor de la reinstalación de la educación socialista. Al anunciar al jefe de la misión instalada en San Pablo del Monte, Tlaxcala, que los servicios serían gratuitos, éstos fueron rechazados por los vecinos convencidos de que, si no se cobraba por ellos, era porque los maestros habían ido a “destruir la religión” o en el mejor de los casos era un ardid para incrementar impuestos o imponer obligaciones para pagar por los servicios más adelante.⁷⁵

Ansioso de integrar al programa a otros sectores marginados, Bonilla decidió aumentar y diversificar las misiones, no obstante que muy pocos de los grupos en servicio contaban con personal completo.⁷⁶ El nuevo modelo de misión se catalogó de acuerdo con el medio en que operaba, las acciones que emprendía, el tipo de personal y equipo. Una fue a centros fabriles y se movilizó por Veracruz, Puebla y Tlaxcala; otra a centros mineros en Chihuahua, Zacatecas y Coahuila, organizando campañas antialcohólicas y antituberculo-

⁷⁵ Whetten, 1948, pp. 444-445.

⁷⁶ Las dos destinadas a la formación de maestros en servicio se suprimieron al crearse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

sas, y tres más a colonias humildes de la ciudad de México.⁷⁷ Las motorizadas, con un radio de acción más amplio por el breve tiempo que permanecían en cada poblado, apoyaron las campañas gubernamentales contra el analfabetismo, la aftosa y la mosca mediterránea. Integradas por tan solo tres elementos, disponían de un camión para transportar un proyector, un radio receptor, un fonógrafo, una pequeña biblioteca y películas facilitadas por la embajada norteamericana, no siempre adecuadas al medio en que se exhibían.⁷⁸

Las misiones continuaron diversificándose. Para fines de los años cuarenta, funcionaban la cinematográfica, la lacustre, la fluvial y la médica, todas ellas apegadas al modelo de las motorizadas en cuanto a métodos, programas, equipo y personal, por lo que su trabajo adoleció de grandes deficiencias. Las primeras, enviadas a regiones indígenas,⁷⁹ fueron tal vez las que menores logros obtuvieron dado el difícil acceso, las precarias condiciones de vida de los pobladores, el elevado monolingüismo y la brevedad de la visita.⁸⁰ La misión lacustre enviada al lago de Pátzcuaro y la fluvial a la cuenca del Papaloapan apoyaron los magnos proyectos del gobierno en estas zonas llevando servicios de biblioteca, programas de cine y apoyando otras actividades culturales. Finalmente, la misión médica, integrada por cuatro elementos —un médico, una enfermera, un operador y un ayudante—, tenía entre sus objetivos instruir acerca de la prevención de accidentes y combatir enfermedades endémicas.

Las misiones se habían multiplicado y diversificado pero el personal enfrentaba bajos salarios, difíciles condiciones de vida en las comunidades, una movilización constante y mayores exigencias y carga de trabajo. Al reorgani-

⁷⁷ Las urbanas, al igual que las dos anteriores, siguieron el mismo programa que las rurales por tratarse de grupos en condiciones similares a los de la población campesina. El personal formado por siete elementos difícilmente podía cumplir, en un lapso de tres a seis meses o cuando mucho un año, sus ambiciosos objetivos.

⁷⁸ La filmoteca contaba entre 500 y 600 películas casi todas en español. Los temas eran variados: el progreso alcanzado por la ciencia, la industria, la agricultura, la lucha contra las enfermedades e información sobre los sucesos más importantes del mundo, entre otros. Según las autoridades, tenían mucho éxito entre las comunidades. *La obra educativa*, 1946, p. 171.

⁷⁹ Estos grupos trabajaron en las zonas tarahumara, cora huichol, totonaca, mixe, otomí y mazahua.

⁸⁰ En el *Boletín Indigenista* encontramos un caso peculiar: un maestro misionero había logrado ponerse en contacto con un grupo de mixes llegando a pie hasta su comunidad “llevando un proyector, películas de la embajada Americana y un generador de energía eléctrica, a lomo de mula”. Pese a la corta estancia de la misión, hubo interés por parte del grupo mixe en el proyecto y “el pueblo hizo una colecta y reunieron lo suficiente para comprar un generador, un molino de nixtamal y un proyector cinematográfico”. *Boletín Indigenista*, vol. x, núm. 2, junio de 1950, p. 158.

zarse el sistema misionero en 1947, los miembros de cada misión rural se redujeron de 11 a siete, para cubrir el mismo programa ambicioso y difícil. De ello resultó la corta permanencia del personal que a su vez dio lugar a la contratación de elementos no siempre expertos en su materia. La SEP trató de atenuar estas fallas con cursos de mejoramiento profesional en el periodo de vacaciones, con poco éxito. Ante el limitado presupuesto del Departamento de Misiones Culturales, el mismo gobierno admitió que “las misiones han llegado a una etapa de vida sedentaria que las desvirtúa”, de que algunas llegaban a constar de un solo maestro, de la supervisión deficiente porque el número de inspectores no bastaba para cubrir las necesidades del servicio y de la falta de equipo y material.⁸¹ Durante el régimen de Ruiz Cortines el sistema se reorganizó y se aumentaron los salarios. Las misiones unitarias dejaron de existir y las especiales, urbanas y cinematográficas se transformaron en rurales.⁸² Aquellas que habían permanecido ancladas en un mismo sitio fueron movilizadas a otras zonas.

Al dejar Bonilla la dirección, las misiones se anexaron a la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, perdiendo independencia y quedando atadas al programa de alfabetización. Todas se equiparon con las antiguas motorizadas y el número de elementos se incrementó a 10 para cada una de las 82 rurales, y a 20 para cada una de las 16 motorizadas incluyendo tres maestros normalistas que coordinaban las salas de lectura y los centros de educación extraescolar.

De ahí en adelante sus funciones sufrieron pocos cambios; su estancia en cada comunidad se redujo a 10 meses. Las actividades estaban muy distantes del programa aprobado en 1942. Ya no se instalaron en pequeñas comunidades sino en poblados más grandes, con mejores condiciones de trabajo, donde los misioneros, movidos por intereses distantes del proyecto inicial, fueron perdiendo el contacto directo con las comunidades.

A lo largo de cinco lustros el nuevo programa de misiones culturales permitió ampliar su cobertura a todo el país. Sin embargo, la indiferencia de las autoridades ante los problemas del campo, la escasez de recursos que siempre padecieron, junto con la dificultad para coordinar sus labores con otras dependencias oficiales que en alguna forma estaban involucradas en el mismo trabajo, no permitieron mejores resultados.

⁸¹ *Acción educativa...*, 1955, p. 92.

⁸² De acuerdo con las Bases de Organización y Funcionamiento de 1954, las motorizadas añadían a su personal un médico, un veterinario y un agrónomo.

ESCUELAS TÉCNICAS PARA CAMPESINOS

El acelerado crecimiento económico contrastaba con el lento desarrollo educativo en las áreas rurales. Las escuelas de organización completa eran escasas, pero más reducidas eran las oportunidades para quienes decidían continuar su educación. Las antiguas Escuelas Centrales Agrícolas creadas por Calles fueron una opción para que los jóvenes campesinos recibieran enseñanza técnica e incrementaran su productividad. Pero los resultados habían estado lejos de las expectativas.⁸³ En 1933 fueron adscritas, al igual que las Normales Rurales, a las Escuelas Regionales Campesinas, volviendo a funcionar de manera independiente al reorganizarse la SEP en 1941 ahora bajo el nombre de Escuelas Prácticas de Agricultura; su finalidad era formar prácticos agrícolas y maestros de industrias rurales e impulsar el desarrollo económico de las comunidades cercanas.

Al igual que en el caso de las Normales Rurales los requisitos para ingresar eran mínimos: ser hijo de campesino, tener entre 13 y 18 años de edad y una preparación mínima de cuarto año de primaria. De nuevo el preocupante rezago educativo en el campo hacía difícil reclutar alumnos calificados.⁸⁴ El director de la Escuela Práctica Reyes Mantecón, Oaxaca, confesaba que en los exámenes de admisión “se tiene que ser algo benévolo pues de lo contrario bajaría en un grado superlativo, la inscripción”.⁸⁵ Aun así no pudo evitarse que un considerable porcentaje de alumnos procediera de áreas urbanas y semiurbanas y sólo cerca de 30% proviniera de zonas rurales.⁸⁶

Con 17 planteles y una reducida inscripción empezó a funcionar el nuevo programa basado en un plan de estudios de tres años, no fácil de cumplir.⁸⁷ El curso complementario, sustituto del tercer ciclo de educación elemental, des-

⁸³ Loyo, 1999, pp. 318-325.

⁸⁴ En Chiapas, Hidalgo, Michoacán, Coahuila, Querétaro, Sinaloa y Yucatán se calculaba que terminarían el sexto año de educación primaria 11, 18, 41, 25, 2, 4 y 2 alumnos, respectivamente. Sin embargo, no podía asegurarse cuántos de ellos deseaban ingresar a estos planteles. Departamento de Enseñanza Agrícola. Memorándum al Secretario del Ramo, 29 de diciembre de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4512, ref. A/200 (721.1)-1, exp. 1.

⁸⁵ Escuela Práctica de Agricultura Reyes Mantecón, Oax. Informe correspondiente a 1946, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 5, exp. 2.

⁸⁶ De áreas rurales provenían 751 alumnos, 948 de localidades semiurbanas y 598 de urbanas. “Datos para la memoria de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al periodo 1944-1945”, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 2379, exp. 1.

⁸⁷ De una inscripción total de 1 968 alumnos, 692 cursaban el año complementario, 708 el primer año agrícola y 423 el segundo. El resto seguía los cursos de especialización. *Memoria...*, 1942, vol. II, p. 272.

tinaba 26 horas a la semana a materias académicas y 24 a prácticas agrícolas, industriales y de taller. Los dos años siguientes estaban aún más recargados e incluían conocimientos equivalentes a la segunda enseñanza. La capacitación continuaba con cursos de especialización de un año en las ramas de agricultura, ganadería e industrias derivadas, con opciones diversas, que difícilmente alcanzaban sus objetivos por falta de equipos y de personal especializado.⁸⁸

Tampoco los planteles estaban debidamente ubicados y equipados.⁸⁹ Las condiciones de algunos no lograban atraer candidatos y, aun inscritos, muchos desertaban por falta de adaptación al régimen de internado. Varios se encontraban “casi en estado de ruina”. Además, se necesitaban con urgencia camas, vestuario, calzado, ya que muchos alumnos carecían de lo más indispensable “y su presentación es lastimosa”.⁹⁰ Algunas escuelas no contaban con las condiciones más elementales para la enseñanza agrícola. En la de Esperanza, Sinaloa, las clases se impartían en el comedor, debajo de los árboles y en otros sitios improvisados. Faltaba la luz, no tenía suficiente agua y los trabajos agrícolas, por falta de maquinaria moderna y apropiada, se realizaban de acuerdo con los métodos rutinarios.⁹¹ En la escuela de Santa Teresa, Coahuila, los alimentos se preparaban en dos estufas de leña deterioradas, los dormitorios eran pequeños cuartos antihigiénicos y en malas condiciones; se carecía de corrales, establos y de un anexo para pequeñas industrias.⁹²

Pero los egresados no se reincorporaban fácilmente al medio rural. La carencia de tierras y de recursos económicos fueron factores determinantes del fracaso.

⁸⁸ El plan de estudios en *Memoria...*, 1943, vol. II, pp. 231-233.

⁸⁹ El director general de Segunda Enseñanza, Antonio Armendáriz, envió en enero de 1942 un memorándum al secretario del ramo sobre la situación de los planteles y le solicitó que las Normales Rurales de Tenería, Méx., El Mexe, Hgo. y Tamatán, Tamps., fueran convertidas en Prácticas de Agricultura por las facilidades de las que disponían. Propuso a la vez el cierre de algunos planteles y la transformación de otros en Normales Rurales: La Huerta, Mich., Roque, Gto., J. Guadalupe Aguilera, Dgo., El Quinto, Son., La Llave, Qro., Santa Teresa, Coah., y Xocoyucan, Tlax., eran los que contaban con mejores instalaciones. “Memorándum”, 22 de enero de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4553, ref. A/072/, exp. 1.

⁹⁰ Departamento de Enseñanza Agrícola. Memorando, 9 de julio de 1942, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4477, ref. A/100 (J5) (04), exp. 1.

⁹¹ Escuela Práctica de Agricultura La Esperanza, Sinaloa. Informes. Documentación correspondiente al año escolar 1944-1945, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4471, ref. A/040, exp. 1. Esta escuela fue clausurada en 1946.

⁹² “Informe rendido por el C. Ing. Luis Ferriño Verduzco, director de la Escuela Práctica de Agricultura de Santa Teresa, Coahuila, al iniciarse las labores pertenecientes a esta institución por el año escolar 1948”, en AHSEP, Dirección General de Enseñanza Agrícola, c. 12, ref. G /101.21 (EA 113-1) (02) exp. 1.

Aunque la SEP había establecido que aquellos que terminaran sus estudios tenían derecho a ser incluidos en nuevos centros de población cercanos a su región de origen o bien ser acomodados en las parcelas vacantes de otros ejidos, rara vez se cumplió. La mayoría abandonaba su medio y se trasladaba a zonas urbanas en busca de trabajo que generalmente no tenía que ver con la preparación recibida. El director de la escuela de San Diego Tekax, Yucatán, se preguntaba:

¿a dónde irán los alumnos al terminar sus estudios? Posiblemente este problema se presente en el resto de las escuelas de la misma índole; en ésta, en que el medio es más reducido y más pobre, se manifiesta por el tono despectivo con que las poblaciones hablan de la escuela. Pues aducen, y con razón, que los alumnos, aun los que estudian especialidades, trabajan en todo menos en algún ramo de su especialidad.⁹³

Con la ley para el fomento de la educación agrícola de 1945 se inició un plan de colonización o formación de nuevos centros rurales con egresados de estos planteles, a quienes el gobierno dotaría de tierras, asesoría técnica y crédito manejado por el Banco Nacional de Crédito Agrícola. En forma experimental se organizaron las primeras colonias agrícolas, una en Veracruz, otra en Tamaulipas, a las se añadieron poco después las de Durango y Chiapas. De nuevo la ayuda oficial fue insuficiente y el proyecto no funcionó. Con el cambio sexenal en 1946 los asesores fueron retirados.

Llamaba la atención que mientras el régimen alemanista se enorgullecía de la creciente producción agrícola, los planteles que preparaban técnicos agrícolas estuvieran olvidados. El proyecto de industrialización requería mayor capacitación técnica y, sin embargo, a fines de los años cuarenta había en promedio un pedagogo para cada 16 alumnos, pero sólo un agrónomo para cada cien.⁹⁴ Varias escuelas tuvieron que ser clausuradas debido a su mal estado y de 17 se redujeron a 12; la matrícula disminuyó sin llegar a superar los 2 000 estudiantes como a principios de los cuarenta.⁹⁵ El número total de egresados alarmaba: 654 en 1952 en un país que superaba los 26 millones de habitantes y más de la mitad residía en áreas rurales. La desigualdad de oportunidades volvía a ser la tónica. A Michoacán correspondía más de 20% de la inscripción total y junto con Guanajuato, Puebla y Durango superaban el 50%, mientras

⁹³ Escuela Práctica de Agricultura de San Diego Tekax, Yuc. Informe de labores correspondiente al segundo trimestre de 1945, en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 5, exp. 1.

⁹⁴ Ruiz, 1977, pp. 138-139.

⁹⁵ *Compendio estadístico 1952*, p. 124; *Compendio estadístico 1956-1957*, p. 189.

que el sureste de nuevo se mantenía marginado. Sorprendía que en estados como Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas no funcionara una sola Escuela Práctica de Agricultura. La única novedad fue la formación de Brigadas Móviles de Promoción Agropecuaria e Industrial que, siguiendo el modelo de las misiones culturales con visitas esporádicas de dos a tres días a cada poblado, pretendían contribuir al mejoramiento de la vida comunal.⁹⁶

La situación no mejoró en los siguientes años. Los constantes cambios en la jefatura del departamento impidieron coherencia y continuidad en los programas. Las autoridades admitían que las Escuelas Prácticas de Agricultura no habían respondido a sus fines ya que la mayoría de los egresados aspiraba a puestos burocráticos.⁹⁷ Además, en el aspecto productivo los resultados eran poco satisfactorios y las condiciones de los planteles no habían mejorado. Al igual que en las Normales Rurales, hubo huelgas en las que el estudiantado exigía aumento en la ración diaria, la reconstrucción y ampliación de los edificios escolares, sin encontrar respuesta de las autoridades.

El fracaso de estos planteles llevó, en 1959, a reestructurar el sistema. Las Escuelas Prácticas de Agricultura fueron sustituidas por Centros de Enseñanza Fundamental. Ocho de aquéllas se transformaron en Normales Rurales y las cuatro restantes pasaron a formar parte del nuevo sistema, sin requisitos de escolaridad, ni asignaturas seriadas y sin otorgar grados o certificados.⁹⁸ Se impartían a los campesinos cursos breves agropecuarios y de industrias conexas; también ofrecían capacitar personal especializado para actividades industriales que mucha falta hacía.

A principios de los años sesenta, los centros habían aumentado a 20 y las brigadas a 34. Pero este crecimiento no se tradujo en resultados más efectivos. En el caso de los primeros, no pudo evitarse el predominio de una enseñanza académica ante la falta de técnicos especialistas en las diversas industrias, y el trabajo de las brigadas, con una corta estancia en los poblados y sin poder formular programas detallados, decayó. En 1963, únicamente 268 alumnos cursaban el último año de alguna carrera orientada a la agricultura en toda la

⁹⁶ Cada brigada debería integrarse por un jefe, un técnico en actividades agropecuarias, un médico veterinario o práctico en ganadería, un especialista en horticultura y fruticultura, una trabajadora del hogar y un técnico en actividades industriales.

⁹⁷ Dirección General de Enseñanza Agrícola. Resumen para el informe presidencial correspondiente al periodo comprendido del 1 de septiembre de 1952 al 31 de agosto de 1953, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4406, ref. A/100 (S7) (04), exp. 1.

⁹⁸ Estos primeros centros se encontraban en Pacara, Jal., Huichapan, Hgo., Río Verde, S.L.P., y Guarachal, Mich.

República. Y aún más: los técnicos provenían casi exclusivamente de tres zonas: el Distrito Federal, el Estado de México y Nuevo León. En el abandonado sureste el egreso de técnicos agropecuarios ese mismo año fue nulo.⁹⁹

EL PROYECTO PILOTO DE LA UNESCO

La presencia de Torres Bodet como director general de la UNESCO fue decisiva para que México se convirtiera en sede de algunos proyectos del organismo internacional. La atención giró en torno a los grupos marginados. En el otoño de 1949 la SEP en cooperación con la UNESCO puso en marcha un ensayo piloto en Nayarit con base en experiencias de la escuela rural mexicana de las décadas precedentes. Se seleccionó el valle de Santiago Ixcuintla, región rica en recursos naturales, con una población relativamente homogénea en cuanto a nivel cultural, cercana a los 50 000 habitantes.¹⁰⁰ La idea central era estructurar una unidad educativa que coordinara las instituciones gubernamentales, federales y estatales, involucradas en la solución de los problemas de educación básica en la región señalada. Para Mario Aguilera Dorantes, director del proyecto, el fin último era formar en los hombres una mentalidad receptiva al progreso humano para que ellos mismos se convirtieran en agentes activos de su propio mejoramiento social. El financiamiento vendría del gobierno mexicano y la supervisión correría por parte de la UNESCO.

Una investigación de la región, no exenta de dificultades, mostraba el panorama común de las zonas rurales: una mayoría de la población que dependía directamente de la agricultura y el resto del comercio.¹⁰¹ El rezago educativo reflejaba el grave problema del campo: funcionaban 28 escuelas con 83 maestros para una población escolar de 2 576 alumnos. Sólo dos planteles eran de organización completa; la mayoría estaba construida de palma y baja-que y únicamente cinco de tabique y teja; todas ellas contaban con parcelas de cuatro hectáreas, la mayor parte rentadas o prestadas en forma individual sin que la escuela tuviera beneficio alguno. La preparación del magisterio era deficiente; muchos no habían cursado más allá de los seis años de educación primaria, otros habían terminado la educación secundaria y sólo 15 eran nor-

⁹⁹ *Suplemento estadístico...*, 1964.

¹⁰⁰ El proyecto abarcaba únicamente a la población rural del valle y no comprendía ni a la población de la ciudad de Santiago Ixcuintla ni a los grupos de coras y huicholes que habitaban en la sierra.

¹⁰¹ Sobre los problemas que enfrentaron los investigadores, Radvanyi, 1951.

malistas. El material de enseñanza era el mismo de las escuelas urbanas y, por consiguiente, ajeno al interés o experiencia del niño campesino. La asistencia era irregular; de marzo a mayo los planteles permanecían prácticamente desiertos ya que los alumnos ayudaban en las faenas del campo. El índice de reprobación era sumamente alto: sólo 49% de los alumnos pasaba al siguiente grado escolar. Por tanto, cerca de la mitad de la inscripción escolar se concentraba en el primer grado y únicamente 19 terminaban sexto año.¹⁰²

Después de presentar el proyecto a los líderes de las comunidades locales para su aprobación, se iniciaron los trabajos.¹⁰³ El personal era heterogéneo, dependía de diferentes dependencias y, por tanto, estaba bajo diversa supervisión. Se contó con el apoyo de una misión cultural, además de un grupo de extranjeros que formaron la Unidad de Servicio Social “Los Amigos” y se unieron en forma gratuita al trabajo cotidiano de los maestros rurales.

Se construyeron escuelas para atender la demanda escolar faltante y se aumentó el número de maestros. Por medio de “institutos”, cursos intensivos de tres días, se les impartió un programa educativo acorde con el entorno y no con las formas tradicionales de la escuela urbana. El trabajo escolar se extendió a los pobladores de todas las edades. La escuela nocturna apoyó la campaña de alfabetización, al mismo tiempo que se impartían conocimientos sobre cultivos, artesanías, corte y confección. Para lograr la continuidad del proyecto cuando los administradores y técnicos tuvieran que dejarlo, se tenía contemplada la construcción de dos Normales Rurales, una para mujeres y otra para varones, y una Escuela Práctica de Agricultura, bien equipada, con capacidad para 400 estudiantes. El diario semanal *La Voz de Santiago* mantuvo al corriente a los residentes sobre los avances.

El mejoramiento de la vida económica significaba, básicamente, un mayor desarrollo de la agricultura con base en mejores técnicas y diversificación de cultivos. Pero el problema de fondo estaba en las irregularidades del sistema ejidal. La desigualdad en el uso de tierras ejidales hacía necesaria una redistribución de las parcelas, ya que en la división “no se había seguido el orden correcto de procedimiento, tal como hacer censos, estudios topográficos, estudios agrícolas y socioeconómicos”.¹⁰⁴ El Departamento Agrario envió una

¹⁰² Fisher, 1953, pp. 101-102.

¹⁰³ Véase “Plan General de Trabajo del Ensayo Piloto Mexicano de Educación Básica”, diciembre de 1948, Santiago Ixcuintla, Nayarit, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4 441, ref. A/350.3 (44), exp. 4.

¹⁰⁴ La misión cultural detectó estas irregularidades. Algunos ejidatarios poseían hasta 40 hectáreas de terreno, otros tenían poco o nada. Los funcionarios ejidales eran quienes se habían visto más favorecidos. Hansen, 1983, pp. 168-169.

brigada de ingenieros para hacer las correcciones. La brigada acudió al valle de Santiago Ixcuintla pero sin los agentes de justicia agraria necesarios. La reorganización de las parcelas no tuvo mejores resultados pues de nuevo se omitieron los estudios topográficos, creando mayor tensión entre los ejidatarios. El gobernador del estado, quien había apoyado el proyecto, ahora buscaba desprestigiarlo. Quedaba claro que la redistribución equitativa de las tierras en cuestión representaba una amenaza a toda la estructura del control político.

Al estallar la violencia, Aguilera Dorantes anuló las resoluciones de la brigada y decidió poner en práctica un programa intensivo, en un solo lugar, para lograr un cambio significativo en corto tiempo y servir de ejemplo concreto a los demás habitantes del valle. Amapa, pequeña población localizada a 7 kilómetros de Santiago, fue la elegida por la experiencia obtenida en los programas de la misión cultural instalada en la zona. Se aplicaría el programa agrícola y el reordenamiento físico del poblado, al mismo tiempo que se “movilizaban” las casas de acuerdo con el nuevo trazo y comenzaron actividades para mejorar la vida doméstica.¹⁰⁵ La escuela se construyó con la ayuda de la comunidad y fue el centro de numerosas actividades tanto culturales como recreativas. El éxito en Amapa despertó el interés de otros poblados vecinos, iniciándose en ellas programas similares.

Al año, Aguilera Dorantes fue retirado de la dirección del proyecto por conflictos con las autoridades políticas de Nayarit. El subdirector, Guillermo Bonilla, tomó el control, pero poco después éste recayó en Alfonso Fabila, inspector de Misiones Culturales, quedando bajo la tutela de la SEP como un proyecto más de la Dirección General de Educación Normal. El ensayo piloto funcionó por tiempo limitado y los logros no fueron los esperados. Es cierto que se alcanzaron algunos cambios pero sin asegurar su expansión y continuidad. Al no respetarse los procedimientos legales en la distribución de las tierras ejidales, no fue posible la revitalización de la economía agrícola, una de las metas prioritarias.

Fue en otros campos de menor conflicto en los que se logró avanzar. La escuela colaboró a una mayor integración de las comunidades y la ampliación de sus servicios contribuyó a elevar el nivel cultural del valle. No obstante, ni la Escuela Práctica de Agricultura ni la Normal funcionaron de acuerdo con

¹⁰⁵ La dispersión de las viviendas impedía proporcionar servicios sanitarios y de energía eléctrica a la población por lo que se decidió su reordenamiento. Los endebles muros se derribaron pero los techos de palma fueron transportados por grupos de 40 hombres hacia el nuevo predio donde se encontraban instalados ya los nuevos soportes. Con el apoyo de la comunidad, 70 “casas” fueron movilizadas en un poblado de 153 familias. Fisher, 1953, pp. 124-126.

los lineamientos establecidos. El recién construido edificio para prácticas agrícolas fue destinado a internado para niñas para impartir artes domésticas, mientras que el nuevo edificio de la Normal quedó abandonado. Los esfuerzos relacionados con la agricultura encontraron una parca respuesta y las mejoras fueron relativas. Lo mismo sucedió en el aspecto de salubridad e higiene, al no contar con el apoyo de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y quedar en manos de maestros misioneros. En cambio, la danza, música, festivales y competencias deportivas tuvieron mayor éxito. El gobierno estatal construyó caminos y carreteras, más efectivos como factores de cambio, como afirmaba Moisés Sáenz, “que todas las actividades que los técnicos del Proyecto Piloto pusieron en conjunto”.¹⁰⁶ A finales de 1952, después de tres años y en vísperas del cambio presidencial, el ensayo fue abandonado. Intereses políticos se habían impuesto en un proyecto que buscaba no sólo el desarrollo económico de la región sino también el cambio social.

OTRA NOVEDAD: EL CREFAL

La formación de personal especializado para atender proyectos de desarrollo social entre grupos marginados fue la razón de una nueva iniciativa de la UNESCO. Pátzcuaro, Michoacán, se convirtió en la sede del primer Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) que, bajo los auspicios de la UNESCO, la OEA y el gobierno mexicano, abrió sus puertas en mayo de 1951.¹⁰⁷

La zona seleccionada, con una población aproximada de 18 000 habitantes diseminados en 22 comunidades, enfrentaba los mismos problemas y carencias de las áreas subdesarrolladas. Los propósitos y la índole del programa determinaron el perfil de los alumnos latinoamericanos: profesionistas con nivel de licenciatura, y experiencia en programas de desarrollo rural. La gran mayoría eran maestros de escuelas primarias o de Normales; otros desempeñaban cargos administrativos de directores, subdirectores e inspectores de educación; había también jefes de misiones culturales. El resto lo conformaban, en proporciones mínimas, agrónomos, trabajadores sociales y enfermeras. En los

¹⁰⁶ *Ibid.*, pp. 158-161.

¹⁰⁷ El término educación fundamental, tan en boga en los años cincuenta, fue adoptado en la primera asamblea de la UNESCO en 1946. Posteriormente se habló de “desarrollo de la comunidad” y de “educación de adultos”. Su finalidad era la misma: mejorar las condiciones sociales y económicas de la población adulta.

organismos internacionales patrocinadores del proyecto recayó la selección del personal docente: profesores latinoamericanos, norteamericanos, europeos y canadienses, todos ellos especialistas en diversas áreas.

Inicialmente, el programa no escolarizado, pero sí intensivo con una duración de 18 meses, se centró en la formación de maestros de educación fundamental y en la preparación y producción de materiales educativos.¹⁰⁸ Se impartía instrucción y adiestramiento elementales en los campos de salud, economía, recreación y cultura general y en cuanto a los talleres no sólo funcionaban los de grabado, imprenta y fotografía sino también de cine y teatro. Otras actividades eran el apoyo a trabajos de alfabetización, a planes de extensión agrícola, ayuda técnica en labores materiales, campañas sanitarias y promoción de actividades sociales y deportivas.

La evaluación de los trabajos del CREFAL en 1956, realizada por una misión internacional designada por la UNESCO, destacó los avances pero también hizo recomendaciones.¹⁰⁹ El proyecto debía reorientarse para dar prioridad al desarrollo de la comunidad. Los cursos se redujeron a nueve meses, hubo modificaciones a planes y programas de estudio y las actividades se dirigieron más hacia el trabajo práctico que a formar especialistas.¹¹⁰

La profesión de los alumnos fue un signo importante de cambio en esta segunda etapa. Hubo una mayor diversidad en la preparación previa de los estudiantes, hecho que contribuyó a enriquecer la perspectiva de los programas de desarrollo de la comunidad. Asimismo, hubo cambios en la composición del profesorado. Se duplicó la participación de europeos (27%), mientras que el personal docente mexicano se redujo a una tercera parte (9%), los sudamericanos representaron 36%, los norteamericanos 18% y el resto eran centroamericanos.¹¹¹

Se pusieron en marcha proyectos piloto; su duración fue variada pero algunos lograron un impacto local e incluso regional. Se promovieron nuevos cultivos y técnicas agrícolas, el desarrollo de industrias locales y de artesanías, mejoras en los hogares y en la alimentación, prácticas higiénicas, campañas de

¹⁰⁸ El curso regular se dividía en tres etapas: la primera, de nueve meses, se dirigía a la orientación y formación teórica y práctica de los alumnos; la segunda, de seis meses, al trabajo de campo en las comunidades, y la última, de dos, a la revisión y evaluación de los trabajos realizados. Sobre los programas, Anzola, 1962, pp. 159-161.

¹⁰⁹ Durante la primera década de labores se habían impartido ocho cursos y los egresados sumaban 460.

¹¹⁰ CREFAL, *Boletín Informativo*, núm. 31, mayo de 1961.

¹¹¹ Labastida, s.f., pp. 20, 60.

vacunación y la creación de cooperativas. En ocasiones, se logró involucrar a funcionarios públicos para apoyar programas a corto y largo plazos de obras de infraestructura: caminos vecinales, pequeñas obras de irrigación, canchas deportivas, centros de salud, escuelas, servicios de alumbrado y agua potable. Los estudiantes participaron también en proyectos de desarrollo que el gobierno mexicano patrocinaba en diversas entidades de la República. Incluso algunos contaron con el apoyo de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OEA y la FAO.

Los problemas no faltaron. Con frecuencia los maestros no lograban adaptarse a sus nuevas condiciones de trabajo o simplemente no disponían de tiempo suficiente para cumplir con sus compromisos. Esta inestabilidad y, en algunos casos, la falta del dominio del español entorpecieron los programas. Pero en el ámbito internacional era importante comprobar la eficacia del CREFAL. El número de egresados se había incrementado considerablemente al reducir el tiempo del programa, pero se cuestionaban las posibilidades de los ex alumnos para influir en las decisiones que las autoridades de sus respectivos países tomaran con relación a la promoción e introducción de nuevos programas.¹¹² Se requería por tanto una mayor coordinación entre el CREFAL y las instituciones correspondientes en los diversos países de América Latina para un mejor aprovechamiento de los servicios, esfuerzos que para mediados de los sesenta no habían logrado los frutos esperados.

No obstante, el CREFAL prosiguió sus trabajos de acuerdo con los objetivos establecidos, logrando en 1974, después de 23 años, el reconocimiento a su labor al otorgársele la autonomía por acuerdo del gobierno mexicano y la UNESCO.

ENTRE LA TEORÍA Y LA REALIDAD DE LA ESCOLARIZACIÓN

Como puede apreciarse, pese a la ruptura con la ideología cardenista, los cambios en la política educativa fueron mayores en la teoría que en la práctica. Difícilmente, como advierten varios autores, se puede conservar la periodización correspondiente al marco legal de la educación oficial tratándose de un proceso de larga duración como es el caso de un cambio cultural. No es fácil

¹¹² Se ponía como ejemplo el caso de los egresados mexicanos. Por su estatus, la mayoría encontró escasas posibilidades para orientar programas de desarrollo de la comunidad. Casi todos regresaron a sus empleos anteriores. *Ibid.*, p. 37.

precisar los momentos de ruptura en los patrones de conducta y el alcance de esos cambios.¹¹³

La Ley Orgánica de 1942 estableció que la enseñanza primaria, en su contenido básico, sería igual en toda la República. Las autoridades insistían en el cumplimiento de las leyes y reglamentos que fundamentaban la nueva orientación, pero la heterogeneidad del sistema escolar impedía la uniformidad deseada. Había escuelas federales, estatales, municipales y particulares, que podían ser urbanas, semiurbanas o rurales, de tres años o de seis. El sentido que se daba a las disposiciones oficiales en mucho dependía de la proximidad o lejanía del centro, de condiciones económicas, políticas, sociales, administrativas, de tradiciones locales y de la “libertad de maniobra” de los maestros. La escuela no podía considerarse como “el lugar de la rutina y de la coacción”, como tampoco el maestro era el agente de una didáctica que le sería impuesta desde el exterior.¹¹⁴ Como años atrás, a la homogeneidad de una norma escrita, los actores locales —directores, inspectores y maestros— le daban una interpretación distinta o simplemente no la cumplían; como portavoces de la ideología oficial se apropiaban del discurso sin que el cambio en la terminología se reflejara en la práctica pedagógica, en ocasiones por falta de instrucciones, de claridad en los preceptos o de una capacitación adecuada; en otras, por su desacuerdo con la política oficial, por considerarla incompatible con sus costumbres y necesidades o por el deseo de mantener cierta autonomía frente a las crecientes presiones del gobierno federal. Los programas sufrían continuas modificaciones; los maestros seleccionaban lo que les convenía o consideraban más provechoso y hacían caso omiso de lo demás.¹¹⁵

La preocupación de las autoridades por el consenso y la estabilidad se reflejó en el “currículum oculto”,¹¹⁶ valores y normas de conducta que se pretendían inculcar en los educandos para moldear sus mentes y modificar sus comportamientos. La organización del plantel y del aula, las reglas establecidas, la práctica de la disciplina, los métodos de enseñanza, el recurso al diálogo, el sistema de recompensas y sanciones eran factores formativos, distintos en cada escuela.

La contradicción entre las normas y la realidad se expresó sobre todo en las áreas rurales. Lo que anteriormente se hacía con la mayor libertad, ahora

¹¹³ Gonzalbo Aizpuru, 2002.

¹¹⁴ Julia, 1995, p. 149.

¹¹⁵ *Los maestros...*, 1987. Véase también Rockwell 1994, 1996; Vaughan, 1994, 2001; Loyo, 1999.

¹¹⁶ Giroux, 1992, pp. 67-100.

había quedado normado o prohibido en nombre de un sistema educativo coherente y uniforme que buscaba la moderación. El papel del maestro, pieza central del cambio, se modificó. De líder social pasó a limitar su actividad a la labor docente dentro del aula; la parcela escolar se descuidó, lo mismo que las actividades extraescolares. Además, su afiliación a un sindicato magisterial único y atado a una gigantesca burocracia, redujo su labor al simple seguimiento de reglas, a una subordinación al aparato estatal. El entusiasmo y creatividad características de las décadas anteriores fueron apagándose, más aún al implantarse el horario único y con ello poder realizar otras actividades. Ya no había tiempo para conocer los problemas locales ni interesarse por ellos, hecho que propició el desarraigo del maestro de la comunidad.

Muchos se vieron en la necesidad de trabajar dos turnos o desempeñar trabajos complementarios. Otros, con diversos pretextos, procuraron el apoyo de líderes sindicales para ser comisionados a localidades con mayor población o, por lo menos, para permanecer varios días fuera de la escuela. Pero no sólo era eso. Quienes terminaban sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, difícilmente permanecían en áreas rurales. Al contar con mayor experiencia y capacitación buscaban su cambio a comunidades cercanas a las cabeceras municipales con mejores condiciones de vida y mayores ingresos. Tampoco podía evitarse la deserción dentro de las filas del magisterio. En realidad la SEP no podía exigir mucho con los bajos sueldos que además no siempre llegaban puntualmente, con las difíciles condiciones de vida y un trabajo agobiante, sin alicientes y con dificultades para progresar.¹¹⁷ Paradójicamente, mientras el nivel educativo del magisterio se elevaba, la escuela rural quedaba al margen de todo progreso.

Cinco lustros no fueron suficientes para darle una nueva cara a la docencia. Más preocupados por la expansión de los servicios escolares, las autoridades poco atendieron el mejoramiento de los métodos de enseñanza. No obstante el constante llamado para erradicar el enciclopedismo, a cambio de una enseñanza más activa que fomentara la iniciativa y creatividad, prevaleció la preocupación por acumular conocimientos mediante una rígida memorización. El resultado fue una actitud pasiva, de conformidad, entre los estudiantes de todas las clases sociales. No sólo en el medio rural sino también en el urbano predominaron los procedimientos repetitivos, memorísticos, las copias del pizarrón. Las preguntas de los maestros no invitaban a la reflexión o al

¹¹⁷ "De 6 a 7 meses tardó en llegar mi orden de pago; el pueblo me daba todo lo necesario para cubrir mis necesidades". Domínguez Moreno, 1986, p. 3.

pensamiento crítico; se trataba simplemente de afirmar conocimientos. Los arbitrarios procedimientos para medir los resultados del aprendizaje continuaron. Exámenes —mensuales, semestrales o finales— en los que el alumno debía llenar los espacios con palabras faltantes, habían contribuido a formalizar y uniformar la enseñanza. Para los años sesenta poco quedaba del vigor y la creatividad que habían caracterizado a la escuela rural de décadas pasadas.

Por otra parte, la tendencia hacia una menor diferenciación entre las zonas urbanas y rurales no logró revertirse. Las desigualdades regionales y sociales permanecieron ante los intereses y pautas tradicionales del financiamiento federal. El México rural de los años treinta permanecía casi inmutable en medio de un vertiginoso crecimiento económico del país que daba la imagen de prosperidad y modernidad.

8 EL LEGADO INDÍGENA

LA POLÉMICA DEL LENGUAJE

Con la Revolución de 1910, la preocupación de los gobernantes por la construcción de un Estado nacional, conceptualizado en términos de homogeneidad cultural y lingüística, recobró vigor. La cultura de la nación hegemónica debería sustituir la multiplicidad de culturas locales representadas, en este caso, por un medio centenar de grupos indígenas. Era el camino supuestamente efectivo para lograr la unidad nacional y asegurar el anhelado desarrollo y modernización.

En la búsqueda de una solución a los problemas planteados por esa heterogeneidad y la forma de inserción de esos grupos a la sociedad nacional, surgieron propuestas diversas que difirieron en cuanto a enfoque y soluciones. Las décadas de los veinte y treinta del siglo xx fueron ricas en experiencias educativas pero no pudieron evitar que un criterio ambiguo, contradictorio, predominara en los proyectos. En el aspecto legal se reconocían formalmente los derechos de todos los individuos sin importar su origen étnico, pero paradójicamente se rechazaba cualquier pretensión de los indígenas a gozar de sus derechos colectivos; algo similar sucedía en el ámbito educativo: se enaltecía el valor de sus culturas, pero asimismo se buscaban anular elementos sustantivos de éstas como sus lenguas.

La unificación del idioma fue un punto central de la política indigenista. Para autoridades y educadores el aprendizaje del español garantizaba al indígena su ingreso al progreso y a la civilización al mismo tiempo que llevaba a su transformación y desaparición en tanto grupos diferenciados.¹ La enseñanza de manera directa de la lengua oficial fue la norma. Pero en la práctica, esta medida no tardó en mostrar su ineficacia. Sin conocer el idioma de sus alumnos ni las costumbres locales, la labor del maestro parecía no hacer mella en las comunidades; se les enseñaba a sentirse avergonzados de su propia cultura y a despreciarla:

¹ Sobre la escuela rural en las zonas indígenas en los años veinte y treinta, Heath, 1972; Aguirre Beltrán, 1922a; De la Fuente, 1964; *Los maestros*, 1987; Loyo, 1998a y 1999.

recuerdo que el maestro no hablaba el idioma del pueblo; reprimía severamente a los niños que hablaban la lengua de nuestros padres. Entonces empezaron mis primeras dudas sobre la validez de mi lengua, de mi cultura y de todo lo que la comunidad y mis padres me habían enseñado.²

Es difícil hacer generalizaciones ya que esta pluralidad cultural implica similitudes y rasgos comunes pero también marcadas diferencias. El contacto en mayor o menor grado con una cultura ajena, en este caso la occidental, y la apropiación o rechazo de elementos culturales distintos, es manifiesta en posturas encontradas frente a la política oficial. La poca asistencia, la temprana desertión, el escaso interés en el aprendizaje, pueden considerarse como estrategias de defensa de los grupos étnicos para conservar su cultura e identidad propias. Obviamente las finalidades de la educación oficial y la de los pueblos indígenas no concordaban. El sistema educativo nacional trataba de imponer patrones de conducta de una sociedad urbana, basada en técnicas y valores de la cultura occidental, mientras que la mayoría de las veces las comunidades indígenas no mostraban interés por integrarse a la sociedad nacional y buscaban conservar sus formas tradicionales, poco compatibles con el modelo impuesto por el Estado.

ABRIENDO BRECHA

Los escasos resultados de esta política obligaron a replantear el problema. A mediados de la década de los treinta, muchas voces se manifestaron a favor de una educación bilingüe y del respeto a las culturas locales. Las discrepancias ideológicas se presentaron en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, organizada por el Departamento de Asuntos Indígenas, el Instituto Politécnico Nacional y el Departamento de Antropología en 1939, en la que lingüistas y antropólogos mexicanos y norteamericanos debatieron sobre el criterio científico que debía seguirse en el proceso de alfabetización.³ Las dos posturas tradicionales se mantenían: la incorporación mediante la castellanización directa e imposición de valores nacionales, y aquella que apoyaba su integración con su lengua y cultura al contexto nacional. Los partidarios de la primera se oponían al uso de las lenguas vernáculas como medio de instrucción argumentando la falta de alfabetos y gramáticas para la elaboración de las cartillas en

² Hernández Hernández, 1998, p. 65.

³ Véase *Memoria...*, 1940.

lenguas autóctonas, además de la escasez de personal bilingüe capacitado. Insistían también en que el empleo de las lenguas indígenas era un desperdicio de tiempo y esfuerzo que retardaría la castellanización. En contraste, quienes apoyaban el método bilingüe consideraban que era más fácil aprender una segunda lengua una vez dominada la propia, pues en caso contrario se lograba sólo un alfabetismo superficial como lo demostraba la experiencia.

La Asamblea se pronunció a favor de las lenguas vernáculas en el proceso educativo y decidió crear un Consejo de Lenguas Indígenas para el estudio estructural y social de éstas, la elaboración de alfabetos y el entrenamiento de investigadores. Una intensa campaña de alfabetización en lengua vernácula entre indígenas monolingües de la Meseta Tarasca vino a constatar la eficacia del nuevo método a pesar de la corta duración de los trabajos.⁴

Fue en el Congreso Indigenista Interamericano reunido por primera vez en Pátzcuaro, Michoacán (1940), en el que se concretaron los lineamientos generales de la política indigenista que servirían de orientación a los países de América Latina. Ya no se habló de incorporación sino de integración, concepto que implicaba el respeto por la personalidad y cultura indígenas en todo proceso para inducir el cambio.⁵ Con este enfoque, la educación dejó de ser el eje central del proyecto para convertirse en tan solo un aspecto de un vasto programa de reforma social.⁶ Proposiciones concretas sobre el mejoramiento de sus condiciones de vida en relación con la alimentación, vivienda, salud, educación, así como la elevación de la producción económica se incluyeron en las 72 recomendaciones finales. Con este nuevo planteamiento, el indigenismo adoptaba un nuevo cariz, un cariz "científico". Era un primer paso hacia la revalorización de las culturas nativas.

Punto importante de la reunión fue el acuerdo sobre la creación, en todos aquellos países americanos con importantes núcleos de población indígena, de un organismo destinado a investigar y resolver las cuestiones referentes a sus respectivos grupos étnicos. Los Institutos Indígenas Nacionales, como fueron llamados, quedarían a su vez afiliados al Instituto Indigenista Interamericano creado en un momento especialmente crítico del inicio de la segunda guerra

⁴ Sobre el Proyecto Tarasco, Castillo, 1945.

⁵ *Primer Congreso...*, 1940.

⁶ La primera experiencia de educación integral se debió a Manuel Gamio, quien en 1917 puso en marcha un programa entre los indígenas de San Juan Teotihuacán, cuyo fundamento se convertiría más tarde en los principios rectores del indigenismo. Durante ocho años el arqueólogo y antropólogo, egresado de la Universidad de Columbia, trabajó en esta zona utilizando los fondos que pagaban los turistas para visitar la zona arqueológica. Estableció una escuela, una clínica infantil y un pequeño teatro para la comunidad. A esto añadió enseñanzas sobre cómo mejorar los cultivos, pequeñas industrias caseras y nociones elementales de salud e higiene. Heath, 1972, pp. 130-134.

mundial. En el caso de México, la existencia del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), creado por el presidente Cárdenas en 1936, fue el pretexto para posponer su creación.

LOS TROPIEZOS

Poner en marcha la nueva política indigenista con base en las resoluciones de Pátzcuaro fue una obra no exenta de serias dificultades. Quienes sucedieron a Cárdenas mostraron poco interés por el indigenismo. Inmersos en el proyecto de industrialización que diera rápidos resultados, congelaron varios proyectos. El programa de alfabetización entre los tarascos fue cancelado alegando falta de presupuesto. El titular de Educación Véjar Vázquez estaba en desacuerdo con la enseñanza bilingüe por considerarla un obstáculo para la unidad nacional y la homogeneidad cultural, aunque en el fondo su mayor temor era el pluralismo cultural que conllevaba el reconocimiento de las lenguas vernáculas. Hubo quienes encontraban semejanzas entre este proyecto y el programa lingüístico de las “pequeñas nacionalidades” utilizado en la Unión Soviética y estaba claro que nada relacionado con el proyecto socialista tenía cabida en el modelo nacionalista del gobierno mexicano.⁷ De ahí que la polémica del lenguaje traspasara el ámbito científico y adquiriera connotaciones políticas.

NUEVAS PROPUESTAS INDIGENISTAS

Paradójicamente, justo cuando el interés por el indígena declinaba, surgió una propuesta para elevar a la categoría de secretaría de Estado al Departamento de Asuntos Indígenas.⁸ La idea no era nueva. Juan Andreu Almazán, el más fuerte adversario de Ávila Camacho en la contienda electoral, elaboró un programa de reformas económicas y sociales que incluía la creación de una Secretaría de Economía Indígena. Para el candidato presidencial, era

⁷ El Estado soviético se había organizado como un Estado multinacional que aceptaba el uso de la lengua vernácula y practicaba la tolerancia en cuanto a creencias y prácticas religiosas, así como otras libertades menores, todas ellas limitadas por la lealtad a los principios de la filosofía marxista-leninista.

⁸ “Iniciativa de Ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza”, diciembre de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 74.

el problema racial el primero que debemos resolver, pues no obstante los siglos transcurridos, no hemos conseguido formar una verdadera nación, ya que el indio permanece en su condición de paria.⁹

Parecería que el diputado José Gómez Esparza hubiera hecho suya esta idea ya que, en diciembre de 1941, presentó al Congreso una iniciativa denominada Ley de Justicia al Indio Mexicano a fin de crear la Secretaría de Economía y Cultura Indígena. La razón argumentada era el “desastroso estado en el que se encontraban las razas aborígenes”. Para el diputado, la ley serviría “de base firme y segura para forjar los cimientos de esa grandiosa obra de redención”, sin ser “ordenamiento de paternal protección” sino una disposición legal para lograr una “completa y cabal justicia”.¹⁰ La iniciativa de Gómez Esparza partía de fundamentos ideológicos que sorprendían en aquel momento, al retomar el tema de la inferioridad racial de los indígenas. Creía necesario reafirmar

el concepto democrático constitucional de la nación al considerar al indio mexicano en el mismo plano cívico de cualquier otro ciudadano de la República ... [para establecer] de manera sistemática una campaña ejemplar en el orden económico, educacional, social, cultural y político en favor del indio mexicano, aboliendo en absoluto el falso concepto de la inferioridad racial del mismo.¹¹

Como señala Teresa Carbó, tales aseveraciones no podían menos que producir serias dudas acerca del avance real logrado por el cardenismo.¹² Para Gómez Esparza, la clave era de orden económico, por lo que proponía impulsar la incorporación productiva del indígena,

enseñarlo primero a trabajar para hacerlo un factor de producción, y después, crearle necesidades que lo obliguen a alimentarse, vestir y vivir mejor, capacitándose así posteriormente para aprender a leer y escribir la lengua de la nación.¹³

⁹ Andreu Almazán, 1941, pp. 111-112.

¹⁰ “Iniciativa de Ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza”, diciembre de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 74.

¹¹ *Ibid.*

¹² Carbó, 1984, p. 92.

¹³ “Iniciativa de Ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza”, diciembre de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 74.

La propuesta no prosperó, es más, ni siquiera pasó a trámite en las cámaras. Pero la inquietud por dar mayores facultades al DAI subsistió. Al crearse, se acordó que no contaría con recursos propios ni se responsabilizaría directamente de la acción indigenista, sino que actuaría sólo como órgano de consulta del Ejecutivo. Más tarde, sin mediar reforma alguna de la Ley de Secretarías de Estado, se le asignaron funciones propias de un ministerio y los internados indígenas, antes dependientes de la SEP, pasaron a estar bajo su tutela. El Departamento había organizado las Brigadas de Mejoramiento Indígena, convocaba congresos, promovía cooperativas además de funcionar como agencia legal. Por medio de las Procuradurías Indígenas tramitaba asuntos relacionadas con la titulación de tierras comunales, los conflictos de límites entre pueblos, la demarcación de la parcela escolar, el aprovechamiento de las aguas nacionales. Esta diversidad de funciones dispersaba sus escasos recursos e impedía resultados concretos, permaneciendo y en ocasiones acrecentándose los problemas originales.

El jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, Isidro Candia, cardenista y ex gobernador de Tlaxcala, buscó aprovechar la oportunidad. Presentó un proyecto de reformas al artículo 14 de la Ley de Secretarías de Estado que ampliaba las facultades de la dependencia a su cargo, incluyendo la creación de una institución de crédito para las comunidades indígenas, ya que las funciones de gestión encomendadas al DAI resultaban insuficientes para lograr el mejoramiento de los grupos étnicos.¹⁴

La propuesta iba más allá de las funciones que el propio Cárdenas le había otorgado al DAI y fue rechazada. Las autoridades, en general, no estaban de acuerdo con una institución especial para los grupos indígenas y, menos aún, con facultades ejecutivas que invadieran esferas de acción de otras secretarías de Estado.¹⁵ Se argumentó que lo correcto, al hablar de la población de México, no era hacer diferencias entre indios, mestizos y blancos, sino referirse simplemente a mexicanos.

En este debate a favor y en contra de la existencia de una dependencia destinada exclusivamente al sector indígena, Alfonso Caso, miembro del Consejo Técnico del DAI, presentó un proyecto titulado "Bases para la Organiza-

¹⁴ "Proyecto de reformas al artículo 14 de la Ley de Secretarías de Estado", 8 de julio de 1942, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.21, exp. 19-3.

¹⁵ "Dictamen sobre el Proyecto de Reforma al artículo 14 de la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado propuesto al C. Presidente de la República por el Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas", 25 de julio de 1942, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.21, exp. 19.

ción del Departamento de Asuntos Indígenas”. La tónica del discurso era muy diferente a la de los documentos anteriores y hacía una seria y bien fundamentada defensa de la institución y del indígena. La existencia de alrededor de tres millones de “indígenas puros” con problemas distintos a los de la población mestiza y blanca, justificaba la existencia de una oficina federal destinada a

proteger a los individuos y grupos indígenas en contra de la acción de los particulares y de las autoridades federales, locales o municipales, que tiendan a violar sus derechos o a aprovechar sus esfuerzos para fines ajenos al beneficio verdadero de sus comunidades.¹⁶

Caso aceptaba que la labor del Departamento no se había realizado eficazmente por falta de coordinación entre éste y los gobiernos locales y secretarías de Estado, pero la “ignorancia”, miseria y abandono en que se encontraban los grupos étnicos era de tal magnitud, que cualquier actividad resultaba insignificante. Junto a Ramón Bonfil, Guillermo Bonilla, Alfonso Fabila y Daniel Rubín de la Borbolla, Caso presentó un proyecto que contrastaba con la propuesta del titular del DAI, Isidro Candia, para ampliar las funciones de la institución. Estos científicos buscaban favorecer el desarrollo social, económico y cultural de la población indígena con base en el respeto y protección de su personalidad individual, aprovechando los valores positivos de su cultura. Proponían que la acción del DAI se inspirara siempre en el principio de favorecer a dichos grupos étnicos en sí mismos y no para ser utilizados por otros sectores de la población. La acción oficial, además, nunca debía fundarse en la coacción sino siempre por medio del ejemplo y el convencimiento. El Departamento debía conservar el carácter de procurador de los grupos indígenas, no sólo protegiéndolos y haciendo oír su voz al denunciar las violaciones de que fueran objeto, sino también procurando todo cuanto tendiera a mejorar sus condiciones de vida, económicas, sociales y culturales, por todos los medios al alcance del gobierno federal.¹⁷

Desconocemos la respuesta que se dio a esta propuesta, pero finalmente el Reglamento Interior del Departamento, promulgado por Ávila Camacho en 1942, preservó sus objetivos originales, tal como había sido concebido por Cárdenas:

¹⁶ “Bases para la Organización del Departamento de Asuntos Indígenas”, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 115.

¹⁷ *Ibid.*

estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinada del Poder Público redunde en provecho de los indígenas y promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población.¹⁸

Así, quedaba de manifiesto el estrecho vínculo entre el Ejecutivo y el jefe del Departamento. La diferencia estribaba en que Ávila Camacho no sentía la misma simpatía por el indigenismo que su antecesor, Lázaro Cárdenas.

De todas formas, el año de 1942 terminó con un hecho aparentemente incongruente: una sesión solemne organizada por la Cámara de Diputados el 24 de diciembre, como homenaje al indio mexicano. Celebrada unos meses después de la declaración de guerra a las potencias del Eje, era paradójica. La lectura de las intervenciones de los diputados dejó manifiesto que el homenaje estaba explícitamente concebido para condenar las teorías racistas de “un individuo orgulloso y desequilibrado”, reiterando las convicciones democráticas y antifascistas del gobierno mexicano. Además, era un “merecido homenaje a una de las razas que han forjado con su sangre, con sus hechos y con su hombría, la historia de todos los pueblos de la América nuestra”, “a la raza de sangre india, que no es inferior a ninguna otra”.¹⁹ El fascismo, Hitler y sus aliados fueron severamente criticados y se insistió en la igualdad racial y la denuncia de los intolerables crímenes de guerra. México se definió como un país democrático, gracias a los postulados de la Revolución mexicana, en particular, para este caso, del sistema de educación y atención a la población indígena.²⁰ Un escaso número de representantes de los grupos étnicos acudió a la sesión pero se mantuvo al margen, escuchando solamente discursos demagógicos, sin ser invitados a hablar con su propia voz.

ALFABETIZAR EN LENGUAS VERNÁCULAS

Con Torres Bodet al frente de la SEP los augurios eran mejores. Ya en 1944 el secretario advertía que “la unificación nacional no sería posible a menos que se

¹⁸ Aguirre Beltrán, 1992a, p. 109.

¹⁹ “Intervención del diputado Alfonso Corona del Rosal”, cit. en Carbó, 1984, pp. 274-275.

reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas a estar representado en el material educativo”, pues menospreciar las particularidades de los núcleos indígenas equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada, aleatoria, torpe e injusta.²¹ Además

¿qué adhesión podría esperar el maestro de un niño yaqui, tarasco u otomí cuando —para radicar en él la mexicanidad que nos proponemos— se empeñara en ceñirle a las fronteras de un mundo abstracto, ajeno a sus inquietudes y a sus problemas, con citas de seres y de paisajes que nunca tuvo ocasión de ver?²²

Por tanto, al lanzar Torres Bodet la Campaña Nacional contra el Analfabetismo contempló también la enseñanza especial para la población indígena tomando como base la experiencia del Proyecto Tarasco. Sin que el texto legal lo formulara explícitamente, el objetivo de hecho era la castellanización. El artículo 14 de la ley respectiva manifestaba con toda claridad que

en vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública —de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas— determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueran necesarias para llevar a cabo, como complemento de la Campaña contra el Analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.²³

Tal determinación no fue del todo aceptada. Dentro de la misma SEP había opiniones encontradas que reprobaban el empleo de las lenguas indígenas en la enseñanza. Torres Bodet, sin embargo, se mantuvo firme e insistió en iniciar la enseñanza a partir de la lengua materna de los alumnos.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se lanzó a una empresa pionera con base en el plan de trabajo elaborado por el Consejo de Lenguas Indígenas, aunque sin el número suficiente de investigadores, lingüistas y antropólogos para cubrir todos los grupos étnicos, ni tampoco maestros

²¹ Heath, 1972, p. 195.

²² *Seis años...*, 1946, p. 109.

²³ *Ley de emergencia...*, 1944.

bilingües, alfabetos y libros de texto.²⁴ Más de 50 lenguas y cientos de variantes locales eran habladas por cerca de tres millones de habitantes, de los cuales la mitad eran monolingües. El proyecto se concentró en un principio en cuatro grupos: el náhuatl de Morelos y de la sierra de Puebla, el maya de Yucatán, el otomí de Hidalgo y el tarasco de Michoacán.²⁵

Cincuenta maestros bilingües titulados, procedentes de distintas regiones, fueron capacitados mediante cursos intensivos sobre principios de antropología, lingüística y técnica de la enseñanza para que después pudieran regresar a sus regiones de origen y adiestrar a 10 maestros bilingües, quienes desarrollarían directamente la campaña. El primer año se destinó a la alfabetización en lengua materna y la enseñanza oral del español. El segundo fue de aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, al término del cual los alumnos podrían ingresar al segundo año de la escuela rural e incorporarse al sistema oficial, propósito fundamental del proyecto.²⁶

Redactar las cartillas requirió tiempo. Los problemas empezaron con el alfabeto. El maya, el náhuatl y el tarasco, con una larga tradición literaria, podían transcribirse a las grafías latinas del español sin dificultad, no así el otomí, cuyos sonidos no siempre tenían equivalentes en castellano. El Instituto publicó los cuatro primeros textos bilingües en 1946.²⁷ La primera parte comprendía la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna, y la segunda, el aprendizaje del español, sin que una fuera traducción de la otra.²⁸ Los textos no contenían lecciones análogas como tampoco utilizaban los mismos métodos de enseñanza. Fueron los maestros quienes proporcionaron datos en relación con el medio ambiente, tradiciones y cultura de sus regiones respectivas. Trazos sencillos ilustraban la vida cotidiana de cada región: el hogar, las faenas del campo, los talleres y telares, el mercado, la escuela. Como los demás textos

²⁴ Sobre el informe presentado por el Consejo de Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. v, junio de 1945, pp. 162-178.

²⁵ Esta selección se debió, en los tres primeros casos, a que se trataba de grupos con el mayor número de hablantes en lengua indígena: 360 071 nahuas, 114 011 mayas y 87 404 otomíes, y en el caso de los tarascos por haber tenido una experiencia previa.

²⁶ Sobre la organización de esta campaña, Barrera Vázquez, 1945.

²⁷ Se imprimieron 125 000 cartillas en lengua maya para la zona de Campeche, Yucatán y Quintana Roo; 20 000 en tarasco; 50 000 en otomí, y otras tantas en náhuatl, aunque en ediciones provisionales.

²⁸ Alfredo Barrera Vázquez, director del Instituto de Alfabetización, afirmaba que esta decisión fue tomada después de analizar los métodos y resultados de experiencias con los soldados norteamericanos que eran enviados a territorios enemigos durante la segunda guerra mundial. Barrera Vázquez, 1945.

de la época, las cartillas exaltaban el nacionalismo, los valores patrios, los deberes de los ciudadanos y el orgullo de ser mexicano. “Por México”, “Tenemos a honra ser mexicanos”, “Un México mejor”, “La bandera”, “La constitución”, eran los encabezados de las últimas lecciones a los que se añadían breves semblanzas de héroes nacionales: Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez y Madero, junto a breves biografías de destacados personajes de la región.

La enseñanza comenzó en Yucatán, en seguida en Michoacán y finalmente en el Valle del Mezquital. La campaña entre los nahuas quedó pendiente. Las labores se enfocaron a los niños y jóvenes y comenzaron con la organización de centros de alfabetización atendidos por maestros rurales ya capacitados, bajo la supervisión de los instructores preparados en la ciudad de México. Los primeros meses fueron de tropiezos constantes. Hubo dificultades para contar con el personal necesario. Pero también hubo oposición a la alfabetización en lengua materna. En comunidades con un contacto más estrecho con la sociedad dominante, fuera por el trabajo, la migración o sus relaciones comerciales con mestizos, el conocimiento del español era cada vez más importante. En el Mezquital, por ejemplo, hubo protestas de padres de familia que amenazaron con retirar a sus hijos de la escuela si les enseñaban en otomí. Además, en una de las visitas de los inspectores, quemaron públicamente las cartillas por considerar que la alfabetización en otomí en nada contribuía a solucionar sus problemas, ya que lo que ellos necesitaban era aprender el castellano.²⁹

En realidad, esta oposición no provino únicamente de las comunidades. Surgió de los mismos maestros quienes, habituados a sus métodos tradicionales, se negaban a aceptar las nuevas normas que significaban, según ellos, más trabajo; además, no estaban convencidos de la eficacia de los procedimientos. No era de sorprender que muchos hicieran caso omiso de la enseñanza en lengua materna y pasaran directamente a la segunda parte de la cartilla, al aprendizaje de la lectura y escritura en español. Esta oposición al método bilingüe provenía también de los padres que atribuían su mala situación económica y atraso cultural al desconocimiento del español. Por tanto, si mandaban a sus hijos a la escuela era para que aprendieran “castilla” y no un idioma que ya conocían.³⁰ En respuesta, las autoridades debieron intensificar los esfuerzos para mostrar las ventajas del método seleccionado, insistiendo en que

²⁹ Gómez Montero, 1978, p. 189.

³⁰ Castro de la Fuente, 1961, pp. 236-237; *Boletín Indigenista*, vol. ix, marzo de 1949, pp. 72-80, y vol. xi, marzo de 1951, pp. 68-74.

la alfabetización en lengua materna era simplemente el primer paso hacia la castellanización.

Desde luego faltaba material didáctico. En Michoacán se publicaron cuentos, materiales educativos y *Mitakua* (Mi llave), periódico quincenal bilingüe distribuido gratuitamente en las escuelas de la zona tarasca, así como *Pampiri* (Camarada), boletín destinado especialmente a los maestros. El proyecto otomí editó un *Manual para los profesores del Valle del Mezquital* y un periódico mensual de circulación interna, *La Luz del Otomí*, junto con una serie de cuentos bilingües.

Con el paso de los primeros años, la campaña entre los tarascos fue la que logró mayores avances, no en vano había existido una experiencia anterior. Entre 1948 y 1950, la inscripción había ascendido a más de 10 000 alumnos aunque sólo 40% habían aprendido a leer y escribir en su propio idioma y se habían iniciado en el aprendizaje del español.³¹ La pobreza de la zona del Mezquital hizo que el proyecto otomí marchara a duras penas y resultaran muchas veces inútiles los esfuerzos. En la zona maya, el proyecto tomó sus propios caminos al tener un escaso contacto con las autoridades del centro.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües no pudo echar a andar nuevos proyectos, por lo que la SEP dejó en manos de las autoridades estatales la organización de la campaña. Como era de esperar, en la mayoría de los casos ignoraron los lineamientos establecidos por el Instituto. En Chiapas, una de las entidades con mayor índice de analfabetismo, hubo desinterés por parte de las autoridades educativas. El Departamento de Protección Indígena preparó su propio programa de enseñanza oral del castellano, utilizando una cartilla elaborada años atrás, con un vocabulario mínimo, junto con algunas instrucciones para su uso.

Muchos procedimientos sorprenden por su ingenuidad; en comunidades aisladas, monolingües, los maestros que desconocían por completo la lengua del lugar, se veían obligados a crear sus propios métodos de castellanización directa.³² Se auxiliaban las más de las veces de intérpretes, que por fortuna no escaseaban en los poblados. Un maestro de una comunidad oaxaqueña relataba la forma en que había resuelto el problema: jugaba con los niños

³¹ *Dirección General...*, 1951, pp. 29-30.

³² En Chamula, por ejemplo, un "maestro gratificado" castellanizaba, con pistolón al cinto, a un grupo de 14 niños de diferentes edades. Apegándose estrictamente al instructivo de la cartilla utilizada en la zona, exclamaba: ¡presidente! ¡presidente!, a lo que los niños repetían a coro ¡presidente!; en seguida el maestro decía: ¡secretario! ¡secretario!, a lo que los alumnos nuevamente tenían que repetir la misma palabra a coro. Pozas, 1957, p. 155.

a través de cantos, rondas, bailables. Todo esto se hacía articulando y hablando la lengua en coro y después individualmente; se les enseñaba cómo saludar a las personas, a despedirse de ellas, etc. En la realización de las actividades escolares [...] se usaba el castellano, no se les permitía hablar su dialecto.³³

Después de varios años de trabajo del Instituto de Alfabetización apenas hubo avances y el entusiasmo inicial se perdió. Se multiplicaron los sinsabores y desalientos por el escaso presupuesto y la falta de maestros capacitados. Muchos renunciaron debido a la pobre remuneración y muchas cartillas quedaron sin repartir. Era cierto que la preparación de maestros rurales y alfabetizadores no había sido suficiente y por lo tanto el material didáctico no pudo utilizarse debidamente. Además se mantenía la negativa de algunas autoridades a emplear el método bilingüe ante el temor a las tendencias regionalistas, no obstante que el método bilingüe había sido reconocido por la UNESCO en 1951.

Con escaso apoyo, el Instituto tuvo que interrumpir sus trabajos en 1958 precisamente cuando más falta hacía: formar instructores. Esta experiencia sirvió de base a proyectos posteriores al contarse con materiales bilingües en cuya preparación había participado el Instituto Lingüístico de Verano —organización que con fines de proselitismo religioso se había establecido en el país— además de consolidarse un grupo de instructores, maestros y alfabetizadores que, con el tiempo, pasaría a formar un sector especializado del magisterio nacional.

CENTROS DE CAPACITACIÓN REGIONAL: ¿NUEVA ALTERNATIVA?

Paralelamente a las instituciones educativas de carácter oficial, escolarizadas o no, funcionaban otras dedicadas a la educación de los indígenas: los internados. Aún se cuestionaba si era apropiado o no hacer distinciones étnicas. La mayoría de los maestros, educadores e incluso autoridades políticas insistían en el principio de igualdad y en la necesidad de no hacer diferencias, en especial de carácter étnico, consideradas discriminatorias, injustas y nocivas. En menor número —sobre todo antropólogos e indigenistas— estaban quienes consideraban que esa medida podía contribuir a disminuir la discriminación que afectaba a los grupos étnicos. Ambas posturas tenían puntos de contacto: modificar a los indígenas cultural, social y económicamente y hacerlos ciudadanos activos, poco diferenciados de la mayoría nacional.

³³ Ramírez Ramírez, 1987, p. 206.

Partiendo de la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México (1927),³⁴ las autoridades optaron por llevar “la civilización” a las comunidades estableciendo internados en zonas indígenas con el propósito específico de no desarraigar a los jóvenes de su medio y para que pudieran, al término de su capacitación, regresar a su tierra para aplicar los conocimientos adquiridos.³⁵ En otras palabras, se convertirían en un puente entre la cultura indígena y el mundo occidental.

El cambio de gobierno en los años cuarenta se reflejó en el funcionamiento de estos planteles. Predominó una visión más utilitaria que humanista; ya no era el interés por legitimar los derechos de los pueblos indígenas, como en el proyecto cardenista, sino incorporar a este sector marginal de la población a los cuadros de producción que el país requería. Así, de Escuelas Vocacionales de Agricultura, como funcionaron en el sexenio anterior, se transformaron en Centros de Capacitación Económica y Técnica argumentando que las antiguas vocacionales no eran “los instrumentos más eficaces para contribuir a la solución del problema indígena”³⁶ y por lo tanto había que darles un carácter más práctico. Para Candia, se trataba de buscar,

por todos los medios posibles, la capacitación económica y cultural de las comunidades indias, con un *respeto absoluto a la personalidad del individuo y del grupo*, para que por su propio esfuerzo y con la aplicación de su iniciativa, logren alcanzar un estándar de vida decoroso y humano y sean factor importante para el progreso del país.³⁷

No obstante, no quedaba claro de qué manera pretendía el titular del DAI aplicar este criterio. Su discurso estaba lleno de contradicciones y ambivalencias. Con un tono paternalista y fuertemente nacionalista, evocaba el pasado indígena, destacaba el valor de su cultura y de su arte, denunciaba la miseria y explotación en que vivían y reconocía en los pueblos indígenas la base de nuestra nacionalidad.³⁸ Pero la nueva política, como él en particular la enfocaba,

³⁴ Loyo, 1996a.

³⁵ Sobre su funcionamiento, Loyo, 1996b.

³⁶ “Plan general de actividades”, enero de 1942, Departamento de Asuntos Indígenas, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 115.

³⁷ *Memoria del Departamento...*, 1943, p. 7, cursivas nuestras.

³⁸ “Discurso transmitido por el C. Jefe del Departamento a través de la cadena radio nacional, con motivo de la celebración del día americano del indio”, en *Memoria del Departamento...*, 1942, pp. 179-181.

requería la abolición de barreras culturales. La “misión imprescindible” de los internados, señalaba, estaba en

hacer sentir su influencia en la comunidad para remover sus viejas estructuras y superar sus tradiciones, sus creencias, sus costumbres, el nivel de su vida y los rumbos de su conducta colectiva.³⁹

Más aún, superada la idea vasconcelista de “redimir a la raza indígena” y después de que el Congreso de Pátzcuaro reconociera como base de la política indigenista el respeto a la identidad, los valores y las particularidades de las culturas nativas, sorprendía que el jefe del DAI retomara aquel lenguaje. Para Candia, los indígenas serían, “*si sabemos redimirlos*, valores sustantivos en la sociedad del porvenir”.⁴⁰ Y con motivo del día del niño indígena, el 21 de marzo, aniversario del natalicio de Benito Juárez, “el indio más grande de las Américas”, insistió en el deber que tenían de “asimilarse a la cultura contemporánea para constituir, en día no lejano, la verdadera nacionalidad mexicana”.⁴¹ Se confirmaba una vez más que la finalidad última era que la sociedad indígena dejara de ser indígena y se integrara a la comunidad nacional.

El énfasis de los Centros se centró en la dimensión económica, específicamente en la capacitación agropecuaria y en el aprendizaje de industrias regionales; en relación con la política lingüística, la castellanización fue el punto fundamental. Con una duración de tres años, equivalentes del cuarto al sexto grado de enseñanza primaria, el programa escolar se estructuró a partir de una división entre materias académicas y trabajo práctico. Las primeras seguían el programa de carácter urbano que regía en todas las escuelas primarias del país. Al aprendizaje del español se sumaban conocimientos básicos de aritmética, historia, geografía y civismo que impartían maestros adscritos a la SEP o al DAI, procedentes generalmente de otras regiones o incluso de otros estados, y desconocían por tanto la cultura y costumbres de sus alumnos. Por su parte, las actividades prácticas estaban en manos de maestros, artesanos de oficio, muchos de los cuales procedían de poblaciones circunvecinas; consistían en el trabajo en la parcela con hortalizas y frutales, la enseñanza de oficios urbanos, de talleres diversos, además del aprendizaje del solfeo y de algún instrumento

³⁹ *Memoria del Departamento...*, 1943, p. 59.

⁴⁰ “Discurso transmitido por el C. Jefe del Departamento a través de la cadena radio nacional, con motivo de la celebración del día americano del indio”, en *Memoria del Departamento...*, 1942, p. 179, cursivas nuestras.

⁴¹ *Memoria del Departamento...*, 1942, pp. 171-172.

musical. Los talleres o industrias, organizados como unidades de producción, permitían al alumno recibir el producto de su trabajo, lo cual, además de ser un estímulo para el aprendizaje, constituía un fondo de ahorro. El taller de carpintería funcionó en la mayoría de los centros, y herrería, textilería, tala-bartería y curtiduría se impartían en un buen número de ellos. Otros eran mecánica, panadería, zapatería y albañilería. Ayudar a las comunidades vecinas formaba parte del programa, fuera mediante enseñanzas y orientaciones o contribuyendo en mejoras materiales, como lo acostumbraban las antiguas vocacionales agrícolas.

El panorama educativo no era alentador como en casos anteriores. El mal estado de algunos planteles obligó a su clausura y su número se redujo de 29 a 19. Asistían jóvenes de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad; no había requisitos de escolaridad; ingresaban desde analfabetos hasta aquellos que habían cursado tercer grado de primaria. Las razones, muy diversas, estaban condicionadas por un sinnúmero de factores que reflejaban posturas antagónicas tanto de resistencia étnica como de esfuerzo por asimilarse a la sociedad nacional. Había quienes por sus condiciones de miseria se veían obligados a buscar un refugio para satisfacer sus necesidades más elementales; otros, con mayores inquietudes, buscaban la oportunidad de obtener algo más que los escasos conocimientos ofrecidos por la escuela rural. Aprender español, para muchos de ellos, era prioritario; ingresaban para “siquiera aprender cómo hablan los ladinos para que no nos engañen”.⁴² En contraste, estaban aquellos que, reclutados por la fuerza, buscaban escapar del centro a la menor oportunidad ante la exigencia de adaptarse a un rígido horario y a un patrón cultural diferente al suyo. La oposición de los padres a que sus hijos asistieran al internado fue un factor determinante; equivalía a prescindir de una fuerza de trabajo indispensable para la economía del hogar, aunque también lo veían como una amenaza para su identidad étnica ya que incorporarse a un sistema escolarizado significaba una imposición cultural que quebrantaba sus hábitos y formas de vida tradicionales.

La práctica

Era evidente que la educación académica no se adecuaba a los intereses, ritmos y cultura de los estudiantes. Además, los maestros generalmente hablaban un solo idioma, el español, y aunque el reglamento estipulaba que el personal do-

⁴² Cámara Barbachano, 1944, p. 47.

cente debería usar el idioma nativo de sus alumnos y que quienes no tuvieran esa habilidad tendrían un plazo de seis meses para adquirirla, era imposible cumplirlo.⁴³ Los grupos, además de ser heterogéneos en edad y preparación, estaban muchas veces integrados por jóvenes provenientes de tres o cuatro grupos étnicos, situación que no podía evitarse ante el escaso número de internados.⁴⁴

La lista de textos de lectura aprobados para estos planteles incluía los mismos utilizados en escuelas urbanas: *Alma campesina*, *México nuevo* y *Adelante*. Este último, en particular, presentaba ejemplos e historias correspondientes a un patrón de vida urbano que al alumno del internado no le eran familiares y menos aún accesibles. El aprendizaje era lento. “Los alumnos sólo hablábamos el ñuu sabi y ellos, [los maestros] el español”, comentaba un egresado del internado en Oaxaca. “Muchos aprendimos el castellano a base de repetir palabras, leer frases, pero en realidad no sabíamos su contenido ni su significado”.⁴⁵ Con relación al estudio de la geografía, los jóvenes tenían un conocimiento más o menos amplio de su territorio, de los pueblos cercanos, pero les resultaba sumamente difícil comprender la idea de país, de nación. La historia que conocían asumía la forma de mitos y leyendas, sucesos que ocurrieron en un pasado que no se sabía cuán remoto era. Un abismo había entre las historias imaginativas en las que los animales y cosas se comportaban como seres humanos, y la sola sucesión de fechas, nombres y acontecimientos históricos que el maestro pretendía enseñarles, pero que para ellos no tenían más significado que la obligación de aprenderlos para repetirlos mecánicamente.⁴⁶ Así, de las peculiaridades de la situación intercultural resultaba una educación concertada en nada más que instrucción para la memorización. Desfiles militares, honores a la bandera acompañados de bandas de guerra, el canto del himno nacional fueron actividades inducidas especialmente para reconocerse como miembros de una sola nación.

Las dificultades afloraban también en otro sentido. Las partidas presupuestales no satisfacían ni con mucho las necesidades más apremiantes. La planta docente que, de acuerdo con el reglamento debería integrarse por el director, uno o dos maestros, una enfermera, un práctico agrícola, cuatro maestros de taller, además de personal administrativo y de servicio, difícilmente estaba completa. Faltaban también desde instalaciones apropiadas hasta agua, tierras para los cultivos y herramientas de trabajo.⁴⁷ Esta situación se reflejaba en una baja

⁴³ *Memoria del Departamento...*, 1943, p. 85.

⁴⁴ *Memoria del Departamento...*, 1944, anexo 4.

⁴⁵ Hernández López, 1988, p. 269.

⁴⁶ De la Fuente, 1964, pp. 138-139.

⁴⁷ AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 709/4.

inscripción. Para 1945 había 2 173 jóvenes inscritos y los egresados apenas sumaban 329.⁴⁸ A excepción de algunos planteles como el de Teziutlán, Puebla, La Llave, Querétaro, y Los Remedios, Hidalgo, que disponían de buenas instalaciones, en el resto la inscripción fue escasa. En Yucatán, entidad con un alto índice de población indígena, sólo funcionaba un plantel y la inscripción no superaba los 42 estudiantes. Casos similares se presentaban en San Agustín del Palmar, Veracruz, la Armonía, Colima, y Vicam, Sonora, donde la población escolar oscilaba entre 44 y 56 alumnos.⁴⁹

También la corrupción empañaba su buena marcha. Los directores abusaban frecuentemente de su autoridad como lo indican las quejas constantes de los alumnos. El abastecimiento de agua potable fue otro dolor de cabeza. Los centros de San Gabrielito, Guerrero, y Paracho, Michoacán, y el de Chihuahua tuvieron serios problemas de saneamiento. El de Vicam “funcionaba más bien como asilo que como Centro de Capacitación”. Los alumnos ni siquiera eran indígenas, la planta de luz no funcionaba desde hacía meses y los talleres no contaban con la herramienta necesaria.⁵⁰

Llovieron a la SEP solicitudes de ropa, medicinas, zapapicos, palas, carretillas, arados, animales (mulas, bueyes, sementales, borregos, cerdos, aves), lámparas de gasolina para las clases nocturnas, máquinas de escribir y de coser, tubos para agua potable y botiquines con “jeringas, agujas, inyecciones y medicinas para combatir el paludismo, bronquitis y otras enfermedades que atacan la región”. Fue constante la petición de material escolar, instrumentos musicales y bibliotecas, incluso “un lote de libros históricos para indígenas”, así como aparatos de radio “para mejorar la cultura” o “para estar enterados de las noticias del gobierno y órdenes de nuestro presidente”.⁵¹ Pero estas demandas estuvieron lejos de poder cumplirse. Un maestro comentaba: “de nada sirven las tramitaciones a base de oficios; si se piden zapatos, se envían medias, si gorras, reciben pantalones y así sucesivamente”.⁵²

Los cambios fueron significativos a lo largo de los años cuarenta y eran un reflejo claro de la política económica del Estado. Varios internados fueron

⁴⁸ *Memoria del Departamento...*, 1945, pp. 51-57.

⁴⁹ *Memoria del Departamento...*, 1944, p. 137.

⁵⁰ “Informe que rinde el Tte. Coronel Francisco Salcedo de la visita practicada al Centro de Capacitación Económica de Estación Cárdenas, Sonora”, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 151.3/540.

⁵¹ “Petición hecha al Presidente de la República a través de Isidro Candia, jefe del Departamento de Asuntos Indígenas”, diciembre de 1941, en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 151.3/411.

⁵² Gómez González, 1948, p. 132.

reubicados en áreas semiurbanas y urbanas favoreciendo el ingreso de alumnos mestizos con el criterio de facilitar la adaptación de los alumnos indígenas a la civilización mestiza.⁵³ En Chiapas, por ejemplo, dos internados enclavados en zonas indígenas fueron cerrados para crear uno nuevo en San Cristóbal de Las Casas, centro económico de la región. Lo mismo sucedió en Puebla, donde dos planteles en malas condiciones fueron clausurados para establecer otro en Teziutlán, centro urbano importante de la entidad.⁵⁴ Los resultados no tardaron en aparecer: en los mejores centros de capacitación la población indígena fue paulatinamente desplazada por la mestiza.

Con el decreto de Véjar Vázquez que suprimía el sistema coeducativo (1943), la educación de la mujer indígena se vio mermada. De los 19 centros en funcionamiento, sólo uno era para mujeres. Ubicado primero en Galeana, Morelos, y después en La Huerta, Estado de México, acogía a jóvenes de diversos grupos étnicos, para capacitarlas “en el mejor desempeño de su labor dentro del hogar”, impartiendoles cursos diversos sobre avicultura, corte y confección, textilera, conservación de frutas y legumbres, panadería, primeros auxilios y fundamentos para educadoras y trabajadoras sociales.⁵⁵ Los patrones de vida occidental que se intentaba inculcar en las jóvenes indígenas quedaron plasmados en las imágenes recopiladas en las *Memorias del DAI*: alumnas uniformadas, con un pequeño sombrero y guantes blancos, desfilando ante las autoridades con motivo de los tradicionales honores a la bandera, escena similar a la de cualquier escuela urbana.

Por otro lado, en el programa de atención para las comunidades indígenas estaban las Brigadas de Mejoramiento Indígena, con una organización y funcionamiento similar a las misiones culturales. De carácter móvil y acción temporal, estos grupos integrados por un jefe, una enfermera, una trabajadora social, un agrónomo y tres artesanos deberían cumplir con un ambicioso programa concentrado básicamente en obras materiales de mejoramiento comunal: sistemas de trabajo agrícola avanzados, introducción de agua potable, pequeñas obras de riego, organización de industrias locales y cooperativas, apertura de caminos vecinales, crianza de animales domésticos, mejoramiento de la alimentación y de la habitación, conservación de la salud.⁵⁶ El desinterés de las autoridades en este como en otros proyectos destinados al campo se

⁵³ *Memoria...*, 1948, p. 314.

⁵⁴ En Puebla se clausuraron los centros de Comaltepec y Teteles, y en Chiapas los de Chenalhó y Zinacantán.

⁵⁵ *Memoria del Departamento...*, 1943, p. 122.

⁵⁶ *Boletín Indigenista*, marzo de 1942, vol. II, núm. 1, pp. 36-37.

reflejaron en los limitados resultados. Atadas las brigadas a un reducido presupuesto no fue posible crear un mayor número de plazas para completar el personal en cada una de ellas.⁵⁷ Su número disminuyó, de 13 que funcionaban en 1944 a nueve, 10 años más tarde. El medio de trabajo, difícil, además de la frecuente resistencia de las comunidades ante las innovaciones, no permitió mayores avances.

Una situación similar se presentó en los internados. Su número varió poco. En 1960 funcionaban 23, con una matrícula aproximada de 3 000 alumnos: el número de egresados continuaba siendo limitado a pesar de ser el único espacio educativo para que los jóvenes indígenas tuvieran mayores oportunidades.

Ahora bien, ¿hasta qué grado los centros habían logrado sus objetivos? Si tomamos en cuenta sus finalidades explícitas podemos afirmar que estuvieron lejos de cumplirse. Sin los elementos y materiales necesarios e impartiendo una educación no apropiada para el medio, difícilmente lograban hacer del alumno un verdadero especialista. Además, el breve tiempo que por lo general permanecían en el plantel, considerando la elevada deserción, no era suficiente para cambiar de algún modo sus esquemas culturales. De ahí que las comunidades indígenas no llegaran a conocer los supuestos beneficios que, en términos de bienestar y desarrollo, se suponía debían derivarse de este proyecto que pretendía equipararlos con el resto de la nación. Los resultados se dieron más bien de manera individual.

Aquellos que regresaron a su comunidad, al no tener posibilidades para aplicar lo aprendido pronto lo olvidaban y se reincorporaban a ella constituyéndose en individuos no diferenciados de los demás miembros de la sociedad. Esta actitud pudiera también entenderse como una postura de resistencia orientada a la conservación de su propia cultura y formas de vida. Pero también estaban quienes, una vez graduados, se negaban a regresar a su tierra natal contraviniendo lo estipulado por las autoridades.⁵⁸ En realidad era muy discutible la disposición oficial de tratar de obligar a los egresados a regresar a sus comunidades de origen para aplicar los conocimientos adquiridos.⁵⁹ Era lógico que muchos de

⁵⁷ *Memoria...*, 1948, p. 304.

⁵⁸ Era el único caso en que el Estado proporcionaba educación vocacional o profesional y exigía al egresado regresar a su propia comunidad para modificarla, limitándole la llamada "libre circulación". De la Fuente, 1964, p. 140.

⁵⁹ Un estudio presentado por la Federación de Estudiantes Indígenas señalaba que 80% de los egresados de estos centros, al retornar a sus comunidades, se habían visto impedidos por el medio ambiente para poner en práctica las enseñanzas recibidas. *Boletín Indigenista*, vol. IX, núm. 2, junio de 1949, p. 182.

quienes tenían cierto grado de escolaridad y alguna destreza de carácter urbano aspiraran a vivir en un mundo distinto. La tendencia a emigrar a zonas urbanas o semiurbanas para comenzar una vida nueva lejos de sus raíces indias se incrementó. Terminaron por disociarse de su familia, de su pueblo, pero al mismo tiempo permanecieron marginados del nuevo mundo al que aspiraban. Algunos devinieron empleados de oficinas gubernamentales en la SEP o en el Instituto Nacional Indigenista, creado a fines de 1948. Para otros, la instrucción primaria completa, aunque deficiente, les abrió el camino para continuar sus estudios en planteles de educación media y superior. Hubo quienes se inscribieron en las Normales Rurales o incluso en la Escuela Nacional de Maestros en la ciudad de México y después regresaron a sus comunidades desempeñándose como maestros de escuelas federales o estatales y más tarde como promotores culturales, prueba de que esas instituciones, a pesar de sus defectos, habían dado frutos.

EL NUEVO RUMBO

Los años cuarenta presenciaron la decadencia y finalmente la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas. El régimen avilacamachista no había podido mantener el espíritu e interés del gobierno cardenista por lo que no extrañó que en diciembre de 1946, al asumir el poder Miguel Alemán, fuera clausurado. Sus funciones se transfirieron a la SEP, lo que modificaba radicalmente la política indigenista al quedar limitada de nuevo al ámbito escolar. No obstante, los objetivos de la nueva Dirección General mantuvieron, por lo menos en el papel, cierto parentesco con el antiguo departamento, según se asienta en las *Memorias* de la Secretaría:

elevant económica, cultural y moralmente la vida y situación de las familias aborígenes del país sumándolas al grueso de la población nacional y haciéndolas subsistir con idénticos deberes, derechos, aspiraciones e ideales.⁶⁰

Gonzalo Aguirre Beltrán fue llamado para encabezarla y Julio de la Fuente ocupó el cargo de subdirector. Esta designación representó el nuevo sesgo científico que pretendía seguir la política indigenista.⁶¹ Apoyados por colegas

⁶⁰ *Memoria...*, 1949, p. 195.

⁶¹ Es interesante la visión de Aguirre Beltrán sobre las posibilidades de la nueva dependencia. Véase su carta a Manuel Gamio en *Boletín Indigenista*, vol. VII, núm. 1, marzo de 1947, pp. 40-50.

antropólogos, definieron un proyecto de integración regional, las Unidades Regionales de Promoción Económica, Social y Cultural Indígena, que comenzaría entre grupos indígenas de la Huasteca potosina. Se aprovecharían las diversas agencias gubernamentales que actuaban, sin conexión alguna, en la misma zona: el internado indígena, una misión cultural, la procuraduría indígena y un número indefinido de escuelas rurales, para coordinar trabajos y definir metas bajo la coordinación de un profesional en ciencias sociales.⁶²

Por desacuerdos con el secretario Gual Vidal, Aguirre Beltrán y De la Fuente permanecieron por corto tiempo en sus respectivos cargos. Después de su renuncia hubo constantes cambios en la Dirección que entorpecieron la buena marcha del proyecto, ya ampliado a otros grupos étnicos en Guerrero, Chihuahua, Hidalgo y Oaxaca. Su labor quedó limitada a la paulatina expansión del sistema escolar en zonas indígenas, siguiendo los mismos parámetros tradicionalistas pero sin recobrar la fuerza y categoría del antiguo Departamento.

DE LA COMUNIDAD A LA REGIÓN

El programa de la SEP se mantuvo sin cambios, sin mejorar teórica ni prácticamente los métodos de trabajo para lograr la ansiada transformación que conduciría al progreso. Pero los indigenistas mexicanos se mantuvieron activos apoyándose en el Instituto Indigenista Interamericano (III) dirigido por Manuel Gamio. Las páginas de *América Indígena* y del *Boletín Indigenista*, ambas publicaciones del III, no dejaron de informar en estos años sobre diversos proyectos dirigidos a las comunidades o sobre la atención exclusiva de un grupo étnico como el proyecto del Valle del Mezquital. La fecunda cooperación entre destacados antropólogos extranjeros —Robert Redfield, Sol Tax, Ralph Beals, Oscar Lewis— con sus homólogos mexicanos —Alfonso Villa Rojas, Ricardo Pozas, Calixta Guiteras, Ángel Palerm, entre otros— se reflejó en una rica información que sirvió de base para programas de desarrollo. Pero fue Alfonso Caso, como miembro del gabinete del presidente Alemán, quien influyó directamente en la decisión del Ejecutivo para crear el Instituto Nacional Indigenista (INI). La solución al llamado “problema indígena” no debía quedar ubicada únicamente dentro del marco educativo.

⁶² Esta idea de transformar integralmente una región indígena por medio de unidades educativas fue propuesta por el DAI en 1941, con base en el estudio elaborado por el profesor Leopoldo Carranco. Carta del profesor Ramón Bonfil a Julio de la Fuente, 25 de enero de 1941, en Fondo del Instituto Indigenista Interamericano (en adelante FIII).

En septiembre de 1948, el Presidente envió a las cámaras el proyecto de ley, cumpliéndose así el compromiso contraído en Pátzcuaro ocho años atrás. Una breve exposición de motivos, compuesta por siete considerandos, combinaba razones de diverso orden sin llegar a profundizar en los propósitos o el espíritu que animaría la acción del nuevo organismo.⁶³ El dictamen de la Cámara de Diputados, extenso y detallado, contrastó con la parquedad de la iniciativa presidencial. El debate había mostrado una vez más la complejidad de la labor indigenista. En principio, el resultado fue una reorientación radical en el tratamiento del problema. Aunque no faltó quien mantuviera una postura tradicionalista a favor de la incorporación, como en el caso del representante de Acción Nacional, la tendencia general se manifestó contra la manera tutelar de tratar al indígena como si fuera un ser inferior, un menor de edad.⁶⁴ Hubo críticas por parte de diputados de izquierda a la participación de “gentes llenos de sabiduría” que, sin tener contacto efectivo con la realidad de las comunidades, intervenían en la resolución de sus problemas.⁶⁵ De estas intervenciones se desprendió la modificación reglamentaria a la propuesta presidencial para incluir una representación indígena en el Consejo Técnico, medida a todas luces insuficiente por ser nombrados desde arriba y no poder intervenir en las decisiones de asuntos que les competían.⁶⁶

Alfonso Caso, quien fungió como director del INI hasta 1970, definió los objetivos y características del nuevo organismo. La acción indigenista equivaldría a “una aculturación planificada” por el gobierno mexicano con el propósito de colocar al indígena en el camino del progreso y de su integración, labor que implicaba la transformación cultural y económica de las comunidades indígenas. “No podemos —afirmaba Caso— modificar simplemente la tecnología que corresponde a un estado cultural, sino cambiar también la ideología que corresponde a ese mismo estado”.⁶⁷ En este sentido, el indigenismo era una actitud y una política, y la traducción de ambas en acciones concretas

⁶³ “Exposición de motivos de la Iniciativa de ley para crear el INI”, en *INI 30 años después*, 1978, p. 338.

⁶⁴ El diputado Miguel Ramírez Munguía insistía en que el concepto de mejoría de los núcleos indígenas, que proponía la iniciativa de ley, debía entenderse como “la verdadera incorporación de los mismos a la hispanidad”. Véase “Debates en la Cámara de Diputados”, en *INI 30 años después*, 1978, pp. 343-347.

⁶⁵ Sobre la intervención del diputado Victoriano Anguiano del PPS, *ibid.*, pp. 347-350.

⁶⁶ En la propuesta de ley enviada por el Ejecutivo, el Estado mantenía su postura paternalista al impedir la presencia de indígenas en un consejo que iba a discutir, a decidir y a actuar sobre sus problemas.

⁶⁷ Caso, 1962, p. 11.

serviría para lograr la unidad nacional y asegurar el desarrollo. Pero a la vez Caso hizo una aseveración importante: “no deseamos que la comunidad indígena permanezca indefinidamente bajo nuestro control y dirección”. Cuando las comunidades aceptaran los cambios culturales indispensables, la acción del Instituto se restringiría dejando en las manos de cada comunidad la responsabilidad de organizar su vida y continuar en su lucha por el progreso.⁶⁸

Con una organización más eficaz, aunque burocrática por su difícil posición como entidad coordinadora de otras dependencias, el INI se dedicó al estudio e investigación científica de los grupos étnicos y a difundir los resultados de sus actividades. Ya no se trató, como anteriormente, de trabajar en pequeñas comunidades, ahora el INI se concentró en programas regionales de mayor envergadura, descartando cualquier injerencia del Estado en aspectos de carácter político o religioso.⁶⁹ El proyecto se puso en marcha mediante los Centros Coordinadores establecidos en regiones geográficas interculturales. La región de los Altos de Chiapas albergó al Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, centro piloto de experimentación (1951).⁷⁰ Un año más tarde, se iniciaron labores en la Sierra Tarahumara y, poco después, en la Cuenca del Papaloapan y la Mixteca oaxaqueña. La falta de presupuesto y de personal especializado retardó unos años la fundación de nuevos centros ubicados en la zona mazateca (1958), en la maya (1959), en la cora y huichol (1960), en la mixteco-tlapaneca (1963) y en la meseta tarasca (1964). Todas estas regiones tenían como denominador común la extrema pobreza, técnicas rudimentarias de producción, poca diversificación ocupacional, bajo grado de aculturación, monolingüismo, aislamiento físico e insalubridad.

Junto con proyectos de desarrollo económico, el Instituto empezó un programa educativo partiendo de las conclusiones del Congreso de Pátzcuaro y recuperó algunos de los principios del Departamento de Asuntos Indígenas, aunque en el marco de un proyecto ideológico y político diferente. Los escasos resultados de las escuelas enclavadas en zonas indígenas obligaban a buscar otra solución. Se decidió recurrir a naturales de cada zona, hablantes del español y de la lengua vernácula de la región, para actuar como “agentes de cambio” den-

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 12-13.

⁶⁹ Sobre su estructura y función, Aguirre Beltrán *et. al.*, 1976, pp. 27-39.

⁷⁰ Como esfuerzo pionero, concentró los mejores elementos y los mayores recursos. Trabajos de campo sobre la zona, previos a la instalación del Centro, informes detallados de los directores, documentos mimeografiados de quienes ahí trabajaron, constituyen una rica fuente de información. Asimismo, son importantes las evaluaciones críticas sobre el proyecto y sus resultados como las obras de Agustín Romano (1996), Nancy Modiano (1974) y Ulrich Kohler (1975).

tro de la comunidad y lograr de manera más efectiva la ansiada transformación. Utilizarían la lengua materna del alumno en el proceso de aprendizaje y retomarían los principios de la escuela rural que promovía el bienestar comunitario.

La carencia de maestros que cumplieran con los requisitos se reflejó en la heterogénea constitución de los primeros grupos de promotores culturales. En comunidades tradicionales, fueron elegidos escribanos y principales por el ascendiente que tenían en sus pueblos—incluso se incorporó un médico hechicero de Zinacantán—, mientras que en otras regiones con mayor nivel de aculturación, se integraron elementos más preparados, algunos egresados de los internados. Todos recibieron una breve capacitación para mejorar su deficiente castellano, además de técnicas educativas y desarrollo de la comunidad.⁷¹ Atenderían el grado preparatorio para enseñar a leer y escribir en lengua materna e iniciar el aprendizaje del español oral; además, nociones de aritmética y conocimientos rudimentarios sobre salud, higiene y prácticas agrícolas. Con ello el alumno estaría en condiciones de ingresar a la escuela rural e incorporarse al sistema oficial.

La falta de material didáctico para cada grupo étnico frenaba el aprendizaje. Se contaba con cartillas de alfabetización bilingües en varias lenguas, la mayoría elaboradas por el Instituto Lingüístico de Verano, otras por la Dirección General de Asuntos Indígenas y por el INI. Muchas eran fascículos de unas cuantas páginas en los que los indígenas de la región se veían representados; las más de las veces con ilustraciones y tipografía de alto puntaje, lo que reducía el texto. Pocas rebasaban las 100 páginas. La enseñanza se complementaba con funciones de teatro guiñol, material filmico facilitado por la embajada norteamericana y materiales audiovisuales. En zonas aisladas y de difícil acceso, como la Sierra Tarahumara y la Mixteca oaxaqueña, empezaron a funcionar escuelas radiofónicas.

Los detallados informes mensuales de los inspectores en los primeros años dan fe de la multiplicidad y complejidad de los problemas. Las comunidades no aceptaban unánimemente los programas por el carácter de las innovaciones que el INI promovía, no siempre requeridas por los indígenas. En el área de salubridad e higiene, las ideas tradicionales se convirtieron en un fuerte obstáculo para la organización de campañas sanitarias. El establecimiento de escuelas fue recibido de muy diferente manera por la población beneficiada. La clausura de algunas, al poco tiempo de fundadas, era frecuente. En Chamula, por ejemplo, al no disponer de promotores suficientes del mismo municipio, cerca

⁷¹ Sobre el programa de formación de promotores culturales, De la Fuente, 1964, pp. 119-129.

de la mitad de los planteles fundados en los dos primeros años fueron cerrados ante la negativa de los pobladores de aceptar a instructores originarios de regiones cercanas no obstante que hablaran la misma lengua.⁷² O bien como en el caso de Ichintón, paraje cercano a San Cristóbal de Las Casas, en el que la comunidad rechazó al promotor a pesar de ser de su propio paraje, acusándolo de traición a su grupo por apartarse de las normas establecidas por su cultura.⁷³

La acción indigenista se vio también entorpecida, y con frecuencia anulada, por otros factores. Intereses locales y regionales que se sentían amenazados por los nuevos programas, fueron siempre un obstáculo difícil de vencer. Caciques, finqueros, funcionarios municipales y estatales se oponían a cualquier modificación de la estructura socioeconómica, especialmente si ponía en peligro su posición privilegiada. El sistema de baldiaje aún persistía en algunas zonas así como el monopolio de la venta de alcohol o de maderas finas.⁷⁴ Hubo casos en los que caciques y finqueros presionaron para el cierre de escuelas por el temor de que “si los hijos de nuestros mozos llegaran a saber leer y escribir, con el tiempo ya no tendremos gente que trabaje nuestras tierras”.⁷⁵ Los promotores confesaban que corrían “grandes peligros y había veces que en la noche dormíamos en la montaña”.⁷⁶ Los problemas también surgieron por la labor proselitista que realizaban miembros del Instituto Lingüístico de Verano en varios poblados. Alfonso Fabila, antropólogo, alertaba a las autoridades acerca de la división que “con el evangelismo se está sembrando en nuestros pueblos indígenas que siempre fueron unidos”. Ahí estaban los casos de varias comunidades que no aceptaban ningún promotor que no fuera evangelista ante el temor de que no respetaran las normas religiosas de su credo.⁷⁷

A pesar de tropiezos y dificultades, la inscripción en las escuelas de los Centros Coordinadores fue en aumento. En muchos lugares fue posible superar la indiferencia y lograr un mayor aprovechamiento y asistencia escolar. La selección de los primeros promotores no resultó siempre adecuada por la edad, por su apego a las formas de vida “tradicional” o por el escaso conocimiento

⁷² Fondo Documental del Instituto Nacional Indigenista (en adelante FDIINI), “Informes de labores del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil”, febrero de 1952.

⁷³ Aguirre Beltrán, 1983, p. 325.

⁷⁴ En Chiapas, mediante este sistema, los indígenas trabajaban gratuitamente en las grandes haciendas a cambio de un pedazo de tierra que se les concedía para sembrar su milpa. De los seis días de trabajo, cuatro o cinco debían dedicarlos al servicio del patrón.

⁷⁵ “Testimonio...”, 1976, p. 161.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 125.

⁷⁷ “Informe del investigador Alfonso Fabila referente a la intervención de los misioneros protestantes norteamericanos en la zona de Oxchuc”, en FDIINI 07/81.

del español, aunque también hubo quienes actuaron de acuerdo con sus intereses personales y no faltó quien se dedicara a la difusión de su fe religiosa o a sacar provecho material de su posición.⁷⁸ En adelante, una selección más rigurosa, en función de sus conocimientos y ya no por su ascendiente en la comunidad, fue la norma.

Pero estos avances plantearon a la vez otros problemas: difícilmente los egresados del grado preparatorio podían incorporarse a las escuelas federales o estatales, tanto por su escasez en la región como por la negativa de algunos alumnos a asistir a escuelas con mayoría mestiza. Se decidió entonces establecer el 1° y 2° grados de educación elemental en las escuelas con mayor alumnado, impartiendo lectura y escritura en español, junto con nociones elementales de aritmética, conocimientos que eran los que en realidad importaban a los padres de familia.

Este aumento de grados implicaba un mayor nivel de escolaridad de los promotores. No había instituciones de educación media y superior locales sino en las cabeceras municipales, por lo que su inscripción al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio resultó ser una opción obligada. Algunos de ellos lograron capacitarse para atender grados superiores, permitiendo el establecimiento del 3° y 4° grados e incluso, en algunos casos, de los dos restantes. Mas los resultados no fueron del todo convincentes. Con la formalización de la enseñanza se fue perdiendo la actividad innovadora del promotor, lo cual afectaba los proyectos de mejoramiento comunitario.

RENACE LA DISPUTA

Las discrepancias ideológicas en torno al método de enseñanza para los grupos indígenas resurgieron a raíz de los trabajos realizados en la cuenca del Papaloapan. La construcción de la presa Miguel Alemán iniciada en 1947 como parte de un proyecto masivo de obras públicas del gobierno federal, obligó a la reubicación de una población aproximada de 200 000 indígenas, hablantes de 11 lenguas vernáculas distintas, afectados por la inundación de sus tierras. El secretario Gual Vidal apostaba a una acción de desarrollo integral de la zona, con beneficios rápidos que aceleraran el desarrollo económico nacional, lo cual implicaba electrificación, nuevas industrias, agricultura mecanizada, construcción de escuelas y hospitales.

⁷⁸ Kohler, 1975, pp. 194-205.

La reubicación de los indígenas no significaba un simple traslado geográfico sino un cambio inmediato y definitivo de sus formas de vida.⁷⁹ Muchos de ellos, sin hablar el español, y con escaso contacto con el exterior, fueron trasladados a zonas próximas a centros urbanos sin que se pudiera mantener la unidad lingüística y cultural de cada poblado.

El Centro Coordinador del Papaloapan que empezó sus labores en 1954 debió responsabilizarse de los problemas derivados de la movilización. Para Ricardo e Isabel Pozas, directores del nuevo proyecto, los mazatecos “estaban en proceso avanzado de cambio cultural” y aprender español era “una necesidad imperiosa y una exigencia justa de la población indígena” para evitar ser víctimas de comerciantes e intérpretes en las zonas de reacomodo.⁸⁰ Los dirigentes optaron por aplicar el método directo argumentando las dificultades que presentaba la enseñanza de la lectura y escritura en lengua vernácula, la elaboración de cartillas y sus variantes dialectales, además de la actitud preferente de los padres de familia hacia la enseñanza del castellano. Aunque no negaban el valor intrínseco de las lenguas vernáculas como canal oral de información, eran consideradas, socialmente, inferiores al español. Para Ricardo e Isabel Pozas, el indígena no tenía oportunidad de utilizar la forma escrita de su lengua y si así fuera ello no contribuía a elevar su nivel de vida. De ahí que no había motivo que justificara que esas lenguas fueran transcritas y empleadas como etapa de transición para el idioma nacional. Si el alfabetismo y la comunicación oral en español eran las metas finales del programa educativo, el método directo era la técnica más eficaz para alcanzarlas.⁸¹

En 1956, la reunión en Temazcal, Oaxaca, sede del Centro Coordinador, vino a poner sobre la mesa nuevamente la discusión en torno al lenguaje. Ricardo e Isabel Pozas defendieron su proyecto y expusieron los avances logrados con base en la elaboración de materiales en español con contenidos referentes a situaciones locales. En contraposición, los funcionarios del Instituto se apoyaban en el reconocimiento que la UNESCO había hecho del método bilingüe en la reunión celebrada en París en 1951.

A petición de Caso, Mauricio Swadesh quien había trabajado en el Proyecto Tarasco, hizo una evaluación del método bilingüe aplicado por los promotores. Después de recorrer los distintos Centros Coordinadores, concluyó que el problema no era el método sino que la dificultad estribaba principal-

⁷⁹ Véase el estudio de Villa Rojas, 1955.

⁸⁰ Horcasitas de Pozas y Pozas, 1980, pp. 170-171.

⁸¹ *Ibid.*

mente en los promotores, fuera por un adiestramiento insuficiente o por no dominar la lengua de la región en la que trabajaban, por su preferencia por el método directo o por emplear demasiado tiempo en la enseñanza en lengua vernácula sin mostrar el más leve indicio de iniciar el aprendizaje del español. Swadesh no negaba que hubiera comunidades que rechazaban la enseñanza de la lectura y escritura en sus propias lenguas por considerar prioritaria la enseñanza del español, pero también reconocía que los indígenas casi siempre preferían los materiales bilingües debido a que al usarlos se les facilitaba el aprendizaje del español.⁸² En su evaluación final, el lingüista recomendó a los directores de Centro que desde el primer día de clases empezaran la instrucción oral en español y motivaran a los estudiantes a hablar el castellano.

El resultado de esta controversia favorecía, aunque con cierta timidez, el método bilingüe. Ricardo e Isabel Pozas renunciaron a sus respectivos cargos y los materiales elaborados fueron retirados. Por primera vez, y abiertamente, la política idiomática del INI había sido debatida en su seno con sólidos argumentos.

PROCESO Y AVANCES

A tres lustros de iniciado el proyecto del INI se habían logrado avances cuantitativos y cambios favorables en la actitud de muchas comunidades como la aceptación de innovaciones antes rechazadas. El progreso material era palpable en la construcción y reparación de caminos vecinales, obras de pequeña irrigación, establecimiento de unidades médicas, difusión de nuevos cultivos y mejoramiento de las técnicas agrícolas, cooperativas de producción, obras de agua potable y campos deportivos, entre otros. En materia de salubridad e higiene, los avances eran significativos tratándose de costumbres muy arraigadas. En la mayoría de los casos, la escuela fue aceptada por las comunidades indígenas y en la inscripción y número de grados que atendía se reflejaba el progreso. También significativo fue el incremento en la inscripción femenina considerando la fuerte resistencia en algunas regiones a la incorporación de la mujer al sistema escolar.

Sin embargo, el proyecto educativo del INI no fue respaldado por la Secretaría de Educación. Intereses creados impidieron la colaboración. La Dirección General de Asuntos Indígenas continuó con sus propios proyectos si-

⁸² Heath, 1972, p. 214.

guiendo un criterio opuesto al aplicado por el Instituto. En las escuelas rurales se mantuvo como norma la enseñanza directa del castellano. Incluso los mismos maestros de escuelas federales y estatales hostilizaron a los promotores del INI al verlos como competencia, de manera que propagaban entre los padres de familia la idea de que los promotores no sabían enseñar “la castilla” puesto que ellos mismos apenas la hablaban.⁸³

Por otra parte, la falta constante de apoyo económico se tradujo, a principios de los años sesenta, en un limitado presupuesto que apenas permitía la subsistencia de los centros. Las actividades en todas las áreas de trabajo se redujeron, paradójicamente cuando la administración lopezmateísta asignaba un mayor presupuesto al ramo de la educación. Pero sus intereses se centraban en el Plan de Once Años y en la edición de los libros de texto gratuitos.

Era urgente una coordinación entre el sistema federal y el INI para evitar duplicar funciones. Los resultados, aunque importantes, eran limitados.⁸⁴ La VI Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1963) sirvió de marco a la presentación de un proyecto integral que abarcó casi todos los aspectos de la vida cotidiana de los grupos indígenas. Con la participación de diversas instituciones se elaboró un plan que asignaba responsabilidades a cada una mediante una amplísima labor de coordinación interinstitucional, difícil de llevar a cabo.⁸⁵ Con ello, el gobierno fundamentó un vasto programa a favor de los grupos étnicos con una clara visión de los objetivos que perseguía. En ésta, Torres Bodet reconoció la validez del proyecto educativo del INI y decidió la unificación del método de enseñanza para todas las escuelas con población indígena. Se hablaba de un sistema de educación bilingüe bicultural sin que éste hubiera sido definido conceptualmente por el Estado. Las escuelas oficiales en zonas indígenas, federales o estatales tendrían, cuando fuere necesario, un grado preparatorio de enseñanza para la enseñanza en lengua materna, aunque al mismo tiempo se seguiría el programa de la SEP para todo el país.

De nuevo, el problema era la falta de instituciones para la formación de maestros bilingües. La SEP creó en 1963 el Servicio Nacional de Promotores

⁸³ Romano, 1996.

⁸⁴ En 15 años el INI había logrado establecer 11 Centros Coordinadores. Durante el régimen del presidente Echeverría (1970-1976) se crearon, en promedio, 10 centros anualmente.

⁸⁵ Éstas eran las Secretarías de Educación Pública, de Agricultura y Ganadería, de Salubridad y Asistencia, el Instituto Nacional Indigenista, el Departamento de Asuntos Agrarios, el Instituto Indigenista Interamericano, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, el Banco de Fomento Cooperativo y el Banco de Comercio Exterior.

Indígenas y confió su preparación al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para que obtuvieran el grado de maestro normalista. El convenio aparentemente solucionó muchos problemas pero en la práctica prevalecieron los antiguos criterios y los rencores. Era frecuente que los inspectores escolares insistieran en que al niño, desde su ingreso a la escuela, se le enseñara el español.⁸⁶ Las razones fueron las mismas ofrecidas décadas atrás: el alfabetismo en lenguas vernáculas sólo contribuía a mantener aislados a los indígenas y entorpecía el proceso de unidad nacional. Los materiales bilingües elaborados por los diversos Centros Coordinadores ya no eran utilizados por “una diversidad de problemas que iban desde encontrarse agotados hasta ser rechazados por los destinatarios” según los inspectores.⁸⁷ Empezaban a circular los libros de texto gratuitos cuyo contenido e ilustraciones pertenecían al mundo mestizo, generalmente urbano, y por tanto eran ajenos a la cultura y la vida cotidiana de los grupos étnicos. La enseñanza bilingüe no pudo progresar y el uso del castellano se fue imponiendo cada vez más y con mayor vigor.

El número de promotores aumentó considerablemente gracias a las plazas otorgadas por la SEP. También se superó el nivel de su preparación escolar y pedagógica aunque esto no significaba que estuvieran más comprometidos con su propia comunidad o con su cultura tradicional. Después de todo, el programa impartido por el IFCM no estaba concebido para proporcionar al educador indígena la capacitación adecuada a su medio de trabajo, por lo que su preparación quedó circunscrita al ámbito de la enseñanza puramente escolar. Como señala el profesor Natalio Hernández,

en esta primera etapa no teníamos conciencia del papel tan importante que representábamos para nuestras comunidades de origen, no por falta de capacidad, sino más bien, por el sistema educativo en que fuimos formados, en el que se nos hizo creer que como indígenas no teníamos cultura, que nuestra lengua era inferior a la española y que era vergonzoso hablarla [...] Nuestra capacitación al entrar al Servicio de Promotores Culturales Bilingües se circunscribió al manejo de materiales didácticos [...] No se nos plantearon, en cambio, los objetivos de la educación indígena de manera precisa.⁸⁸

⁸⁶ FDINI, “Informes Chiapas”, julio de 1964. Otro caso similar en *Anuario Indigenista*, 1965, p. 42.

⁸⁷ Modiano, 1974, p. 179.

⁸⁸ “Los indígenas frente a la educación bilingüe bicultural”. Discurso de clausura del II Encuentro Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Oaxtepec, Mor., octubre de 1977, en Hernández Hernández, 1998, pp. 86-87.

Con esta formación, no se pudo evitar que una minoría, aparentemente creciente, de promotores indígenas se fuera apartando del modo de vivir de su propio grupo étnico. No es raro, por tanto, encontrar testimonios de maestros bilingües que se declaraban portadores de “la civilización” y “enemigos del atraso indígena”, que consideraban la enseñanza de la lengua materna como “pérdida de tiempo” y que preferían identificarse como maestros federales y no como agentes indigenistas.⁸⁹ Además, al formar parte del SNTE se encontraron de pronto inmersos en la política sindical, lo que despertó su interés por participar también en la vida política de sus municipios de origen, desplazando a los presidentes municipales tradicionales.

El proceso de integración de la población indígena a la sociedad nacional a lo largo de cinco lustros, como ha quedado demostrado, no estuvo exento de ambigüedades y contradicciones. Si bien se había dado un paso importante al reconocer de manera oficial el valor de su cultura, incluyendo su lengua, una unidad de criterio y espíritu era claramente la meta de la elite política de México. No se trataba, como afirma Guillermo Bonfil, de un proyecto de desarrollo sino de uno de sustitución. Era el empeño de crear un sistema escolar uniforme, una enseñanza homogénea, bajo el eterno postulado ideológico de que se requería la uniformidad de la sociedad para consolidar la nación. Se había destacado la necesidad de estudiar las lenguas indígenas, darles alfabeto, elaborar materiales didácticos pero no para estimular el desarrollo de esos idiomas, sino para que fueran un instrumento eficaz y transitorio que facilitara la alfabetización y castellanización posteriores.⁹⁰

No obstante estas estrategias de dominación, hubo grupos que supieron conservar su identidad y formas culturales propias adaptándose a las nuevas circunstancias. No pasaría mucho tiempo para que, junto a esta resistencia tradicional, surgieran iniciativas de un grupo de maestros y promotores bilingües de distintas etnias, buscando reivindicar la lengua y la cultura de sus pueblos. No conformes con el tipo de educación al que ellos mismos se habían visto expuestos, se dieron a la tarea de elaborar un proyecto alternativo de educación indígena y de llevarlo a la práctica. Para ellos la diversidad de culturas que daba la imagen de “muchos Méxicos” no debería perderse en aras de la unidad nacional, del progreso, de la modernidad.

⁸⁹ Ros Romero, 1981, pp. 165-166.

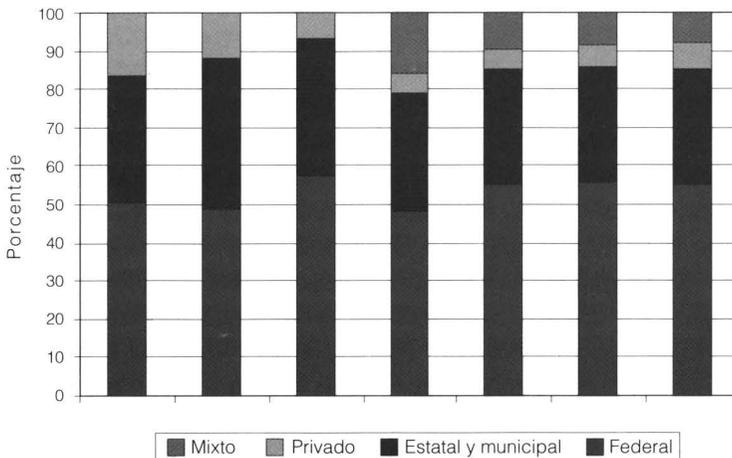
⁹⁰ Bonfil Batalla, 1987, pp. 172, 183-184.

DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS¹

El esfuerzo de los gobiernos posrevolucionarios por expandir la educación había dado sus frutos. De manera paulatina, el gobierno federal se fue apropiando de espacios hasta entonces ocupados por estados y municipios de tal manera que, en 1940, su presupuesto representaba 57.3%, en tanto los gobiernos estatales y municipales disminuían su participación a 36% y los particulares se reducían a 6.7% (gráfica 1).

Hasta entonces, la atención se había centrado en las regiones menos desarrolladas, y la escuela rural, como en la época de Vasconcelos, ocupó el lugar prioritario en el esfuerzo educativo difiriendo en objetivos y contenidos de la

Gráfica 1
Presupuesto en educación de acuerdo con su financiamiento (1930-1959)

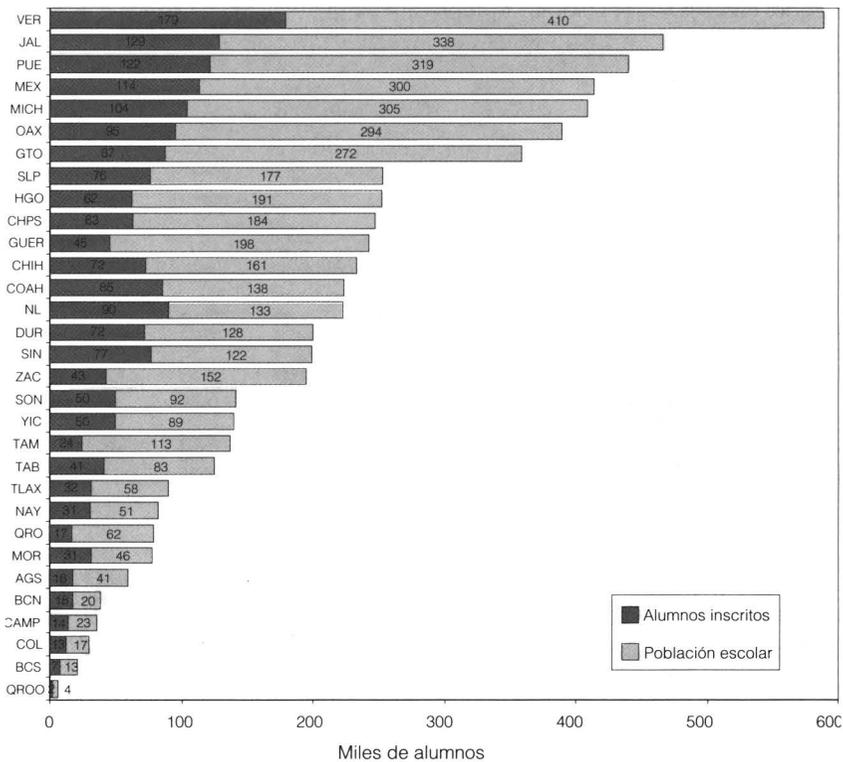


FUENTE: Tendencias educativas. Centro de Estudios Educativos.

¹ Para la elaboración de las gráficas tomé como base los compendios estadísticos elaborados por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Economía y los complementé, en los casos necesarios, con otras fuentes seleccionadas cuidadosamente.

escuela urbana. Al finalizar el gobierno cardenista, 44% de la población escolar entre 6 y 14 años —cerca de dos millones de alumnos— estaba inscrita en 21 874 escuelas primarias. Pero este crecimiento estaba lejos de superar la profunda brecha entre ciudad y campo: las escuelas rurales, más de las tres cuartas partes del total, eran en su mayoría planteles de uno, dos o tres grados escolares y únicamente 2% llegaba a 6° grado, mientras que 55% de las urbanas eran de organización completa.² La inscripción rural, por tanto, no correspondía a la superioridad numérica de los planteles y se reducía a 38% del total.

Gráfica 2
Población escolar calculada y alumnos inscritos (1942)



FUENTE: *Compendio estadístico*, 1947, pp. 118-121.

² *Compendio estadístico*, 1947, pp. 113-118. Sólo 297 escuelas rurales de un total de 14 574 eran de organización completa.

Las diferencias regionales eran marcadas. Baste considerar la relación entre población escolar e inscripción en cada una de las entidades federativas (gráfica 2). El Distrito Federal concentraba el mayor número de servicios logrando que 80% de su población estuviera inscrita en escuelas primarias. En un análisis regional sobresalen los estados del norte con el nivel de inscripción más alto. El desarrollo económico de la zona fronteriza, favorecida por el régimen de Díaz, además de la baja densidad de población fueron factores decisivos en el progreso educativo de Nuevo León, Coahuila, Sinaloa y Baja California.³ No sucedió lo mismo en Tamaulipas, donde el rezago era preocupante. Veracruz tenía la mayor población en edad escolar en el país y también la inscripción más alta, aunque este esfuerzo representaba tan solo 43% de su demanda. Los estados que circundaban al Distrito Federal, como Querétaro, Guanajuato, México, Puebla e Hidalgo, mantenían un índice de inscripción de alrededor de 30%. Las disparidades eran aún más marcadas con otras entidades con mayor porcentaje de población indígena como Oaxaca y Chiapas.

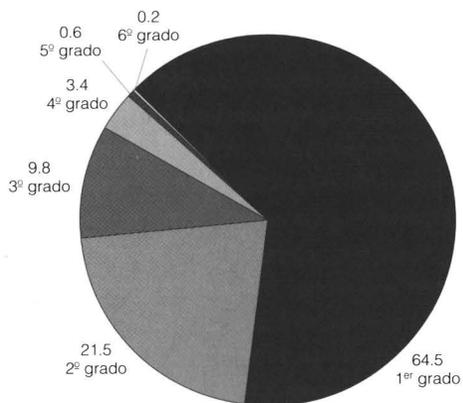
Al analizar la inscripción por grados escolares, los resultados no eran alentadores. Aproximadamente la mitad de los alumnos inscritos en primaria en todo el país en 1942 cursaban el primer grado, 21% el segundo y sólo 13% el tercero. Esta situación se agudizaba en áreas rurales donde 64.5% de los alumnos estaban inscritos en el primer grado, 21.4% en el segundo y 9.9% en el tercero; a los dos últimos grados asistía únicamente 0.8% (gráfica 3), condición que contrastaba con las urbanas como puede observarse en la gráfica 4.

Con el giro hacia un nuevo proyecto de desarrollo, la escuela urbana concentró el mayor apoyo.⁴ Con la mitad del gasto público en educación asignado a la enseñanza primaria, el gobierno de Ávila Camacho aumentó la matrícula 33%, logrando una inscripción total de 2 717 418 alumnos, crecimiento que contrastó con la disminución del número de escuelas en los primeros años. Aparentemente se trataba de un ajuste al sistema escolar mediante el cierre de algunos planteles y la apertura de otros en áreas más pobladas. Como solución, Torres Bodet puso en marcha una campaña para construir escuelas (1944). Por medio de la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAFFCE) se firmaron convenios de cooperación con las entidades estatales, duplicando cada peso invertido por los estados en obras materiales para planteles escolares logrando, en dos años, la construcción de alrededor de 600 primarias, algunas secundarias, así como las nuevas instala-

³ Sobre distribución de escuelas y población escolar en 1910, Bazant, 1993, pp. 91-93.

⁴ Se consideraban poblados urbanos los que tenían más de 2 500 habitantes.

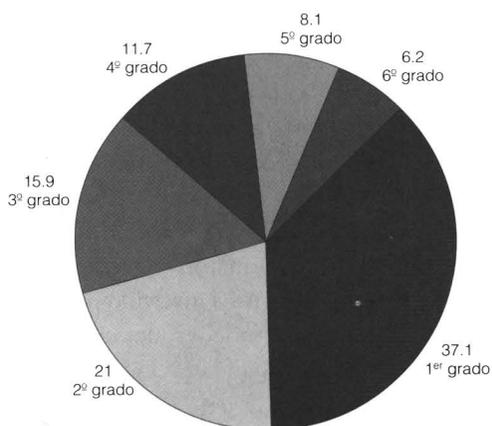
Gráfica 3
Inscripción en primarias rurales (1942)
Distribución por grados (porcentaje)



100% = 11 011 940 alumnos

FUENTE: Martínez Jiménez, 1996.

Gráfica 4
Inscripción en primarias urbanas (1942)
Distribución por grados (porcentaje)



100% = 1 142 128

FUENTE: Martínez Jiménez, 1996.

ciones de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior en el Distrito Federal.

Como se anotó, el sistema educativo se vio fuertemente presionado por el crecimiento demográfico. El censo de 1950 indicaba que la población total se acercaba a los 26 millones de habitantes y de los seis millones en edad escolar sólo la mitad estaba inscrita en escuelas primarias. La creciente migración fue factor determinante en la concentración de los servicios en las zonas más prósperas, especialmente en el Distrito Federal. La demanda de escuelas ascendía a 24 000, o 70 000 aulas como Gual Vidal concretaba, con un costo promedio de 10 000 pesos cada una, a lo que se añadían gastos de conservación, de equipo y salarios. La propia SEP reconocía que no menos de 40 000 localidades con 20 a 300 niños en edad escolar carecían de planteles.⁵

El gasto educativo resultaba insuficiente. En el régimen del presidente Alemán, si bien el presupuesto del ramo aumentó en números absolutos, en términos relativos el porcentaje ejercido disminuyó, llegando a su nivel más bajo, 7.1%, en 1952, comparado con el 13.6% en 1937⁶ (gráfica 5). Asimismo, los fondos disponibles de los gobiernos locales, la mayoría limitados, eran

Gráfica 5
Presupuesto de educación (1936-1963)

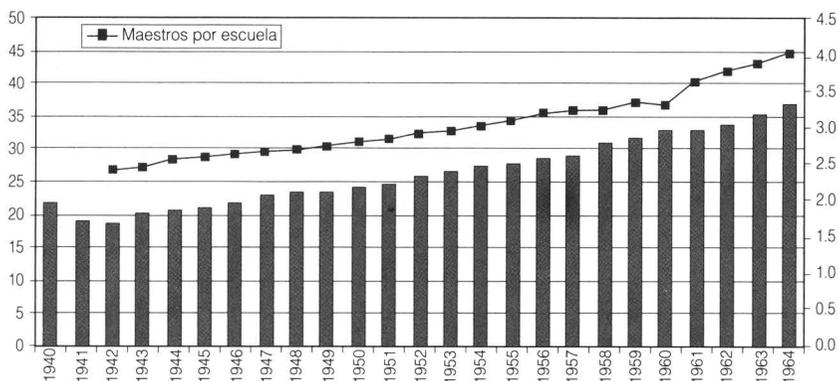


FUENTE: Wilkie, 1978.

⁵ *Memoria...*, 1949, p. 385.

⁶ Wilkie, 1978, p. 118.

Gráfica 6
Total de escuelas primarias (1940-1964)



FUENTE: Solana, 1982.

aún menores que las aportaciones federales. No había ni estímulos ni sanciones en cuanto al porcentaje del presupuesto que los gobiernos estatales debían aportar, por lo que frecuentemente su contribución era reducida.⁷

Alemán buscó el apoyo de los particulares para enfrentar el rezago. Retomó el proyecto de construcción de escuelas de Torres Bodet y anunció una nueva campaña con bombo y platillos. Con las aportaciones del gobierno federal —casi el doble de las de estados, municipios, iniciativa privada, sindicatos y otras agrupaciones civiles— se construyeron cerca de 4 000 planteles, sumando un total de 25 613 al finalizar el sexenio⁸ (gráfica 6). Su distribución se orientó hacia aquellas zonas geográficas que las autoridades consideraban con mayores potencialidades de crecimiento. No sólo se incrementó el número de escuelas urbanas sino también se mantuvo la prioridad de aumentar los grados faltantes en ellas, logrando que 71% fueran planteles de organización completa, en tanto que el rezago en el campo seguía propiamente inalterado y sólo 3% de las escuelas llegaban a sexto grado.⁹

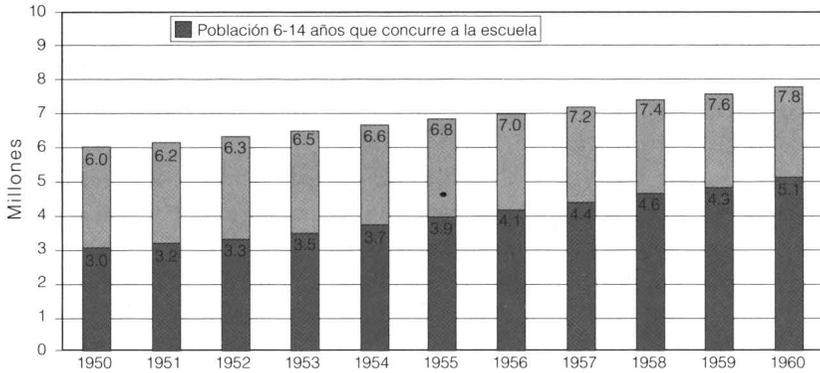
Aprovechando las facilidades que el gobierno le otorgaba, el sector privado recuperó terreno estableciendo escuelas en las principales zonas urbanas. El porcentaje de la población atendida en esos planteles era reducido pero su im-

⁷ El esfuerzo de los estados en materia educativa variaba constantemente. Para los años comprendidos entre 1949 y 1953, *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 3 [primera época], octubre de 1958, pp. 83-93. Para 1952-1957, Gallo Martínez, 1959, vol. 1, pp. 44-50.

⁸ *Compendio estadístico*, 1955, pp. 138-141.

⁹ *Ibid.*, 1955, pp. 144-150.

Gráfica 7
Población entre 6 y 14 años (1950-1960)



FUENTE: Navarrete, 1958; Latapí, s.f.

portancia radicaba en que la Iglesia estaba formando una elite para el futuro.¹⁰ El Distrito Federal, Jalisco, Guanajuato, Veracruz, Puebla y San Luis Potosí eran, por el momento, las entidades con mayor número de escuelas particulares, mientras que la inversión privada en zonas rurales era casi nula. Incluso el número de escuelas Artículo 123 disminuyó de 1 176 en 1940 a 343, doce años después. Infinidad de peticiones de pequeñas comunidades llegaban a la SEP para que se les asignara un maestro; algunas habían ya edificado su propia escuela. Con frecuencia, la respuesta era categórica: no había plazas.¹¹

Los esfuerzos se redoblaron durante el régimen de Ruiz Cortines. Con un mayor énfasis en el gasto social, el porcentaje presupuestal del ramo logró recuperarse. La matrícula de educación primaria se incrementó hasta alcanzar un total de 4 573 800 alumnos. Pero la explosión demográfica no daba tregua y, en términos absolutos, la población no incorporada al sistema se mantenía inalterada: cerca de tres millones de niños en edad escolar quedaban fuera de las aulas (gráfica 7).

La falta de planeación agudizó el crecimiento anárquico del sistema escolar. Preocupaba la escasez de planteles de organización completa en el campo. La eficiencia terminal en las áreas rurales se mantenía extremadamente deficiente: 1% en contraste con 8.4% de las urbanas.¹² Veracruz había dado pro-

¹⁰ Loaeza, 1988, p. 158; Torres Septién, 1997, pp. 171-180.

¹¹ Véase esta correspondencia en el ramo Inspecciones del AHSEP.

¹² Navarrete, 1958, p. 251.

ridad al establecimiento de nuevos planteles pero sólo 15 de los rurales, de un total de 2 460, llegaban a 6° grado. Situaciones similares se presentaban en Yucatán, donde sólo tres de 324 eran de organización completa, o en Michoacán con 33 de 1 271, o en Tabasco con 8 de 790. También Guanajuato enfrentaba este problema: sólo cuatro planteles tenían seis grados de un total de 848, y en Querétaro, una sola escuela era de organización completa de un total de 261 planteles rurales.¹³

Igualmente importante era la deficiente capacitación de los maestros. Al crecimiento vertiginoso de la matrícula escolar no correspondió un aumento suficiente de planteles de enseñanza normal, por lo que a las filas del magisterio continuaron incorporándose elementos sin la preparación necesaria.¹⁴ De una matrícula aproximada de 17 000 estudiantes normalistas en 1950, menos de 2 000 se titulaban. Muchos alumnos, como se apuntó antes, sólo cursaban educación secundaria en las normales para después ingresar a otras instituciones o bien trabajar. De la Escuela Nacional de Maestros egresaba el mayor número: 604,¹⁵ seguida por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que empezaba a dar frutos. El olvido en que se mantenían las 20 Normales Rurales junto con la agitación estudiantil que prevalecía en esos años se reflejaba en su bajo rendimiento: el alumnado del tercer año profesional representaba tan sólo 10% de la inscripción inicial.¹⁶ El resto eran egresados de 24 normales estatales y de cuatro urbanas federalizadas ubicadas en Oaxaca, Guerrero, Tamaulipas e Hidalgo, y de planteles particulares.

Asimismo las diferencias estaban muy marcadas en la ubicación del personal docente. La distribución de plazas era anárquica ya que no se adscribían de acuerdo con las necesidades de cada estado sino conforme a opiniones personales y preferencias de distinta índole. Cada plantel urbano, en promedio, tenía asignados entre siete y ocho maestros, mientras que en las escuelas rurales no llegaban a dos.¹⁷ En el caso de los primeros, 52% de los maestros de un total de 53 403 tenían título, mientras que entre el magisterio rural sólo 21% de 32 394 estaban titulados.¹⁸

¹³ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, año de 1955, en AHSEP. Véase también el estudio por zonas de la situación del sistema educativo nacional, 1952-1957, en Gallo Martínez, 1959, vol. I, pp. 29-33.

¹⁴ Sobre la distribución del magisterio por estados, *Compendio estadístico*, 1947, pp. 104-107.

¹⁵ En esta escuela los alumnos podían cursar educación secundaria y tres años de normal. La matrícula total sumaba en 1950, 4 222 estudiantes. *Memoria...*, 1951, pp. 172-173.

¹⁶ *La educación rural...*, 1954, p. 265.

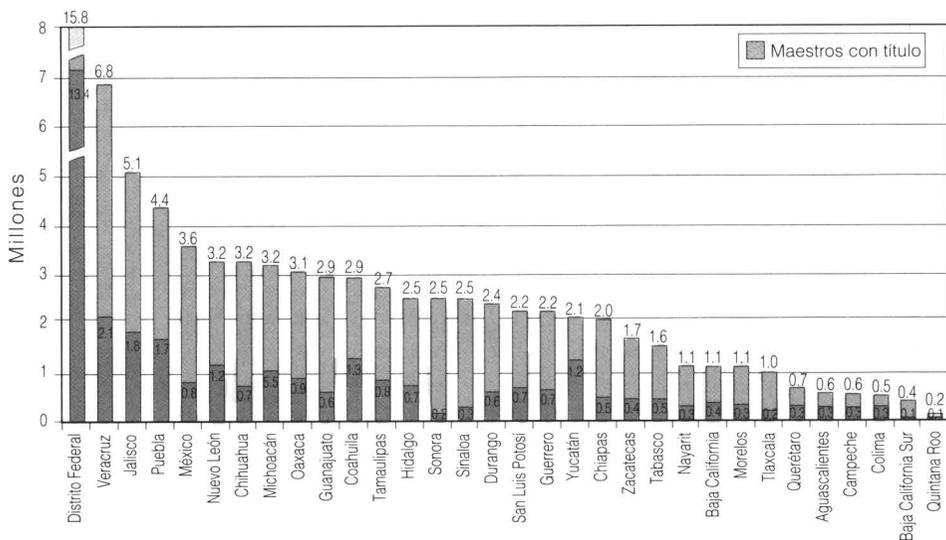
¹⁷ Navarrete, 1958, pp. 253, 256.

¹⁸ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, año de 1955, en AHSEP, s/c.

La gráfica 8 muestra la distribución porcentual entre los estados. A excepción del Distrito Federal, donde se ubicaba el profesorado con mejor formación, la mayoría de las entidades contaban con una tercera parte de su personal titulado o incluso menos, como en Sonora, Sinaloa y Tlaxcala.

Con relación a la distribución de alumnos en los distintos tipos de planteles, las primarias federales tenían, en promedio, una inscripción aproximada de 500 estudiantes, las estatales y mixtas, 358, en tanto las rurales atendían alrededor de 75 alumnos. Poco se avanzó respecto a la eliminación de la educación mixta decretada por Véjar Vázquez. En las áreas urbanas, 15% de los planteles eran sólo para varones y un porcentaje igual para mujeres; Jalisco destacaba por su apego a la ley al tener 75% de sus planteles urbanos divididos, contrastando con Nuevo León, Baja California, Chihuahua, Sonora, Chiapas y Yucatán que oscilaban entre 5 y 10%,¹⁹ en tanto a las escuelas rurales seguían acudiendo indistintamente alumnos de ambos sexos. Las estadísticas muestran también otros datos interesantes: una mayor presencia de personal docente femenino en los planteles urbanos (73%) mientras que en los rurales representaba 53% del total.

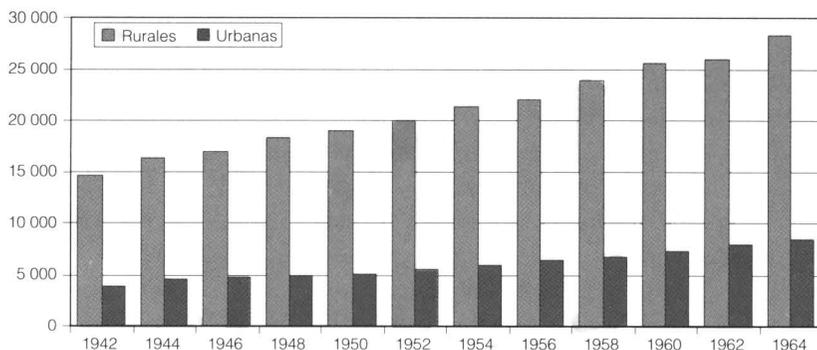
Gráfica 8
Personal docente en escuelas de enseñanza primaria (1955)



FUENTE: Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística, año de 1955.

¹⁹ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, año de 1955, en AHSEP, s/c.

Gráfica 9
Número de escuelas primarias (1942-1964)



FUENTE: Compendios estadísticos varios.

La explosión demográfica no daba respiro. En 1960, la población se aproximaba a 35 millones, 15 millones más que en 1940. La estructura social se había modificado y la población urbana empezaba a superar en porcentaje a la rural. Mucho se había avanzado pero el déficit continuaba siendo elevado: 41% de la población total de entre 6 y 14 años no estaba inscrita en escuelas primarias. Cincuenta mil núcleos rurales con menos de 100 habitantes no tenían ni la esperanza de obtenerla.

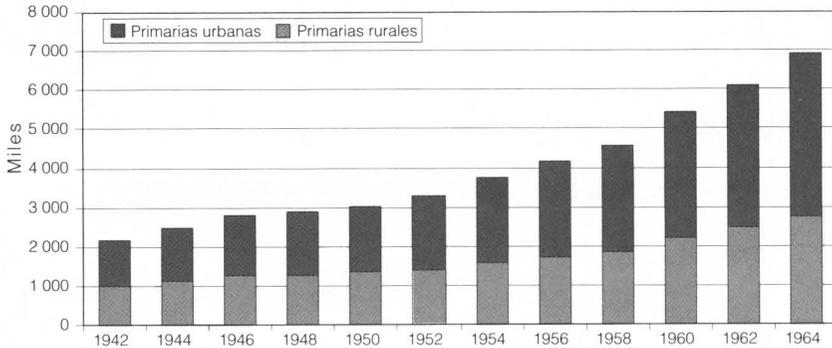
Con el porcentaje más alto del presupuesto federal destinado a educación, incluso superior al asignado por el gobierno cardenista, el avance fue mayor durante el régimen de López Mateos (gráfica 5).²⁰ Con el Plan de Once Años la inscripción en escuelas primarias logró un incremento impresionante, de 4 573 800 a 6 901 778 y los planteles aumentaron de 30 816 a 36 810 —como se observa en las gráficas 9 y 10—, con lo que el déficit en la demanda escolar logró una rápida disminución de 40.7 a 30.3%.²¹ El esquema general en relación con el financiamiento presentaba pocas variantes: la Federación seguía sosteniendo la mayor carga, 62%, en tanto que los gobiernos de los estados aportaban conjuntamente 30% y la participación de los particulares se recuperaba y llegaba a 7.8 por ciento.²²

²⁰ El acelerado crecimiento del sistema educativo dio lugar a una nueva reestructuración de la SEP. La Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal quedó dividida en cuatro direcciones, mientras que la Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios fue dividida en dos que controlarían las escuelas federales y estatales regidas por dos calendarios escolares distintos: el A y el B.

²¹ *Compendio estadístico*, 1962, pp. 41-44; *Anuario estadístico...*, 1965, pp. 71, 77.

²² Sobre los presupuestos para educación en los estados (1960), Enríquez, 1963, p. 200.

Gráfica 10
Inscripción en escuelas primarias (1942-1964)



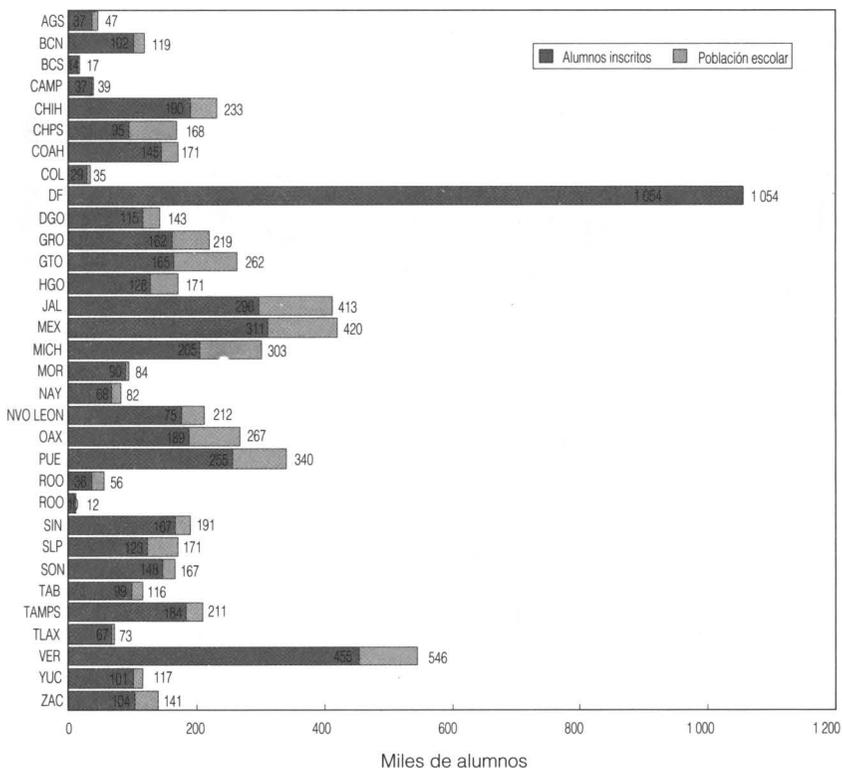
FUENTE: *Compendio estadístico*, 1947, 1950; Navarrete, 1958; Latapi, 1964.

La mayoría de los estados había logrado, en cinco lustros, duplicar su inscripción escolar. Tamaulipas, la entidad más favorecida, seguida por Guerrero y Campeche, la triplicaron. Veracruz, Chihuahua y Guanajuato tuvieron un crecimiento superior a 100%. Pero en términos generales, los estados del norte seguían a la vanguardia. Menor densidad de población y mayores recursos habían permitido que Baja California, Coahuila, Chihuahua, Durango, Sonora, Sinaloa, Nayarit, Nuevo León y Tamaulipas pudieran inscribir entre 80 y 88%. También Tabasco, Veracruz, Yucatán y Quintana Roo lo habían logrado. Sobresalían Morelos, Tlaxcala y Campeche al superar el 90% y el Distrito Federal que con una población mayor a los cinco millones, había alcanzado a satisfacer su demanda escolar además de concentrar cerca de 70% de los maestros titulados.²³ En el caso de las entidades tradicionalmente más rezagadas, el esfuerzo era loable. Si bien mantenían índices de inscripción por debajo de los deseables, en Chiapas, por ejemplo, se había logrado que 56% de su población escolar cursara educación primaria, seguido de Guanajuato (62%), Querétaro (64%) y Michoacán (67%). En otros casos el problema era menor. Oaxaca, Jalisco, San Luis Potosí, Guerrero, México, Zacatecas, Hidalgo y Puebla, mostraban un porcentaje de inscripción que oscilaba entre 70 y 75% (gráfica 11).

Al impresionante incremento de escuelas no correspondió un mayor equilibrio en el sistema escolar. El déficit seguía siendo considerable en las áreas

²³ Myers, 1965, p. 88.

Gráfica 11
Población escolar calculada y alumnos inscritos (1965)

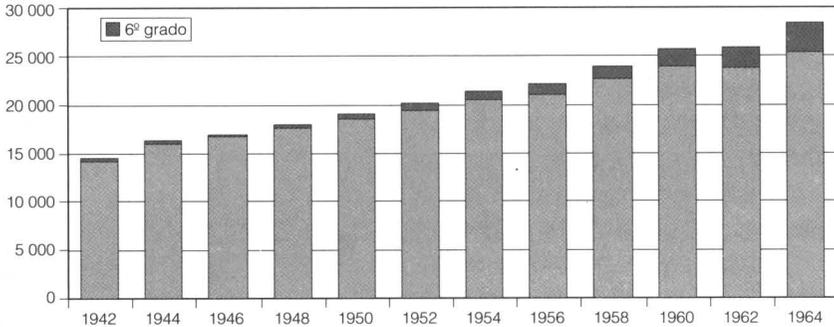


FUENTE: Anuario estadístico..., 1965.

rurales ya que cerca de 50% de la población total habitaba en el campo. Se mantuvo la superioridad numérica de los planteles rurales —de 79% en 1940 y 77% en 1964— pero la inscripción siguió representando tan sólo el 40% del total (gráficas 12 y 13). El criterio de aumentar los grados faltantes en escuelas urbanas siguió como prioritario, en tanto el problema en el campo parecía no tener solución al no ampliarse de manera suficiente la capacidad del cuarto grado para corregir el estrangulamiento que ahí era particularmente agudo.²⁴ De ahí que para 1964, 70% de las escuelas rurales impartían tres grados o menos y sólo 10% eran de organización completa.

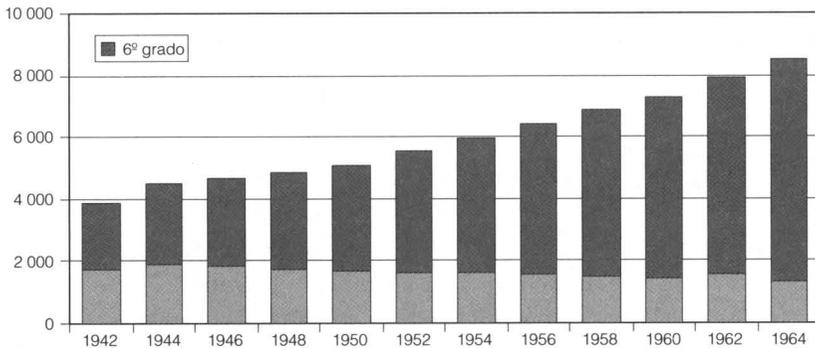
²⁴ Enríquez, 1964, pp. 247-260. Esta información puede confrontarse con el estudio de Luis Álvarez Barret, "El Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en

Gráfica 12
Escuelas rurales de organización completa (1942-1964)



FUENTE: Compendios estadísticos varios.

Gráfica 13
Escuelas urbanas de organización completa (1942-1964)



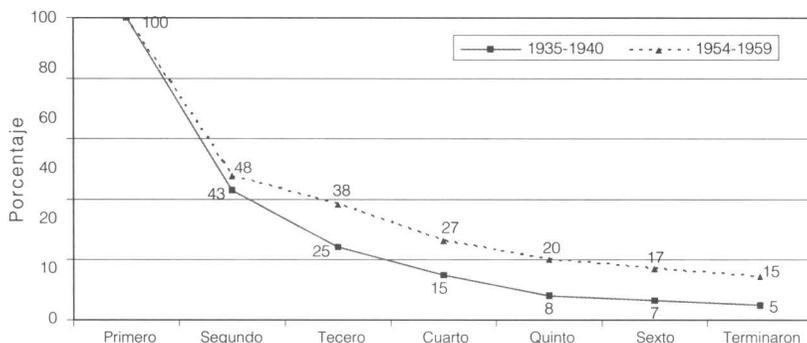
FUENTE: Compendios estadísticos varios.

Los índices de deserción y reprobación mostraban una franca aunque lenta mejoría (gráfica 14). El porcentaje de quienes cursaban el sexto grado en áreas urbanas se elevó a 10.4%, mientras que en las rurales aumentó a 2.9% (gráficas 15 y 16).

Con el Plan de Once Años la creciente demanda de maestros obligó a las autoridades a redoblar esfuerzos. Las escuelas normales aumentaron de 138 a

México. Realizaciones y crítica de resultados", 21 de agosto de 1964, en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4392, A/ 200 (72) (04)/-2.

Gráfica 14
Evolución de la deserción en la educación primaria



FUENTE: *Educación. Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 6 [segunda época], mayo de 1961.

166. Este incremento se debió básicamente a la creciente participación del sector privado cuyos planteles representaron en 1964 cerca de 50% del total, sin que las autoridades pusieran trabas a su creciente desarrollo.²⁵ Para resolver el problema en el campo, ocho Escuelas Prácticas de Agricultura se reintegraron al sistema normal federal, de manera que en 1960 funcionaban 29 planteles, logrando un importante incremento en su matrícula como se aprecia en la gráfica 17.²⁶ También se intensificó la labor del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio alcanzando en sólo seis años duplicar su inscripción de 10 283 a 21 411 alumnos.²⁷

Para fines de 1964, más de 140 000 maestros impartían educación primaria (gráfica 18). El esfuerzo por titularlos había dado frutos: 65% lo había logrado. Pero ese incremento inusitado de escuelas Normales aunado a la expansión del IFCM presentó a las autoridades un nuevo problema: cerca de 5 350 maestros graduados no pudieran encontrar plaza para el siguiente año escolar. La SEP recomendó a los directores “restringir la inscripción de acuerdo con las oportunidades que hubiera de conseguir empleo”. De hecho, no era que no se necesitaran más maestros sino que del presupuesto federal no se había asignado el porcentaje necesario para la construcción de un número suficiente de aulas para dar educación primaria a todos.²⁸

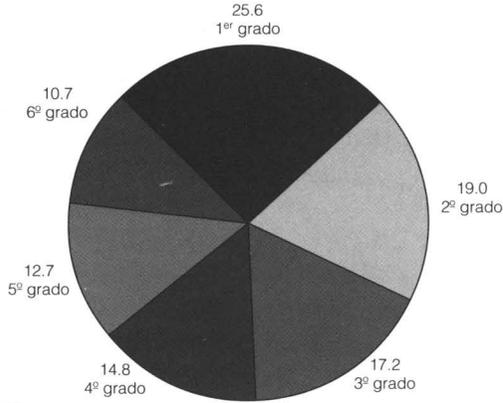
²⁵ De 16 planteles que funcionaban en 1950 se pasó a 87 en 1964. *Suplemento estadístico...*, 1964; Torres Septién, 1997, p. 294.

²⁶ Véase el capítulo VII de este libro.

²⁷ *Suplemento estadístico...*, 1964.

²⁸ Wilkie, 1978, pp. 302-303.

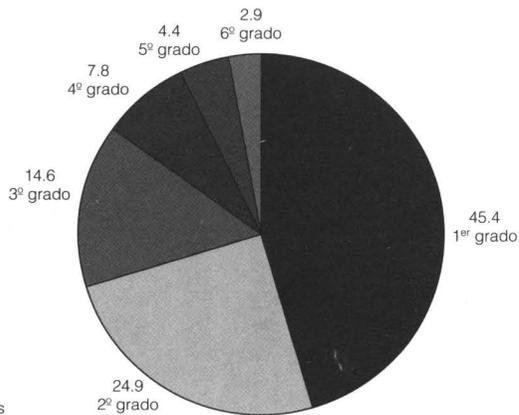
Gráfica 15
 Inscripción en escuelas primarias urbanas (1964)
 Distribución por grados (porcentaje)



100% = 4 414 841 alumnos

FUENTE: Martínez Jiménez, 1996.

Gráfica 16
 Inscripción en primarias rurales (1964)
 Distribución por grados (porcentajes)



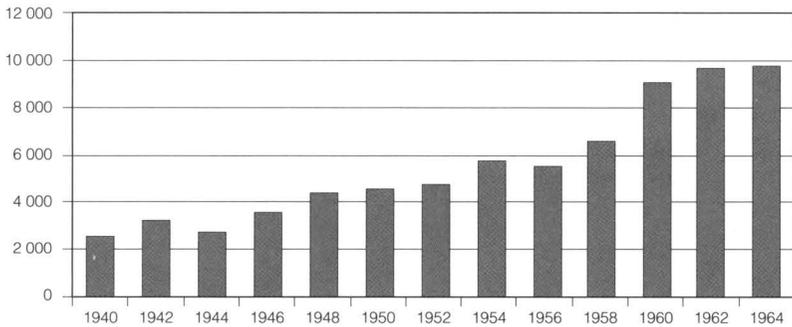
100% = 2 848 006 alumnos

FUENTE: Martínez Jiménez, 1996.

Lo que no logró resolverse fue la ubicación del magisterio. Las zonas urbanas mantuvieron un número muy superior con relación a las rurales, además de concentrar 64% de los maestros titulados.²⁹

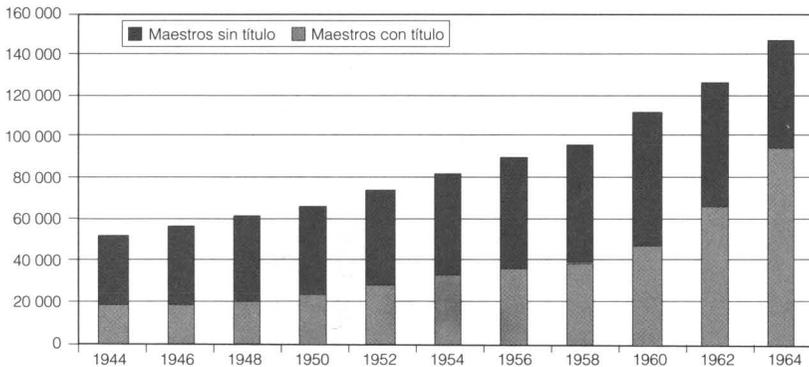
El Plan de Once Años siguió vigente bajo la administración de Gustavo Díaz Ordaz aunque no contó con el mismo apoyo. Un menor presupuesto lo afectó. En 1970, año en que debería concluir, cerca de dos millones de niños quedaban fuera del sistema. La eficiencia terminal de quienes habían empezado su educación primaria en 1965 se elevó a 30% sin que fuera posible eliminar las tradicionales desigualdades estructurales entre la educación urbana y la rural.

Gráfica 17
Evolución de la matrícula de las rurales normales (1940-1964)



FUENTE: Memorias de la Secretaría de Educación Pública.

Gráfica 18
Capacitación del magisterio (1944-1964)

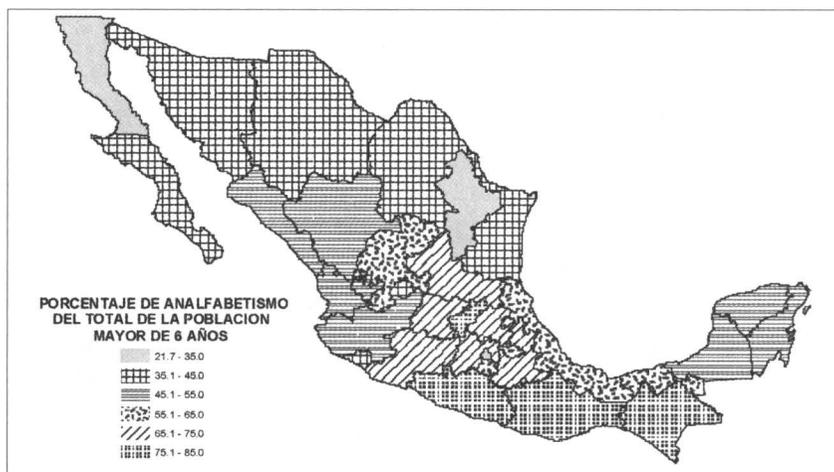


FUENTE: Compendios estadísticos varios.

²⁹ Latapí, 1964, p. 35.

EL ANALFABETISMO

Las expectativas puestas en la campaña contra el analfabetismo en 1944 estuvieron por encima de los resultados. Tuvo límites muy claros. Pasada la euforia inicial, en los maestros recayó toda la carga. La campaña fue más efectiva en zonas urbanas y semiurbanas donde el grado de analfabetismo era menor, se disponía de instructores suficientes y los conocimientos recibidos por los alumnos tenían mayores oportunidades de ser aplicados. La atención limitada a las regiones más rezagadas no permitió mayores avances. Pobreza, marginación, incomunicación y monolingüismo eran elementos difíciles de superar y más aún si los campesinos, aferrados a técnicas de producción tradicionales, no veían oportunidades de mejorar sus condiciones económicas. Su incidencia era mayor en los estados del sur: Guerrero (81%), Oaxaca (80%) y Chiapas (79%), y en el centro, Querétaro (77%), Hidalgo (72%) y Guanajuato (71%), mientras que la zona del norte había logrado avances significativos dado su creciente proceso de industrialización. Baja California (22%), Nuevo León (32%), Tamaulipas (35%), Coahuila (38%), Chihuahua (39%) y Sonora (38%), junto con el Distrito Federal (26%), eran las entidades con los índices más bajos de iletrados.³⁰

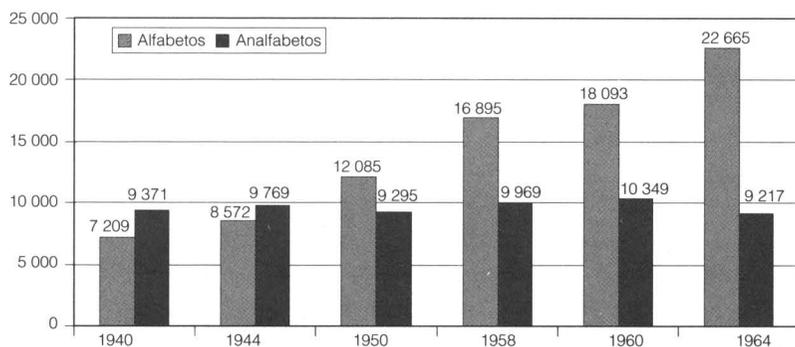
Analfabetismo, 1940

³⁰ Datos del censo de 1940, en Wilkie, 1978, pp. 239-240.

Fue con la expansión, nunca antes lograda, de los primeros grados de enseñanza primaria a principios de los años sesenta, cuando el analfabetismo logró detenerse. Tomando en cuenta que la población en cinco lustros se había duplicado, los resultados eran favorables: de 48.5% se redujo a 27.8%, no obstante que en términos relativos el número de quienes no sabían leer ni escribir se mantenía propiamente inalterado: cerca de nueve millones de habitantes (gráfica 19).

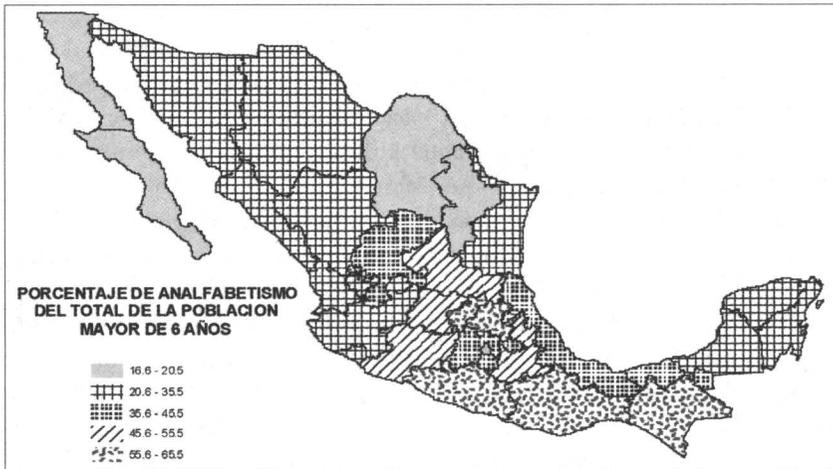
Como en el caso de las escuelas primarias, los contrastes eran marcados. En las áreas rurales radicaban dos terceras partes de los iletrados, en tanto los grandes centros industriales con acelerado crecimiento económico propiamente tenían resuelto el problema. Menor densidad de población y mayor concentración en zonas urbanas lo facilitaba. Era el caso de los estados fronterizos del norte como Baja California, Nuevo León y Coahuila con 81% de alfabetismo. El Distrito Federal, con condiciones muy diferentes a los anteriores, iba a la cabeza con 83% de su población alfabetizada según el censo de 1960. Otras entidades también destacaron por sus resultados. El Estado de México, por ejemplo, incrementó 20% el número de alfabetos. El aumento fue importante en Tabasco, Durango, Guanajuato y Oaxaca. Una situación favorable se dio en Michoacán, San Luis Potosí, Tlaxcala y Zacatecas. En otros casos, a pesar de los esfuerzos, como en Chiapas (39%), Guerrero (37%), Querétaro (43%) e Hidalgo (44%) el rezago era aún significativo.³¹

Gráfica 19
Alfabetismo de la población de 6 años y más (1940-1964)



FUENTE: Compendios estadísticos varios.

³¹ Secretaría de Industria y Comercio. Dirección General de Estadística, 1960, en AHSEP. Secretaría Particular, c. 4300/bis, s/c.

Analfabetismo, 1960*La segunda enseñanza*

La concentración geográfica de servicios en zonas urbanas se agudizó en el caso de la segunda enseñanza. En 1950, el Distrito Federal concentraba 25% de las secundarias con una población escolar que correspondía al 50% de la inscripción total.³² También destacaba la creciente participación de los particulares gracias al “clima de libertades” que preveía.³³ El grupo principal lo constituían los planteles fundados por congregaciones religiosas, católicas en su mayoría, y el resto eran escuelas sostenidas por comunidades extranjeras.³⁴ En provincia, Veracruz iba a la vanguardia con 30 secundarias seguido de Sonora (26) y Nuevo León (20). En entidades como Hidalgo, Yucatán, Jalisco y Querétaro predominaba la inversión privada. En el primero, los seis planteles eran particulares. Algo similar acontecía en Jalisco, donde la iniciativa privada sostenía 12 de las 19 escuelas, y en San Luis Potosí la relación era de dos a ocho. Otras entidades eran desatendidas tanto por el sector oficial como el privado: Colima, Durango, Morelos y Sinaloa contaban con tres planteles; en Aguascalientes, Campeche y Nayarit funcionaban dos, y peor aún, en Zacatecas, Tlax-

³² De 373 escuelas, 102 se localizaban en la capital. *Compendio estadístico*, 1953, pp. 119, 121.

³³ Mientras que la Federación sostenía 103 planteles y los estados 75, los particulares sumaban 142. Los 53 restantes contaban con sostenimiento mixto. *Ibid.*, p. 119.

³⁴ Torres Septién, 1997, pp. 332-333.

cala y Baja California Sur sólo uno.³⁵ Las deficiencias eran también notorias en relación con la escasez de escuelas de enseñanza técnica elemental, de enseñanzas especiales, de formación agrícola y de preparación técnica subprofesional.

Al ser la industrialización la preocupación prioritaria del régimen de Alemán, la atención se centró en la capacitación de mano de obra. Para 1952 los avances eran importantes. Los planteles de enseñanza media aumentaron 80%, la matrícula de la UNAM —que estrenaba instalaciones en Ciudad Universitaria— pasó de 16 355 alumnos a 20 199, el Instituto Politécnico Nacional incrementó también su inscripción, y todavía más lo hicieron las escuelas técnicas establecidas en el interior de la República.³⁶

Con Ruiz Cortines la expansión continuó pero el avance era insuficiente. En 1958 sólo 5.2% de la población mayor de 15 años había terminado el primer ciclo de educación media.³⁷ Viéndolo de otra manera: de cada 100 estudiantes que empezaban la enseñanza primaria, nueve continuaban la secundaria y, de éstos, sólo dos ingresaban a la enseñanza superior.

La presión por alcanzar niveles más altos de escolaridad llevó a López Mateos a elevar el porcentaje del presupuesto para segunda enseñanza a 11.9% del total destinado a la educación.³⁸ Adaptar el sistema educativo a los requerimientos del desarrollo económico implicaba no sólo abrir más oportunidades sino también diversificar las alternativas. Nuevas carreras técnicas, cursos y programas en las distintas ramas de la segunda enseñanza se crearon. Nueve institutos Tecnológicos Regionales iniciaron cursos de nivel elemental, medio y superior en diversos polos de desarrollo como Jalisco, Chihuahua, Coahuila, Durango y Veracruz. Fuera del sistema escolarizado se abrieron otras opciones terminales. Los Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola e Industrial, sin requisitos de escolaridad, impartían conocimientos básicos de orden tecnológico con base en programas cortos, con una duración variable de entre 16 y 40 semanas.

Para 1964 la segunda enseñanza había logrado un incremento notable: 416 451 alumnos cursaban educación secundaria, además de otros 166 811 que asistían a escuelas comerciales, de enseñanzas especiales y prevocacionales. El número de las secundarias, 1 542, estaba muy por encima de las otras ramas juntas: 360 de enseñanzas especiales, 430 comerciales y 45 prevocacionales³⁹ (gráficas 20 y 21). Entre las secundarias, las particulares igualaban al

³⁵ *Compendio estadístico*, 1953, p. 119.

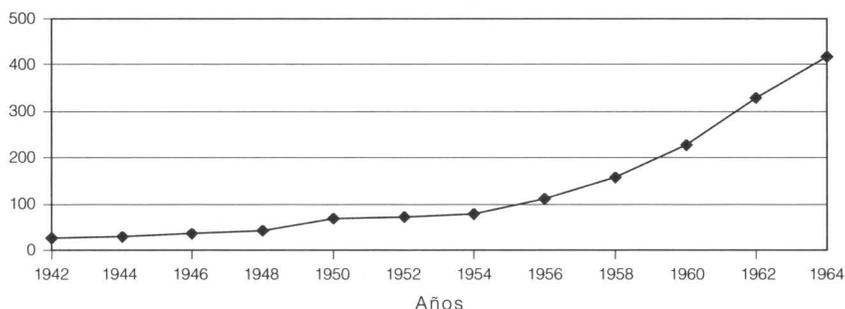
³⁶ Medin, 1990, pp. 143-146.

³⁷ Urquidi y Lajous, 1967, p. 33.

³⁸ Latapí, 1964, p. 137.

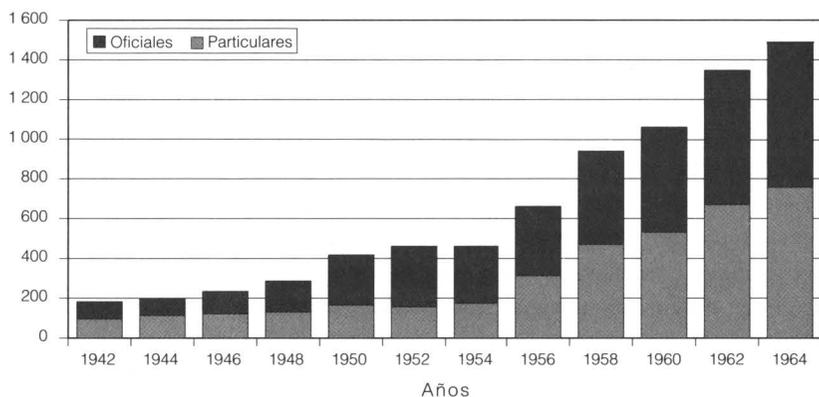
³⁹ *Anuario estadístico...*, 1965, p. 79.

Gráfica 20
Matrícula en escuelas secundarias



FUENTE: *La obra educativa...*, 1946; Compendios estadísticos varios.

Gráfica 21
Crecimiento de escuelas secundarias



FUENTE: *La obra educativa...*, 1946; Compendios estadísticos varios.

resto integrado por planteles federales, estatales y con financiamiento mixto.⁴⁰ No sucedía lo mismo en relación con la inscripción debido al menor número de alumnos por grupo en las escuelas privadas, además de que funcionaban un solo turno, por lo que su población escolar se reducía a 37.8% de la matrícula total.⁴¹

⁴⁰ Por decreto oficial, a los particulares se les eximió de la obligación de revalidar anualmente la incorporación de sus planteles a la SEP.

⁴¹ Torres Septién, 1997, pp. 332-333.

Pero no todo iba por buen camino. Como en los casos anteriores, la inversión gubernamental concentrada en las regiones más prósperas, con mayor rentabilidad a corto plazo, contribuyó a ahondar el desequilibrio entre entidades industriales y aquéllas en las que predominaba la agricultura de subsistencia. En las primeras se encontraban el mayor número de planteles, las mejores instalaciones y el profesorado con mejor formación. El Distrito Federal concentraba 36.6% de la inscripción de enseñanza media del país.⁴² La situación también había favorecido a Nuevo León, Coahuila, Veracruz, Puebla y Jalisco, mientras que en entidades del centro y el sureste del país como Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Chiapas las oportunidades seguían siendo mínimas.⁴³

Por otra parte, la estructura de la matrícula continuó siendo piramidal. La deserción y reprobación siguió minando el rendimiento y a pesar de los tres años de estudios de enseñanza secundaria, únicamente la mitad de la inscripción inicial cursaba el tercer grado. En el caso de las enseñanzas especiales y escuelas comerciales, el nivel de deserción era mayor.⁴⁴

En 1965, el acelerado desarrollo económico daba una imagen distinta al México de principios de los años cuarenta; su perfil era el de un país moderno, industrializado, con avances espectaculares en diversos campos de la actividad económica. Este progreso obedecía, en gran medida, al aporte directo de una fuerza de trabajo calificada egresada de las escuelas mexicanas. Cada vez era mayor el número de egresados de escuelas primarias interesados en continuar sus estudios con miras a obtener una educación superior, ya fuera de carácter técnico o universitario. Ese mismo año, 61% de ellos estaban inscritos en primer grado de educación media en planteles con modalidades distintas, de carácter terminal o no terminal, con posibilidades diferentes de ingreso y de prestigio, programas de enseñanza media de tres años o de entrenamiento técnico de uno o dos años de duración, destinados a la preparación de obreros industriales calificados. Los resultados de esta expansión si bien alteraron el esquema de los años cuarenta, el rezago acumulado no permitió cerrar la brecha entre la ciudad y el campo, y el patrón de desequilibrio regional presente desde principios del siglo xx no pudo evitarse.

⁴² Myers, 1965, p. 93.

⁴³ *Anuario estadístico...*, 1965, p. 80.

⁴⁴ Latapí, 1964, p. 84.

CONSIDERACIONES FINALES

Bajo el signo de la unidad nacional, el Estado impuso un sello propio al desarrollo de la educación en el país. Los fundamentos del nuevo proyecto educativo, explícitos en la exposición de motivos de la nueva legislación, marcaban un cambio ideológico radical con relación al modelo de desarrollo social y educativo del cardenismo. No obstante, como se ha mostrado, este cambio no significó en la práctica un rompimiento con el gobierno anterior. La reforma de los años cuarenta no planteó una modificación profunda a la estructura social; tampoco hubo un debate ideológico de fondo como en las dos décadas precedentes, ni ideas innovadoras. Incluso, difícilmente puede hablarse de una filosofía educativa a lo largo de cuatro sexenios. Fue un proyecto vagamente definido por el Estado que posibilitó la estabilización y moderación que sorprendentemente el propio Cárdenas había buscado desde finales de su administración.

Divergencias pero también similitudes están presentes a lo largo del periodo de estudio. Una de éstas fue el incremento de la tendencia centralizadora del Estado, visible en una mayor participación en la administración, organización y financiamiento del sistema escolar, lo que le permitió ampliar su radio de acción y tener mayor presencia en las entidades federativas, en detrimento de las iniciativas locales. De ahí que la Secretaría de Educación Pública se convirtiera en un inmenso aparato administrativo y técnico con una estructura fuertemente centralizada y en la que la burocratización sentó sus reales.

Esta creciente injerencia del gobierno federal tuvo repercusiones tanto en la estructura como en el funcionamiento del sistema escolar. La estrecha relación maestro-comunidad de las décadas precedentes disminuyó para dar paso a una escuela que, desvinculada de las necesidades de los grupos marginados, se convertía en herramienta de unión entre los mexicanos y se centraba en la capacitación técnica que requería el desarrollo económico. Si bien las autoridades insistieron en el papel de la educación como instrumento idóneo para crear una sociedad más justa que garantizara un mínimo de homogeneidad, la diferencia estribó en la forma de alcanzarla. Ya no se hablaba, como en la etapa socialista, de explotación, lucha de clases, cooperativismo, huelgas u otros

principios relacionados con la ideología marxista, sino que ahora se destacaba el papel de la escuela como factor de movilidad social al brindar a todo individuo, mediante la expansión del sistema escolar, igualdad de oportunidades para superarse y progresar por sus propios méritos.

El cambio se situó a la vez en el campo de la renovación pedagógica, específicamente en la enseñanza primaria cuyos programas y textos fueron reformados. Homogeneizar fue el denominador común pretendiendo con ello no sólo uniformar conocimientos sino también criterios y comportamientos. El uso obligatorio de los libros de texto gratuitos fue, más que las leyes y decretos, el instrumento para promover el proyecto del Estado y avanzar en el proceso de integración nacional. Los contenidos reflejaban la moderación del proyecto político. En el plano de los valores hubo modificaciones importantes para adecuarlos a un nuevo patrón de conducta acorde con la ideología del régimen. Lo mismo, el combate contra la opresión y la tiranía ya no se situó en la sociedad mexicana sino en el contexto internacional que era el de un mundo en guerra.

La reorientación del proyecto educativo se reflejó en la función magisterial. Concentrada la labor del maestro en el ámbito puramente académico, la escuela rural ya no tuvo libertad de acción y creatividad y quedó encasillada en un patrón urbano, homogéneo, sometida a un Estado autoritario que buscaba afianzar su control sobre la sociedad. En consecuencia, la posición del magisterio frente al poder central se transformó. Obligados a afiliarse a un sindicato único, los maestros perdieron libertad de expresión y se convirtieron, las más de las veces, en una fuerza de apoyo para el gobierno en turno. La relación cada vez más estrecha de los líderes sindicales —más preocupados por afianzar su poder que por defender los intereses de sus agremiados— con la SEP comprometió la actividad educativa de tal manera que cualquier acción disidente contra el autoritarismo estatal fue reprimida como quedó de manifiesto en el movimiento de 1958.

La escuela no permaneció ajena a las reformas educativas pero la apropiación de las nuevas normas fue resultado de un proceso de negociación entre los sectores sociales involucrados como muestra el examen de la vida cotidiana en distintas instituciones. Esos cambios paulatinos y heterogéneos, esas contradicciones constantes ante un mismo proyecto educativo derivadas de destrezas y estrategias de resistencia de los grupos subalternos, revelan claramente la enorme dificultad de modificar comportamientos colectivos sobre todo en comunidades aisladas con arraigadas costumbres y tradiciones. Posturas encontradas, antagónicas, de adaptación o de rechazo, por parte de maestros, alumnos, padres de familia e incluso de la comunidad en general, y los conflic-

tos generados, son testimonio de ese mundo plural, heterogéneo, que muchas veces se trata de ocultar tras la imagen del México moderno.

Otra marcada diferencia radicó en la reorientación del gasto público federal. Frente al proyecto cardenista de regular su distribución para disminuir las desigualdades, las siguientes administraciones actuaron debido más a presiones político-económicas que al propósito de lograr una mayor equidad entre las entidades federativas. Dar prioridad a la escuela urbana y ya no a la rural fue la pauta para las nuevas inversiones. El gasto educativo se concentró generalmente en regiones prósperas y en aquéllas con mayores oportunidades de crecimiento donde los resultados fueran más redituables en función del proyecto de desarrollo económico, aunque también hay que reconocer que los servicios se expandieron a zonas nunca antes beneficiadas.

La expansión del sistema escolar fue la tónica del periodo de estudio, pero este rápido crecimiento de los servicios, reflejo de modernización y progreso, no favoreció la calidad de la enseñanza. El imperativo de mejorarla, como advierte Alberto Arnaut, se subordinó al crecimiento porque no había mejor servicio que aquel que se ofrecía a quienes no contaban con ninguno. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue una acertada opción para satisfacer carencias a corto plazo, pero esa preparación inicial, acelerada, raras veces suficiente, requería una constante actualización que no siempre se dio. Y aquí radicó una de las graves deficiencias del sistema y de las limitaciones efectivas de la reforma. La improvisación y la falta de experiencia, junto con un sistema de evaluación poco eficaz, repercutieron en la enseñanza. No obstante el constante llamado de las autoridades, no se logró desterrar la rigidez pedagógica. La educación mantuvo a lo largo del periodo un carácter teórico, general, y el verbalismo y la memorización, característicos de tiempo atrás, se volvieron prácticas comunes que fomentaban actitudes pasivas del educando. Para mediados de los sesenta, poco quedaba de la escuela de la acción y de la enseñanza práctica de los años veinte y treinta.

Otro punto importante que cabe destacar es que al impresionante incremento de la matrícula no correspondió la elevación del nivel educativo. Disminuyó el analfabetismo, pero sorprendía que mientras la tasa de crecimiento económico anual ascendía a 6%, el índice de escolaridad de la población en general apenas llegara al tercer grado de enseñanza primaria. Sin duda la educación había sido un puntal para el desarrollo económico pero de nuevo se comprobaba la desigualdad regional ante la insuficiente atención a las graves deficiencias del pasado: escuelas rurales con menos de cuatro grados, sin maestros suficientes y con una deserción masiva cuyas causas rebasaban el ámbito

escolar. En tanto la producción agrícola alcanzaba los índices más altos, asombraba el escaso número de Normales Rurales, de Escuelas Prácticas de Agricultura y de sus egresados, así como el bajo índice de inscripción en los Centros de Capacitación Indígena.

El acelerado desarrollo económico y la transición de una sociedad rural a una urbana e industrial subrayaron el valor de la escolarización, propiciando el incremento en las demandas educativas. Si bien la rápida expansión de los servicios escolares dio a la educación una connotación democrática, no significó un beneficio uniforme para los todos los sectores sociales. Esa supuesta igualdad de oportunidades de la que tanto se hablaba no llegó a alcanzarse propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualación social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación.

Por otra parte, no obstante los avances en torno al reconocimiento de las culturas indígenas, en el México de finales de los años sesenta, moderno, industrializado, no se llegaba a definir el justo medio que combinara usos y costumbres, culturas e idiomas, anhelo de progreso y reconocimiento por el pasado. Convencidas las autoridades de las bondades del modelo de desarrollo económico, no cuestionaron el concepto de “progreso” ni la imposición de un modelo educativo uniforme en una sociedad heterogénea que reclamaba programas flexibles para adaptarlos a las peculiaridades de los diversos grupos y regiones. La anhelada uniformidad que de diversas formas se buscaba ponía en riesgo la diversidad cultural. En palabras de Rodolfo Stavenhagen, esta brecha era una brecha entre culturas.¹

En suma, entre rupturas y continuidades, la política moderada de los años cuarenta marcó la transición del gobierno cardenista al México de los setenta. En un periodo de estabilidad, de crecimiento económico y de urbanización acelerada, la educación no fue ajena al proceso. Sin duda hubo aciertos en innovaciones y actualizaciones, aunque también reformas que pasaron sin dejar huella. La modernidad tantas veces enunciada se reflejaba en miles de nuevas escuelas y mejor equipadas, en maestros más preparados, en nuevos planes y programas, nuevas materias, nuevos libros de texto. La escuela había contribuido a restablecer el consenso y avanzado en la integración de una población culturalmente heterogénea a la nación. Pero ante estos avances significativos, la batalla no se había ganado. Aún se arrastraban, como se arrastran hasta la fecha, problemas no resueltos. Las condiciones de pobreza, dispersión, aislamiento y heterogeneidad lingüística se mantenían como barreras

¹ Stavenhagen, 2001.

infranqueables. Superar esas enormes desigualdades educativas, ampliar las oportunidades de progreso a todos los estratos sociales, mediante una educación de calidad para enfrentar los nuevos retos de un futuro siempre incierto, eran y siguen siendo, al despuntar el siglo XXI, el gran desafío para autoridades y educadores.

ANEXOS

Cuadro 1
Presupuesto en educación

<i>Año</i>	<i>Porcentaje proyectado</i>	<i>Porcentaje ejercido</i>
1936	17	12.8
1940	16.5	12.4
1942	16.4	10.2
1944	10.8	8.9
1946	17.3	11.2
1948	10.7	8.5
1950	11.4	9.1
1952	10.7	7.1
1954	12.6	8.7
1956	12.5	8.8
1958	13.7	9.6
1960	18.4	9.7
1962	20.9	12.4
1963	21.8	33.2

FUENTE: Wilkie, 1978.

Cuadro 2
Escuelas primarias e inscripción (1940-1964)

<i>Año</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Alumnos</i>
1940	21 874	1 960 755
1941	18 886	2 017 141
1942	18 469	2 154 368
1943	20 170	2 352 502
1944	20 783	2 395 203
1945	20 966	2 624 741
1946	21 637	2 717 418
1947	22 899	2 815 161
1948	23 248	2 836 010
1949	23 532	2 899 163
1950	24 075	3 030 388
1951	24 654	3 176 043
1952	25 613	3 298 738
1953	26 626	3 474 766
1954	27 319	3 731 688
1955	27 826	3 936 031
1956	28 417	4 106 198
1957	29 140	4 327 576
1958	30 816	4 573 800
1959	31 707	4 911 207
1960	32 895	5 401 509
1961	32 912	5 793 392
1962	33 860	6 109 473
1963	35 428	6 542 073
1964	36 810	6 901 778
1965	37 703	7 262 847

FUENTE: Solana, 1982.

Cuadro 3
Población escolar inscrita

<i>Entidad</i>	<i>1942</i>	<i>1964</i>
Estados Unidos Mexicanos	2 154 000	6 901 778
Aguascalientes	17 753	49 732
Baja California Norte	17 844	131 093
Baja California Sur	7 435	18 620
Campeche	13 604	39 193
Coahuila	85 146	182 742
Colima	12 543	28 191
Chiapas	62 786	176 112
Chihuahua	72 133	256 357
Distrito Federal	294 325	1 123 779
Durango	71 626	155 369
Guanajuato	87 002	277 096
Guerrero	45 018	222 096
Hidalgo	61 617	174 223
Jalisco	128 711	427 895
Mexico	113 574	411 777
Michoacán	103 511	327 445
Morelos	31 304	95 944
Nayarit	30 940	84 845
Nuevo León	89 547	226 562
Oaxaca	95 371	272 405
Puebla	121 501	338 198
Querétaro	16 564	58 587
Quintana Roo	2 144	12 205
San Luis Potosi	76 305	182 997
Sinaloa	77 225	209 964
Sonora	49 550	185 378
Tabasco	41 343	120 094
Tamaulipas	24 323	226 703
Tlaxcala	31 538	74 986
Veracruz	178 882	540 949
Yucatán	50 174	124 968
Zacatecas	43 069	145 273

FUENTE: *Compendio estadístico*, 1947 y 1964.

Cuadro 4
Escuelas primarias

Año	Total	Urbanas	Rurales	Con 6° grado	
				Urbano	Rurales
1942	18 469	3 895	14 574	2 132	297
1944	20 783	4 498	16 285	2 570	327
1946	21 637	4 684	16 953	2 825	298
1948	23 248	4 999	18 249	3 111	419
1950	24 075	5 065	19 010	3 398	540
1952	25 613	5 562	20 051	3 932	630
1954	27 319	5 964	21 355	4 356	864
1956	28 417	6 407	22 010	4 853	1 017
1958	30 816	6 861	23 955	5 362	1 272
1960	32 895	7 284	25 611	5 827	1 637
1962	33 860	7 930	25 930	6 343	2 181
1964	36 810	8 478	28 332	7 169	3 000

FUENTE: Compendios estadísticos varios.

Cuadro 5
Evolución histórica de la deserción escolar en el sistema de educación primaria

Grado escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1935-1940	1936-1941	1937-1942	1938-1943	1939-1944	1940-1945	1941-1946	1942-1947	1943-1948	1944-1949
I	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
II	43	43.8	44.7	45.7	46.7	47.6	48.6	47.5	45.3	45.5
III	24.5	25.4	26.4	27.4	23.3	29.3	30.2	30.2	28.9	30
IV	15.1	15.6	16.1	16.6	17.1	17.6	18.1	18.1	17.8	19.3
V	8.4	9.4	10	10.6	11.3	11.9	12.5	12.1	12.6	13.2
VI	6.9	7.4	8	8.5	9.1	9.7	10.2	10.2	10.2	10.6
Terminación	5.3	5.8	6.3	6.8	7.3	7.8	8.4	8.4	8.4	8.8
Grado escolar	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	1945-1950	1946-1951	1947-1952	1948-1953	1949-1954	1950-1955	1951-1956	1952-1957	1953-1958	1954-1959
I	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
II	41.6	44.2	48.8	48.1	49.4	49.6	49.7	49.3	52.4	47.8
III	28.2	28.8	30.4	32.6	34.3	34.4	34.9	34	37.8	38.3
IV	17.5	17.8	19.3	21.4	22.2	23.2	24.3	22.3	26.3	26.5
V	12	12.6	14.1	15.5	16.5	17.6	18.6	17.7	19.9	20.3
VI	10	10.8	11.9	13.1	14.4	15.3	15.9	15	16.7	17.1
Terminación	8.3	9	10	11.8	12.2	12.8	13.5	13.9	14.1	14.6

FUENTE: *Educación*, núm. 6, mayo de 1961.

Cuadro 6
Personal docente de enseñanza primaria

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Con título</i>	<i>Sin título</i>
1944	52 091	18 862	33 229
1946	56 468	19 443	37 025
1948	61 979	20 861	41 118
1950	65 823	22 696	43 127
1952	73 758	28 056	45 702
1954	81 695	33 417	48 278
1956	89 931	36 556	53 375
1958	99 400	41 476	57 924
1960	112 900	46 630	66 270
1962	127 515	66 464	61 051
1964	146 989	95 020	51 969

FUENTE: Compendios estadísticos varios.

Cuadro 7
Personal docente en escuelas primarias (1955)

<i>Entidad</i>	<i>Total</i>	<i>Con título</i>	<i>Sin título</i>	<i>Porcentajes</i>	
				<i>Con título</i>	<i>Sin título</i>
Estados Unidos Mexicanos	85 797	34 811	50 986	40.6	59.4
Aguascalientes	589	332	257	56.4	43.6
Baja California Norte	1 068	398	670	37.3	62.7
Baja California Sur	415	110	305	26.5	73.5
Campeche	556	325	231	58.5	41.5
Coahuila	2 857	1 276	1 581	44.7	55.3
Colima	525	293	232	55.8	44.2
Chiapas	1 956	493	1 463	25.2	74.8
Chihuahua	3 245	743	2 502	22.9	77.1
Distrito Federal	15 783	13 369	2 414	84.7	15.3
Durango	2 389	623	1 766	26.1	73.9
Guanajuato	2 948	602	2 346	20.4	79.6
Guerrero	2 219	670	1 549	30.2	69.8
Hidalgo	2 522	719	1 803	28.5	71.5
Jalisco	5 066	1 835	3 231	36.2	63.8
México	3 571	809	2 762	22.7	77.3
Michoacán	3 174	1 053	2 121	33.2	66.8
Morelos	1 055	336	719	31.8	68.2
Nayarit	1 147	287	860	25.0	75.0
Nuevo León	3 248	1 160	2 088	35.7	64.3
Oaxaca	3 073	883	2 190	28.7	71.3
Puebla	4 370	1 677	2 693	38.4	61.6
Querétaro	689	258	431	37.4	62.6
Quintana Roo	161	71	90	44.1	55.9
San Luis Potosí	2 230	686	1 544	30.8	69.2
Sinaloa	2 462	302	2 160	12.3	87.7
Sonora	2 490	201	2 289	8.1	91.9
Tabasco	1 598	481	1 117	30.1	69.9
Tamaulipas	2 743	845	1 898	30.8	69.2
Tlaxcala	1 000	240	760	24.0	76.0
Veracruz	6 835	2 053	4 782	30.0	70.0
Yucatán	2 130	1 234	896	57.9	42.1
Zacatecas	1 683	447	1 236	26.6	73.4

FUENTE: Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, 1955.

Cuadro 8
Población de la República alfabeta y analfabeta
 (población de 6 y más años, millares)

<i>Entidad</i>	1940		1950		1960	
	<i>Alfabetos</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Alfabetos</i>	<i>Analfabetos</i>	<i>Alfabetos</i>	<i>Analfabetos</i>
Estados Unidos Mexicanos	6 770	9 450	11 766	8 942	17 415	10 573
Aguascalientes	75	61	105	47	142	53
Baja California	13	53	149	35	331	77
Baja California Sur	27	16	38	11	51	13
Campeche	38	37	61	38	92	43
Coahuila	282	173	428	150	586	143
Colima	38	28	59	30	90	41
Chiapas	116	431	246	464	379	585
Chihuahua	311	198	498	186	732	245
Distrito Federal	1 115	391	2 068	462	3 285	653
Durango	197	197	347	159	453	150
Guanajuato	249	616	466	587	706	675
Guerrero	115	485	234	497	354	598
Hidalgo	174	455	271	398	352	447
Jalisco	564	623	857	544	1 278	683
México	291	650	532	575	867	643
Michoacán	291	682	516	612	754	726
Morelos	67	85	129	91	188	121
Nayarit	88	92	141	88	205	106
Nuevo León	305	142	474	130	704	168
Oaxaca	198	782	421	716	573	829
Puebla	340	729	584	717	797	790
Querétaro	47	156	81	143	121	161
Quintana Roo	8	7	13	8	25	14
San Luis Potosi	185	366	334	352	444	388
Sinaloa	194	210	297	214	441	227
Sonora	188	115	301	113	474	148
Tabasco	80	146	165	121	240	149
Tamaulipas	246	13	435	151	637	187
Tlaxcala	74	110	125	102	170	106
Veracruz	476	848	801	837	1 202	993
Yucatán	189	161	266	149	333	173
Zacatecas	189	270	131	216	408	236

FUENTE: Censos de población.

Cuadro 9
Escuelas secundarias e inscripción

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Particulares</i>	<i>Oficiales</i>	<i>Inscripción</i>
1942	183	95	88	29 944
1944	199	112	87	31 825
1946	234	126	108	34 734
1948	253	131	122	44 174
1950	415	161	254	69 402
1952	465	160	305	73 114
1954	459	176	283	77 781
1956	663	309	354	112 115
1958	941	470	471	155 226
1960	1 061	530	531	227 310
1962	1 345	672	673	329 287
1964	1 488	759	729	416 451

FUENTE: *La obra educativa...*, 1946; Compendios estadísticos varios.

Cuadro 10
Población monolingüe (1960)

<i>Entidad</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Idioma o dialecto</i>	<i>Cantidad</i>
Aguascalientes	3	Total	1 104 955
Baja California	29	Amuzgo	11 066
Campeche	8 396	Cora	3 731
Coahuila	12	Cuicateco	2 553
Colima	2	Chatino	10 231
Chiapas	115 844	Chinanteco	23 066
Chihuahua	10 973	Chol	32 815
Distrito Federal	65	Huasteco	18 724
Durango	1 511	Huave	2 972
Guanajuato	298	Huichol	3 932
Guerrero	98 999	Maya	81 013
Hidalgo	101 751	Mayo	1 837
Jalisco	2 150	Mazahua	15 759
Mexico	35 662	Mazateco	73 416
Michoacán	12 432	Mexica o náhuatl	297 285
Morelos	710	Mixe	34 587
Nayarit	5 324	Mixteco	106 545
Nuevo León	11	Otomí	57 721
Oaxaca	297 319	Popoloca	3 053
Puebla	132 621	Tarahumara	10 478
Querétaro	4 437	Tarasco	12 432
Quintana Roo	6 148	Tepehuano	1 766
San Luis Potosí	41 087	Tlapaneco	23 997
Sinaloa	682	Tojolabal	3 779
Sonora	1 825	Totonaca	63 794
Tabasco	2 059	Tzeltal	55 951
Tamaulipas	11	Tzotzil	57 235
Tlaxcala	2 248	Yaqui	545
Veracruz	115 940	Zapoteco	78 763
Yucatán	66 403	Zoque	7 683
Zacatecas	3	Otros	8 226

FUENTE: González Casanova, 1971.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGN	Archivo General de la Nación
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
AMCP	Archivo del Museo de Culturas Populares
FDINI	Fondo Documental Instituto Nacional Indigenista

Acción educativa...

- 1954 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1955 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1956 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1955 al 31 de agosto de 1956.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1957 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1956 al 31 de agosto de 1957.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1958 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de septiembre de 1957 al 1° de diciembre de 1958.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1960 *Acción educativa del gobierno federal, 1959-1960.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1961 *Acción educativa del gobierno federal, 1960-1961.* México, Secretaría de Educación Pública.

AGUILAR CAMÍN, Héctor

- 1989 “La utopía cardenista”, en Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989.* México, Ediciones Cal y Arena, pp. 149-185.

AGUILAR CAMÍN, Héctor, y Lorenzo MEYER

- 1989 *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989.* México, Ediciones Cal y Arena.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo

- 1955 *Teoría de los Centros Coordinadores.* México, Instituto Nacional Indigenista.

- 1983 *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 1992a *Teoría y práctica de la educación indígena.* México, Universidad Veracruzana-Instituto Nacional Indigenista-Fondo de Cultura Económica.
- 1992b *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México.* México, Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *et al.*
- 1976 *El indigenismo en acción.* México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista.
- 1980 *Pensamiento antropológico e Indigenista de Julio de la Fuente,* México, Instituto Nacional Indigenista.
- ÁLVAREZ BARRET, Luis
- 1954 “La educación y los grandes problemas nacionales” en Junta Nacional de Educación Normal. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Enseñanza Normal, vol. I, pp. 1-71.
- ÁLVAREZ GARCÍA, Isaías
- 1975 “La difusión de las ideas y el cambio”, *Revista del CEE*, vol. v, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 13-62.
- ANDREU ALMAZÁN, J.
- 1941 *Memorias del Gral. J. Andreu Almazán. Informe y documentos sobre la campaña política de 1940.* México, E. Quintanar.
- Anuario estadístico...*
- 1965 *Anuario estadístico compendiado de los Estados Unidos Mexicanos 1964.* México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.
- ANZOLA, Gabriel
- 1962 *Cómo llegar hasta los campesinos por medio de la educación. Resultados de una experiencia en el CREFAL.* México, Ministerio de Educación Nacional.
- ARANA, Evangelina
- 1968 “Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena” en *Anuario Indigenista*, vol. xxviii (diciembre), pp. 91-96.
- ARCE GURZA, Francisco
- 1986 “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México.* México, El Colegio de México, pp. 145-187.
- 1987 “La libertad de enseñanza como garantía constitucional. Interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano”. México, Instituto Tecnológico Autónomo de México. Tesis de licenciatura.
- ARELLANO ROCHA, Gloria
- 1987 “Relatos, testimonios y experiencias” en *Los maestros y la cultura nacio-*

nal. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 1, pp. 55-76.

ARNAUT, Alberto

- 1993 *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. México, El Colegio de México.
- 1998 *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1991)*. México, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- 2001 "La configuración histórica de administración y los administradores de la educación básica en México (1950-2000)". México, El Colegio de México, inédito.
- 2006 "Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México", México, mecanografiado.

ARTEAGA CASTILLO, Belinda

- 1994 *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

ÁVILA, Ana Cristina, y Virgilio MUÑOZ

- 1999 *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*. México, Noriega Editores.

BARRERA VÁZQUEZ, Alfredo

- 1945 "Cómo resuelve México el problema de la alfabetización de sus indígenas monolingües". Instituto Nacional Indigenista, Doc. mecanografiado.

BAZANT, Mílada

- 1993 *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México

BEEZLEY, William H., Cheryl E. MARTIN y William E. FRENCH (comps.)

- 1994 *Rituals of rule, rituals of resistance*. Wilmington, Scholarly resources press.

BERMÚDEZ, Antonio y Octavio VÉJAR VÁZQUEZ

- 1969 *No dejes crecer la hierba... el gobierno avilacamachista*. México, Costa Amic.

BITRÁN, Yael (coord.)

- 2001 *México, Historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena*. México, Universidad Iberoamericana.

BLANCARTE, Roberto

- 1992 *Historia de la Iglesia Católica en México*. México, Fondo de Cultura Económica.

BONETA, Manuel

- 1954 "Estructuración del sistema nacional de educación normal" en *Junta*

Nacional de Educación Normal. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Enseñanza Normal, vol. II, pp. 3-81.

BONFIL BATALLA, Guillermo

1987 *México Profundo; una civilización negada*. México, Secretaría de Educación Pública.

BRITTON, John

1976 *Educación y radicalismo, 1934-1940*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas), 2 vols.

BRITTON, John (comp.)

1994 *Molding the hearts and minds: Education and social change in Latin America*. Scholarly Resources Press, Wilmington, Delaware.

CÁMARA BARBACHANO, Fernando

1944 "Expedición para trabajo de campo etnológico en el municipio de Tenejapa, Chiapas, 1943-1944. Doc. mecanografiado. FDINI.

CAMP, Roderic A., Charles A. HALE y Josefina Zoraida VÁZQUEZ, eds.

1991 *Los intelectuales y el poder en México*, México, UCLA Latin American Center Publications-El Colegio de México

CAMPBELL, Hugh G.

1976 *La derecha radical en México, 1929-1949*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 276).

CARBÓ, Teresa

1982 *Los indígenas debatidos y legislados. La educación indígena en la Cámara de Diputados, 1920-1969*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

1984 *Educación desde la Cámara de Diputados*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

1988 "La escenificación discursiva de una paradoja: los grupos étnicos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial" en *Discurso. Cuaderno de teoría y análisis*, núm. 9 (mayo-agosto), pp. 63-79.

1989 "Legislar contra la ignorancia: leyes y decretos para la alfabetización (1944-1948)" en *Papeles de la Casa Chata*, año 4, núm. 6, pp. 19-29.

1996 *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social-El Colegio de México, 2 vols.

CASARRUBIAS, Vicente

1954 "El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio" en Junta Nacional de Educación Normal. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Enseñanza Normal, vol. II, pp. 83-127.

CASO, Alfonso

1958 *Indigenismo*. México, Instituto Nacional Indigenista.

1962 *Los Centros Coordinadores Indigenistas*. México, Instituto Nacional Indigenista.

- CASO, Alfonso, *et al.*
 1954 *Métodos y resultados de la política indigenista en México*. Memorias del Instituto Nacional Indigenista. México, Instituto Nacional Indigenista, vol. vi.
- CASTILLO, Ignacio M. del
 1945 "La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco" en *América Indígena*, vol. v, núm. 2, pp. 139-151.
- CASTILLO, Isidro
 1968 *México y su revolución educativa*. 2a. ed. México, Academia Mexicana de la Educación.
- CASTRO DE LA FUENTE, Angélica
 1961 "La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales" en *A William Cameron Townsend en el 25 aniversario del Instituto Lingüístico de Verano*. México; pp. 231-248.
- CELIS, Lourdes, Catherine MACOTELA, Rosario RICO, *et al.*
 1978 *Historia de la acción pública: Adolfo López Mateos. 1958-1964. I. Las ideas*. México, Partido Revolucionario Institucional, Fondo para la Historia de las Ideas Revolucionarias de México.
- CENICEROS, José Ángel
 1955 *Nuestra constitución política y la educación mexicana*. México, Ediciones Botas.
 1957 *Educación y mexicanidad. Discursos, páginas cívicas*. México [s.p.i.]
 1961 *Glosas constitucionales, históricas y educativas*. México, Atisbos.
 s.f. *Economía de la Educación. Magnitud del problema*. México, Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública.
- CERVANTES BARAJAS, J. Jesús
 1986 "Experiencias vividas en la escuela primaria". Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.
- CHRISTLIEB IBARROLA, Adolfo
Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México. 2a. ed., México, Editorial Jus.
- CIVERA, Alicia
 1997a *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
 1997b "Crisis política y reforma educativa: El Estado de México, 1934-1940" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el período cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 141-195.
- CIVERA, Alicia, Carlos ESCALANTE y Luz Elena GALVÁN (coords.)
 2002 *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El

Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CLARO SIMENTAL, José

- 1987 “Experiencias de maestros y alumnos en las escuelas rurales” en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 1, pp. 221-248.

CLINE, Howard

- 1962 *México: Revolution to evolution, 1940-1960*. London, Oxford University Press.

COMAS, Juan

- 1953 *Ensayos sobre indigenismo*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
1956 “La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación” en *América Indígena*, vol. XVI, núm. 2 (abril), pp. 93-110.

Compendio estadístico...

- 1947 *Compendio estadístico 1947*. México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística.
1950 *Compendio estadístico 1950*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.
1953 *Compendio estadístico 1952*. México, Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística.
1955 *Compendio estadístico 1954*. México, Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística.
1958 *Compendio estadístico 1956-1957*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.
1962 *Compendio estadístico 1960*. México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.
1963 *Compendio estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1962*. México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.

Conferencias...

- 1945 *Conferencias económica, pedagógica y política. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México, Costa Amic.

CONTRERAS, Ariel José

- 1977 *México 1940: industrialización y crisis política*. México, Siglo XXI Editores.

CÓRDOVA, Arnaldo

- 1974 *La política de masas del cardenismo*. México, Ediciones Era.
1989 *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era.
1989a “Los maestros rurales en el cardenismo” en *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era, pp. 154-179.
1989b “La transformación del PNR en PRM, el triunfo del cooperativismo en México” en *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era, pp. 180-206.

- CORONADO DE CABALLERO, Gabriela, *et al.*
 1981 *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- CORREA, Eduardo J.
 1946 *El balance del avilacamachismo*. México [s.p.i.].
- COWART, Billy
 1966 *La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional*. México, El Colegio de México.
- CUMBERLAND, Charles
 1968 *México, the Struggle for Modernity*. New York, Oxford University Press.
- DE LA FUENTE, Julio
 1953 "El Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil. Una realización indigenista del México de hoy" en *América Indígena*, vol. XIII, núm. 1 (enero), pp. 55-64.
 1964 *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México, Instituto Nacional Indigenista
- "Debates..."
 1978 "Debates en la Cámara de Diputados" en *INI, 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 343-359.
- DELMEZ, Albert
 1949 "The History of the Cultural Missions in Mexican Education". University of Missouri. Tesis de doctorado.
- Diario de los Debates...*
 1941 *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria.
 1945 *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria.
- DIBBLE, Maynard Nelson
 1981 "Indigenismo and education". University of Utah. Tesis de doctorado.
- Dirección General...*
 1951 *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar*. México, Secretaría de Educación Pública.
- DOBSON, John Alver
 1967 "The texto único y gratuito: a Mexican Case Describing the Role of Education in Social Change". Ann Arbor, Michigan State University. (microfilm).
- DOMÍNGUEZ MORENO, Josefina
 1986 "Los maestros y la cultura nacional", concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares, mecanografiado.

“El problema...”

- 1962 “El problema educativo en Nuevo León”. Monterrey, Nuevo León. Unión Neolonesa de Padres de Familia, A.C.

ENRÍQUEZ, Ernesto

- 1963 “Costos de la educación en México”, *Educación, Revista de Orientación Pedagógica*, segunda época, núm. 8, pp. 177-203.
- 1964 “Estimación del progreso obtenido en la ejecución del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México” en *Educación, Revista de Orientación Pedagógica*, segunda época, núm. 9, pp. 247-260.

“Exposición...”

- 1978 “Exposición de motivos de la iniciativa de ley para crear el INI” en *INI 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 338-339.

FISHER, Glen

- 1953 “Directed Culture Change in Nayarit, Mexico: Analysis of a Pilot Project in Basic Education”. New Orleans, Louisiana, Tulane University, pp. 67-173.

FLORES MORENO, Concepción

- 1986 “Los maestros y la cultura nacional”. Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.

FOWLER, Will (coord.)

- 2004 *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-2000)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

GALLO MARTÍNEZ, Víctor

- 1955 *Problemas educativos de México*. México, Ediciones del Gobierno de Jalisco.
- 1959 *Estructura económica de la educación mexicana; problemas y proyecciones económico-demográficas*. México, s.p.i., 2 vols.
- 1966 *Política educativa en México*. México, Oasis.

GAMIO, Manuel

- 1966 *Consideraciones sobre el problema indígena*. México, Instituto Indigenista Interamericano.

GARCÍA GONZÁLEZ, Paula

- 1987 “La escuela rural: visión emancipadora del pueblo” en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 4, pp. 111-142.

GIROUX, Henry

- 1992 *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores.

GÓMEZ GONZÁLEZ, Filiberto

- 1948 “Rarámuri. Mi diario Tarahumara”. México, Talleres Tipográficos de *Excélsior*.

GÓMEZ MONTERO, Sergio

- 1978 "El arte indígena es contemporáneo. Vive y se transforma a su propio ritmo" en *INI 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 189-194.

GONZALBO AIZPURU, Pilar

- 2002 "Rupturas y continuidades en la educación novohispana" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 119-141.

GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.)

- 1996 *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México-Madrid, Universidad Nacional a Distancia.
- 1998 *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México.
- 1999 *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México.
- 2001 *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México, El Colegio de México.

GONZÁLEZ, Ambrosio

- 1987 "Relato de un maestro rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 4, pp. 19-39.

GONZÁLEZ PEDRERO, Enrique

- 1982 *Los libros de texto gratuito*. México, Secretaría de Educación Pública.

GREAVES LAINÉ, Cecilia

- 1998 "El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena" en Pilar Gonzalbo (coord.), *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, pp. 137-153.
- 1999 "Entre tradición y modernidad: el proceso de aculturación en las sociedades indígenas. Los centros de capacitación (1940-1946)" en Pilar Gonzalbo (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, pp. 367-385.
- 2001 "Entre el discurso y la acción. Una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas" en Yael Bitrán (coord.), *México, historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena*. México, Universidad Iberoamericana, pp. 243-264.
- 2001 "Dispute autour d'un projet éducatif: de l'éducation socialiste à l'école d'unité nationale au Mexique" en *Revista ALEPH. Histoire et Sociétés de l'Amérique Latine*, núm. 12, pp. 90-110.

GUAL VIDAL, Manuel

- 1947 *Diez discursos sobre educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán*. México, Departamento de Publicidad y Propaganda.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto

- 1985 *La educación socialista en México, 1934-1945. Antología*. México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.

HAMILTON, Nora

- 1983 *México, los límites de la autonomía del Estado*. México, Editorial Era.

HANSEN, Roger D.

- 1983 *La política del desarrollo mexicano*. 13a. ed., México, Siglo XXI Editores.

HEATH, Shirley Brice

- 1972 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México, Instituto Nacional Indigenista.

HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia

- 1979 *La mecánica cardenista. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940*. México, El Colegio de México.

HERNÁNDEZ CHÁVEZ, Alicia y Manuel MIÑO GRIJALVA (coords.)

- 1991 *Cincuenta años de historia en México*. México, El Colegio de México, vol. II.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Claudio

- 1987 "El trabajo escolar de un maestro rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 3, pp. 51-90.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio

- 1998 *In tlahtoli, in ohtli, la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas*, México, Plaza y Valdés.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Ramón

- 1988 "La educación indígena" en *INI 40 años*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp.

HERNÁNDEZ LUNA, Juan

- 1975 "El régimen comercial de libros de texto en las escuelas primarias de México", México, 2 vols., doc.mimeografiado.

HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago

- 1954 "El problema de la deserción escolar" en *Junta Nacional de Educación Normal*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Enseñanza Normal, vol. II, pp. 179-189.

HUGHES, Lloyd H.

- 1951 *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*. Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Informe...

- 1956 *Informe de labores y nuevos lineamientos. Memoria 1944-1955*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

INI

1978 *INI 30 años después. Revisión crítica.* México, Instituto Nacional Indigenista.

1988 *INI 40 años.* México, Instituto Nacional Indigenista.

JOSEPH G. y D. NUGENT (comps.)

1994 *Every day forms of State formation: Revolution and negotiation of rule in modern Mexico,* Duke University Press, Durham, Carolina del Norte.

JULIA, Dominique

1995 "La cultura escolar como objeto histórico" en Margarita Menegus y Enrique González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes.* México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 131-153.

Junta Nacional...

1954 *Junta Nacional de Educación Normal. Ponencias oficiales.* México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

KIRK, Betty

1942 *Covering the Mexican Front; the Battle of Europe versus America.* Norman, Oklahoma, University of Oklahoma.

KNELLER, George

1951 *The Education of the Mexican Nation.* New York, Columbia University Press.

KOHLER, Ulrich

1975 *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas.* México, Instituto Nacional Indigenista.

La educación rural...

1954 *La educación rural mexicana y sus proyecciones. Resoluciones de la Junta Nacional de Educación Primaria.* México, Secretaría de Educación Pública.

La obra educativa...

1946 *La obra educativa en el sexenio 1940-1946.* México, Secretaría de Educación Pública.

1964 *La obra educativa en el sexenio 1958-1964.* México, Secretaría de Educación Pública.

LABASTIDA, Horacio

s.f. Informe sobre la situación del Crefal. Doc. mecanografiado

LARROYO, Francisco

1967 *Historia comparada de la educación en México.* 8a. ed., México, Editorial Porrúa,

LATAPÍ, Pablo

1964 *Diagnóstico educativo nacional. Balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años.* México, Centro de Estudios Educativos.

1965 *Educación nacional y opinión pública.* México, Centro de Estudios Educativos.

- 1973 *Mitos y verdades de la educación mexicana, 1971-1972. Una opinión independiente*, México, Centro de Estudios Educativos.
- 1980 *Política educativa y valores nacionales*. México, Editorial Nueva Imagen.
- s.f. *La educación en México*. México, Centro de Investigación y Acción Social de México.
- 1999 *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética en la educación mexicana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.

LEONARD, Mary Joan

- 1958 "Anti-illiteracy campaign in Mexico 1944-1946". University of California, Berkeley. Tesis de maestría.

LERNER, Victoria

- 1979a *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940*. México. El Colegio de México.
- 1979b "Historia de la reforma educativa, 1933-1945" en *Historia Mexicana*, vol. xxix, núm. 1 (julio-septiembre), pp. 91-132.

Ley de emergencia...

- 1944 *Ley de emergencia que establece la campaña nacional contra el analfabetismo*. México, Secretaría de Educación Pública.

Ley Orgánica...

- 1939 *Ley Orgánica Reglamentaria del Artículo 3º*. México, Secretaría de Educación Pública
- 1942 *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México, Secretaría de Educación Pública.

LOAEZA, Soledad

- 1988 *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México, El Colegio de México.

LOBATO, Ernesto

- 1958 "La burocracia mexicana" en *Problemas de México*, vol. I, núm. 7 (octubre), pp. 3-35.

Los maestros...

- 1987 *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, 5 vols.

Los presidentes...

- 1985 *Los presidentes de México ante la nación 1821-1984; informes, manifiestos y documentos*. 2a. ed., México, LII Legislatura de la Cámara de Diputados, 6 vols.

Los problemas...

- 1963 *Los problemas de la educación en México*. México, Academia Mexicana de la Educación-Talleres tipográficos de Casa Ramírez S.A.

Loyo, Engracia

- 1985 *La Casa del Pueblo y el maestro rural. Antología*. México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.
- 1990 “Escuelas rurales “Artículo 123” (1917-1940)” en *Historia Mexicana*, vol. XL, núm. 158 (octubre-diciembre), pp. 299-336.
- 1991 “La difusión del marxismo” en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coords.), *Cincuenta años de historia en México*. México, El Colegio de México, vol. II, pp. 165-181.
- 1996a “La empresa redentora: la Casa del Estudiante Indígena” en *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 181 (julio-septiembre), pp. 99-131.
- 1996b “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural, (1930-1940)”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México-Madrid, Universidad Nacional a Distancia, pp. 139-159.
- 1998a “Los gobiernos del maximato y la educación rural en México (1929-1934)”. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis de doctorado.
- 1998b “Los mecanismos de la federalización educativa 1921-1940” en Pilar Gonzalbo (coord.), *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, pp. 113-137.
- 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular, 1911-1928*. México, El Colegio de México.
- 2001 “Familia y moral en la educación socialista” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México, El Colegio de México, pp. 303-323.
- 2006 “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)” en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, vol. V. Siglo XX. Campo y ciudad, pp. 273-312.

LOYO, Engracia, y Valentina TORRES SEPTIÉN

- 1991 “Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940” en Roderic A. Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez, eds., *Los intelectuales y el poder en México*. México, UCLA Latin American Center Publications-El Colegio de México, pp. 527-550.

LOYO BRAMBILA, Aurora

- 1979 *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Ediciones Era.

LOYOLA, Rafael

- 1990 *Entre la guerra y la estabilidad política: el México de los 40*. México, Editorial Grijalbo.
- 2004 “Manuel Ávila Camacho: el preámbulo del constructivismo revolucionario” en Will Fowler (coord.), *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-*

- 2000). México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 217-236.
- MAC NAUGHT, María Enriqueta
1986 "Un homenaje al maestro de la escuela rural", Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares, doc. mecanografiado.
- MARTÍNEZ, María Antonia
2004 "El modelo económico de la presidencia de Miguel Alemán" en Will Fowler (coord.), *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-2000)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 239-281.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro
1996 *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- MEDIN, Tzvi
1973 *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI Editores.
1990 *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*. México, Ediciones Era.
- MEDINA, Luis
1973 "Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional" en *Foro Internacional*, vol. XIV, núm. 3 (julio-septiembre), pp. 265-290.
1978 *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*. México, El Colegio de México.
1979 *Civilismo y modernización del autoritarismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*. México, El Colegio de México.
1994 *Hacia el nuevo Estado. México 1920-1993*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Memoria...*
1940 *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Departamento de Asuntos Indígenas*. México, Antigua Imprenta de E. Murguía.
1941 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1940-agosto de 1941*. México, Secretaría de Educación Pública.
1942 *Memoria anual de la Secretaría de Educación Pública, 1941-1942*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.
1943 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1942-agosto de 1943*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols. Doc. mecanografiado.
1944 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Labores desarrolladas en el periodo comprendido entre el 1° de septiembre de 1943 al 31 de agosto de 1944*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols. Doc. mecanografiado.

- 1947 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1946-1947.* México, Secretaría de Educación Pública. Doc. mecanografiado
- 1948 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1947-1948.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1949 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1948-1949.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1950 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1949-1950.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1951 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1950-1951.* México, Secretaría de Educación Pública.
- 1952 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1951-1952.* México, Secretaría de Educación Pública.
- “Memoria de los trabajos...”
- 1946 “Memoria de los trabajos realizados por la Junta estatal de la Campaña Nacional contra el analfabetismo”. Campeche.
- Memoria del Departamento...*
- 1942 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942.* México.
- 1943 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1942-1943.* México.
- 1944 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1943-1944.* México.
- 1945 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1944-1945.* México.
- 1946 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1945-1946.* México.
- 1946 *Memoria del Departamento de Misiones Culturales, 1945-1946.* México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Misiones Culturales.
- Memoria del Seminario...*
- 1968 *Memoria del Seminario sobre Educación Normal.* Jalapa, Ver. Dirección General de Educación Popular.
- MENDOZA GUERRERO, Telésforo
- 1986 “Relato de las experiencias vividas”. Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.
- MENESES, Ernesto
- 1988 *Tendencias educativas oficiales. 1934-1964.* México. Universidad Iberoamericana.
- MEYER, Lorenzo
- 1974 “El Estado mexicano contemporáneo” en *Historia Mexicana*, vol. xxiii, núm. 4 (abril-junio), pp. 722-752.

- 1989 "El milagro mexicano 1940-1968" en Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989*. México, Ediciones Cal y Arena, pp. 187-235.
- 2000 "De la estabilidad al cambio" en *Historia General de México*. México, El Colegio de México, pp. 881-943.

MICHAELS, Albert

- 1971 "Las elecciones de 1940" en *Historia Mexicana*, vol. XXI, núm. 1 (julio-septiembre), pp. 80-134.
- 1966 "El nacionalismo conservador mexicano desde la Revolución hasta 1940" en *Historia Mexicana*, vol. XVI, núm. 2 (-), pp. 213-238.

MIÑANO GARCÍA, Marx

- 1945 *La educación rural en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

MODIANO, Nancy

- 1974 *La educación indígena en los altos de Chiapas*. México, Instituto Nacional Indigenista.
- 1976 "Educación" en Gonzalo Aguirre Beltrán, *et al.*, *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 55-66.

MONTES SÁNCHEZ, Fidencio

- 1955 "Educación en la región tzeltal tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista. Serie mimeográfica, núm. 11.
- 1976 "Apertura educativa en los Altos de Chiapas" en Gonzalo Aguirre Beltrán, *et al.*, *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 74-93.

MORALES, Sergio

- 1943 "Expedición a la zona tzeltal". México, Instituto Nacional Indigenista, doc. mimeografiado.

MYERS, Charles Nash

- 1965 *Education and National Development in Mexico*. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University,

NAVARRETE, Ifigenia M. de

- 1958 *El financiamiento de la educación pública en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

PADUA, Jorge

- 1979 *El analfabetismo en América Latina. Un estudio empírico*. México, El Colegio de México.

PALACIOS, Guillermo

- 1999 *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas

PELLICER DE BRODY, Olga

- 1968 “La revolución cubana en México” en *Foro Internacional*, vol. VIII, núm. 4 (abril-junio), pp. 384-393.

PELLICER DE BRODY, Olga, y José Luis REYNA

- 1978 *El afianzamiento de la estabilidad política. Periodo 1952- 1960. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 22.

PELLICER DE BRODY, Olga, y Esteban MANCILLA

- 1978 *El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador. Periodo 1952-1960. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 23.

Plan de acción...

- 1935 *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. México, Secretaría de Educación Pública.

Plan nacional...

- 1959 *Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

Plan sexenal...

- 1934 *Plan sexenal de gobierno del Partido Nacional Revolucionario*. México [s.p.i.].

POZAS, Ricardo

- 1957 *Chamula*, México, Instituto Nacional Indigenista.

POZAS, Ricardo, e Isabel H. DE POZAS

- 1955 “Informe crítico del Centro Coordinador del Papaloapan”. México, Instituto Nacional Indigenista. Serie mimeográfica, núm. 13.

POZAS, Isabel H. de, y Ricardo POZAS

- 1980 “Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional”, en Gonzalo Aguirre Beltrán *et al.*, *Pensamiento antropológico e indigenista de Julio de la Fuente*, México, Instituto Nacional Indigenista.

Primer Congreso...

- 1940 *Primer Congreso Indigenista Interamericano. Declaraciones y resoluciones*. Pátzcuaro, Mich., doc. mimeografiado.

Programa...

- 1955 *Programa escolar*. Instituto Nacional Indigenista-Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil, Dirección de Educación.

Programas...

- 1941 *Programas para las escuelas primarias de la República*. México, Secretaría de Educación Pública.

- 1944 *Programas para las escuelas primarias de la República Mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública.

QUINTANILLA, Susana

- 1997 “El debate intelectual acerca de la educación socialista” en Quintanilla,

- Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 47-75.
- QUINTANILLA, Susana, y Mary Kay VAUGHAN (coords.)
 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RABY, David L.
 1968 "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México 1931-1940" en *Historia Mexicana*, vol. XVIII, núm. 2 (octubre-diciembre), pp. 190-226.
 1974 *Educación y revolución social en México*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 141).
- RADVANYI, Laszlo
 1951 *Medición de la eficiencia de la educación básica. Encuesta sobre los resultados del ensayo piloto de educación básica de la UNESCO en el Valle de Santiago, Nayarit*. México, Editorial Las Ciencias Sociales.
- RAMÍREZ, Rafael, et al.
 1948 *La enseñanza de la historia en México*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, Guillermo
 1987 "Mis experiencias en el estado de Oaxaca" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 5, pp. 187-214.
- Realidades...*
 1964 *Realidades y proyectos. 16 años de trabajo. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*. México, Instituto Nacional Indigenista, vol. x.
- Resumen...*
 1943 *Resumen de la Memoria correspondiente al periodo del 1° de septiembre de 1942 al 31 de agosto de 1943*. México, Secretaría de Educación Pública.
- REYES, Alfonso
 1994 *Cartilla moral*. México, Editorial Patria.
- REYNOLDS, Clark
 1973 *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*. México, Fondo de Cultura Económica
- ROCKWELL, Elsie
 1994 "Schools of the revolution: Enacting and contesting states forms: Tlaxcala 1910-1930, en G. Joseph y D. Nugent (comps.), *Every day forms of State formation: Revolution and negotiation of rule in modern Mexico*, Duke University Press, Durham, Carolina del Norte.
 1995 "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
 1996 "Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-

- 1940". México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis de doctorado.
- 1997 "Reforma constitucional y constituciones locales. La educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 196-228.
- 2002 "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 207-234.
- ROCKWELL, Elsie (coord.)
1995 *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ROMANO, Agustín
1955 "Problemas fundamentales del Centro Tzeltal-Tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista, Serie mimeográfica, núm. 15.
1976 "Veinticinco años del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil" en Gonzalo Aguirre Beltrán, *et al.*, *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 41-54.
1996 "Historia evaluativa del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista, doc. mimeografiado.
- ROS ROMERO, María del Consuelo
1981 *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- RUIZ, Ramón Eduardo
1977 *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ DE BRAVO AHÚJA, Gloria
1977 *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México, El Colegio de México.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José
1987 "Mi participación en la gesta educativa" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 2, pp. 141-180.
- SÁNCHEZ MEDAL, Ramón
1963 *El derecho de educar en la escuela*. México, Editorial Jus.
1964 *En defensa del derecho de los padres de familia*. México, Editorial Jus.
- SÁNCHEZ PONTÓN, Luis
1935 *Hacia la escuela socialista; la reforma educacional en México*. México, Editorial Patria.

- 1941 *En la educación de las masas reside la grandeza de la nación*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SANTIAGO SIERRA, Augusto
 1973 *Las Misiones Culturales, 1923-1973*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 113).
- SCOOT, James C.
 2000 *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, Ediciones Era.
- SEGOVIA, Rafael
 1968 "El nacionalismo mexicano. Los programas políticos revolucionarios (1929-1964)" en *Foro Internacional*, vol. VIII, núm. 4 (abril-junio), pp. 349-359.
 1975 *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México.
- Segundo Congreso...*
 1948 *Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*. México, Escuela Normal Superior.
- Segundo Plan...*
 1939 *Segundo Plan Sexenal 1941-1946*. México, Partido de la Revolución Mexicana.
- Seis años...*
 1946 *Seis años de actividad nacional*. México, Secretaría de Gobernación.
 1958 *Seis años de labor educativa: 1° de diciembre de 1952-30 de noviembre de 1958*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.
 1959 *Seis años de labor 1952-1958*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Asuntos Indígenas.
- SOLANA, Fernando, *et al.*
 1982 *Historia de la educación pública en México*. México, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- STAPLES, Anne
 1999 "La transición hacia una moral laica" en Pilar Gonzalbo (coord.), *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, pp. 139-152.
- Suplemento estadístico...*
 1964 *Suplemento estadístico a la Memoria: Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SWADESH, Mauricio
 1940 "Problemas sobre alfabetos" en *Departamento de Asuntos Indígenas. Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*. México, Antigua Imprenta de E. Murguía, pp. 47-55.

Tendencias históricas...

- s.f. *Tendencias Históricas de la oferta de la Educación Primaria*. México, Centro de Estudios Educativos, doc. mimeografiado.

“Testimonio...”

- 1976 “Testimonio de los promotores” en Gonzalo Aguirre Beltrán, *et al.*, *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 109-181.

TORRES, Blanca

- 1979 *México en la Segunda Guerra Mundial. Periodo 1940-1952. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 19.
- 1984 *Hacia la utopía industrial. Periodo 1940-1952. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 21.

TORRES BODET, Jaime

- 1944 *Educación Mexicana. Discursos, entrevistas, mensajes*. México, Secretaría de Educación Pública.
- 1948 *Educación y concordia internacional; discursos y mensajes. 1941-1947*. México, El Colegio de México.
- 1960 *Doce mensajes educativos*. México, Talleres de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.
- 1965 *Discursos 1941-1964*. México, Editorial Porrúa.
- 1981 *Memorias*. México, Editorial Porrúa, 2 vols.

TORRES RODRÍGUEZ, Victoria

- 1987 “Escuelas artículo 123” en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 1, pp. 143-172.

TORRES SEPTIÉN, Valentina

- 1985 *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. Antología*. México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.
- 1994 “En busca de la modernidad 1940-1960” en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México, El Colegio de México, vol. 3, pp. 469-544.
- 1997 *Historia de la educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana.

Uc DZIB, Andrés

- 1987 “La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México” en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 5, pp. 17-38.

URQUIDI, Víctor, y Adrián LAJOUS V.

- 1967 *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*. México, El Colegio de México.

VALDÉS AGUAYO, Juan

- 1987 "Vida y trabajo en la escuela rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 2, pp. 107-130.

VAUGHAN, Mary Kay

- 1994a "The educational project of the Mexican Revolution: The response of local societies (1938-1940)", en John Britton (comp.), *Molding the hearts and minds: Education and social change in Latin America*, Scholarly Resources Press, Wilmington, Delaware.
- 1994b "The Construction of Patriotic Festivals in Tecamachalco Puebla 1900-1946" en William H. Beezley, Cheryl E. Martin y William E. French, comps., *Rituals of rule, rituals of resistance*. Wilmington, Scholarly resources press, pp. 213-245.
- 1997 "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 76-108.
- 2001 *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 2002 "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 37-66.

VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina

- 1969 "La educación socialista de los años treinta" en *Historia Mexicana*, vol. XVIII, núm. 3 (enero-marzo) pp. 408-423.
- 1970 *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, et al.

- 1981 *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México.

VÉJAR VÁZQUEZ, Octavio

- 1943 *La esencia de la educación mexicana*. México, Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública.
- 1944 *Hacia una escuela de unidad nacional. Discursos*. México, Secretaría de Educación Pública.

VERNON, Raymond

- 1966 *El dilema del desarrollo económico de México*. México, Editorial Diana.

VILLA LEVER, Lorenza

- 1988 *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

- VILLA ROJAS, Alfonso
 1955 "Los mazatecos y el problema indígena de la Cuenca del Papaloapan", en *Memorias del INI*, vol. VII, México, Instituto Nacional Indigenista.
- VILLANUEVA VILLANUEVA, Simón
 1987 "El maestro rural en la educación" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. I, pp. 183-192.
- WHETTEN, Nathan
 1948 *Rural Mexico*. Chicago, University of Chicago Press.
- WILKIE, James W.
 1978 *La Revolución Mexicana 1910-1976: gasto federal y cambio social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- YANKELEVICH, Pablo
 1985 *La educación socialista en Jalisco*, Departamento de Educación Pública de Jalisco, Guadalajara.

LIBROS DE TEXTO

- BARRÓN DE MORÁN, Concepción
 1964 *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- BLANQUEL, Eduardo, y Jorge Alberto MANRIQUE
 1968 *Mi libro de sexto año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- BONILLA, José María
 1939 *Historia nacional. Origen y desarrollo económico-social del pueblo mexicano. Nociones de historia patria*. México, Herrero Hermanos.
- CAMARILLO, María Enriqueta
 1944 *Rosas de la infancia: lectura para niños. Libro segundo*. México, Editorial Patria.
- CÁRABES PEDROZA, J. Jesús
 1962 *Mi libro de tercer año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- CASTRO CANCIO, Jorge de
 1934 *Historia patria para el 4º año*. México, Editorial Águilas
- CHÁVEZ OROZCO, Luis
 1934 *Historia patria*. México, Editorial Patria.
 1934a *Historia de México*. México, Editorial Patria, 2 vols.

HUERTA, Delfina

- 1945 *Mi patria: libro de lectura para 4º año de la escuela primaria*. México, Pluma y Lápiz de México.
- 1945a *Mi patria: libro de lectura para 5º año de la escuela primaria*. México, Pluma y Lápiz de México.
- 1945b *Mi patria: libro de lectura para 6º año de la escuela primaria*. México, Pluma y Lápiz de México.

LECHUGA, Rosaura

- 1946 *Camaradas. Libro de lectura oral para el primer año*. México, Editorial Patria.

Libro de lengua...

- 1962 *Libro de lengua nacional de 6º año*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

LIRA, Miguel N., y Valentín ZAMORA

- 1946 *Mis juguetes y yo. Libro de lectura para el 2º grado del 2º ciclo*. México, Secretaría de Educación Pública.

MONROY GUTIÉRREZ, Amelia

- 1964 *Mi libro de quinto año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

NORMA, Carmen

- 1944 *Rosas de la infancia*.

TEJA ZABRE, Alfonso

- 1935 *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. 2a. ed., México, La Impresora.

CARTILLAS

- 1944 *Cartilla*. México, Compañía Impresora Popular.
- 1946 *Cartilla tarasco-español*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto de Alfabetización para indígenas Monolingües.
- 1946 *Cartilla maya-español*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.
- 1946 *Cartilla otomí-español*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Acción Indigenista. Boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista.
América Indígena. México, Instituto Indigenista Interamericano.
Anuario Indigenista. Instituto Indigenista Interamericano.
Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia.
Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.
CREFAL. Boletín Informativo.
Educación Nacional.
Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación.
Educación. Revista de Orientación Pedagógica. Segunda Época.
El Maestro Rural
Gaceta Pedagógica.
La Nación.
Magisterio. Revista mensual de orientación.
Pampiri. Boletín semanal para maestros bilingües.
Política.
Problemas de México. Talleres Gráficos de la Nación.
Señal.
Tiempo.

DIARIOS

El Nacional.
El Universal.
Excélsior.
El Norte, Monterrey, N.L.
El Porvenir, Monterrey, N.L.

Del radicalismo a la unidad nacional.
Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)
se terminó de imprimir en noviembre de 2008
en los talleres de La Buena Estrella Ediciones, S.A. de C.V.
Amado Nervo 53 C, Col. Moderna, 03510 México, D.F.
Portada de Irma Eugenia Alva Valencia.
Composición tipográfica y formación:
Socorro Gutiérrez, en Redacta, S.A. de C.V.
Cuidaron la edición Eugenia Huerta y la autora.

El México de principios de la década de 1940 representa un parteaguas en la historia nacional. Se dejaba atrás el radicalismo cardenista para dar inicio a un proyecto de nación que pregonaba la conciliación como fundamento político y marcaba las directrices para un cambio social y económico. El propósito de esta obra es dar cuenta de las transformaciones que experimentó la educación y el papel crucial que desempeñó en la construcción del México moderno. Examina las estrategias utilizadas por el Estado para consolidar su control en el ámbito educativo así como las iniciativas que desembocaron en un inevitable proceso de homogeneización cultural. Da cuenta de cambios y novedades, pero también de permanencias; de nuevas metas forjadas a la luz de un modelo de desarrollo económico acelerado, de nuevas alternativas educativas, de las modificaciones a la labor magisterial, de la expansión del sistema escolar frente a un acelerado crecimiento demográfico, de los esfuerzos por integrar a una población heterogénea, dispersa, a la sociedad nacional. Asimismo, busca introducirse en el complejo mundo del acontecer cotidiano tratando de conocer la postura de los diversos actores sociales comprometidos en el quehacer educativo, reflejo de ese mundo plural, heterogéneo, que muchas veces se trata de ocultar tras la imagen del México moderno.

Imagen de portada: Fototeca Instituto Nacional Indigenista.

ISBN 978-968-12-1391-6



EL COLEGIO
DE MÉXICO