



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

**“UNA ESCUELA PUEDE TRANSFORMAR AL PAÍS”: ORIGEN,
DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE
INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA EN MÉXICO (1944-1964)**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN HISTORIA

PRESENTA:
PAVEL IGNACIO LUNA ESPINOSA

TUTORA:
DRA. MARÍA DE LOURDES ALVARADO MARTÍNEZ ESCOBAR
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Diciembre 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Seremos lo que sean nuestras escuelas. Mezquinos, incultos, débiles, si nos falta valor para imaginarlas amplias y libres, astilleros magníficos y seguros de la nave del México de Mañana. Firmes, en cambio, prósperas y felices, si imparcialmente nos percatamos de que no hay inversión más útil que la enseñanza.”

Jaime Torres Bodet.

Agradecimientos:

A la Universidad Nacional Autónoma de México y al Programa de Maestría en Historia, por acogerme y permitirme realizar mis estudios de posgrado.

A mi tutora, la doctora María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar, por la paciencia, apoyo y consejos otorgados para la realización de esta tesis. Sus comentarios y orientación fueron fundamentales.

Al Instituto Nacional de Antropología e Historia y a la Galería de Historia, Museo del Caracol. La experiencia que he adquirido en seis años de actividad profesional me han permitido comprender numerosos aspectos sobre la administración pública y el funcionamiento de instituciones sin los que esta investigación no se hubiera podido concebir.

A la etnóloga Julieta Gil Elorduy, directora de la Galería de Historia, por la confianza depositada en mí y por las facilidades para poder alternar mis responsabilidades en el museo con los estudios de maestría.

Al Proyecto PAPIIT IN402215: “1960: Arte y Museos en el Año de la Patria”, coordinado por la Dra. Alicia Azuela, por el apoyo y recursos recibidos para consultar el fondo incorporado Mario Pani de la Fototeca del Tecnológico de Monterrey. También a la Mtra. Erika Sánchez Cabello, quién apoyó cumplidamente con todo lo necesario para la estancia.

A mis profesores del Programa: Josefina Mac Gregor, Isabel Avella, Ricardo Pérez Montfort, Miguel Pastrana, Fernando Curiel y Beatriz Urías, por las discusiones en los seminarios que ayudaron a darle forma a esta tesis.

Al sínodo que evaluó este trabajo: Isabel Avella, Sergio Miranda, Andrés Ríos y Juan Zorrilla, por haber sugerido, comentado y corregido sobre esta tesis para obtener un mejor resultado.

A mis padres, Victoria Espinosa Miranda e Ignacio Luna Ventura, por impulsarme e insistir una vez más para lograr mis propósitos de vida. Sin ellos no hubiera sido posible.

A mi hermana, Tania Luna, por ser siempre ejemplo de trabajo y constancia. Siempre un paso adelante.

A mi colega y amiga, la Mtra. Bertha Hernández, quien vio germinar la idea de esta investigación y la enriqueció con sus comentarios siempre atinados. Por mostrarme, siempre, un camino distinto al que todos toman. También por recibirme en su programa de radio *Historia en vivo* para charlar sobre estos temas.

A Estefanía Arellano Medina, por las infinitas muestras de cariño durante estos años. Por escuchar día a día mis ideas, incluso las que terminaron en delirios. Por su paciencia y complicidad. También por haber asumido, como suya, la casi imposible tarea de prepararme para presentar la comprensión de lectura en francés.

A María Sánchez, con quien compartí muchos días de investigación en archivo, por todo el apoyo anímico.

A Verónica Lona y Oscar Tello, porque sus lecciones de vida permanecen.

A mis compañeros del Programa: Blanca Vargas, Fernanda Lavín, Mariana González, Fausto Arellano, Joel Guzmán, Christian Ramírez y Vicente Méndez (†), por leer, comentar y sugerir sobre este trabajo.

A Itzel Cruz Arellanes y a Luis Fernando Tolentino, quienes desde el Archivo General de la Nación siempre me orientaron y aconsejaron para no perderme en toda la documentación. A Luz Aguilar Martínez, por la disposición para consultar la fototeca del Tecnológico de Monterrey. Finalmente, al arquitecto Javier Ramírez Campuzano y a Karina García, por las facilidades para consultar el archivo personal de Pedro Ramírez Vázquez.

Contenido:

Introducción..... p. 8

Uno. La creación del Programa Federal de

Construcción de Escuelas: 1944-1947..... p. 18

¿Qué es una Política Pública? Breve declaración de principios..... p. 18

Una golondrina no hace verano. El problema de las escuelas..... p. 21

Jaime Torres Bodet y las escuelas..... p. 28

La creación del Programa, su marco jurídico y estructura..... p. 31

El Comité Administrador primigenio. Los arquitectos se lanzan al diseño de una política pública..... p. 36

La primera planeación de escuelas en el país..... p. 40

Fábrica de docentes: el caso de la Escuela Nacional de Maestros.....p. 58

Dos. La consolidación: 1947-1961..... p. 66

La educación en los gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. La continuidad de la Unidad Nacional y la implementación de la Escuela Unificada..... p. 68

Nuevos mecanismos institucionales para el Comité.....p. 72

Las escuelas de la consolidación. El CAPFCE en las administraciones de Manuel Gual Vidal y Ángel Ceniceros..... p. 81

El camino a la prefabricación: el Aula tipo Hidalgo..... p. 94

Pueblito: una escuela puede cambiar al país..... p. 108

El paso al apogeo.....p. 120

Tres. El apogeo del Programa Federal de

Construcción de Escuelas: 1958-1964..... p. 122

El Plan de Once Años y el auge del CAPFCE.....	p. 123
El Aula-casa rural y el Comité de Pedro Ramírez Vázquez.....	p. 139
Los museos también son infraestructura educativa: la Galería de Historia.....	p. 155
“Monumento de monumentos”: el Museo Nacional de Antropología.....	p. 168
La escuela como símbolo.....	p. 178
Epílogo.....	p. 186
Conclusiones.....	p. 192
Referencias.....	p. 196

Introducción

Septiembre de 2017. Dos intensos terremotos azotan al país. El primero, ocurrido en la noche del 7 de septiembre, afectó fundamentalmente en estados del sur, como Oaxaca y Chiapas; el segundo, una semana después, agravó los daños y sumó a la lista los estados de Puebla, Morelos, Estado de México y la Ciudad de México. Entre las construcciones dañadas se encontraban miles de planteles escolares. La emergencia y la falta de capacidad institucional provocaron que incluso el propio censo de escuelas dañadas no fuera confiable. El 20 de septiembre, se estimaba que unos 5 mil 092 planteles tenían algún tipo de daño.¹ La cifra aumentó día con día y no siempre existió claridad de la magnitud de los desperfectos. En ocasiones, una escuela en la lista requería sólo la sustitución de alguna barda perimetral, que no equivalía a lo mismo que aquellas en las que se necesitaba reconstrucción entera.

Hacia octubre de ese año, el número se ajustó hasta llegar a 15 mil escuelas que requerían intervención.² A dos años de distancia, muchas continúan sin atención. Los recursos del Fondo de Desastres Naturales, apenas unos ocho mil millones de pesos, resultaron insuficientes para atender la emergencia. Aún si se hubiese contado con el presupuesto necesario, no existen los mecanismos correctos ni una entidad con facultades para construir aulas. En algunos casos, hay huecos administrativos que dejan desamparada la infraestructura, como en la capital, donde el mantenimiento de las escuelas no corre por cuenta de la federación, sino de las ahora alcaldías. En este panorama extraño en el que no siempre queda claro las tareas que toca a cada nivel de gobierno, muchas escuelas cayeron en un abandono que provocó daños mayores ante fenómenos como los de septiembre de 2017. Las distintas administraciones gubernamentales han parecido olvidar que en este país tiembla, y tiembla mucho; que llueve, y llueve mucho, y que los edificios educativos que no reciben mantenimiento básico como pintura, impermeabilización y desazolve, son mucho más vulnerables.

¹ “Comunicado 063.- Actualización de planteles afectados por sismo e informe sobre la suspensión de clases” en línea: <https://www.gob.mx/inifed/prensa/comunicado-063-actualizacion-de-planteles-afectados-por-sismo-e-informe-sobre-la-suspension-de-clases?idiom=es>
Consultado por última vez el 27 de mayo de 2019.

² “Comunicado 074.- Sube a 15 mil el censo de las escuelas afectadas por los sismos: Nuño Mayer”, en línea: <https://www.gob.mx/inifed/prensa/comunicado-074-sube-a-15-mil-el-censo-de-escuelas-afectadas-por-los-sismos-nuno-mayer?idiom=es>
Consultado por última vez el 27 de mayo de 2019.

¿Alguna vez existió un mecanismo para erigir escuelas? Sí, pero en algún momento de ese periodo llamado la transición democrática, el gobierno federal creyó entender que en México se había logrado la cobertura total de infraestructura de educación básica; a partir de ese momento, se pensó, ya no era necesario construir más escuelas, sino conservar las existentes -y en el camino, no se ha hecho ni lo uno ni lo otro-.

En 2008, durante la presidencia de Felipe Calderón, lo que había sido el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, el CAPFCE, fue transformado en el INIFED, el Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa.³ Con menos atribuciones que su antecesor directo, este instituto ya no edifica escuelas. En el mejor de los casos, emite normas técnicas y asesoramiento o ejecuta las obras mediante licitaciones con terceros -en este país, se sabe, algunos procesos de licitación pueden tomar mucho tiempo-. El largo proceso que muchas localidades han padecido después del terremoto para echar a andar de nueva cuenta su escuela ha exhibido un hecho: en la actualidad, no contamos con una *política pública* que se encargue del tema, así que las acciones de construcción o reconstrucción han sido insuficientes, lentas, y sin una clara coordinación del Estado.

Durante las primeras décadas del siglo XX, tampoco existió un andamiaje de Estado claro para erigir escuelas. Los planteles que existían con un edificio ex profeso eran pocos y, sin una clara orientación técnica, dependían enteramente de la pericia del arquitecto que los diseñaba. Otros tantos se ubicaban por lo general en casas adaptadas. No fue sino hasta 1944 que, a iniciativa del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, se creó el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

El presente trabajo analiza el surgimiento de la primera *política pública* -y quizás, hasta ahora, la única en toda la historia del país- de construcción de escuelas en México y su traducción institucional, el CAPFCE. Su condición de excepcional la convierte en un estudio de caso importante que nuestra disciplina no puede ignorar. La historia de la educación generalmente ha privilegiado el estudio de otros aspectos,

³ “Ley General de Infraestructura Física Educativa, en *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2008, p. 91-98.

como los maestros y los estudiantes, los planes de estudio y los libros de texto, así como las discusiones sobre las corrientes pedagógicas. Se ha obviado, así, el tema de las construcciones, como si estas hubieran aparecido resultado de un transcurso natural y no de un proceso mucho más complejo en el que las escuelas hicieron su aparición en el ámbito de lo público, como uno de los grandes tópicos en los que el Estado tuvo que intervenir.

Esta historia de políticas de construcciones educativas no ha recibido la suficiente atención académica. Por principio de cuentas, los trabajos sobre historia de la educación abordan de forma muy parcial el periodo en el que esta tesis se centra (1944-1964). La única obra que trabaja específicamente estos años es la de Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*.⁴ Este trabajo tiene la virtud de estudiar cuatro sexenios en conjunto como parte del mismo proceso de viraje hacia la construcción de un nuevo modelo educativo. No obstante, apenas le dedica un par de líneas a las edificaciones, como si estas no fueran parte del sistema educativo. Trabajos clásicos como el de Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*,⁵ o la obra colectiva *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*,⁶ abordan también esta temporalidad y resultan muy útiles para comprender las generalidades de esta etapa en el país, pero al hablar del CAPFCE, sólo se hace para mostrar algunas cifras de escuelas construidas. En ninguno de los casos se analiza las condiciones que permitieron el surgimiento y desarrollo de esta entidad pública.

Algunos trabajos hechos desde la Historia se relacionan por lo menos de manera indirecta con el CAPFCE. La construcción de la Ciudad Universitaria, el otro caso de infraestructura emblemática, sí ha despertado interés. Tal es el texto "*Por mi raza hablará la metrópoli*. Universidad, ciudad, urbanismo y poder en la construcción de la Ciudad Universitaria" de Sergio Miranda.⁷ En este, el autor examina la construcción

⁴ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2008, 317 p.

⁵ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, 20ª ed, México, Porrúa, 1988, 610 p.

⁶ Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2014, 645 p.

⁷ Sergio Miranda, "Por mi raza hablará la metrópoli. Universidad, ciudad, urbanismo y poder en la construcción de la Ciudad Universitaria, en Sergio Miranda (coord.), *El historiador frente a la ciudad de México. Perfiles de su historia*, México, UNAM-IIH, 2016, pp. 183-227.

de la nueva sede de la Universidad Nacional desde la óptica de la Historia urbana. El trabajo resulta interesante pues se analizan las condiciones -educativas y urbanísticas- que hicieron necesarias la construcción de nuevas instalaciones.

No obstante, aunque CU y la construcción escolar del CAPFCE son contemporáneos, la labor del Comité en su conjunto ha permanecido relegada. Desde la historia de la arquitectura existen trabajos sobre los arquitectos que participaron o sobre algunas obras emblemáticas. Esta visión sirve para comprender el perfil de cada uno de los personajes. Por mencionar sólo algunos ejemplos sobre lo que se ha hecho existen los trabajos de Louise Noelle, “José Villagrán and Enrique del Moral: Pioneers in the Defense Heritage”, publicado en *Future Anterior: Journal of Historic Preservation, History and Criticism*;⁸ la tesis de Verónica Aranda Jiménez, “Enrique Yáñez en la Raza, Hospital de Seguridad Social”⁹ o, más cercano a la arquitectura escolar, el libro coordinado por Víctor Arias, *Juan O’Gorman. Arquitectura Escolar: 1932*.¹⁰ Textos de esta naturaleza son abundantes en la historia de la arquitectura, y, aunque resultan útiles, no integran el proceso que a mí me interesa, el de la política pública.

De esta forma, en la tesis que se presenta se coloca en el centro a la articulación de una política y su traducción en la construcción escolar. Aquí se problematiza el devenir del CAPFCE en relación a una pregunta fundamental: ¿Qué permitió el surgimiento de la primera política pública de infraestructura educativa? De la pregunta central se derivan otras más particulares: ¿Por qué ésta puede ser caracterizada como tal? ¿De qué mecanismos políticos, institucionales, técnicos y administrativos se valió el Estado mexicano para llevarla a cabo? ¿Cuál es la relación entre el CAPFCE y la consolidación del Estado mexicano moderno? ¿En qué medida esta entidad ayudó a afianzar el sistema educativo público?

⁸ Louise Noelle, “José Villagrán and Enrique del Moral: Pioneers in the Defense Heritage” en *Future Anterior: Journal of Historic Preservation, History, Theory, and Criticism*, Vol, VI, No. 2, 2009, p. 74-87.

⁹ Verónica Aranda Jiménez, “Enrique Yáñez en la Raza, Hospital de Seguridad Social”, Tesis que para obtener el título de arquitecta presenta la autora, México, UNAM, 2015, 174 p.

¹⁰ Víctor Arias Montes (coord) *Juan O’Gorman. Arquitectura Escolar: 1932*, México, UNAM-Facultad de Arquitectura-UAM-División de Ciencias y Artes para el diseño-Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Facultad del Hábitat, 2005, 134 p. (Raíces. Documentos para la historia de la arquitectura mexicana; 4), p. 26.

Para responder estas preguntas, analizamos el devenir histórico del Programa Federal de Construcción de Escuelas desde el momento de su creación, en 1944, hasta el de su apogeo, veinte años después, en 1964. La temporalidad coincide con dos momentos importantes en la educación en México. Por un lado, está enmarcada dentro de las dos ocasiones en las que Jaime Torres Bodet dirigió la SEP. El Programa y el personaje, pues, aparecen íntimamente ligados. Pero además, estas dos décadas corresponden al periodo que, considero, fue necesario para poder asegurar que el CAPFCE se convirtiera en una política pública lo suficientemente madura como para dar respuestas técnicas y administrativas realmente satisfactorias a las necesidades sociales y gubernamentales. Por ello, el lector observará el tránsito de un Programa primigenio marcado por un gran fracaso, el de la Escuela Nacional de Maestros, hacia uno mucho más especializado, en el que los proyectos desarrollados fueron considerados emblemas de la modernidad mexicana: el Aula-Casa rural, la Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología.

La hipótesis principal es que en el desarrollo del Programa, hubo cuatro elementos que permitieron su aparición y maduración: voluntad política de los diversos actores públicos -para crearlo, continuarlo y de darle un impulso suficiente para asegurar su permanencia-; el establecimiento de suficientes mecanismos institucionales y administrativos -la creación de una entidad específica, como lo fue el Programa Federal y su Comité Administrador- que insertó esta política en el desarrollo gubernamental del siglo XX; y la continuidad de su labor -continuidad de recursos y de especialización técnica-, lo que la separó de otras acciones de construcción escolar aisladas; asimismo, la difusión de propaganda destinada a comunicar la importancia de las aulas, hecho que llegará a trascender hasta establecerse en un plano simbólico y no solo educativo.

El análisis del CAPFCE que aquí se presenta no está aislado. Viene acompañado de otros elementos que, en mayor o menor medida, incidieron en su desarrollo. Sumo, en primer lugar, el proceso de consolidación del Estado mexicano en la posrevolución y del crecimiento de las instituciones de la administración pública. Lo acompaña también de dos momentos fundamentales de la economía mexicana: el “milagro mexicano” -que hoy vemos más como un proceso mundial de crecimiento como

resultado del fin de la Segunda Guerra Mundial-, y del Desarrollo Estabilizador, la política desarrollada desde finales de los años cincuenta y que consideró el gasto educativo como fundamental para el crecimiento del país. Derivado de esto último, también aparece la explosión demográfica en todo el país y las constantes migraciones hacia los centros urbanos, lo que demandó el aumento de los servicios públicos, entre los que se encontraba el de aulas. Finalmente, se liga al largo proceso de centralización educativa que inició con la creación misma de la SEP y que se afianzó a partir de los años cuarenta.

Para realizar esta investigación, he recurrido a fuentes bibliográficas y de archivo. Los informes oficiales de la Secretaría de Educación Pública y del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas han sido particularmente útiles por su información sobre los mecanismos administrativos establecidos para la construcción escolar. En cuanto a las fuentes de archivo, recurrí al Archivo General de la Nación, específicamente al fondo Presidencia de la República y al Archivo Histórico de la SEP que allí se resguarda; al Archivo Histórico de la UNAM, en el fondo incorporado Jaime Torres Bodet; al Archivo Histórico del Tec de Monterrey para consultar lo relativo a las construcciones de Mario Pani; al Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol; al Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología y, finalmente, al Archivo personal del arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

Este tipo de fuentes, sin embargo, tienen sus propias limitaciones. Los informes oficiales, por ejemplo, no siempre están completos. Los vaivenes naturales de la administración pública han hecho que, en el caso de los relativos al CAPFCE, sólo se hayan editado los del periodo 1944-1946 y 1952-1958. En el caso de los años 1947-1952, es casi seguro que nunca existieron. Para el periodo 1958-1964, el proyecto educativo de Jaime Torres Bodet, el Plan de Once Años, consideraba a todas las dependencias relacionadas unas con otras, por lo que, aunque no hay memoria institucional dedicada exclusivamente al CAPFCE, los trabajos quedaron registrados en los informes de la SEP. Esto impide conocer, por ejemplo, los datos precisos del número de escuelas que se construyeron en cada periodo o su distribución regional exacta. Lo más cercano que se ha hecho al respecto es la base de datos de las

escuelas erigidas entre 1944 y 1946, que es parte del Archivo de Arquitectura Mexicana y Cultura Visual del siglo XX.¹¹ Aunque lo ideal hubiera sido poder elaborar un mapeo completo de las aulas en estos veinte años, lo cierto es que, por lo pronto, no es posible. A pesar de ello, creo que el desarrollo de una política no sólo está vinculado a los resultados numéricos, por lo que presento otros elementos que subsanan esta ausencia.

Otra limitación existió en el caso de la investigación archivística. La documentación que se conserva en los archivos históricos es, por lo general, la derivada del desarrollo de las actividades sustantivas de las dependencias públicas. De este modo, hay que asumir que los documentos que dan cuenta de los procesos administrativos son los menos ya que pasaron, en su mayoría, a los archivos de concentración y de ahí a su posterior descarte. Los que existen casi siempre muestran información muy incompleta. Por poner un ejemplo, no queda totalmente clara la razón del porqué, en el periodo de la consolidación, se decidió dar en arrendamiento la fábrica de mobiliario escolar del CAPFCE a un particular, ni cuál fue la motivación administrativa que propició su regreso a la administración pública un par de años después.

Para enriquecer el trabajo y trascender el ámbito meramente administrativo, también he echado mano de otro tipo de fuentes. El cine fue utilizado para explicar la importancia de la difusión en la construcción de esta política. Ejemplos como *Pueblito* y *Epopéyas de la Revolución*, muestran un interés por hacer que las escuelas se insertaran en la población a nivel simbólico e incluso emocional. Aunque el análisis cinematográfico se centra a *Pueblito*, también se utilizaron otros materiales fílmicos, con el objetivo de ilustrar los distintos niveles en los que se tradujeron las acciones gubernamentales de infraestructura educativa.

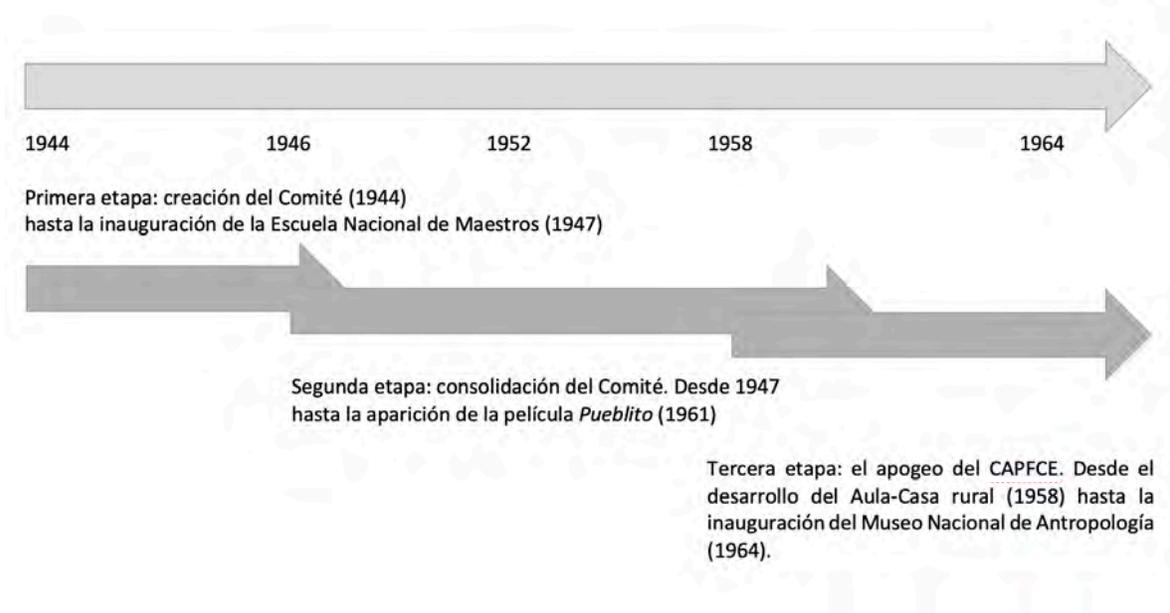
Parte fundamental de esta investigación se desarrolló a pie, fuera de las bibliotecas y archivos. Para entender las distintas propuestas de diseño arquitectónico, y más aún, para comprender la importancia del proceso de estandarización y prefabricación escolar, fue necesario observar cientos de escuelas en distintas partes del país. Aunque no fue posible cubrir todo el territorio, en este ejercicio de campo recorrí

¹¹ Véase la liga <http://archivoarq.esteticas.unam.mx/exhibits/show/fcapfce>. Consultado por última vez el 12 de julio de 2019.

planteles de todos los niveles en la Ciudad de México, Estado de México, Querétaro, Hidalgo, Puebla, Guerrero, Michoacán, Nuevo León y Oaxaca.

Con dichos elementos, en esta tesis intento encontrar el punto de contacto entre política, administración pública, educación y propuestas arquitectónicas. Es decir, aquí presento el análisis de cómo un programa público se propuso, se diseñó, y se ejecutó, desde su nivel más político en los altos niveles de la administración federal, hasta el más práctico, en el momento en que los espacios fueron construidos y utilizados por sus usuarios finales, los escolares.

El trabajo cuenta con tres capítulos que corresponden a lo que consideré que fueron las tres etapas básicas del CAPFCE en su camino para constituirse como política pública: la creación, que va de 1944 a 1947; la consolidación, un periodo más largo de catorce años y que va 1947 a 1961; y el apogeo o el auge, que va de 1958 a 1964. En este proceso algunas etapas se empalman unas con otras, pues, aunque para efectos metodológicos es importante establecer estas divisiones, la línea entre una y otra en ocasiones se vuelve difusa. Así, aunque administrativamente la etapa de creación terminó con el sexenio, en 1946, las obras iniciadas en aquel entonces fueron terminadas e inauguradas tiempo después, ya durante la consolidación. En el caso de consolidación, si bien el periodo puede finalizar en 1958, y así iniciar el apogeo, hacia 1961 aún se encuentran algunos elementos de una inercia previa. El esquema temporal es de esta manera:



Esquema 1. Desarrollo histórico del CAPFCE (1944-1964). Elaboración propia.

En el primer capítulo, “La creación del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, se establece una breve definición de qué puede entenderse por política pública y la explicación de por qué hasta antes de 1944 no puede considerarse la existencia de una en materia de construcciones escolares. Luego, se explican las condiciones que permitieron el surgimiento del Programa y sus mecanismos jurídicos, administrativos y técnicos. Se trata de un periodo marcado por la voluntad política del secretario Torres Bodet y por una variedad creativa impulsada por un puñado de arquitectos que, desde el inicio, asumieron que una parte fundamental de su labor era el establecimiento de criterios de construcción mínimos que sirvieran de base para los años subsecuentes. Se analiza, también, el primer gran fracaso del Comité, el de la Escuela Superior de Maestros, como una muestra de la falta de experiencia en la infraestructura escolar.

El segundo capítulo, “La consolidación”, abarca un periodo más amplio, que va de 1947 a 1961, una época en la que, si bien no hubo muchos avances en educación durante los gobiernos de Miguel Alemán y Ruiz Cortines, sí existió la noción de continuidad para el Programa de Construcción por la importancia que adquirió la obra pública. Como se muestra, el CAPFCE mantuvo una posición privilegiada en

relación con toda la SEP. Fue, quizás más por razones internas que por un decidido apoyo presidencial, un periodo de importantes avances técnicos. De la mano del Gerente General, Luis Guillermo Rivadeneyra, se dieron los primeros pasos hacia la prefabricación escolar con el Aula Hidalgo, a la que se dedica un apartado especial. La consolidación, como veremos, se dio también en un nivel de comunicación. Para ello, se analiza el largometraje *Pueblito*, uno de los ejemplos más claros de los recursos utilizados para convencer a la población de la importancia de las aulas y del Comité. Pese a ser un periodo intermedio, camino al auge, no estuvo exento de fracasos: aquí se muestra el caso de la construcción de la Ciudad Politécnica.

Finalmente, en el último capítulo se aborda el apogeo o auge del Programa Federal de Construcción de Escuelas. Para explicar esta característica, coloqué el análisis del Programa en relación con el regreso de Torres Bodet a la Secretaría de Educación, con la coordinación entre la SEP, el CAPFCE, la Presidencia de la República y la Secretaría de Hacienda así como con el rumbo trazado por el Gerente General Pedro Ramírez Vázquez. El propósito de este capítulo es mostrar cómo el Comité adquirió la madurez necesaria para emprender tres proyectos que, desde el punto de vista técnico, resultaron punta de lanza y que, en el caso de los dos últimos, trascendieron el ámbito meramente escolar pero sin perder su perfil educativo: el Aula-casa rural, la Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología.

El CAPFCE fue una entidad pública fundamental para entender la construcción del sistema educativo nacional. Prácticamente cualquier mexicano nacido a partir de la década de los sesenta y que haya recibido algún tipo de instrucción pública, pasó por alguna de las aulas erigidas por el Programa. Esta relevancia, sin embargo, no había tenido la suficiente traducción académica, por lo menos no desde la historiografía. Este trabajo aspira a subsanar dicha ausencia y a explicar uno de los muchos caminos trazados desde la administración pública.

Ciudad de México, 2019.

Uno. La creación del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

1944-1947.

Queremos escuelas bellas; más no por el derroche de materiales decorativos, antes por esa belleza insustituible que emana de toda cosa que corresponde adecuadamente a la voluntad de servicio de quien la crea.

Jaime Torres Bodet.

A veces pareciera que algunas cosas siempre estuvieron allí; asumimos la naturalidad de su existencia. O, en cambio, no siempre queda claro cómo es que aparecieron. Tal es el caso de las escuelas. En este capítulo se explican los elementos que permitieron el surgimiento de la primera política pública de infraestructura educativa en México. El análisis inicia con la definición de lo que en este trabajo se entiende como política pública. Después, se muestran las condiciones previas que hicieron necesario el surgimiento del CAPFCE. Se continúa con el estudio del marco jurídico y administrativo del Programa, sus integrantes y primeros resultados. Finalmente, se expone el caso de la Escuela Nacional de Maestros, obra insignia en este periodo.

¿Qué es una Política Pública? Breve declaración de principios.

El término política pública puede llegar a ser muy lato por lo amplio de las realidades de las que se ocupa. John Dewey escribió que las políticas públicas se referían a “lo público y sus problemas”,¹² definición que, si bien un tanto vaga, aporta alguna noción. Otros autores no difieren sustancialmente. Hogwood y Gunn rescatan diez usos del término, de los que podemos destacar “etiqueta para referirse a un ámbito de actividades”, “decisiones gubernamentales”, “programa [de gobierno o de Estado, naturalmente]” y “proceso”.¹³ José Luis Méndez, en el volumen XIII de la obra *Los grandes problemas de México*, refiere que es un paquete de acciones del

¹² Citado en Wayne Parsons, *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, trad. de Atenea Acevedo, México, FLACSO, 2007, 816 p., p. 31.

¹³ *Ibidem*, p. 48. Las cursivas son mías.

Estado destinado a resolver un problema público.¹⁴ El diccionario Oxford suma algunas definiciones más: sagacidad política; oficio de Estado; medida adoptada por un gobierno, entre otras.¹⁵

Con estas ideas se puede llegar a construir una definición más precisa del término y sus características. Una política pública es una serie de acciones, emprendidas por el Estado, destinadas a resolver un problema o a mejorar la vida de sus habitantes. Estas pueden abarcar cualquier aspecto de la dinámica colectiva: salud, vivienda, economía o, como es el caso de nuestro estudio, educación e infraestructura. Implican, en primer lugar, el reconocimiento de un problema¹⁶ que no puede ser resuelto únicamente por particulares. Cuando se reconocen como “públicos”, estos asuntos pasan a dominio de los diversos órdenes de gobierno, de los que se espera su intervención. No obstante, como veremos adelante, no todas las actividades de gobierno pueden ser consideradas como políticas públicas.

Para convertirse en tales, las políticas requieren perdurar y consolidarse con el paso de los años, independientemente de los cambios de gobierno. Naturalmente pueden sufrir transformaciones que respondan a nuevas circunstancias, pero la clave es la continuidad. Una de las definiciones consignadas arriba es fundamental: *proceso*. De lo contrario, antes que de políticas públicas tendríamos que hablar de acciones de gobierno aisladas, de políticas fracasadas o, en el mejor de los casos, de conatos de políticas.

Un ejemplo del pasado y uno del presente pueden ayudar a entender esta idea:

Uno. En 1932 el secretario de Educación Pública Moisés Sáenz inició el Proyecto Carapan, destinado a estudiar y mejorar las condiciones educativas de la población indígena purépecha de Michoacán. Aunque no dejó de ser un esfuerzo importante, el proyecto terminó en 1933, a la salida de Sáenz de la Secretaría. En este caso, vemos un intento de política que no logró continuar.

¹⁴ José Luis Méndez, “Introducción. Políticas públicas y déficit de capacidad estatal” en José Luis Méndez (coord.), *Políticas públicas*, México, El Colegio de México, 2010, 522 p. (Los grandes problemas de México, 13), p. 14.

¹⁵ Parsons, *op. cit.*, p. 47.

¹⁶ *Ibidem...* p. 119

Dos. Durante los últimos años, nuestro país no ha podido impulsar una política educativa de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por falta de continuidad en la toma de decisiones. El proyecto de Enciclomedia, implementado durante el gobierno de Fox, no sobrevivió al cambio de sexenio. Después, la distribución de tabletas electrónicas entre 2012 y 2015 no corrió con mejor suerte. Es decir, si las acciones de gobierno son a corto plazo, la resolución del problema es mínima o nula. No hay, por tanto, un proceso claro de acciones gubernamentales.

Otra característica que cumplir, y que se deriva de la anterior, es la asignación periódica de recursos. Cuando el Estado desembolsa del gasto no programado, las acciones son de corta duración. Esto responde más a situaciones emergentes y coyunturales que a una planeación en forma. En cambio, si se contempla anualmente en los presupuestos dentro de partidas específicas, existe la posibilidad de continuidad así como de planeación y establecimiento de metas a mediano y largo plazo. Sólo así es posible la maduración técnica y en la toma de decisiones.

Por otro lado, se requiere voluntad política de diversos actores. La formulación y desarrollo de políticas implica la negociación entre diversas fuerzas tanto para la distribución de recursos como para la implementación de soluciones. Ello requiere consenso para establecer en qué problemas públicos interviene el Estado y cómo los resuelve.

Finalmente, las políticas públicas requieren la creación de estructuras gubernamentales o el aprovechamiento de las ya existentes. Estas estructuras deben estar compuestas por personas con un conocimiento especializado sobre el tema. Tal como afirma Parsons, aquellos que conocen sobre determinado tema “aportan un insumo vital al proceso de elaboración de definiciones. En lo que respecta a las políticas públicas, está claro que los profesionales desempeñan un papel clave en la producción y difusión de conocimientos, así como en la interpretación y la implementación de las políticas entre el grueso del público”.¹⁷

¹⁷ Parsons, *op. cit.*, p. 184-185.

Si seguimos a Parsons,¹⁸ el análisis de las políticas públicas puede llevarse a cabo dentro de dos grandes marcos explicativos. El primero es el análisis *del* proceso de las políticas públicas, que comprende el estudio de cómo se definen los problemas y las agendas, cómo se formulan las políticas, cómo se toman las decisiones y cómo se implementan. El segundo es el análisis *en* y para el proceso de las políticas, que evalúa la definición de los problemas y la toma de decisiones para la intervención de una política en desarrollo. Nuestro análisis será en términos de la primera clasificación, que pretende explicar cómo se diseñó, consolidó y apuntaló la primera política de construcción escolar.

Aunque aquí hablaremos fundamentalmente de tres etapas (creación, consolidación y apogeo), no deben entenderse como una sucesión lineal o progresiva de acontecimientos. En este devenir usualmente aparecen cosas que no funcionaron; caminos que se abandonaron, evaluaciones de resultados y redefiniciones de enfoques e incluso cambios profundos. Esta división por etapas quizá deba ser vista más como un auxiliar metodológico y pedagógico que como una serie de pasos continuos. En este capítulo mostraremos el proceso de creación de la primera política pública de construcción de escuelas, iniciada en 1944 y cuya primera etapa, la de creación, termina en 1947, con la inauguración de la Escuela Nacional de Maestros.¹⁹ Este parte del análisis del momento histórico en que se reconoció el problema de la falta de construcción de escuelas, cómo se transformó en un asunto público, cómo se atendió y de qué estructura estatal se echó mano para atenderlo.

Una golondrina no hace verano. El problema de las escuelas.

Había pasado realmente poco tiempo desde que Manuel Ávila Camacho se instaló en su despacho presidencial en diciembre de 1940. Casi de inmediato, comenzó a recibir cientos de peticiones provenientes de todos los rumbos del país: maestros,

¹⁸ *Ibidem*, p. 32.

¹⁹ Aunque esta primera etapa termina estrictamente en 1946, con el fin de la primera gestión de Torres Bodet, nosotros extendemos este capítulo hasta 1947, la Escuela Nacional de Maestros, de Mario Pani, proyecto pretendidamente insignia de este periodo.

padres de familia, organizaciones campesinas, gobernadores y presidentes municipales hacían la misma petición.²⁰ Solicitaban en su comunidad, pueblo o colonia la construcción, reparación o ampliación de una escuela, casi siempre de nivel básico. En algunos requerimientos, mucho más modestos, sólo se pedían tabiques, madera, cemento o herramienta para terminar obras ya iniciadas pero que, por falta de recursos, quedaban inconclusas. Por todos lados faltaban aulas; el problema era de escala nacional y requería de la urgente intervención del Estado, que hasta entonces sólo había actuado de manera acotada y sin mayor alcance.

Era muy común que la Secretaría de Educación Pública rentara locales para establecer escuelas. Usualmente éstas se encontraban en casas particulares, casonas y hasta en viejos conventos adaptados (Imágenes 1 y 2).²¹ Octavio Paz recordaba que, en sus tiempos en la secundaria número 3, “el gobierno la había comprado [la casa] hacía poco, y sin adaptarla, la había convertido en escuela pública. Los salones eran pequeños, las escaleras estrechas y nosotros nos amontonábamos en los pasillos”.²² Rafael Solana, estudiante también del mismo plantel, contaba que “teníamos que desplazarnos al Estadio Nacional, a unos dos kilómetros, para hacer nuestras prácticas educativas”.²³

Las construcciones antiguas estaban lejos de estar en óptimas condiciones. Para tener espacios en los que se pudiera tomar clases, las comunidades, fueran rurales o urbanas, organizaban sus propios comités pro construcción de escuelas. Los vecinos organizaban colectas e incluso obras de teatro con el fin de hacerse de recursos que les permitieran erigir, reparar o ampliar sus espacios educativos. Tal fue el caso del Centro Escolar “Estado de Sonora”, en la Ciudad de México, que organizaba festivales y representaciones, cuyo boletaje se destinaba a la adquisición de mobiliario y a la mejora de sus instalaciones.²⁴ Algunos cooperaban con material de construcción o su propia mano de obra. La voluntad de los

²⁰ Como botón de muestra, muchas de estas pueden ser consultadas en AGN/Presidencia de la República/Manuel Ávila Camacho/ Caja 641, Expedientes 534.3/24 al 534.3/110.

²¹ “Memoria SEP, 1943-1944. vol. 1”, en AHSEP/Boletines, memorias y revista “El Maestro rural”, p.10

²² Citado en Ángel Gilberto Adame, “El joven Paz y la Secundaria 3” en línea: <https://zonaoctaviopaz.com/espacios/conversacion-y-novedades/el-joven-paz-y-la-secundaria-3/>

²³ Citado en *ibidem*.

²⁴ AGN/Presidencia de la República/Manuel Ávila Camacho/Caja 640. Exp. 534.3/9

habitantes, no obstante, era insuficiente, pues las aulas que ellos mismos construían no eran de la mejor calidad. Además, era muy recurrente que el dinero que recolectaban se agotara pronto y los comités acabaran por solicitar recursos al gobierno para terminar los trabajos. Así, la conclusión de las escuelas podía llevar años. Más aún, las obras no contaban con estudios sobre su ubicación, la población escolar a atender o su viabilidad para las actividades de los alumnos.



Imagen 1. Fachada de la Escuela Primaria No. 60 para niñas, ca. 1925. SINAFO-INAH. No. Inv. 2147.



Imagen 2. Fachada de la Escuela Ramón López Velarde, ca. 1945. SINAFO-INAH. No. Inv. 87374

Hasta 1944, la misma Secretaría alentaba para que fueran los propios poblados los constructores de sus planteles: “en los estados principalmente, se ha estimulado a los campesinos para que sigan prestando su cooperación en la construcción de edificios para Jardines de Niños que en buen número se han construido en esa forma de cooperación con la Secretaría de Educación.”²⁵ Pero, en el fondo, el problema no era que los habitantes participaran en la construcción de sus propias edificaciones, pero estas carecían de criterios técnicos para funcionar como tales, lo que resultaba en aulas poco apropiadas, mal ubicadas o con deficiencias constructivas.

Sería falso afirmar que el Estado o los particulares no construían escuelas. Humo muchos casos, como el Centro Escolar Benito Juárez, construido por Carlos Obregón Santacilia durante la gestión educativa de José Vasconcelos en los años veinte; el Centro Escolar Revolución,²⁶ de Antonio Muñoz García en los treintas; las escuelas funcionalistas construidas por Juan O’Gorman en la misma década;²⁷ o las Artículo 123, en el que cualquier empresa agrícola, industrial, minera o de cualquier naturaleza estaba obligada a fundar y sostener un plantel cuando el número de niños en edad escolar fuera mayor a veinte. Pero una golondrina no hace verano, porque cualquiera de estos ejemplos estaba lejos de significar una política pública. No existía nada parecido a un plan maestro de construcción, una planeación a largo plazo y mucho menos una asignación continua de los recursos.

La realidad es que tampoco existían las condiciones correctas para echar a andar un plan de construcción en forma y era un tema heredado desde hacía décadas. La Revolución Mexicana no se había preocupado demasiado por estos asuntos. Cuando se promulgó la Constitución de 1917, ni siquiera existía en el

²⁵ Memoria SEP, 1943-1944, vol. 1, AGN/AHSEP/Boletines, memorias y revista “El Maestro rural”, p. 8.

²⁶ Nótese que, en ambos casos, hablamos de Centros Escolares, y no simplemente de “escuelas”. Como veremos más adelante, esto representa una diferencia respecto a los planteamientos de los años cuarenta.

²⁷ Durante los años treinta, y en el contexto de la educación socialista, Juan O’Gorman diseñó y construyó veintitrés escuelas primarias y una escuela técnica en la Ciudad de México. De estilo funcionalista, estas construcciones son un importante antecedente, pues con la estandarización de los procesos constructivos y la reducción de elementos arquitectónicos, los costos y los tiempos de obra se redujeron. Sin embargo, no podría decirse que esto constituyera una política en forma puesto que no hubo continuidad y seguían faltando los mecanismos administrativos para que la SEP tuviera facultades para darle un largo alcance. Sobre las escuelas de O’Gorman véase Miquel Adriá, *La sombra del Cuervo. Arquitectos mexicanos tras la sombra de Le Corbusier*, México, Arquine, 239 p., p. 43.

gobierno federal una estructura orgánica educativa -recordemos que Venustiano Carranza había suprimido la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes-. Los asuntos de infraestructura se delegaron al poder legislativo federal y a los estados,²⁸ los cuales no contaban con recursos ni estructuras administrativas suficientes. No fue sino hasta 1921, gracias a las gestiones de José Vasconcelos, que el Gobierno Federal creó la Secretaría de Educación Pública con facultades en todo el territorio nacional. Sin embargo, en Vasconcelos existió más el impulso de la inspiración creadora que capacidad de concretar y generar continuidad en sus proyectos.²⁹ Al lanzar la primera campaña masiva en contra del analfabetismo, se hizo evidente la falta de locales adecuados. Por ello, en los estatutos se puntualizó que los profesores honorarios darían clases de lectura y escritura en su domicilio o en cualquier otro sitio donde fuera posible.³⁰

Vasconcelos tenía ideas muy específicas sobre los inmuebles a los que aspiraba. Si su campaña era un acto de redención nacional, concebida más como una cruzada educativa, los edificios no debían ser modestos, En el discurso de inauguración del edificio de la SEP, dejaba ver sus intenciones:

y pensábamos: “poder construir ahora una obra así, con altos arcos y anchas galerías, para que por ellas discurran hombres; construir con amplitud, construir con solidez”, y estos pensamientos de erigir una obra en piedra coincidían con los otros de construir una organización moral, vasta y compleja: la Secretaría Federal de Educación Pública [...] En efecto, era necesario alojar la nueva Secretaría de Estado en alguna parte, y aunque los ricos de los barrios elegantes de la ciudad, incitados por el afán de lucro, se apresuraron a ofrecer en venta sus casas; yo las hallé tan inútiles que para deshacerme de importunos, dije una vez a un propietario introduciéndolo al aula mayor de la Universidad Nacional: mire usted, su casa cabe en este salón; no nos sirve. Así era, en verdad, puesto que nosotros necesitábamos salas muy amplias

²⁸ Sergio Miranda, “Preludio y establecimiento de la nueva administración constitucional, 1916-1923” en Ricardo Uvalle Berrones (coord.), *200 años de la administración pública en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Secretaría de la Función Pública, 707 p., p. 433.

²⁹ En este punto nuestro estudio se distancia de las apreciaciones de Claude Fell, quien cree que la construcción de escuelas fue uno de los aspectos más espectaculares de la gestión vasconcelista. Aunque enfatiza el gran interés y presupuesto que dedicó a las construcciones escolares, más adelante aporta un dato que parece contradecir esta idea: en la ciudad de México, se estimaba que se requerían 80 centros escolares, pero sólo se construían tres al año. Es decir, aunque hubo un gran presupuesto dedicado a ello, no existió eficiencia en el gasto. En otras palabras, pocas escuelas requerían mucho dinero. *Cfr.* Claude Fell, *José Vasconcelos: los años del águila*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 742 p., p. 104-109.

³⁰ José Vasconcelos, “La campaña contra el analfabetismo” en Sergio Montes García (comp.), *Lecturas Mexicanas sobre educación*, México, UNAM-FES Acatlán, 2005, 413 p., p. 308.

para discurrir libremente, y techos muy altos para que las ideas puedan expandirse sin estorbo. ¡Sólo las razas que no piensan ponen el techo a la altura de la cabeza!”.

Los espacios que imaginaba eran amplios, como amplia era la concepción de su obra. “Hacían falta muchos palacios”,³¹ escribió. De ahí que el Centro Escolar Benito Juárez fuera eso, un centro escolar más que una pequeña edificación. Propuestas similares fueron los centros educativos José María Morelos, La Piedad y Belisario Domínguez. Se trataban, de hecho, de verdaderos complejos arquitectónicos que retomaban el estilo colonial.³² Pero al renunciar a la Secretaría en 1924, muchos de los proyectos cambiaron de rumbo o fueron abandonados y pocos “palacios” de estos se volvieron a proyectar.

El problema era que tampoco existían los procedimientos necesarios para que la SEP levantara sus propias construcciones escolares, no obstante el amplio presupuesto que en estos tiempos dedicó a ellas -según Claude Fell, poco más de la tercera parte del destinado a Educación-.³³ En *El Desastre*, el propio Vasconcelos se quejaba de que para construir el edificio de la Secretaría el procedimiento ordinario era encomendarlo a la Secretaría de Obras Públicas. Y allí, decía, “tomaban un año o dos discutiendo fachadas y costos”,³⁴ de modo que cuando decidió hacerlo por su propia cuenta se adjudicó competencias con las que no contaba, y la prensa lo acusó de usurpación de funciones. La falta de atribuciones propias para construir mermaba cualquier intento de elaborar una planeación a largo plazo. De hecho, la Constitución no facultaba a la Secretaría para establecer escuelas, sino al Congreso de la Unión.³⁵ El esfuerzo vasconcelista se trató, en todo caso, de un conato de política pública. La voluntad existió, pero no hubo una correcta planeación, continuidad, ni las condiciones administrativas o materiales ideales. Lo que sí hubo, y eso fue muy importante para las décadas venideras, fue

³¹ José Vasconcelos, *Memorias: II. El Desastre/El Proconsulado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 1190 p., p. 24.

³² Claude Fell, *op. cit.*, p. 108.

³³ *Ibidem*, p. 106.

³⁴ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 23.

³⁵ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 352 p., p. 162-163.

un primer gran intento de centralización educativa, que sirvió para que, en 1944, el gobierno federal hiciera propio el tema de las construcciones.³⁶

Los siguientes fueron años con muchos altibajos. Desde que Vasconcelos había abandonado, en 1924, la secretaría que creó, la situación se volvió más grave. Los conflictos armados posteriores destruyeron muchas escuelas, especialmente en Chiapas, Campeche, Yucatán Tabasco y Baja California.³⁷ Algunas otras cayeron en el completo abandono o fueron devastadas por fenómenos naturales, como el sismo que azotó a Colima en 1941 o el ciclón que afectó las aulas de Veracruz en 1944.³⁸ La falta de mantenimiento fue un último factor que afectó la infraestructura, incluso en aquellas escuelas que se consideraban importantes. Hacia los cuarentas, ni siquiera el Centro Escolar Benito Juárez se salvaba del descuido:

Como había que conmemorar el [veinte] aniversario, se nos mandó a pintar el edificio, al que se le dio una mano de gato. Ahí nos dimos cuenta que un operario al pintarla, se apoyó en el patín inferior del riel y que se le cayó sólo el patín, como una solera. ¿Por qué? Porque ya había llegado tal sistema constructivo a su edad límite. Los materiales y los sistemas llegan como los hombres a su vejez, y tenemos que pensar en el envejecimiento de los materiales y los sistemas. El sistema había envejecido aún más por la razón de que era una obra pública, mal conservada, la humedad de muchos años había hecho su efecto y al ocurrir las filtraciones en el riel, lo corroyeron y lo echaron abajo. Subsistía por una cierta cohesión, un trabajo de bóveda enladrillado. [...]

Hubo necesidad de plantear con urgencia que en lugar de celebrar los veinte años de la escuela pintándola, más bien se celebrara cambiando todos los techos.³⁹

Estos inconvenientes también fueron resultado de la falta de continuidad en la administración pública: Plutarco Elías Calles tuvo dos secretarios de Educación; Emilio Portes Gil, tres; Pascual Ortiz Rubio llegó a tener cuatro; Abelardo Rodríguez, dos; Lázaro Cárdenas tuvo tres y Manuel Ávila Camacho la misma cantidad. Más notorio que el desfile de secretarios fueron las nuevas tendencias que resultaron muy polémicas. En 1934 se aprobó la modificación a la Constitución para que la

³⁶ Para un estudio sobre el proceso de federalización educativa en el siglo XX, remito al lector al trabajo de Arnaut, citado en la nota anterior.

³⁷ Claude Fell, *op. cit.*, p. 109.

³⁸ Por ejemplo, véase AGN/Presidencia de la República/Manuel Ávila Camacho/Caja 642. Exp. 534.3/122.

³⁹ Pedro Ramírez Vázquez, *Charlas de Pedro Ramírez Vázquez*, comp. Humberto Iannini, México, Gernika-UAM-División de Ciencias y Artes para el Diseño, 1987, 121 p., p. 24.

educación tuviera un enfoque socialista. El cambio, que tuvo una duración de casi diez años, generó una gran división entre la sociedad. Llegado el gobierno de Ávila Camacho, el presidente nombró a Luis Sánchez Pontón, identificado como representante de las fuerzas de izquierda, al frente de la SEP. Tan sólo duró ocho meses. Su sucesor, Octavio Véjar, simpatizaba con los grupos conservadores. Así, parecía que las edificaciones representaban lo último de la agenda educativa. En esas circunstancias, era necesario un personaje que pudiera calmar los ánimos y dar un enfoque más equilibrado. Allí es donde apareció Jaime Torres Bodet, el artífice del primer Programa de Construcción.

Jaime Torres Bodet y las escuelas

El México de los años cuarenta marcaba el inicio de un nuevo periodo. La Revolución como hechos de armas había llegado a su fin y se iniciaba lo que se creía que era su “etapa constructiva”. La presidencia de Ávila Camacho, última de las administraciones en manos de militares, parecía anunciar la llegada de otra época de la realidad nacional y, después de él, todos provendrían de la vida civil. En ese proceso de transformación, el país transitaba hacia una etapa de constante crecimiento económico, industrial y poblacional. Los catorce millones de habitantes que había en los años veinte se convirtieron en diecinueve millones para 1940. Pero el cambio de la vida mexicana iba mucho más allá de un aumento en el número. La población, que hasta entonces había sido casi eminentemente rural, comenzaba a migrar hacia las grandes ciudades.⁴⁰ José Iturriaga estimaba que, en el año en que Ávila Camacho tomó el poder, 64.1 por ciento de la población se hallaba en alguna de las 104 mil localidades menores a 2,500 habitantes, y el 35.09 por ciento restante vivía en las ciudades. En los próximos veinte años, esa estadística comenzaría a invertirse como parte de un proceso en el que el establecimiento de industrias atraería a cada vez más personas hacia las urbes.

⁴⁰ José E. Iturriaga, *La estructura social y cultural de México*, México, H. Cámara de Diputados-Miguel Ángel Porrúa, 2012, 323 p., p. 22.

Ese México de los cuarenta, en tales condiciones, necesitaba el planteamiento de nuevas políticas públicas. En educación, a pesar del crecimiento económico, el atraso era deplorable. Más del 63 por ciento de habitantes, es decir, unas doce millones de personas, no sabían leer ni escribir. Muchos de ellos eran adultos, pero la falta de espacios aun para la población en edad escolarizable era notoria. De los 4 millones 600 mil niños de 6 a 14 años, sólo existía cupo para poco más de dos millones.⁴¹ Era evidente la falta de planteles. En ámbitos rurales, el asunto era más grave. Las aulas “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 faltaba quienes, ante la necesidad de un local adecuado, iniciaran como antaño sus labores bajo la sombra de un árbol”.⁴² Además, en las comunidades rara vez existían escuelas de seis grados completos, por lo que los estudiantes debían trasladarse a otras más grandes si querían continuar su educación básica.⁴³ También era común que los alumnos permanecieran de lunes a viernes en el poblado más cercano a la escuela, mientras que el fin de semana volvían con sus familias. Por ello, no era raro el alto nivel de deserción en la ya de por sí reducida población escolar.

Hasta diciembre de 1943, Torres Bodet se había desempeñado como subsecretario de Relaciones Exteriores como parte de una ya transitada carrera como diplomático y, quizá más importante aún, en el servicio público.⁴⁴ Cuando joven, Torres Bodet había sido secretario particular de Vasconcelos, en los años de la recién creada SEP. A Ávila Camacho esta experiencia le pareció fundamental.⁴⁵ Don Jaime, además, parecía alejado de cualquier extremo político e ideológico. Así, el 24 de diciembre de 1943 tomó posesión como secretario de Educación Pública.

⁴¹ *Ibidem*... p. 212.

⁴² Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2008, 317 p., p. 103.

⁴³ *Ibidem*, p. 108.

⁴⁴ Uno de los estudios mejor logrados sobre la figura de Torres Bodet es el de Fernando Zertuche, *Jaime Torres Bodet: Realidad y destino*, México, SEP, 2011, 205 p. . Desde luego, también remitimos a la autobiografía del personaje, recientemente reeditada por el Fondo de Cultura Económica: Jaime Torres Bodet, *Memorias*, 2 vols., Fondo de Cultura Económica, 2017 (Vida y Pensamiento de México).

⁴⁵ Fernando Zertuche, *op. cit.*, p. 93.

Sus consignas eran terminar con la educación socialista mediante una nueva reforma constitucional y sustituirla por un enfoque basado en la unidad nacional y el amor a la patria, más acorde a las nuevas circunstancias; lograr la unificación del magisterio y su mejora tanto salarial como académica; y la expansión y mejora de la educación básica.⁴⁶ La instrucción, a partir de ese momento, estaba anclada en la idea de la formación de buenos ciudadanos y de la capacitación para el desarrollo económico y la creciente industrialización.⁴⁷

La educación, para don Jaime, se estructuraba según el modelo vasconcelista: un triángulo que cubriera los tres aspectos fundamentales: escuelas, bellas artes, y bibliotecas.⁴⁸ Para los tres departamentos eran necesarias infraestructura y construcciones adecuadas. La prioridad, desde luego, estaba en las aulas. Tan pronto como llegó a la Secretaría, Torres Bodet comenzó a visitarlas por todo el país para ver su funcionamiento y carencias. No pasó mucho tiempo para que se diera cuenta de sus condiciones:

La visita a las escuelas me angustió positivamente. ¡Cuántas miserias y, sobre todo, cuánto abandono! En corredores polvosos, en patios sin pavimento y frente a aulas de muebles rotos, ventanas ciegas, muros manchados, y pizarrones casi incoloros ya por el uso, vi a muchos niños en espera de ser inscritos.⁴⁹

La necesidad de escuelas iba más allá de los locales adecuados. El problema requería una solución integral. Existían “las poblaciones sin maestros, los maestros sin aulas, las aulas sin pizarrones, los colegiales sin bancas en qué sentarse, las bibliotecas de acervo exiguo y los talleres sin máquinas ni instrumentos”.⁵⁰ Además, hacia 1944 se encontraba en puertas el decreto que echaba a andar la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo.⁵¹ Si había resultados positivos, era de esperarse que la demanda escolar aumentara. En todo el país, se habían fundado cerca de 27 mil centros de alfabetización.⁵² Era, por tanto, necesario emprender un plan de

⁴⁶ *Ibidem*, 93-95.

⁴⁷ Cecilia Greaves *op. cit.*, p. 14.

⁴⁸ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 45.

⁴⁹ Jaime Torres Bodet, *Memorias I*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017, 662 p., (Vida y Pensamiento de México), p. 237.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 230.

⁵¹ Fernando Zertuche, *op. cit.*, p. 95-101.

⁵² Discurso sin título, sin fecha, en AHUNAM/Fondo Jaime Torres Bodet/Caja 14/ Series Educación 1 y 2/ carpeta 93/ foja 2.

construcción de escuelas para que, una vez que aprendiera a leer y a escribir, la población se incorporara a la educación básica.

Si bien Torres Bodet no fue el primero en identificar un problema de carácter público, sí fue el que tuvo la capacidad de identificar claramente caminos para resolverlo mediante la formulación de una política. Como bien señaló Fernando Zertuche, “Jaime Torres Bodet sabe y ha comprobado que los propósitos administrativos deben convertirse en instituciones para no desaparecer al poco tiempo”.⁵³ En el fondo, ese es el espíritu que tuvo el Programa Federal de Construcción de Escuelas.

La creación del Programa, su marco jurídico y estructura

En *Años contra el tiempo*, Torres Bodet se preguntaba: “¿Cómo saldría librado de aquella lucha contra tantos obstáculos materiales, morales, sociales, políticos y económicos?”.⁵⁴ La pregunta no era simple retórica. En el caso de las escuelas, los obstáculos podían ser de esa naturaleza. En primer lugar, porque había llegado al cargo durante la segunda mitad de la gestión de Ávila Camacho, de modo que el tiempo apremiaba. Pero además, cuando comenzó a ocuparse de lleno de las construcciones escolares, el año de 1944 ya había iniciado y, por tanto, el presupuesto federal ya se había asignado y etiquetado.

Por aquellos días, el secretario de Educación continuó sus recorridos por las escuelas de todo el país. En Oaxaca, le causó profunda impresión el sistema de *tequio*,⁵⁵ en el que las obras de interés colectivo eran cubiertas con ayuda de toda la comunidad.⁵⁶ Unos ponían cal, otros adobes, otros cemento y algunos más la mano de obra. La construcción de una escuela en Soledad Etla mediante este

⁵³ Fernando Zertuche, *op. cit.*, p. 95.

⁵⁴ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 232.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 322.

⁵⁶ Se conoce como *tequio* a “la obligación de realizar jornadas de trabajo gratuitas para el mantenimiento y construcción de obras públicas como caminos, calles, edificios públicos e iglesias, o para la introducción de nuevos servicios como educación”. El nombre proviene del náhuatl *tequitl* que significa “trabajo” o “tributo”. Véase, al respecto, “¿Qué son el tequio, la gozona, la faena, la fajina, el tequil, la guelaguetza, el trabajo de en medio y la mano vuelta?” en línea:

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=24 Consultado por última vez el 30 de octubre de 2019.

sistema conmovió a Torres Bodet, pero era evidente que, para resolver el problema de falta de escuelas, era necesario más que la buena voluntad de la sociedad. Se necesitaba una acción coordinada desde el Estado, que aportara una planeación a corto, mediano y largo plazo así como recursos, capacidad técnica y administrativa. Así fue como nació, durante la primera mitad de 1944, el Programa Federal de Construcción de Escuelas. La palabra *programa* y no *proyecto* auguraba una acción permanente.

Lo primero fue establecer los mecanismos jurídicos y administrativos - recordemos la queja, veinte años antes, de Vasconcelos- porque, hasta entonces, lo más que Educación Pública podía hacer era reparar inmuebles mediante un pequeño Departamento de Conservación de Edificios.⁵⁷ Para ello, hubiera sido necesario presentar una iniciativa para que se discutiera y aprobara en el Congreso, pero esto habría significado más tiempo. Pero en un gesto de habilidad política, Ávila Camacho aprovechó las facultades extraordinarias que le otorgaba la coyuntura de la guerra, y emitió dos textos que podrían interpretarse como fundacionales. Uno resolvió el qué y otro el cómo.

En el primero de esos textos, un decreto publicado el 23 de marzo de 1944, se autorizaba a la SEP para llevar a cabo la construcción de escuelas en todo el país,⁵⁸ bajo el argumento de que era necesario atender, sin demora, “a la resolución de los problemas fundamentales de la educación pública, con objeto de preparar a la población del país para afrontar la situación en que se encontrará la República al finalizar el actual estado de guerra”. Estas líneas, en los considerandos del decreto, tienen doble función: funcionaron como pretexto para hacer uso de las facultades extraordinarias para emitir el decreto, pero también es cierto que, en el mundo de la posguerra, México se encaminaría hacia una industrialización importante, que

⁵⁷ Pedro Ramírez Vázquez, que terminó por convertirse en una figura fundamental en la historia del Programa de Construcción de Escuelas, inició su carrera en este departamento. Sobre eso, recordaba: “Entendí el problema de las escuelas mediante una experiencia paulatina. Empecé como dibujante en el Departamento de Conservación de Edificios de la Secretaría de educación Pública. Era, como todos los dibujantes, trabajador eventual; tenía tarjeta de lista de raya, en ella no decía dibujante. Decía, en mi caso: “Plomero de séptima”. Nunca supe las diferencias entre una clave y otra”. Otros arquitectos, como José Luis Cuevas y José Villagrán, también colaboraron en este Departamento. Sobre el tema habremos de volver más adelante. Véase Pedro Ramírez Vázquez, *op. cit.*, p. 23.

⁵⁸ “Decreto que autoriza a la Secretaría de Educación Pública para llevar a cabo la construcción de escuelas en toda la república”, en *Diario Oficial de la Federación*, 23 de marzo de 1944, p. 6.

requería de ciudadanos con, por lo menos, educación básica y, por tanto, que requiriera un gran número de aulas. Estas edificaciones debían, además, “llevarse a cabo con métodos que aseguren estrictamente su eficiencia técnica desde el punto de vista higiénicopedagógico”.⁵⁹ El decreto era, de fondo, una acción centralizadora. Los gobiernos estatales y locales no perdieron facultades para construir sus propias escuelas, pero era bien sabido que su capacidad financiera y administrativa era nula cuando de erigir infraestructura educativa se trataba. La SEP, así, intentaba absorber la función de decidir dónde y cómo se establecían no porque obligara a las entidades a dejar de hacerlo, sino porque, a partir de este momento, era la única que reunía las suficientes condiciones técnicas, presupuestales y administrativas.

El segundo texto es la “Ley que Crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, publicado el 10 de abril de 1944⁶⁰. En la Ley, aparece por primera vez el organismo encargado para ejercer las facultades otorgadas a la SEP. Por primera vez en la historia, existiría una dependencia oficial que se encargaría exclusivamente de las construcciones escolares. El Comité fue creado como un organismo de la Secretaría descentralizado, con capacidad jurídica para adquirir, administrar y gastar su patrimonio.

¿Por qué un organismo descentralizado? ¿No señalábamos que se trataba acaso de un intento centralizador? Ahí la pericia política del Secretario Torres Bodet y del presidente Ávila Camacho. Por un lado, la centralización se expresó en la absorción de estas facultades para la Secretaría de Educación Pública. Pero por otro, en lugar de constituirse como un departamento dentro de la propia secretaría, se colocó en un órgano distinto. La descentralización administrativa, a decir de Andrés Serra Rojas, es la “transferencia a un órgano inferior de una competencia o de un poder de decisión ejercido por los órganos superiores”.⁶¹ Con un organismo de estas características se obtenían dos ventajas: se evitaba que la adquisición de nuevas facultades derivara en una excesiva carga burocrática en un solo núcleo y

⁵⁹ “Decreto que autoriza a la Secretaría de Educación Pública para llevar a cabo la construcción de escuelas en toda la república”, en *Diario Oficial de la Federación*, 23 de marzo de 1944, p. 6.

⁶⁰ “Ley que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de La Federación*, 10 de abril de 1944, p. 5-7.

⁶¹ Citado en Jaime Baca Rivero, “Descentralización y desconcentración” en *Revista de Administración Pública*, No. 67-68. 1986, pp. 33-42, p. 38.

de esta forma el CAPFCE se convertía en una dependencia especializada con una alta capacidad de decisiones técnicas, administrativas y jurídicas.⁶²

El CAPFCE quedó conformado por una presidencia, que descansaba en la figura del Secretario de Educación Pública; y por seis vocales: el Secretario de Hacienda y Crédito Público, el Jefe del Departamento del Distrito Federal, El gobernador del Estado o Territorio que mayor presupuesto aportara, y el particular que hiciera la mayor contribución al programa.⁶³ Estos cargos eran honorarios, es decir, sin retribución. Debajo de esta primera estructura se encontraban tres comisiones:

- a) Una Comisión Jurídica. Era la representación legal del Comité. Se encargaba de la elaboración de convenios -fundamentales, como veremos más adelante-, de contratos de servicios profesionales, así como de los contratos de obra y la compra de materiales.
- b) Una Comisión de Contratación y Gastos. Encargada de la adquisición de materiales, la elaboración y vigilancia de los presupuestos.
- c) Una Comisión de Proyección y Dirección Técnica. Se trataba de la ejecutora de las actividades sustantivas del CAPFCE. Facultada para la realización de la planeación de las construcciones escolares, la investigación sobre la población escolar y su antropometría, al igual que el estudio sobre los proyectos y sus cálculos.

Finalmente, debajo de estas tres comisiones se encontraba una Secretaría Ejecutiva, Comisiones Estatales y los arquitectos Jefes de Zona, encargados de las obras en cada estado.

La organización se entiende mejor en el siguiente esquema (Figura 1):

⁶² *Ibidem*, p. 34.

⁶³ “Ley que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de La Federación*, 10 de abril de 1944, p. 6. *cf.* CAPFCE, *Memoria de la primera planeación, proyección y construcciones escolares de la República Mexicana: 1944-1945-1946*, México, CAPFCE, 1946, 421 p., p. 17.

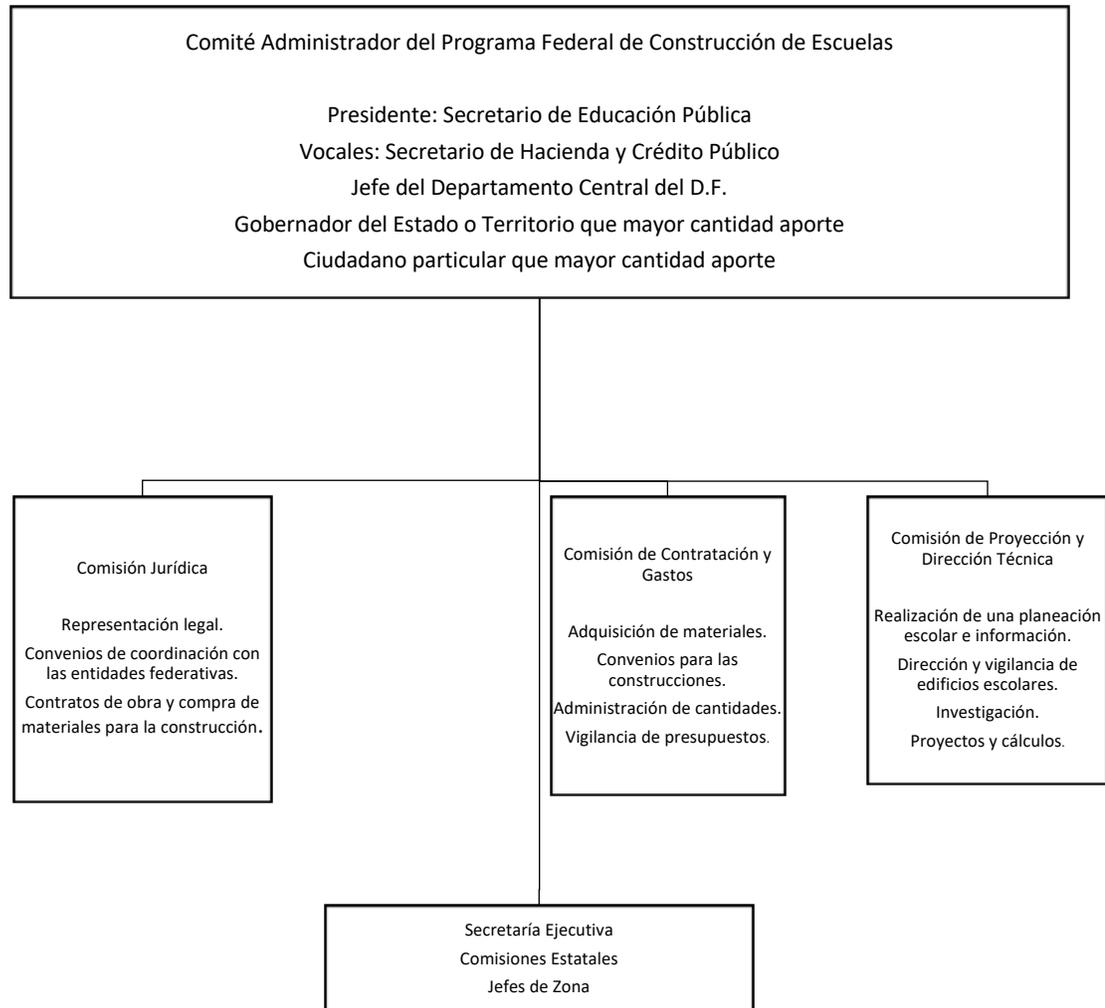


Fig. 1. Organigrama del CAPFCE al momento de su creación. Elaboración a partir de los datos de CAPFCE, *op. cit.*, p. 17

Además del Comité Administrador, desde el 10 de febrero de ese mismo año se había creado un Comité Patrocinador, presidido por el presidente de la República, y conformado por los gobernadores de los Estados y Territorios que aportarían, cuando menos, 300 mil pesos, por los representantes de Instituciones públicas o privadas que cooperarían al menos con 150 mil pesos y por los particulares que donarían 100 mil pesos o más. Este Comité tendría por funciones lograr la mayor obtención de recursos, que buscarían entre los gobiernos locales, instituciones federales, empresas y particulares. No obstante, parece que todas estas funciones

fueron absorbidas pronto por el Comité Administrador. De hecho, a la larga, el CAPFCE tuvo tantas facultades, que hablar del Programa Federal de Construcción de Escuelas y de su Comité Administrador llegó a ser prácticamente lo mismo.

Estos dos primeros pasos -otorgarle facultades a la SEP y crear una estructura adecuada- estaban destinados a que la Secretaría y el Comité tuvieran un amplio poder de decisión sobre la infraestructura. Podrían decidir dónde se ubicaría una escuela, cómo se construiría y qué presupuesto se destinaría a cada proyecto, con una ponderación técnica para la toma de decisiones. Se trataba del esbozo de un primer andamiaje institucional.

El Comité Administrador primigenio. Los arquitectos se lanzan al diseño de una política pública

Siempre he creído que la arquitectura es una disciplina de servicio. Los espacios son fundamentalmente para que el hombre se realice en ellos, de la mejor manera, una parte de su vida.

Pedro Ramírez Vázquez.

Desde el momento de su creación el CAPFCE se convirtió en una dependencia casi exclusivamente formada por arquitectos. Sería lógico pensar que también hubo un grupo de ingenieros que participaron realizando los cálculos para las construcciones, pero no parece que hubieran cobrado gran protagonismo en la institución. Tanto la Comisión de Proyección y Dirección Técnica, encabezada por tres personajes, como los jefes de zona en cada estado eran arquitectos. Tres explicaciones apuntalarían esta peculiaridad. En primer lugar, podría ser atribuible a una preferencia del secretario Torres Bodet. Segundo, porque el antecedente más directo del CAPFCE en la SEP, como veíamos antes, era el Departamento de Conservación de Edificios, en el que también la figura predominante era ésta. Pero, finalmente, la razón de más peso era que ellos eran los más capacitados para realizar diseños de escuelas que, más que construcciones improvisadas, fueran ex profeso y cumplieran con requerimientos específicos. Existían antecedentes que justificaban darle preferencia a una profesión sobre otra. Tal fue el caso del ingeniero Carlos Escalante, quien en 1944 ganó un concurso de la Dirección de

Obras Públicas del Departamento del Distrito Federal para construir una escuela en la colonia Daniel Garza, en la zona de Tacubaya. Escalante comenzó con los trabajos. No obstante, el concurso lo ganó por presentar el presupuesto más bajo, sin haber sido necesariamente el mejor diseño. Cuando el CAPFCE comenzó a operar en ese mismo año, juzgó malo el proyecto arquitectónico, así que suspendió la obra y ordenó demolerla.⁶⁴

¿Quiénes eran los arquitectos involucrados? La Comisión Técnica, de 1944 a 1947, estuvo conformada por cuatro figuras importantes de la arquitectura: José Villagrán García, Enrique Yáñez, José Luis Cuevas y Mario Pani. Ellos se encargaron de elaborar un plan maestro de construcción que pudiera aplicarse en toda la República y dirigieron las obras en el Distrito Federal. Villagrán, nacido en 1901, es reconocido como uno de los introductores del estilo moderno en México.⁶⁵ Desde 1926, había sido profesor en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional, así que para 1944, con 43 años, se trataba de un profesionalista experimentado. Enrique Yáñez, que nació en 1908, fue uno de los más tempranos y destacados alumnos de Villagrán. En sus clases, pero sobre todo en el viaje que realizó a Europa en los años treinta, Yáñez conoció más sobre el movimiento funcionalista.⁶⁶ José Luis Cuevas Pietrasanta, nacido en 1881, había sido el encargado de planificar el diseño de algunas colonias de la ciudad de México durante los años veinte y treinta, como la Hipódromo Condesa y Lomas de Chapultepec. Finalmente, Mario Pani, que nació en 1911, había estudiado en la Escuela de Bellas Artes de París. Para 1944, ya se había encargado del diseño del Hotel Reforma y editaba la Revista *Arquitectura México*, que, dicho sea de paso, comenzó publicando al propio Yáñez y a Villagrán.⁶⁷

Los arquitectos jefes de zona fueron, por lo general, hombres que apenas comenzaban a ejercer la profesión y otros que, aunque más veteranos, todavía no alcanzaban gran renombre, como sí era el caso de los de la Comisión Técnica. Hubo

⁶⁴ AGN/Presidencia de la República/ Manuel Ávila Camacho/Caja 645/ Exp. 534.3/741.

⁶⁵ Louise Noelle, "José Villagrán and Enrique del Moral: Pioneers in the Defense Heritage" en *Future Anterior: Journal of Historic Preservation, History, Theory, and Criticism*, Vol, VI, No. 2, 2009, p. 74-87.

⁶⁶ Verónica Aranda Jiménez, "Enrique Yáñez en la Raza, Hospital de Seguridad Social", Tesis que para obtener el título de arquitecta presenta la autora, México, UNAM, 2015, 174 p., p. 40.

⁶⁷ Miquel Adrià, *op. cit.* p. 82-119.

varios alumnos de Villagrán y de Cuevas. Algunos, no tan recordados hoy en día, llegaron a realizar obra importante. Otros, continuarían una brillante carrera y llegarían a ser figuras clave de la disciplina. Enrique Guerrero nació en 1914 y alternaba su profesión con la poesía. Terminó sus estudios en 1937 y, desde 1941, inició sus trabajos en la arquitectura hospitalaria.⁶⁸ Marcial Gutiérrez Camarena, que nació en 1898, ingresó a la Academia de San Carlos en 1923. Trabajó en el despacho de Carlos Obregón Santacilia y colaboró en el cálculo para el proyecto del Monumento a la Revolución.⁶⁹ Mauricio M. Campos fue compañero de Marcial Gutiérrez y ambos desarrollaron, en 1928, el proyecto del primer antecedente de la Ciudad Universitaria. Campos también fue alumno de Villagrán y, al igual que su compañero, trabajó en el despacho de Obregón Santacilia.⁷⁰ Otros ya tenían una carrera más consolidada, como Carlos Leduc, quien había colaborado con O’Gorman en la construcción de escuelas durante los treinta.⁷¹

Algunos de estos personajes eran jovencísimos. Luis Rivadeneyra, quien habría de cobrar una gran importancia en el Comité durante los próximos años, había egresado de la Escuela Nacional de Arquitectura apenas en 1942.⁷² Lo mismo sucedía con Pedro Ramírez Vázquez, quien nació en 1919 y tenía sólo 25 años cuando se integró al CAPFCE en Tabasco -“Bueno, ¿usted ya se recibió?”, le preguntó el secretario Torres Bodet al joven Pedro, quien dudaba un poco que pudiera cumplir su cometido-. Se acababa de titular y apenas comenzaba su carrera, que hasta entonces se había limitado a un pequeño trabajo como dibujante en el Departamento de Conservación de Edificios en la SEP.⁷³ Fue alumno de

⁶⁸ Catherine Ettinger, “Enrique Guerrero. La construcción para la salud y la educación en el ideario posrevolucionario”, en *Bitácora Arquitectura*, No. 36, Marzo-Julio 2017, p. 6-15., p. 8.

⁶⁹ Cecilia Gutiérrez Arriola, “Marcial Gutiérrez Camarena: Arquitecto y humanista” en *Bitácora Arquitectura*, No. 36, Marzo-Julio 2017, p. 50-54.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 51.

⁷¹ Víctor Arias Montes (coord) *Juan O’Gorman. Arquitectura Escolar: 1932*, México, UNAM-Facultad de Arquitectura-UAM-División de Ciencias y Artes para el diseño-Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Facultad del Hábitat, 2005, 134 p. (Raíces. Documentos para la historia de la arquitectura mexicana; 4), p. 26.

⁷² Fernando N. Winfred Reyes, “Luis Guillermo Rivadeneyra Falcó: Las ideas y la obra”, en *do.co.mo.mo México*, No. 25, otoño 2009, p. 1. En línea. http://www.esteticas.unam.mx/Docomomo/boletin25/boletin25_1.pdf. Consultado por última vez el 30 de septiembre de 2017.

⁷³ Pedro Ramírez Vázquez, *op. cit.*, p. 23.

Villagrán, pero la relación con su maestro José Luis Cuevas fue fundamental para que comenzara una fructífera labor en la construcción escolar.⁷⁴

De este modo, así quedaron conformadas las jefaturas de zona. En la siguiente tabla (Cuadro 1) se excluye a la ciudad de México, pues en ella fue la Comisión Técnica la que se encargó de la planeación y construcción:

Arquitecto	Entidad
Roberto Álvarez Espinosa	Aguascalientes
Enrique Martínez de Hoyos	Baja California Norte
Domingo García Ramos	Campeche
Homero Martínez de Hoyos	Coahuila
Carlos Le Duc	Colima
Carlos Rousseau	Durango
Enrique del Moral	Guanajuato
Adolfo Trujillo	Jalisco
Raúl Cacho	Estado de México
Enrique Guerrero	Michoacán
Félix Sánchez	Morelos
Marcial Gutiérrez Camarena	Nayarit
Mauricio M. Campos	Nuevo León
Raúl Henríquez	Oaxaca
Enrique Vergara	Quintana Roo
Alonso Mariscal	San Luis Potosí
Juan Segura	Sinaloa
José López Montezuma	Sonora
Pedro Ramírez Vázquez	Tabasco
Félix Lavín	Tamaulipas
Luis Guillermo Rivadeneyra	Veracruz
Roberto Álvarez Espinosa	Zacatecas

Cuadro 1. Arquitectos jefes de zona del CAPFCE. Elaborada a partir de los datos en CAPFCE, *op. cit.*, p. 419.

Es importante plantear, también, que el CAPFCE les abrió puertas a muchos de ellos en materia escolar. Ya con experiencia a cuestas, varios se incorporaron en los años cincuenta al proyecto de construcción de la Ciudad Universitaria. Pani y

⁷⁴ *Ibidem*, p. 26-27.

Enrique del Moral trabajaron en la elaboración del plan maestro; Guerrero fue invitado a participar en el diseño de la Escuela de Ciencias Químicas;⁷⁵ Ramírez Vázquez hizo lo propio en la Facultad de Medicina; y en mayor o menor medida, también colaboraron Mauricio M. Campos,⁷⁶ José Villagrán, Alonso Mariscal y Enrique Yáñez.⁷⁷

Los arquitectos no sólo diseñaron aulas; en realidad, fueron más allá. Como veremos, ejecutaron una verdadera primera política de construcción escolar. Tampoco fue la única en la que intervinieron. La figura del arquitecto cobró una gran importancia. Desarrollaron centros educativos, hospitales,⁷⁸ mercados, colonias, etc. La década de los cuarenta, después de todo, inauguró una nueva época: la de la construcción del México moderno.

La primera planeación de escuelas en el país

Con el ejercicio fiscal ya iniciado, y más aún, ya en la segunda mitad del gobierno de Ávila Camacho, resultaba difícil que el CAPFCE resolviera un problema heredado desde hacía décadas. Lo que sí podía hacer, en cambio, era sentar las bases para afianzar la estructura administrativa, hacer un primer diagnóstico del problema, elaborar un plan maestro y comenzar a construir algunas obras. Eso fue justamente lo que sucedió entre 1944 y 1946.

Lo primero fue allegarse de recursos, que, además del presupuesto público, contaban también con la aportación de empresas privadas y particulares. Torres Bodet convenció a Ávila Camacho de que, en su papel del presidente de la Comisión Patrocinadora, enviara cartas a banqueros, comerciantes y dueños de empresas para contribuir económicamente. Las industrias, decían aquellas peticiones,

⁷⁵ Catherine Ettinger, *op. cit.*, p. 14.

⁷⁶ Mauricio de María y Campos se integró, junto con Pani y del Moral, a la elaboración del plan maestro. No obstante, durante el proceso falleció.

⁷⁷ Louise Noelle, "La Ciudad Universitaria y sus arquitectos" en *Imágenes. Revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*, en línea:

http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/inmediato/inm_noelle01.html

⁷⁸ Paralelo al CAPFCE se desarrolló la primera política pública de construcción de hospitales impulsada por Gustavo Baz. Arquitectos como Villagrán, Mario Pani, Enrique del Moral, Marcial Gutiérrez Camarena y Enrique Guerrero también fueron pioneros en este campo. Aunque no es el propósito de este estudio, valdría la pena preguntarse por qué la construcción de escuelas coincidió la de hospitales. Desde luego, las condiciones propias de la posrevolución, como el crecimiento económico y la consolidación de instituciones serían parte de la explicación. Véase *Arquitectura: selección de arquitectura, urbanismo y decoración*, No. 15, Abril de 1944.

van a obtener indiscutibles ventajas... y han de interesarse en que sus empleados, sus familiares, y, en general, las personas que forman su círculo y que son el sustento de sus negocios, reciban la preparación adecuada para sortear eficazmente los peligros de desarticulación económica y desorientación moral que podrán presentarse en la posguerra.⁷⁹

Se trataba, después de todo, de una alianza nacionalista en la que se esperaba que todos participaran. Pese a que, a la postre, al secretario de Educación le pareció exigua la cantidad que los hombres de negocios aportaron,⁸⁰ la convocatoria sí hizo algún eco en la inversión privada. Contribuyeron aseguradoras, como la Aseguradora Mexicana; instituciones de crédito como el Banco Nacional de México; el Nacional Monte de Piedad; en las industrias y comercios participaron la Cervecería Modelo, el Puerto de Liverpool o la Empresa de Teléfonos Ericcson, entre muchas otras. Algunas dependencias públicas también aportaron recursos, como el Banco Nacional de Comercio Exterior, Ferrocarriles Nacionales de México y la Secretaría de la Economía Nacional. Caso excepcional fue el de Petróleos Mexicanos, que contribuyó con tres millones de pesos, la aportación más alta.⁸¹

La segunda fuente de recursos fueron los gobiernos locales. Entre las atribuciones del Comité estaba la firma de convenios con los estados de la República y los territorios. Con estos, cada entidad se comprometía a aportar el 50 por ciento del presupuesto y el gobierno federal pondría la mitad restante. Para los estados y territorios, el convenio era provechoso pues era una forma de descargar la mitad de una responsabilidad de inversión que de otra forma hubieran tenido que hacer por ellos mismos sin ningún tipo de apoyo. La estructura administrativa, la proyección y la ejecución de las obras también corrían por cuenta del gobierno federal. Para las entidades, pues, los convenios podían resultar muy atractivos. No

⁷⁹ Torres Bodet, *op. cit.* p. 249-250.

⁸⁰ Se registró el caso, recordaba Torres Bodet, “de un gerente de banco -no voy a acordarme de su apellido- que envió al presidente un cheque por una cantidad tan exigua que el regalo resultaba casi insolencia. La actitud de semejante banquero suscitó un comentario muy justo de don Manuel. Le propuse que me autorizara a devolver -con unas líneas mías, ese don mínimo, pues me dolía haber incluido el nombre de aquella persona en la lista de quienes hubieran debido apreciar el honor que les dispensaba una petición del Ejecutivo, para fin tan patriótico y tan plausible. Don Manuel se rehusó muy amablemente. Y me dijo: «Don Jaime, el que pide ha de resignarse a admitir lo que se le mande». Tenía razón.” Véase Torres Bodet, *op. cit.*, p. 250.

⁸¹ CAPFCE, *op. cit.* p. 13-15.

obstante, entre 1944 y 1946 sólo existían acuerdos con 23 entidades. De éstos, hubo casos en los que ya se habían celebrado y pasado algún tiempo se tuvieron que rescindir por incumplimiento de las aportaciones, como en Querétaro,⁸² Jalisco⁸³ y Durango.⁸⁴ En el caso excepcional de Puebla, no se había firmado ningún convenio con el estado, pero sí con algunas comunidades, gracias a lo cual se pudo construir algunas escuelas o terminar edificios ya comenzados.⁸⁵

También hubo un mal entendimiento del sistema de convenios. Aunque se establecía que los jefes de zona tendrían “la más absoluta libertad de determinación en el aspecto técnico, de ubicación, tipo, materiales, cupo, etc.”,⁸⁶ algunos gobernadores creían que su aportación los facultaba a incidir en este tipo de decisiones. Lo cierto es que solamente estaban autorizados para supervisar la correcta ejecución de su inversión. En Tabasco, por ejemplo, el joven Pedro Ramírez Vázquez había comenzado a trabajar en el proyecto de dos escuelas en Atasta y Tamultepec, dos pueblos situados entre el aeropuerto y Villahermosa. El gobernador, Noé de la Flor Casanova, estaba muy interesado en que las aulas se ubicaran de tal forma que lucieran desde el aeropuerto, es decir, en función de la presunción política y no de la absorción escolar. Ramírez Vázquez continuó con las edificaciones donde sus estudios indicaban y no donde el gobernador pretendía:

Fueron dos pequeñas escuelas de tres aulas cada una y una unidad de oficina, hechas todas de tabique, con armaduritas de madera y teja; posteriormente, en época del gobernador Rovirosa, se les puso techo de concreto.

Las dos escuelas se terminaron y fui a notificárselo al gobernador. *Teníamos la gran ventaja de que éramos y son, los jefes de zona del CAPFCE, totalmente responsables. El dinero se nos giraba a nosotros, tanto el monto de la aportación estatal como de la federal. Eramos, pues, totalmente descentralizados*, de manera que llegué a invitar al señor gobernador para asistir a la inauguración, puesto que ya habíamos terminado. Preguntó:

-¿Dónde?

-Pues en Atasta y Tamultepec. Ya están terminadas; como puede ver en estas fotos que tomé.

⁸² AGN/Presidencia de la República/Manuel Ávila Camacho/Caja 645/Exp. 534.3/724.

⁸³ AGN/Secretaría de Gobernación/Dirección General de Información/Caja 51/Exp.13.

⁸⁴ CAPFCE, *op. cit.*, p. 141

⁸⁵ *Ibidem*, p. 264.

⁸⁶ “Convenio de coordinación para construcción de escuelas” en Archivo Personal Pedro Ramírez Vázquez/ Sección Función Pública/Subsección Comité Administrador de Programa Federal de Construcción de Escuelas/ Serie Jefe de Zona en el estado de Tabasco/ Expediente Contrato.

Entonces saltó de su asiento:

-Mire, ingenierito, aquí el gobernador soy yo. Si no las hizo frente al aeropuerto, en este momento se me larga a México [...]

Así salí de Tabasco hacia la capital para informar al Secretario de Educación.

-Pues ya me corrió el gobernador...

Pero sucedió que don Jaime me dio todo su apoyo:

-Hizo usted muy bien, lo felicito y quédese aquí; porque comprendo que como es el medio de Tabasco no puede usted volver fácilmente.⁸⁷

Tan pronto como el CAPFCE había iniciado operaciones, la escuela se había transformado en dos cosas: en símbolo del progreso -de ahí el interés del gobernador de colocarlas frente al aeropuerto, para admiración de todos- y en arma política -que generó tensiones entre diversos órdenes de gobierno-. Estas características fueron sutiles en este primer periodo, pero se acentuaron conforme el Comité se consolidó.

Algo parecido sucedió en el Estado de México, en el que gobernaba Isidro Fabela. Raúl Cacho, jefe de zona en la entidad, explicó cómo su labor se centró no tanto en construir nuevas escuelas sino en supervisar las que ya atendía el gobierno del Estado. Los nuevos proyectos, decía Cacho, “se vieron influenciados por el criterio arquitectónico del Sr. Lic. Fabela, quien no consideró conveniente que tuvieran una forma exterior moderna, como era mi deseo”.⁸⁸

Con las aportaciones del gobierno federal, de los gobiernos locales y de la iniciativa privada, el Comité pudo invertir en esa primera etapa poco más de 60 millones de pesos.⁸⁹ Una vez comprometidos los recursos, lo siguiente fue decidir qué se haría con ellos. Según los diagnósticos, para cubrir la demanda era necesario construir 45 mil aulas.⁹⁰ Los arquitectos de la Comisión Técnica concluyeron que lo mejor era aprovechar el dinero de una forma eficiente. Ya no se trataba, como en tiempos de Vasconcelos, de hacer construcciones altas y magníficas para que discurrieran las ideas. Bastaba si los estudiantes podían realizar armónicamente sus actividades. Edificaciones sencillas, ciertamente, pero modernas y bien pensadas para atender las necesidades: “Queremos escuelas

⁸⁷ Ramírez Vázquez, *op. cit.*, p. 30-31. Las cursivas son mías.

⁸⁸ CAPFCE, *op. cit.*, p. 186.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 3.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 10

higiénicas y adecuadas para la mejor educación de la niñez; debemos acabar con esos edificios sombríos que no son otra cosa que verdaderos «campos de concentración»⁹¹.

Si bien con 60 millones de pesos era imposible construir 45 mil aulas, sí se podía emprender una primera planeación y estudios que sirvieran para cuando los recursos comenzaran a incrementarse. Por ello, los primeros esfuerzos estuvieron destinados a desarrollar un programa tipo, una especie de plan maestro que estableciera las especificaciones técnico-pedagógicas de las escuelas. Con el apoyo de las profesoras Rosaura Zapata y Soledad Anaya Solórzano se elaboraron los planteles modelo en preescolares y secundarias.⁹² Para las primarias no hubo un aula tipo, sino que se permitió que los arquitectos realizaran sus propias propuestas.

Las escuelas primarias se dividían en dos tipos: las rurales, para comunidades pequeñas donde hubiera poco más de 50 alumnos y las urbanas, que podían llegar a tener una capacidad de hasta 1,200 estudiantes. Fueron estas últimas en las que el Comité centró sus atenciones durante 1944-1946 porque, aunque en los pueblos el problema era más urgente, numeroso y repetido, exigía una inversión más alta, situación que se agravaba por el hecho de la falta de caminos y servicios básicos como agua y luz.⁹³ De tal manera, se consideraba que cuando una población alcanzara los 2,000 habitantes para tener cerca de 300 alumnos, podría aspirar a una escuela urbana. Esto dejaba fuera a cerca de treinta mil poblados menores a cien habitantes, quienes tuvieron que esperar varios años más antes de poder contar con una escuela.⁹⁴

En condiciones ideales, toda escuela urbana debía tener aulas, talleres (de carpintería para niños y de cocina para niñas), laboratorio, comedor con cocina de preparación, un patio descubierto y uno cubierto, baños, dirección, servicio médico y una conserjería.⁹⁵ Según las necesidades estas especificaciones se podían

⁹¹ *Ibidem*, p. 4.

⁹² *Ibidem*, p. 18.

⁹³ *Ibidem*, p. 62.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 49.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 21.

modificar. Se recomendaba también que los terrenos tuvieran una superficie de 8m² por alumno. Además, se consideraba importante que contaran con un auditorio que sirviera no sólo para las actividades escolares, sino que fuera de carácter social en el que pudieran desarrollarse ceremonias y actos culturales en sitios donde no existieran lugares de reunión.⁹⁶

Se establecieron tres normas fundamentales para las nuevas edificaciones urbanas: que los alumnos no tuvieran que desplazarse más de 500 metros para llegar a su escuela; no construir más aulas cuando el cupo hubiera llegado al límite de 1,200 alumnos, cuando la relación de espacio en los patios fuera de 3m² o cuando fuera necesario levantar más de tres niveles en el edificio; por último, debía evitarse el cruce de avenidas o zonas insalubres.⁹⁷ Para ello, se realizaron estudios de zonificación (Imagen 3, 4 y 5) con el fin de identificar los lugares más indicados para establecer una escuela.

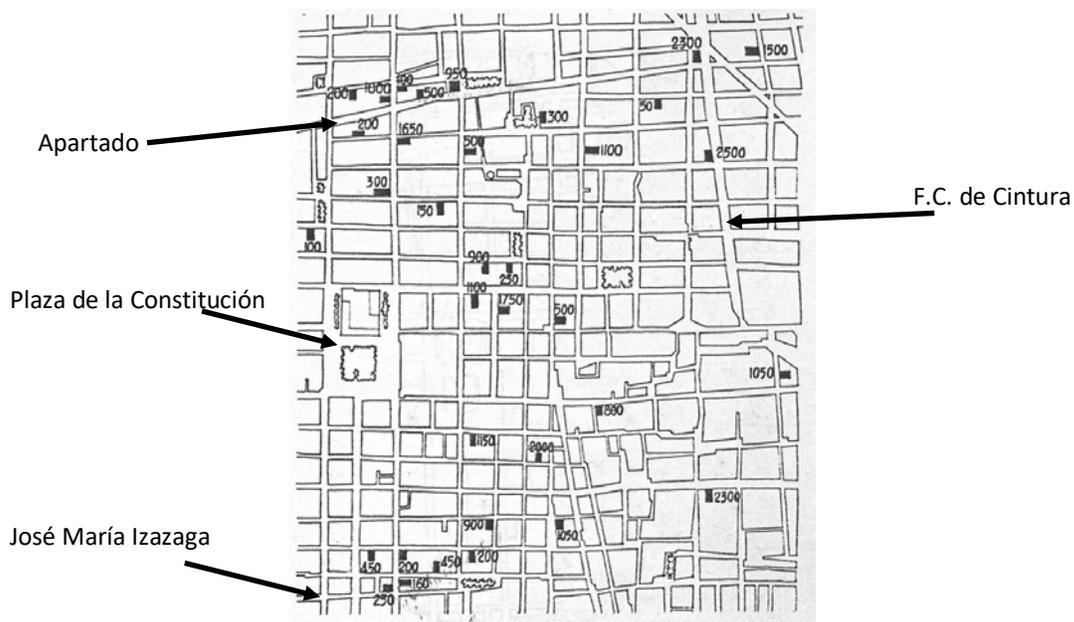


Imagen 3. Estudio realizado en 1944 sobre la ubicación de las escuelas existentes en la zona centro-oriental de la ciudad de México. Cada recuadro representa una escuela con el número de estudiantes que recibía cada una. Tomado de CAFCE, *op. cit.*, p. 51. Las anotaciones sobre el nombre de las calles son mías.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 22.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 53.

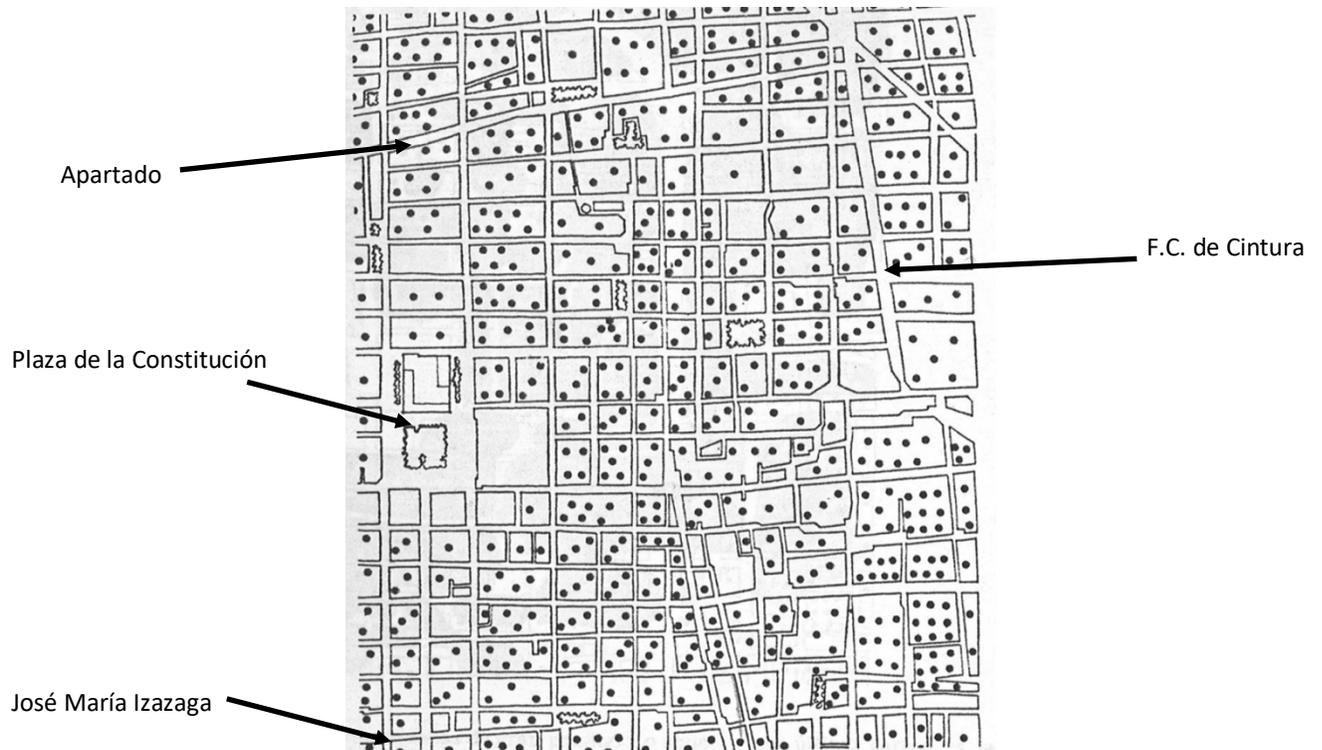


Imagen 4. Estudio de población escolar en la zona. Cada punto representa cincuenta niños en edad escolar. Si se compara con la imagen 3, se ve que no necesariamente corresponde la densidad y ubicación de la población con la de las escuelas. Tomado de CAPFCE, *op. cit.* p. 52.

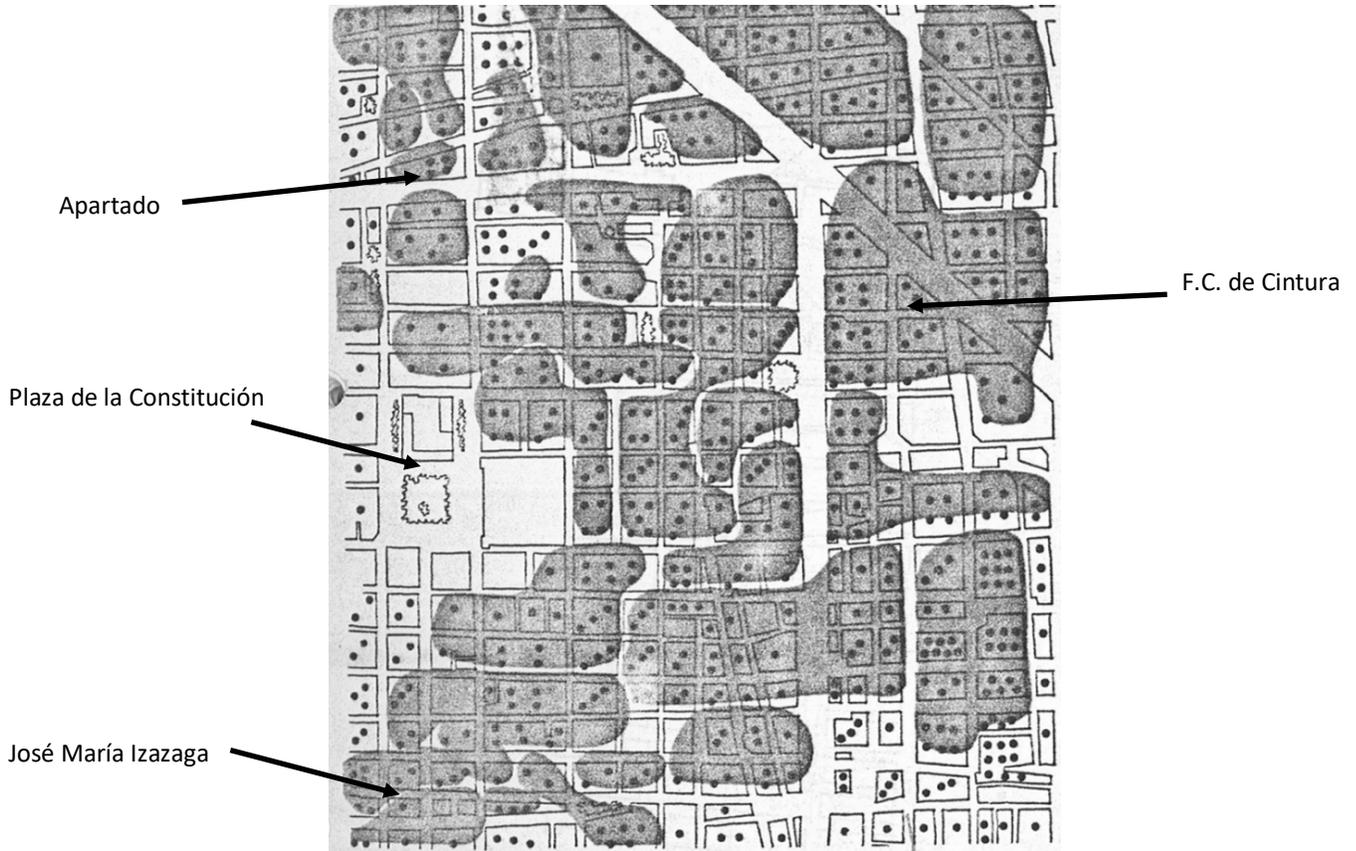


Imagen 5. Estudio de absorción escolar que atiende a las recomendaciones sobre distancia recorrida por alumno. Como se ve, a pesar de la alta densidad de escuelas en la zona, estas no cubrían el requerimiento para toda la población y se necesitaba reubicar algunos planteles.

Tomado de CAPFCE, *op. cit.*, p. 52.

Por lo menos en el caso de la Ciudad de México y en la mayoría de las zonas urbanas, se intentó cumplir estas especificaciones. Así sucedió, por ejemplo, en la escuela primaria de la colonia Tlatilco, mal ubicada, pues aunque la distancia no representaba un problema, los niños debían cruzar una gran avenida para llegar, que, además, ya se proyectaba ensanchar. Al representar un riesgo, la Comisión Técnica decidió que la escuela debía ser reubicada para que estuviera dentro de la población y no fuera de ella (Imagen 6).⁹⁸

⁹⁸ *Ibidem*, p. 364.

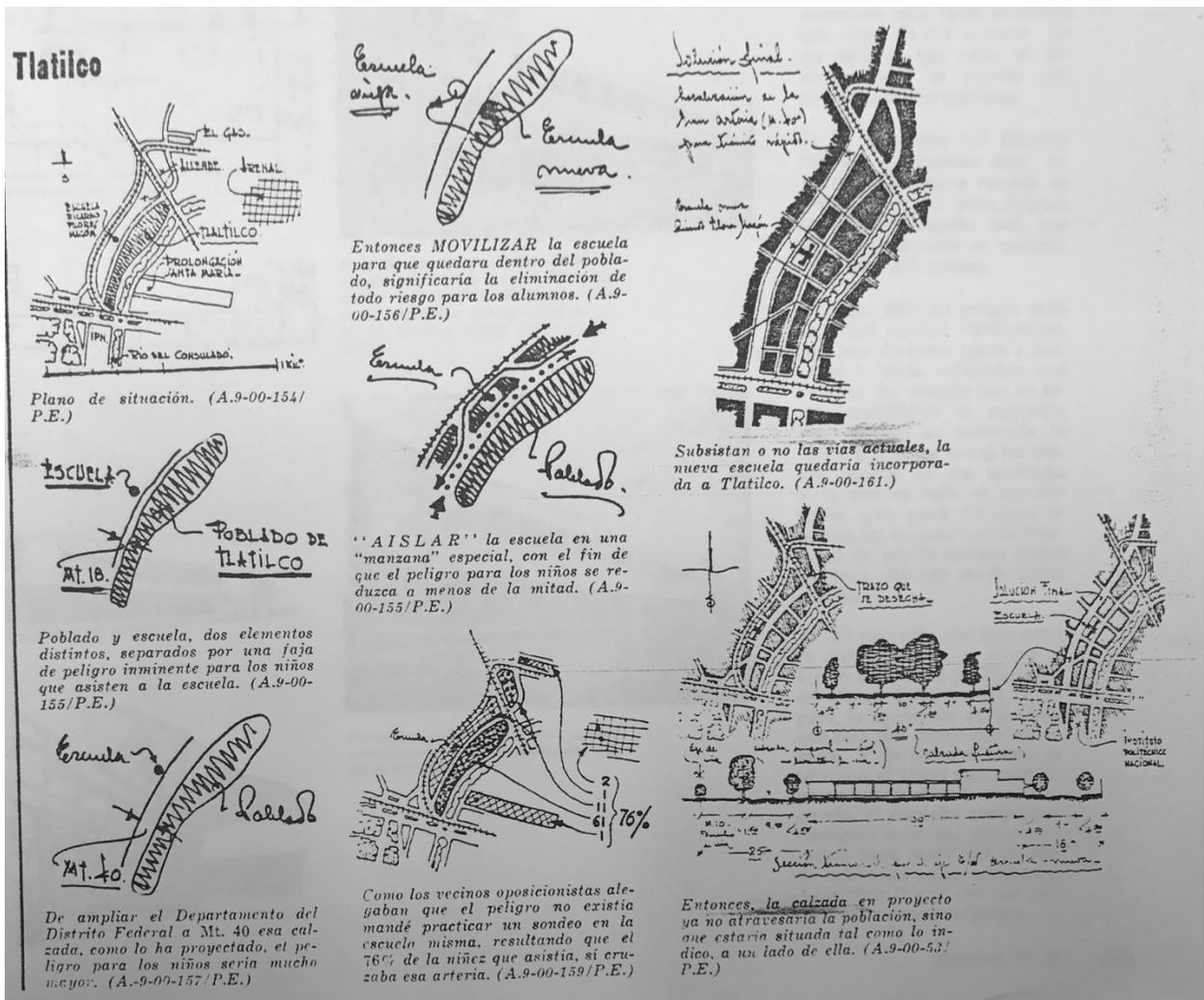


Imagen 6. Esquema que explica la reubicación de la escuela primaria de Tlatilco. Incluye el estudio de la ubicación de la población en edad escolar. Tomado de CAPFCE, *op. cit.*, p. 364.

Como puede apreciarse, esta primera gran planeación de escuelas en el país iba más allá de su simple construcción, sino que partía de estudios sobre dónde debían ubicarse y cuál sería la población beneficiada.

Aunque desde que el CAPFCE comenzó a trabajar los arquitectos buscaron dar pautas para proponer aulas tipo, lo variado del territorio nacional impedía que los diseños fueran los mismos en todos lados. La población, los materiales regionales, pero sobre todo los climas fueron factores determinantes que obligaban a pensar en soluciones particulares. Si bien este primer grupo de arquitectos abrevaban del funcionalismo, en el periodo de 1944-1947 vemos propuestas variadas. En las

escuelas urbanas, las construcciones estaban a medio camino entre un *art decó* tardío y los trazos con líneas funcionalistas. Es el caso, por ejemplo, de la Escuela Primaria General Ignacio Zaragoza en Veracruz, diseñada por Rivadeneyra (Imágenes 7 y 8). Lo mismo sucedió con la Primaria República de Costa Rica en la Ciudad de México⁹⁹, diseñada por Villagrán, pensada originalmente como una escuela para niñas (Imágenes 9 y 10). Su construcción de dos plantas contaba con espacios amplios, dos niveles de aulas, espacio para el archivo administrativo y dirección, servicio médico, talleres para trabajos manuales, un laboratorio para ciencias naturales, grandes espacios para juegos y deportes y un teatro al aire libre.¹⁰⁰



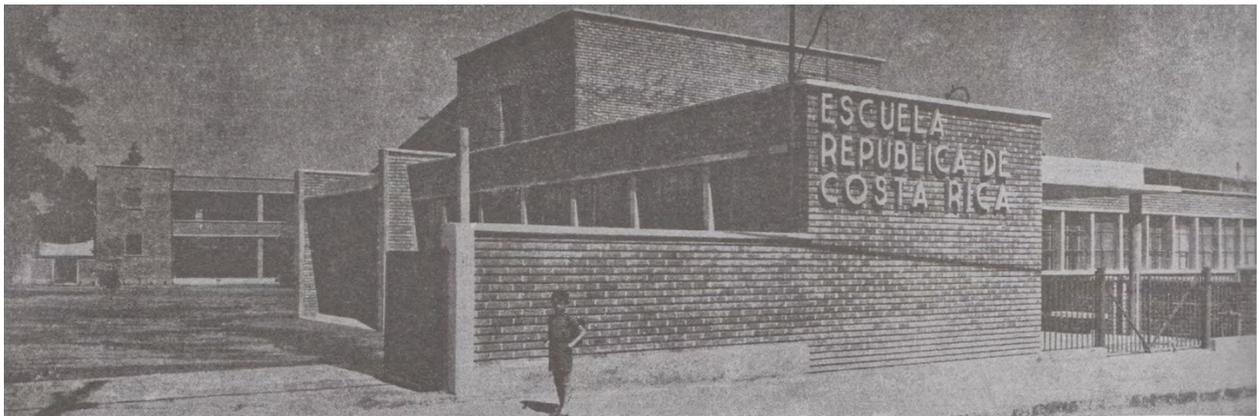
⁹⁹ La Escuela Primaria República de Costa Rica fue la primera que el Comité comenzó a construir en la Ciudad de México y pronto se convirtió en uno de los emblemas de la arquitectura escolar. Hoy en día, se mantiene como una de las escuelas más apreciadas por la SEP y también es una de las mejor conservadas. Véase Bertha Hernández, “Una visita, dos secretarios de educación y muchos libros” en *La Crónica de Hoy*, 30 de mayo de 2017, en línea: <http://www.cronica.com.mx/notas/2017/1026018.html>

¹⁰⁰ CAPFCE, *op. cit.*, p. 392. *cfr.* Axel Arañó (ed.) *Arquitectura Escolar: SEP 90 años*, México, Secretaría de Educación Pública-CONACULTA-Fragonard, 2011, 395 p. p. 258-261.



Imágenes 7 y 8. Escuela primaria General Ignacio Zaragoza en Veracruz, 1945. Arq. Luis Rivadeneira.

Imágenes tomadas de Axel Arañó, *op. cit.*, p. 240.





Imágenes 9 y 10. Plano de la Escuela primaria República de Costa Rica en la ciudad de México, vista externa e interior , 1945, Arq. José Villagrán. Imágenes tomadas de Axel Arañó, *op. cit.*, p. 258.

Cada entidad y región tenía una complejidad distinta. Así, por ejemplo, en Tabasco las aulas tenían que ser distintas a las de cualquier otro estado. Así lo entendió Pedro Ramírez Vázquez en el poco tiempo que estuvo allí, quien, sin abandonar los planteamientos del funcionalismo, diseñó una escuela que atendiera las particularidades del clima tropical, además de las constantes inundaciones. Su aula rural tenía la planta baja libre para que, en caso de lluvias intensas, la escuela no se inundara. Además, aprovechaba los materiales locales para mantener un ambiente fresco. Las columnas eran de madera de tinto, originaria de la zona y de alta resistencia. La estructura era de postes y vigas de caoba, y para los muros se utilizó bambú tejido (Imagen 11).¹⁰¹

¹⁰¹ CAPFCE, *op. cit.*, p. 311.

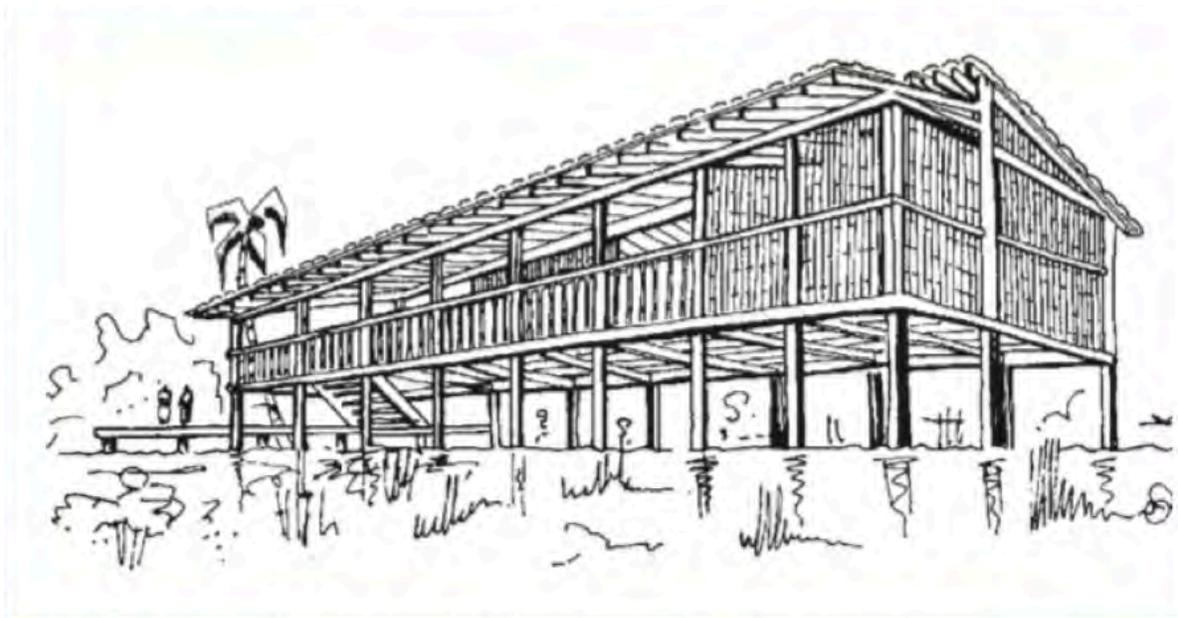


Imagen 11. Propuesta de aula rural con planta libre para evitar inundaciones. Arq. Pedro Ramírez Vázquez. Imagen tomada de CAPFCE, *op. cit.*, p. 319.

En Baja California, por ejemplo, el arquitecto Enrique Martínez de Hoyos reportaba que entre los meses de junio y septiembre no era posible trabajar en las construcciones por más de tres horas debido al calor extremo.¹⁰² En algunos casos fue más difícil resolver las variaciones del clima, como en Chiapas, donde hubo que proyectar dos tipos de aula: de “tierra caliente”, para municipios con clima tropical, y de “tierra fría”, para escuelas ubicadas en sitios como San Cristóbal de las Casas.¹⁰³ Lo mismo sucedió en Jalisco, donde la geografía determinó la delimitación en cinco zonas climáticas.¹⁰⁴ En Colima, además del clima, se consideraban otros elementos como la propensión del estado a los sismos, de vientos ciclónicos y lluvias torrenciales, por lo que se decidió que allí lo más apropiado era aprovechar el concreto reforzado.¹⁰⁵

En situaciones tan diversas los arquitectos debieron enfrentar problemas muy variados; el más constante fue el de la falta de presupuesto. Pero además, hubo inconvenientes específicos que se relacionaban con las dinámicas de cada entidad.

¹⁰² *Ibidem*, p. 70.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 124.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 164.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 113.

En la Ciudad de México, como veíamos en los estudios antes mostrados, había zonas que contaban con muchas escuelas pero mal distribuidas e incapaces de absorber a toda la población. En casi todas las entidades la falta de caminos impedían el traslado de materiales. En Baja California, Enrique Martínez de Hoyos lamentaba el aislamiento general en el que el Territorio se encontraba respecto al resto del país, así como la falta de albañiles provocada por la migración hacia Estados Unidos.¹⁰⁶ En Tabasco, Ramírez Vázquez se quejaba de la mala mano de obra que impedía construir aulas de calidad.¹⁰⁷ En Nayarit, el jefe de zona se había dado cuenta que existía una gran población flotante provocada por las temporadas de cosecha en la costa. Cuando los trabajadores se desocupaban, volvían junto con sus familias a sus lugares de origen, lo que generó problemas para decidir dónde debían ubicarse las aulas.¹⁰⁸ En la capital de Guanajuato, la dificultad era encontrar terrenos pues los que existían disponibles eran pequeños y caros.¹⁰⁹

A pesar de todos los problemas que hubo que enfrentar se logró iniciar las primeras obras. En la tabla siguiente se muestra el número de escuelas que se proyectaron, construyeron, reconstruyeron o se ampliaron en esta primera etapa y la capacidad que tuvieron. Omitimos los datos de Quintana Roo y del Distrito Federal por no contar con la información completa (Fig. 2).

Escuelas construidas por el CAPFCE entre 1944-1946. Número de escuelas/su capacidad total.

Entidad	Jardines de niños	Primarias rurales	Primarias urbanas	Internados	Secundarias	Normales	Diversas
Aguascalientes	-	3/350 alumnos	4/2150 alumnos	-	2/1950 alumnos	1/200 alumnos	-
Baja California	-	27/1,400 alumnos	6/2,100 alumnos	-	1/200 alumnos	1/150 alumnos	-
Campeche	1/200 alumnos	2/150 alumnos	5/3,400 alumnos	-	-	-	-
Coahuila	-	10/800 alumnos	6/1,580 alumnos	2/720 alumnos	-	-	-
Colima	-	2/250 alumnos	4/1,300 alumnos	-	-	-	-
Chiapas	-	-	4/1,400 alumnos	-	-	-	-

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 70.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 311.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 224

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 148.

Durango	-	-	5/1,500 alumnos	-	-	-	-
Guanajuato	-	50/3,400 alumnos	15/6,800 alumnos	1/450 alumnos	1/240 alumnos	1/sin información	-
Jalisco	-	5/1,500 alumnos	7/3,400 alumnos	-	2/2,250 alumnos	-	1/22,000 personas (Estado olímpico)
Estado de México	1/250 alumnos	1/100 alumnos	5/1,350 alumnos	-	-	-	1/1250 personas (Auditorio)
Michoacán	-	1/500 alumnos	3/1,600 alumnos	-	-	-	-
Morelos	-	-	4/2,600 alumnos	-	-	-	-
Nayarit	-	-	1/520 alumnos	-	-	-	-
Nuevo León	-	4/400 alumnos	11/6,150 alumnos	-	1/300 alumnos	-	-
Oaxaca	1/100 alumnos	32/4,000 alumnos	12/3,300 alumnos	1/200 alumnos	-	1/500 alumnos	-
Puebla	-	4/630 alumnos	-	-	-	-	-
San Luis Potosí	1/200 alumnos	-	9/4,100 alumnos	-	-	1/500 alumnos	-
Sinaloa	-	20/2,700 alumnos	10/5,650 alumnos	-	1/250 alumnos	1/500 alumnos	-
Sonora	-	57/4,100 alumnos	17/6,000 alumnos	1/500 alumnos	3/1,300 alumnos	-	-
Tabasco	-	22/1,625 alumnos	1/250 alumnos	-	-	-	-
Tamaulipas	-	12/1,960 alumnos	18/9,000 alumnos	1/300 alumnos	-	-	-
Veracruz	2/500 alumnos	86/5,800 alumnos	42/13,200 alumnos	1/200 alumnos	1/200 alumnos	3/500 alumnos	1/1050 personas (Sin información)
Zacatecas	-	2/300 alumnos	7/3,400 alumnos	1/650 alumnos	-	-	-

Figura 2. Construcción de escuelas en del CAPFCE en 1944-1946. Elaboración a partir de CAPFCE, *op. cit.*

La tabla anterior ofrece distintas lecturas. En primer lugar, vemos la ponderancia que tuvieron las escuelas primarias urbanas por encima de todas las demás. De éstas, se construyeron en todos los estados. Luego le siguieron las primarias rurales, que aunque en algunos casos fueron más numerosas que las anteriores, tenían menos cupo. En Baja California, sólo seis escuelas en ciudades daban lugar a 2,100 alumnos, mientras que veintisiete rurales podían recibir sólo a 1,400 niños.

En Chiapas, Durango, Morelos, Nayarit y San Luis Potosí no se construyó una sola aula rural. Las escuelas en poblados pequeños eran más necesarias, pero requerían más gasto, de modo que se obtenía una menor relación costo/beneficio. Sólo en Oaxaca y Tabasco la proporción de aulas y alumnos de aulas rurales superaron a las urbanas. En Puebla, a falta de un convenio con el estado, apenas se edificaron cuatro aulas rurales.

El segundo hecho notorio es que, cuando se observa el conjunto de datos, salta a la vista la irregularidad que tuvo la labor del Comité en las entidades donde operó. Mientras que Veracruz se levantaron 42 aulas urbanas para 13 mil niños, en Tabasco sólo había una con cupo para 250 -recordemos que el conflicto con el gobernador terminó de golpe la labor de Ramírez Vázquez como jefe de zona-. De hecho, Veracruz fue el sitio que llevó a cabo la planeación más equilibrada y numerosa, pues contempló un jardín de niños, escuelas primarias rurales y urbanas, un internado, una secundaria y varias normales. Esto fue gracias a que el gobernador Ruiz Cortines fue el que más aportaciones estatales realizó, hecho que se conjuntó con el trabajo constante de Luis G. Rivadeneyra, personaje sobre el que hemos de regresar en el siguiente capítulo. Ningún otro estado o territorio cubrió todos los rubros. Por el contrario, las entidades más escasas fueron Puebla, Nayarit, Morelos, Chiapas y Durango.

También se observa que las escuelas secundarias apenas eran prioridad, aunque comenzaban a surgir como una necesidad latente. Estas fueron consideradas sólo en Aguascalientes, Baja California, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León, Sinaloa, Sonora, Veracruz y el Distrito Federal. Sólo en siete entidades se construyeron escuelas normales que, aunque eran consideradas prioritarias para formar al magisterio, fueron restringidas por motivos presupuestales.

Finalmente, en la tabla se aprecia algo que en principio resulta insignificante pero que en los años posteriores cobrará importancia. Tan pronto como el CAPFCE fue creado, comenzó a rebasar su objetivo inicial, que eran sólo las escuelas. La SEP comenzaba a darse cuenta que, apoyado en el Comité, podría construir otros espacios educativos. Por ello, en Jalisco, se proyectó un estadio con capacidad para 22 mil personas, en el Estado de México un auditorio y en la ciudad de México se

realizó la remodelación del viejo edificio de la Ciudadela para adaptarlo como biblioteca. También se emprendieron otros proyectos especiales, como el caso del Conservatorio Nacional de Música, diseñado por Mario Pani (Imagen 12) o, como veremos en el siguiente apartado, la Escuela Nacional de Maestros.



Imagen 12. Conservatorio Nacional de Música, edificada en los terrenos del antiguo Club Hípico Alemán. Mario Pani, 1949, Fotografías de Guillermo Zamora. Imágenes tomadas de la Fototeca del Tecnológico de Monterrey, Fondo Mario Pani. Sin clasificación.

Al finalizar la administración de Torres Bodet, la Secretaría de Educación, gracias al CAPFCE, había logrado edificar poco más de trescientas escuelas que acogieron a más de doscientos mil alumnos.¹¹⁰ Doscientas treinta y seis más aún estaban en proceso de concluirse. Esta cantidad no resolvía el problema, para el que se requerían miles y no cientos de construcciones que atendieran a dos millones de

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 3.

niños sin escuela, pero sí significó los primeros pasos para la consolidación del Programa de Construcción.

En términos generales, la opinión pública recibió bien el Programa de Federal de Construcción de Escuelas -las críticas vendrían en casos muy particulares sobre algunos edificios-. La prensa de la época fue receptiva respecto a la necesidad de que la Secretaría de Educación Pública echara a andar el CAPFCE y en algunos casos fue bastante optimista. El periódico *Sucesos para todos* publicó una nota en la que se anunciaba que “Como todo tiene su fin, también parece que le ha llegado su término a la situación calamitosa en que se encontraba la educación pública en el país por lo que a locales se refiere”.¹¹¹

El Programa se entendió, ante todo, como una respuesta a la nueva política de unidad nacional que preparaba al país para el mundo de la posguerra. Así lo escribió Armando Salvat en el periódico de Nuevo León *El Porvenir*: “Podría decirse así que México se prepara para una gran época que vendrá, nuestro país tendrá que ocupar un distinguido lugar entre las naciones del Continente [...] Porque todos han comprendido por fin que el destino de México está en la Escuela y que de ella tendrán que salir todos los bienes del futuro y las bases de una nación próspera y libre”.¹¹² Como el tema de discusión era sobre la infraestructura y no sobre la orientación o los planes educativos, la inmensa mayoría se agrupó a favor. *El Nacional* realizó un sondeo de opinión entre los empresarios a los que el secretario de educación y el presidente Ávila Camacho habían invitado a cooperar económicamente.

En todas las respuestas se consigna una actitud de respaldo y apoyo.¹¹³ No obstante, hubo algunas excepciones, como la del escritor Rubén Salazar Mallén, personaje ligado indirectamente a Torres Bodet y al grupo de *Contemporáneos*, quien minimizó la importancia del CAPFCE. Salazar Mayén fundamentó su crítica en “el temor de que la construcción de escuelas no sea, en el fondo, sino un aspecto demagógico de la Revolución Mexicana, si antes no se intenta y consigue la reforma

¹¹¹ “Construcción de Escuelas” en *Sucesos para todos*, 22 de febrero de 1944, p. 9.

¹¹² Armando Salvat, “El gran proyecto de escuelas para todo el país” en *El Porvenir*, 14 de marzo de 1944, p. 3-4.

¹¹³ “Unánime sentimiento de cooperación para construir escuelas” en *El Nacional*, 8 de marzo de 1944, p. 1,7.

escolar”.¹¹⁴ Pese a opiniones como esta, el gobierno federal intentó dar a conocer en la prensa los logros que el Comité había tenido e informaba puntualmente sobre la construcción de nuevos edificios y la inauguración de planteles.¹¹⁵

Fábrica de docentes: el caso de la Escuela Nacional de Maestros

Luego de su creación y con sus primeros resultados, el CAPFCE se había constituido en una auténtica fábrica de escuelas. Con continuidad, mayor eficacia en los sistemas constructivos y un notorio aumento presupuestal, podría ampliar su marco de acción. Pero las aulas sin un proyecto más amplio se convertían en cascarones sin sentido. Había que llenarlas de alumnos -ahí estaba la campaña contra el analfabetismo- y de maestros. Más aún, de maestros realmente capaces. Cuando Torres Bodet se hizo cargo de Educación Pública, la mayoría del magisterio contaba sólo con primaria, y la mitad apenas tenía secundaria trunca. Había que impulsar las normales y planteles que los capacitaran. En los estados, el Comité erigió nueve escuelas normales, pero fue fundamentalmente en el Distrito Federal donde la obra cobró mayor importancia. Se construyó, en la Ribera de San Cosme, el diseño de Enrique Yáñez de la Escuela Normal Superior con dos secundarias anexas.¹¹⁶ Y aunque la normal era una gran construcción, fue la Escuela Nacional de Maestros, de Mario Pani, el proyecto insignia del Comité en esta época.

La Escuela Nacional de Maestros fue sin duda – y debajo de ella la Escuela Normal Superior y el Conservatorio Nacional de Música- el proyecto arquitectónico más ambicioso que se había propuesto el CAPFCE. Más que de una escuela, se trataba de un complejo de diecisiete edificios: dos escuelas para formar a los futuros profesores, dos primarias de observación y dos de experimentación, una escuela normal de educación física, dos edificios de talleres, dos administrativos, un auditorio, museo, biblioteca, la torre de laboratorios, dos gimnasios, un jardín de niños y aulas para la experimentación de métodos pedagógicos. Además, contaba

¹¹⁴ Rubén Salazar Mallén, “La escuela en México, en *El Porvenir*, 28 de marzo de 1944, p. 2.

¹¹⁵ Véase, sólo como botón de muestra, “600 escuelas serán abiertas en Sonora”, en *El Porvenir*, 8 de abril de 1946”, p. 8, así como “Chiapas resuelve su problema de alojamiento escolar en un 95%” en *El Nacional*, 27 de mayo de 1944, segunda sección, p. 5.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 376.

con un estadio, dos albercas, un teatro al aire libre y veinte canchas para deportes.¹¹⁷ Se estimaba que el conjunto era para siete mil alumnos en un espacio de más de cuarenta mil metros cuadrados. La idea era, a decir del propio Pani, que el lugar “elevara la autoestima de sus egresados, porque entonces la figura del maestro estaba poco valorada. El propio edificio debería cambiar la mentalidad del magisterio que ahí se educaría”.¹¹⁸

El complejo de la Nacional de Maestros era simétrico (Imagen 13). Al centro, se levantaba la torre de laboratorios y de ahí se desprendían dos edificios curvos, uno para las futuras maestras y el otro para maestros. Además, se buscó que la escuela tuviera integración plástica. En la fachada, Luis Ortiz Monasterio realizó grandes frisos escultóricos y detrás del edificio principal se colocó un auditorio al aire libre, donde se invitó a José Clemente Orozco a realizar un mural exterior que sirviera como un telón de fondo. En su época, la Nacional de Maestros fue calificada de estilo “art decó neoclásico moderno”.¹¹⁹ Muchas esperanzas se pusieron en este proyecto: sería botón de muestra de la modernidad que había alcanzado el país; sería, también, santuario para dignificar al magisterio, además de emblema arquitectónico y de los sistemas constructivos. No obstante, bien pronto esas aspiraciones se derrumbaron. Un plan de esta magnitud, naturalmente, requería tiempo. La Nacional de Maestros se comenzó a construir en la recta final del gobierno de Ávila Camacho y de la gestión de Torres Bodet. El presidente Alemán y el nuevo secretario de educación, Manuel Gual Vidal, se encargaron de darle continuidad. Sin embargo, un acontecimiento internacional aceleró la construcción de la escuela.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 383.

¹¹⁸ Mario Pani, “Modernidad y regeneración en México. Conferencia sustentada por Mario Pani en la Universidad de Columbia en Nueva York el 10 de octubre de 1990”, en Archivo Personal Mario Pani, Fototeca del Tec de Monterrey, Caja 8, Sin número de expediente, p. 8.

¹¹⁹ Miquel Adrià, *op. cit.*, p. 88.

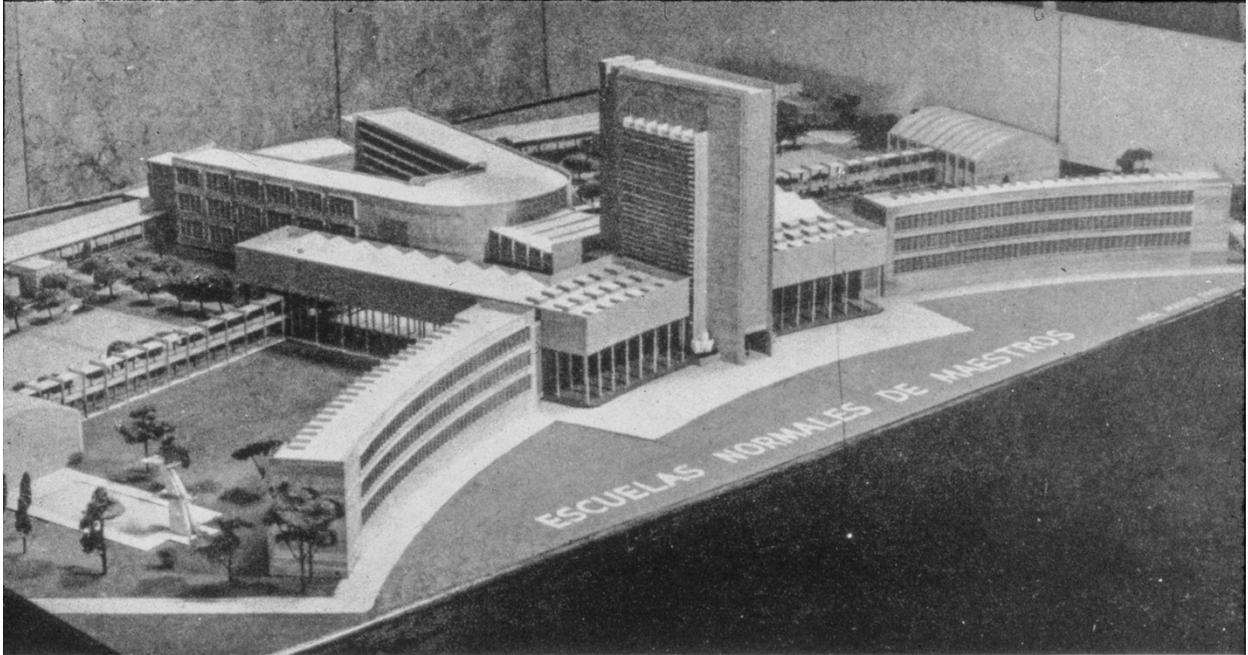


Imagen 13. Maqueta de la Escuela Nacional de Maestros. Arq. Mario Pani, 1947. Imagen tomada de la Fototeca del Tecnológico de Monterrey, Fondo Mario Pani. Sin clasificación.

El 3 de junio de 1946, el Médico Manuel Martínez Báez, primer embajador mexicano ante la UNESCO, le escribió una carta a Torres Bodet, todavía Secretario de Educación. Al parecer, el trabajo de don Jaime había generado algún eco en el ánimo internacional:

Hay otro asunto concerniente a México y que también revela el interés que tienen por nuestro país y que México se merece por el interés que, a su vez, ha puesto en la UNESCO. Desean que la Segunda Sesión de la Conferencia General tenga lugar en México, en 1947. Creo, pues, que si usted lo estima conveniente, se podría preparar el terreno en tal sentido y presentar en la sesión de la Conferencia, en noviembre, la invitación de México, que seguramente tendría mejor acogida.¹²⁰

Ya durante el gobierno de Miguel Alemán, con Gual Vidal en Educación y Torres Bodet en Relaciones Exteriores, se decidió que el mejor lugar para acoger la Conferencia General sería la Escuela Nacional de Maestros. Era una buena

¹²⁰ “Manuel Martínez Báez a Torres Bodet. 3 de junio de 1946”. En Manuel Martínez Báez, Jaime Torres Bodet y Alfonso Reyes, *México en los orígenes de la UNESCO*, México, El Colegio Nacional, 2016, 170 p., p. 102.

oportunidad para mostrar, por una parte, la modernidad mexicana, y, por otra, la labor emprendida en infraestructura escolar.¹²¹

La Escuela se terminó en 1947, poco antes de la Segunda Conferencia General de la UNESCO. El problema fue que, como bien afirma Jorge Vázquez Ángeles, el concreto no fragua por decreto.¹²² Cuando se designó como sede, aún faltaba mucho para terminarla. La obra se aceleró tanto, que estudios posteriores mostraron que los pilotes de cimentación de la torre central no se habían hundido lo suficiente. Esto provocó que, a los pocos meses, esta se inclinara nueve centímetros hacia la izquierda, los cristales se reventaran y la cancelería se deformara.¹²³ Además, aunque el edificio contaba con cajones para elevadores, estos nunca fueron colocados.

Desde el principio, la Escuela Nacional de Maestros fue objeto de numerosas críticas. Su diseño curvo volvía la obra más cara y, en consecuencia, consideraban algunos, resultaba una frivolidad. El número 5 de la revista *Arquitectura y lo demás*, incluyó en su carátula un dibujo de Gómez Rosas (Imagen 14), llamado “La patria, las Escuelas curvas y el can-can”. En el fondo, se representaba una alegoría de la patria. En el centro, el diseño de la Nacional y, frente a ella, una mujer bailando el can-can, que representaba la banalidad. El diseño curvilíneo se había transformado en símbolo de “caro” y, por tanto, de despilfarro.¹²⁴

¹²¹ *Ibidem.*, p. 76-77.

¹²² Jorge Vázquez, “El concreto no fragua por decreto” en *Casa del tiempo*, No. 48, Octubre del 2011, p. 53-56.

¹²³ *Ibidem.*, p. 54-55.

¹²⁴ *Arquitectura y lo demás*. No. 5. Noviembre de 1945.



Imagen 14. Crítica al diseño “banal” de la Escuela Nacional de Maestros en la portada de la revista *Arquitectura y lo demás*.

La Conferencia General de la UNESCO se desarrolló sin problemas y con gran elogio de la comunidad internacional hacia México (Imagen 15).¹²⁵ El verdadero escándalo estalló cuando, al poco tiempo, la construcción se comenzó a inclinar (Imagen 16). La prensa comenzó a referirse a la torre central como “nuestra torre de pisa”¹²⁶ y el caricaturista Abel Quezada hizo una dura crítica en la que acusó a Pani de corrupción (Imagen 17). El auditorio Justo Sierra, donde se habían llevado a cabo las reuniones de la UNESCO, también se llenó de grietas en las paredes y techos, por lo que fue demolido en 1951.¹²⁷ La torre, luego del sismo de 1957, fue recortada a seis niveles, y después del de 1985 desapareció definitivamente.

¹²⁵ *Excélsior*, 14 de noviembre de 1947. cfr. *El Correo. Publicación de la UNESCO*, Vol. 1, No. 1, p. 1.

¹²⁶ “Nuestra Torre de Pisa”, en *Prensa gráfica*, 3 de junio de 1948.

¹²⁷ Jorge Vázquez, *op. cit.*, p. 55.

Durante años, Pani responsabilizó a dos factores: la falta de mantenimiento de la SEP en la escuela y las condiciones del subsuelo de la ciudad de México.¹²⁸

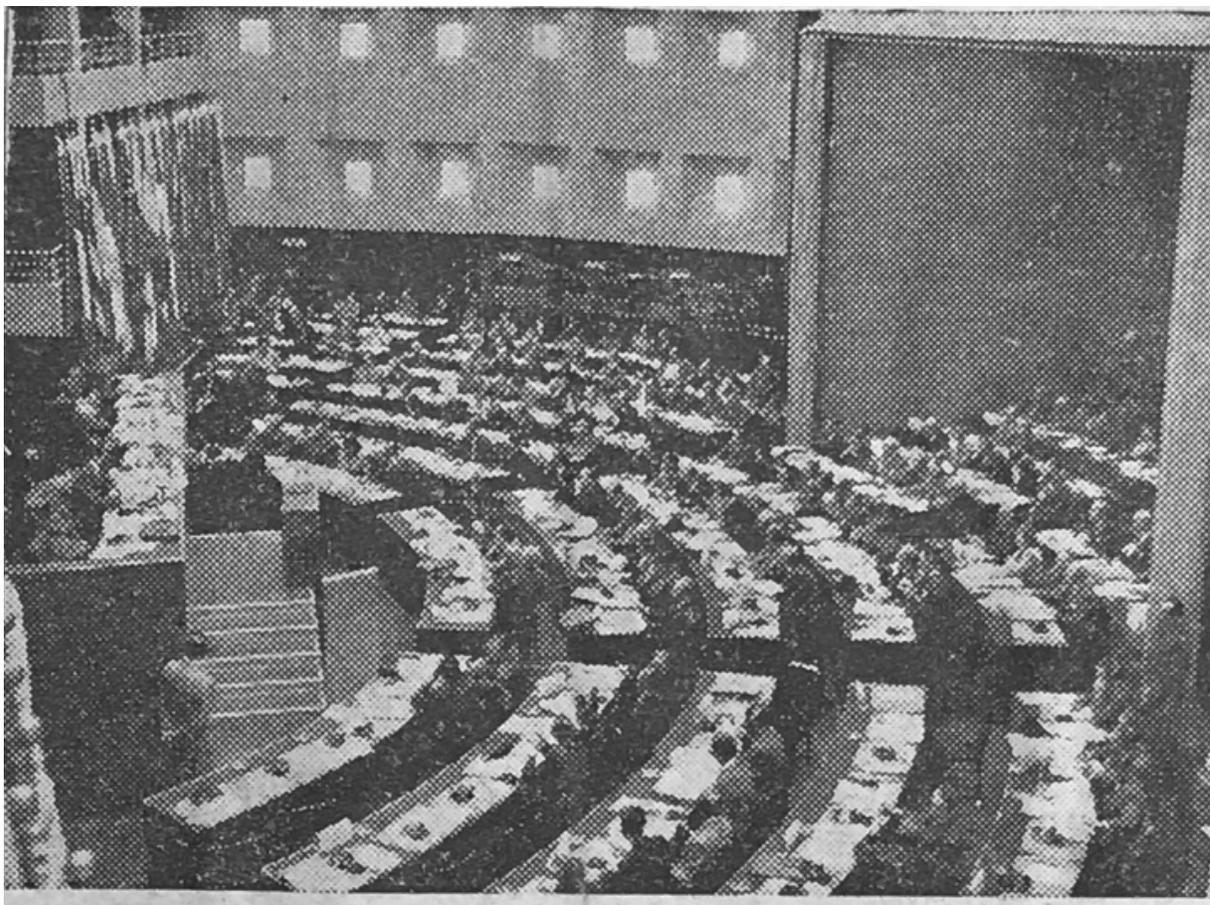


Imagen 15. Segunda Conferencia General de la UNESCO, en el auditorio de la Escuela Nacional de Maestros. 1947. Imagen tomada de *El Correo. Publicación de la UNESCO*, Vol. 1, No. 1, p. 8

¹²⁸ “El subsuelo tiene la culpa de que se desmorone la Obra de Pani”, en *Últimas Noticias*, 12 de agosto de 1952.



Imagen 16. Un alumno muestra la inclinación de la torre central de la Escuela Nacional de Maestros y su separación respecto al cuerpo constructivo contiguo. Imagen tomada de *Novedades*, 6 de octubre de 1950.



Imagen 17. La mordaz crítica de Abel Quezada hacia Pani y la Nacional de Maestros en el periódico *Ovaciones*.

Así fue como la Nacional de Maestros, que sería emblema del CAPFCE, terminó por convertirse en su obra más polémica. Los errores, más que de todo el Comité, parecen haber sido del propio Pani,¹²⁹ de un mal cálculo estructural y de una ejecución apresurada. Menos escandaloso, pero también muy controvertido, terminó por ser el Conservatorio Nacional de Música, inaugurado hacia 1949 y que al poco tiempo también sufrió de filtraciones de agua y desniveles en el suelo.¹³⁰

Sobre Pani, Ramírez Vázquez recordaba que “acababa de llegar; había estudiado en Francia y se había formado en otro medio. Con visión diferente enriqueció el medio técnico del Comité, no por lo que aportaba, sino por lo que provocaba, debido a que había que recordarle con frecuencia que esto era México y no Francia”,¹³¹ lo que revela que las soluciones planteadas no siempre estaban pensadas para las necesidades mexicanas. Hacía falta todavía afinar práctica, que no sucedería sino a fuerza de años. Al terminar sus escuelas proyectadas, Pani no volvió a colaborar en el CAPFCE, pero muchos de los arquitectos que allí estaban permanecieron varios años más. En contraste con la historia de la Escuela Nacional de Maestros, muchas de las escuelas que el CAPFCE construyó en estos años aún continúan de pie.

Quizás al CAPFCE, recién fundado, le hacía falta refinar su experiencia técnica: había que construir más y mejor. Había que sortear todos los problemas que se presentaron en esta etapa. Había, también, que generar propuestas que atendieran a las comunidades rurales. Ese fue su propósito durante los años siguientes. De ello, la consolidación del Comité, hablaremos en el siguiente capítulo.

¹²⁹ La polémica persiguió a Pani durante toda su carrera. Muchos años después, pasado el terremoto de 1985, el arquitecto tendría que enfrentarse de nueva cuenta a la opinión pública, quien le reclamaba por su trabajo en el multifamiliar de Tlatelolco. Aun entonces, culpó al subsuelo fangoso de la ciudad. Una completa recopilación de notas periodísticas sobre él se encuentra en la Fototeca del Tecnológico de Monterrey/Colección Arq. Mario Pani Darqui/Caja 11. Agradezco especialmente las atenciones de Diana Aguilar Martínez, encargada de la Fototeca, para consultar el material.

¹³⁰ *Excelsior*, 5 de agosto de 1949.

¹³¹ Ramírez Vázquez, *op. cit.*, p. 26-27.

Dos. La consolidación: 1947-1961

“Entre las aspiraciones más caras del pueblo de México se encuentra la de la escuela. No hay lugar del país, por apartado que esté o por pequeño que sea que no pida escuelas, maestros y libros, aún antes de pensar en sus necesidades económicas”.

Manuel Gual Vidal.

Consolidación es la palabra clave. El Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas tuvo la suya entre 1947 y 1961. Comprende los sexenios de Miguel Alemán (1946-1952) y de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y, aunque formalmente la etapa de construcción escolar termina aquí, llevaremos este estudio tres años más lejos, hasta 1961, extensión que permitirá analizar uno de los ejemplos mejor logrados de la propaganda que se construyó en torno a la pertinencia de una política de infraestructura educativa.

La consolidación fue, ante todo, un reconocimiento no explícito de que el Programa, como se planteó en 1944, era útil. Aquí aparece una cuestión no menos importante: ¿Por qué se decidió conservar y aprovechar la estructura del Comité? Basta pensar en todos los proyectos de las décadas anteriores que fueron truncados con el cambio de administración.¹³² Pero, en este caso, los gobiernos posteriores al de Ávila Camacho decidieron conservarlo, mantener la asignación anual de recursos y aumentar su margen de acción; la construcción de una política pública, explicábamos en el capítulo anterior, implica la condición fundamental de la continuidad. En términos jurídicos, administrativos y de capacidad técnica, no había otra entidad pública realmente apta para erigir infraestructura educativa. Acaso habría que pensar también en cierta sensibilidad de algunos funcionarios de las nuevas administraciones: ¿Podríamos suponer que Miguel Alemán, gobernador de Veracruz en una época previa al nacimiento del Comité -entre 1936 y 1939- hubiera echado en falta durante su gobierno algún mecanismo para construir escuelas en el estado? Pero además, existen casos concretos de funcionarios involucrados previamente en la construcción escolar. Manuel Gual Vidal, nuevo secretario de

¹³² De nueva cuenta, remitimos a uno de los ejemplos más claros al respecto. El proyecto de Carapam, propuesto por Moisés Sáenz, fue abandonado cuando éste dejó la Secretaría de Educación. Véase el primer apartado del primer capítulo.

Educación, se había desempeñado como el presidente del Comité entre 1944 y 1946;¹³³ Adolfo Ruiz Cortines, como gobernador de Veracruz -el estado que más había aportado en los convenios con el gobierno federal- entre 1944 y 1948, había participado también como vocal. No es raro, entonces, creer que estuvieron en mayor o menor medida familiarizados con la labor del CAPFCE y su utilidad.

Pero, ¿a qué nos referimos específicamente cuando hablamos de consolidación? Porque, aunque sí hubo un aumento numérico, no hubo una solución completa al problema de falta de escuelas en estos catorce años. Este capítulo está destinado a problematizar los elementos que permitieron un afianzamiento entre los años 1947 y 1961 y al examen de cómo éstos se ensamblaron en una estructura gubernamental ya existente. Nuestro análisis se centra en cuatro ejes: el primero es el tránsito del Programa Federal de Construcción de Escuelas, en principio resultado de una medida emergente, hacia una labor continua y permanente de infraestructura educativa que fue valorada y aprovechada por los gobiernos posteriores al de Ávila Camacho; particularmente enlazamos el Programa con la permanencia de la “unidad nacional” y la implementación de la “escuela unificada”. En segundo lugar, nos ocupamos de los mecanismos administrativos, que ajustados e implementados, provocaron que el Comité funcionara con más eficacia. Después, hablamos de los avances técnicos en el desarrollo de escuelas, que permitieron el impulso de las aulas tipo, como el Aula Hidalgo, de 1953, y que marcaron el inicio de la prefabricación escolar; por último, nos referimos a la manera en que el Comité divulgó la importancia de su labor, que encontró en la película *Pueblito*, un filme de tema educativo dirigido por Emilio Fernández y estrenado en 1961, no su único ejemplo, pero sí el más acabado.

Los primeros tres elementos se reflejaron en un notorio incremento de construcciones escolares entre 1947 y 1958 respecto a la primera etapa. Con el cuarto, se realizó uno de los esfuerzos más pulidos de comunicación con el objetivo de propagar la idea de que una escuela podía cambiar la historia de este país; después de todo, difundir y llegar a la opinión pública es parte esencial de la

¹³³ El nombramiento de Gual Vidal quizás era, en la práctica, más artificial que real, pues no lo encontramos con una participación relevante. En el CAPFCE de los primeros años, en realidad, quienes tomaban las decisiones importantes eran los arquitectos de la Comisión Técnica y los jefes de zona.

construcción de cualquier política. De estos ejes nos ocuparemos en el presente capítulo.

La educación en los gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. La continuidad de la Unidad Nacional y la implementación de la Escuela Unificada

Buena parte de la historiografía que aborda la educación durante las presidencias de Miguel Alemán (1947-1952) y Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) presenta el periodo en términos de continuidad respecto al proyecto educativo de Jaime Torres Bodet.¹³⁴ Mucho de cierto hay en ello, pues las directrices fundamentales no se cuestionaron. Luego de la modificación en 1946 al artículo 3º constitucional,¹³⁵ ya no se emprendió ninguna gran reforma que marcara un rumbo distinto. La propia SEP comenzaba realmente a madurar; los secretarios encargados ya no iban y venían en los vaivenes políticos y, durante las tres décadas posteriores, el personaje nombrado por el presidente pudo completar toda su gestión, lo que significó una mayor secuencia en el proyecto educativo.¹³⁶ Más allá de los personajes que se encargaran de la Secretaría, la secuencia resultaba buena muestra de la consolidación del Estado Mexicano que, al reflejarse también en la educación pública, permitía enfocarse al aumento de los servicios. Se trataba, de alguna forma, de un acierto político.

¹³⁴ Por citar sólo dos ejemplos, el trabajo de Cecilia Greaves. Para ella, el periodo que va de 1943 a 1964, es parte de un único proceso que ella llama “el viraje conservador”, que incluye la reforma de Torres Bodet al artículo 3º constitucional y la consolidación de la “unidad nacional”. Véase Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2008, 317 p. Por su parte, Raúl Cardiel plantea los años de 1946 a 1958 como “el periodo de conciliación y consolidación”. Véase Raúl Cardiel, “El periodo de conciliación y consolidación: 1946-1958” en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2014, p. 327-359.

¹³⁵ Al respecto, véase el primer capítulo de este trabajo.

¹³⁶ Esta tendencia se mantuvo hasta 1976. A la primera gestión de Torres Bodet (1943-1946), le siguieron la de Manuel Gual Vidal (1946-1952), José Ángel Ceniceros (1952-1958), una segunda vuelta de Torres Bodet (1958-1964), Agustín Yáñez (1964-1970) y Víctor Bravo Ahuja (1970-1976). Si bien la continuidad de los secretarios por sí sola no explica mucho, es importante considerar que ésta fue un factor permitió la consolidación del sistema educativo nacional.

El camino trazado por don Jaime, cimentado en la idea de la unidad nacional, fue seguido por los próximos secretarios de Educación Pública. Directamente, durante la consolidación del CAPFCE, involucró a dos de ellos: Manuel Gual Vidal, en el gabinete de Miguel Alemán (1946-1952) y José Ángel Cenicerros, en el periodo de Ruiz Cortines (1952-1958). Desafortunadamente, el supuesto de que las administraciones de estos dos personajes continuaron el trabajo de Torres Bodet ha impedido que existan estudios destinados exclusivamente a ellos y pocas veces se ha reparado en los planteamientos que sí cambiaron y que, aunque no llevaron a caminos radicalmente distintos, sí implicaron matices importantes. Hay que evitar la trampa de creer que todo se mantuvo intacto. ¿Qué significaba para ellos, por ejemplo, la unidad nacional ahora que había terminado la Segunda Guerra Mundial? ¿Cuáles eran sus concepciones sobre el proyecto educativo? ¿Qué papel jugaba en esto último el Programa Federal de Construcción de Escuelas?

De ambos secretarios de Educación es relativamente poco lo que se sabe. Gual Vidal, de origen campechano, no era un hombre particularmente experimentado dentro de la administración pública, salvo por los cuatro días en los que fue rector de la Universidad Nacional, durante 1944, luego de la renuncia de Brito Foucher;¹³⁷ quizá más valioso, fue el periodo en el que fue presidente del CAPFCE durante su primera etapa. Tenía un buen prestigio como profesor de derecho civil en la Facultad de Derecho y una estrecha relación con el sector empresarial, del que se esperaba apoyo para subsanar la carencia de servicios educativos.¹³⁸ Por su parte, José Ángel Cenicerros, nacido en Durango, había sido hasta entonces el único profesor de primaria en ocupar la titularidad de la Secretaría. Posteriormente obtuvo el título de abogado, se especializó en derecho penal y fue fundador de la Academia de Ciencias Penales.¹³⁹

Tanto Gual Vidal como Cenicerros continuaron con la idea de la “unidad nacional” que, si bien había servido para la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial, ahora se aprovechaba para el periodo de la Guerra Fría. Ésta, llegó a decir Gual Vidal,

¹³⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, *Compendio de legislación universitaria*. 1910-2010, vol. II, México, UNAM-Dirección General de Legislación Universitaria, 2001, p. 526.

¹³⁸ Raúl Cardiel, *op. cit.*, p. 332. *Cfr.* Cecilia Greaves, *op. cit.*, p. 65-66.

¹³⁹ Cardiel, *op. cit.*, p. 349.

“únicamente puede asegurarse y mantenerse en y por la unidad de la educación”.¹⁴⁰ La unidad nacional desarrolló dos vertientes, la ideológica y la práctica. Por un lado, implicaba el alejamiento de cualquier extremo que dividiera el país -los tiempos de la educación socialista comenzaban a quedar ya lejanos-. Por el otro, en la visión de ambos personajes, significaba aglutinar al país en torno al proyecto industrializador en el que la educación jugaba un papel clave. También se traducía como el llamado a toda la sociedad, pero fundamentalmente a los empresarios, a cooperar económicamente para la expansión de los servicios educativos: “El Estado hará cuanto esté de su parte para estimular la cooperación de la sociedad en general, de las empresas, de las organizaciones de trabajadores de campo y de la ciudad, y de los particulares”.¹⁴¹ Muchas de estas ideas llegaron a ser expresadas en discursos durante reuniones entre los secretarios de Educación y los representantes del sector privado. Ciertamente, el concepto no fue tan bien explotado como sí lo hizo su artífice original, pero, a pesar de ello, sirvió para fines prácticos.

Además de continuar con las directrices marcadas por su antecesor, Gual Vidal introdujo algunos conceptos en la Secretaría que vale la pena rescatar. Apoyándose en el filósofo Francisco Larroyo,¹⁴² a quien nombró primer director de Educación Normal, aplicó la noción de *pedagogía social*, que suponía que la educación era una herramienta de la cultura, y que ésta contemplaba tres ejes: ciencia, civismo y arte.¹⁴³ La educación, para Gual Vidal, era “una emanación social; estructura y fines de ella se hallan vinculados al desenvolvimiento general de la sociedad y al progreso de la ciencia y de la técnica.”¹⁴⁴ Así, la escuela debía tener una profunda orientación práctica, pues debía cultivar, desde la primaria, “junto con la memoria y la

¹⁴⁰ Manuel Gual Vidal, *Programa educativo del Lic. Miguel Alemán, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos y Diez Discursos sobre Educación*, México, SEP-Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947, 88 p., p. 27.

¹⁴¹ *Ibidem*, p. IX.

¹⁴² Dicho sea de paso, Larroyo fue uno de los pioneros en la historiografía de la educación de México. Remitimos al lector, como ejemplo, a su *Historia comparada de la educación en México* cuya primera edición apareció, precisamente, en 1947, cuando colaboró con Gual Vidal.

¹⁴³ Cardiel, *op. cit.*, p. 345. Respecto al arte, es importante recordar que en este periodo se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes.

¹⁴⁴ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, 20ª ed, México, Porrúa, 1988, 610 p., p. 523-524.

receptividad, la actividad autónoma, el impulso creador y la energía del niño mexicano. Desenvolver, junto con las aptitudes intelectuales de éste, sus destrezas orgánicas. Una escuela que produzca manos más prontas, dedos más hábiles, sentidos mejor ejercitados”.¹⁴⁵

Gual Vidal puso en marcha otro concepto, el de la “escuela unificada”, surgido originalmente en la Europa de la segunda posguerra. Se trataba de un sistema que pretendía organizar todas las instituciones educativas de manera coherente y progresiva, es decir, una coordinación de todos los niveles educativos, desde el jardín de niños, hasta la universidad o los institutos técnicos, según la aptitud y vocación de los alumnos.¹⁴⁶ En cierta medida, como veremos, el CAPFCE respondió a esta orientación al intensificar las construcciones de escuelas del sistema no elemental. El propósito era hacer de la educación un sistema seriado y unido en lugar de grados aislados e inconexos.¹⁴⁷ Con cada vez más planteles, era importante cohesionarlos y darles el mismo rumbo. Y más aún: para Gual Vidal, esta unificación del sistema educativo era equivalente a la unidad nacional, “porque toda unidad nacional es en primer término unidad equilibrada de cultura”.¹⁴⁸

Por su parte, Ángel Ceniceros hizo un énfasis mayor en la necesidad de que la educación fuera promotora del desarrollo del país y, específicamente, de la industrialización. En más de una ocasión, habló de su interpretación del artículo 3º:

[...] con interpretación no aislada del artículo 3º de la Constitución, sino vinculándolo con toda la Constitución y muy en particular con los artículos 27 y 123. No podemos entender ni analizar ni criticar aisladamente el artículo 3º. Los que con el derecho legítimo de los ciudadanos mexicanos critican y no están conformes con este precepto deben saber que, para derogar el artículo 3º, habría que derogar los artículos 27 y 123 y, para derogar éstos, habría que derogar toda una constitución, emanada de un movimiento de grandes e indiscutibles mayorías.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Citado en Larroyo, *op. cit.*, p. 523-524.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 521, *cfr.* Greaves, *op. cit.*, p. 65-66.

¹⁴⁷ La escuela unificada exige, dice Larroyo, “un verdadero sistema de educación pública que, como tal consta de: 1o. un conjunto de instituciones docentes y de investigación orgánicamente estructuradas, que comprenda desde las guarderías y jardines de párvulos hasta los institutos de formación terciaria (Universidades, Politécnicos y Centros de Cultura Superior); 2o. un cuerpo de maestros y funcionarios encargados del funcionamiento y administración educativos, tanto nacional como regional y 3o. un ordenamiento legislativo que señala de manera precisa y minuciosa las tareas y funciones de cada una de las instituciones pedagógicas que integran el sistema de educación nacional”. Véase Larroyo, *op. cit.*, p. 522.

¹⁴⁸ Gual Vidal, *op. cit.*, p. 74.

¹⁴⁹ Ángel Ceniceros, *Educación y Mexicanidad: discursos, páginas cívicas*, México, SEP, 1957, 183 p., p. 98.

La relación que Ceniceros establecía entre estos tres artículos constitucionales es reveladora de la idea de la utilidad que debía tener la educación. Si existía un vínculo entre el 3º, el 27 y el 123, se debía al menester que tenía el país para explotar y aprovechar los bienes nacionales, relacionado, también, con la necesidad de fomentar la industrialización y el establecimiento de empresas que detonaran el crecimiento económico. Por ello, la educación que él concebía ponía especial interés en la capacitación técnica, que se verá reflejada en la construcción de tecnológicos y de la “Ciudad Politécnica”. En este contexto, más aulas se traducían en más personas preparadas para formar parte del progreso, educativo, sí, pero también industrial y económico del país. El proyecto industrializador de México difícilmente podía echarse a andar sin que la población tuviera un andamiaje educativo básico.

Si a Gual Vidal y a Ceniceros les pareció que para continuar sus proyectos educativos era importante la subsistencia del CAPFCE, era necesario ajustarlo a la luz de los nuevos requerimientos. El Comité que se había fundado en 1944 ya no podía ser el mismo; había que afinar su normatividad institucional.

Nuevos mecanismos institucionales para el Comité

La consolidación llegó en una época en la que toda la administración pública se extendía con rapidez para satisfacer las necesidades gubernamentales. En el último año de administración de Ávila Camacho, el gobierno federal había invertido un total de 999 millones de pesos; durante el primer ejercicio fiscal de Miguel Alemán esta cifra aumentó a 1,310 millones; y en 1958, al final de la administración Ruiz Cortines, ya eran 6,190 millones de pesos.¹⁵⁰ Este crecimiento vino acompañado también de la consigna de evitar un desarrollo burocrático desordenado. En 1947 Miguel Alemán expidió la “Ley para el control por parte del gobierno federal, de los organismos descentralizados y empresas de participación estatal”.¹⁵¹ Con ella se

¹⁵⁰ México. Presidencia de la República, *Inversión Pública Federal. 1925-1963*, México, Secretaría de la Presidencia, Dirección de Inversiones Públicas, 1964, 257 p., p. 19.

¹⁵¹ “Ley para el control por parte del gobierno federal, de los organismos descentralizados y empresas de participación estatal”, en *Revista de Administración Pública*, No. 59-60, 1984, , p. 194-196. *cfr.*, Elena Jeannetti Dávila, “La administración pública en la era de las instituciones” en Uvalle Berrones, Ricardo (coord.), 200

facultaba a la Secretaría de Hacienda para controlar y vigilar estas entidades -que en 1955, ocho años después, llegarían a ser cien-.¹⁵² Se trataba de una medida que pretendió hacer más eficiente el funcionamiento económico de la administración pública. También dotaba de atribuciones a Hacienda para solicitar informes financieros y, en su caso, realizar auditorías a dichos organismos. Además, la Secretaría de Bienes Nacionales e Inspección Administrativa podía intervenir en la selección de contratistas, la formulación de contratos de obras y su inspección. Con estas facultades, da la impresión que se introdujo a los organismos descentralizados en una ambigüedad administrativa: por un lado, conservaban sus facultades, pero por el otro, estaban sujetos a la intervención directa de dos secretarías de Estado, lo que hacía que perdieran independencia en sus decisiones.

Resulta interesante que, cuando finalmente en enero de 1948 se dieron a conocer las dependencias sujetas a esta ley,¹⁵³ el CAPFCE no estuviera incluido. De hecho, el Comité acababa de establecer su propia Auditoría,¹⁵⁴ por lo que sobraba el control de Hacienda. Tampoco fue sujeto del Acuerdo, dado a conocer en abril de 1948, con el cual se impedía a las secretarías y departamentos, así como a los organismos, ejecutar obras públicas en el Distrito Federal, sin la autorización previa de la Dirección General de Obras Públicas. En realidad, no hubiera podido ser de otra forma. De haberse aplicado cualquiera de las dos medidas se habrían perdido atribuciones sustantivas. Puede decirse que el CAPFCE mantuvo una situación bastante privilegiada en una época de reacomodos y de candados burocráticos. Su existencia misma sólo tenía sentido si gozaba de una relativa independencia para tomar sus propias decisiones administrativas, presupuestales, jurídicas y técnicas.

años de la administración pública en México, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Secretaría de la Función Pública, 707 p, p. 478.

¹⁵² Soledad Loaeza, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968” en Erik Velázquez, Enrique Nalda, Pablo Escalante *et al*, *Nueva Historia General de México*, El Colegio de México, 2010, 824 p., p. 672

¹⁵³ “Decreto que crea la Comisión Nacional de Inversiones, como el organismo encargado del control, vigilancia y coordinación que menciona la Ley para el Control de los Organismos Descentralizados y empresas de participación estatal” en *Diario Oficial de la Federación*, 31 de enero de 1948, p. 2-4.

¹⁵⁴ SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma*, C. Lic Manuel Gual Vidal, México, SEP, 1948, 581 p., p. 6.

De hecho, más que restar atribuciones había que afinar mecanismos. Al terminar en diciembre de 1946 la administración de Manuel Ávila Camacho, el secretario Torres Bodet dejó al CAPFCE con un marco jurídico y administrativo suficiente para comenzar a operar, pero su paso breve por la Secretaría había impedido que resolviera los asuntos pendientes. En 1944, por decreto, se había dotado a la SEP de facultades para construir escuelas; luego, al poco tiempo, apareció la *Ley que creaba el Comité Administrador*; pero todavía quedaba pendiente el reglamento de la ley, que no apareció sino hasta tiempos de Miguel Alemán y su secretario Gual Vidal.

El Reglamento de la Ley que creó el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas apareció en el *Diario Oficial de la Federación* el 18 de julio de 1947.¹⁵⁵ De alguna manera, ataba los cabos administrativos que habían quedado sueltos. Sin transformar totalmente la estructura, sí representó una vuelta de tuerca, seguramente inspirada en las necesidades que habían surgido durante la etapa inicial de construcción. A partir de entonces, el presidente y los vocales estarían constituidos en una Junta de Gobierno que sería el órgano supremo del Comité. La Junta era la encargada de aprobar el programa de distribución de escuelas en el país, autorizar los presupuestos anuales, dar el visto bueno al plan general de convenios y cooperación con los gobiernos locales, así como autorizar las bases para los concursos y contratos de construcción. Dicho de otra forma, todas las decisiones de primer nivel de las actividades sustantivas eran discutidas allí, con lo que estas medidas estaban destinadas a centralizar los vistos buenos de las actividades de las tres comisiones que hasta entonces existían -la jurídica, la de contratación y gastos, y la de proyección y dirección técnica-. Para ello, la Junta de Gobierno tenía la obligación de reunirse, cuando menos, dos veces al año.

Otra novedad del reglamento era que el presidente del Comité Administrador, junto con los vocales de las tres comisiones, formaban ahora el Consejo Ejecutivo, encargado de nombrar y remover al personal, adquirir bienes raíces y muebles, recibir donaciones, adquirir materiales para la construcción, elaborar los contratos

¹⁵⁵ “Reglamento de la Ley que creó al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de la Federación*, 18 de julio de 1947, pp. 6-7.

de obras, ejecutar los convenios de cooperación y coordinación, enajenar bienes que no le fueran de utilidad al Comité y expedir títulos de crédito. El asunto de las donaciones, por ejemplo, no se había considerado en el Comité tres años antes. Si bien se esperaba que particulares cooperaran económicamente, nadie había tomado en cuenta que habría otras maneras de aportar: algunas veces con materiales de construcción, otras con predios donde las comunidades solicitaban la construcción de su escuela. Aunque el CAPFCE estaba facultado para recibir todo ello, no quedaban claros los mecanismos administrativos para hacerlo. ¿Quién recibía los terrenos? ¿Los jefes de zona? ¿la Comisión Técnica? ¿La Comisión Jurídica? A partir de ese momento, se estipuló que sería el Consejo Ejecutivo el encargado de esta tarea.

El reglamento introdujo otro cambio en el organigrama muy importante. En este, aparece la figura del Gerente General, que a la larga terminó por ser el personaje más importante del CAPFCE. El primero de ellos fue Esteban Hoyo Jr,¹⁵⁶ del que poco se sabe salvo que fue el ingeniero encargado de realizar los cálculos para la Escuela Nacional de Maestros.¹⁵⁷ Es posible que su nombramiento respondiera a la urgencia de terminar las obras de la escuela a tiempo para la Conferencia de la UNESCO. Aunque en el texto no se especifican cuáles eran sus atribuciones, pues se establece que “los Gerentes tendrán las facultades que expresamente se les confieran” y que “tendrán la representación conforme a las facultades que se les otorguen en sus respectivos instrumentos de mandato”,¹⁵⁸ estas llegaron a ser amplísimas, y en algunos casos, como veremos en el del arquitecto Luis Rivadeneyra (Gerente General de 1952 a 1958) permitieron llevar a cabo los proyectos más ambiciosos en el Comité.

Pero el reglamento de la ley no fue el único ajuste que tuvo el CAPFCE. Posteriormente, ya durante el gobierno de Ruiz Cortines, la Comisión -o Dirección- de Contratación y Gastos se reorganizó. En 1944 contaba con un área de

¹⁵⁶ AGN/Miguel Alemán Valdés/Caja 510/ Exp. 534.3/381

¹⁵⁷ Jorge Vázquez, “El concreto no fragua por decreto” en *Casa del tiempo*, No. 48, octubre del 2011, p. 53-56, p. 54.

¹⁵⁸ “Reglamento de la Ley que creó al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de la Federación*, 18 de julio de 1947, p. 7.

Adquisición de Materiales, otra de Convenios para las Construcciones, una más de Administración de Cantidades, otra de Vigilancia de Presupuestos y una de Precios Unitarios. En 1953, con los cambios, la Comisión quedó formada por una Dirección, una Secretaría, una Sección de Supervisión, una Sección de Levantamientos de Predios, una Sección de Revisión y Ajuste de Estimaciones, y una sección de Coordinaciones.¹⁵⁹ Es difícil saber con exactitud hasta qué punto la reorganización de las Comisiones eran más que un simple rebautizamiento del nombre de los departamentos; sin embargo, algunos elementos nos permiten ver que estos ajustes sí permitieron un margen de acción más amplio. Para esta época, por ejemplo, el Comité ya no sólo ejecutaba sus propias obras, sino que ahora también elaboraba contratos de prestación de servicios¹⁶⁰ para que externos las proyectaran o llevaran a cabo. Por citar sólo un caso, así se le encargó a Teodoro González de León el proyecto de unas oficinas para una secundaria técnica en Jalapa en 1952.¹⁶¹ Estos contratos de prestación de servicios servían para cubrir las necesidades allí donde el Comité se hallaba rebasado.

Las reorganizaciones administrativas dependían mucho de un sentido práctico que aparecía según las necesidades que se manifestaban en el camino. Por ejemplo, Miguel Alemán sabía que si quería obtener el apoyo de particulares era necesario hacer algo más que enviarles cartas, como había intentado su antecesor y con lo que no se había obtenido el resultado esperado. Además, la idea de que el Programa tuviera un Comité Patrocinador no funcionó bien. Por ello, y aprovechándose de que Alemán había generado una relación de mutuo beneficio entre el gobierno y los empresarios, y si el presidente había propiciado acciones que resultaran favorables para sus inversiones,¹⁶² se esperaba un mayor apoyo para el aumento de los servicios educativos. Casi como si se tratase de una refundación del CAPFCE, en marzo de 1948 se anunció el lanzamiento de una Campaña Pro-Construcción de Escuelas, que tenía como objetivo captar los

¹⁵⁹ CAPFCE. *Construcción de Escuelas. Obra realizada, 1952-1958*, México, CAPFCE, 1958, 246 p., p. 70.

¹⁶⁰ *Ibidem* p. 73.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 160. Dicho sea de paso, esto se coloca a inicios de la trayectoria de González de León: pocos años después de que él regresara de trabajar en Francia en el taller de Le Corbusier, y algunos antes de que comenzara a construir la obra que lo consagraría.

¹⁶² Loaeza, *op. cit.*, p. 664-671.

recursos de particulares y empresas (Imagen 1).¹⁶³ La idea de que el presidente había iniciado la Campaña de Construcción era un exceso, aunque el secretario Gual Vidal habría de secundarla al referirse a “la cruzada cultural educativa iniciada por el señor licenciado Miguel Alemán”.¹⁶⁴ En realidad se trataba más de un nuevo impulso pensado para tener un mayor impacto mediático. Aún así, se advertían novedades: una de las más relevantes es que se inició la venta de certificados de aportación voluntaria, que sólo en el Distrito Federal, en su primer año, recolectó poco más de 324 mil pesos; ¹⁶⁵ en los estados y territorios, del 1 de enero al 31 de agosto de 1948, las comunidades, sociedades de padres, empresarios y juntas de mejoras materiales habían logrado recaudar 5 millones 207 mil pesos.¹⁶⁶ Para animar a la población, el mensaje de lanzamiento de la campaña se reprodujo y se distribuyó por todo el país. Sin duda, el espíritu de la unidad nacional estaba allí:

Aún los poblados más pequeños están reclamando escuela y maestro y a sus justas peticiones acompañan el ofrecimiento de ayuda económica que incluye la fuerza de los brazos de sus habitantes. Es indispensable aprovechar y canalizar debidamente esta cooperación espontánea,¹⁶⁷ así como la de quienes por su situación patrimonial están en aptitud de efectuar importantes aportaciones de dinero, para conseguir que la construcción de escuelas siga el ritmo adecuado a las crecientes necesidades del país. El Comité realizará de la manera más intensa posible una campaña tendiente a que se aprovechen a su máximo los esfuerzos del Gobierno Federal, de los Estados y Municipios, así como de la iniciativa privada, cuya cooperación es indispensable, si se quiere en un plazo más o menos breve dar cima al propósito democrático de una educación para todos.

Como un medio práctico que permita a cada miembro de la colectividad contribuir dentro de los límites de sus posibilidades a la patriótica finalidad perseguida, el Comité procederá a la venta de Certificados de Aportación Voluntaria de diverso valor, cuyo producto quedará destinado de manera exclusiva a la construcción de edificios escolares en el territorio nacional. ¹⁶⁸

¹⁶³ SEP, *op. cit.*, p. 14.

¹⁶⁴ Carta de Manuel Gual Vidal a Ángel Carbajal, gobernador de Veracruz, 14 de abril de 1950, *apud* Luis Guillermo Rivadeneyra, “Construcción de escuelas en el Estado de Veracruz”, tesis que para obtener el título de arquitecto en la Universidad Nacional Autónoma de México presenta el autor, México, el autor, 1951, s.n.p.

¹⁶⁵ SEP, *op. cit.* P. 14.

¹⁶⁶ *Últimas noticias*, 24 de septiembre de 1948, p. 6.

¹⁶⁷ Miguel Alemán no exageraba al hablar de una voluntad espontánea netamente popular. Fueron muchos los ofrecimientos -modestos, ciertamente, pero numerosos- de dinero, predios, material de construcción y mano de obra. Cientos de ellos se pueden consultar en AGN/Presidencia de la República/Miguel Alemán Valdés/ Cajas 506-515.

¹⁶⁸ “Mensaje presidencial. Campaña Nacional Pro-Construcción de Escuelas”, en AGN/Presidencia de la República/Miguel Alemán Valdés/Caja 512/ Exp. 534.3/576.

La Campaña lanzada por Alemán representó un inicio para sistematizar las aportaciones particulares, así que se estableció un departamento del CAPFCE con el mismo nombre, pero no quedaba claro a qué área se integraría.¹⁶⁹ No fue sino hasta 1953 cuando, para sustituir la Campaña se creó la Dirección de Relaciones Públicas y Promoción, encargada ahora, además, de organizar eventos que animaban a los particulares a cooperar económicamente, invitar a los empresarios que colaboraban a colocar primeras piedras de las construcciones o a inauguraciones de planteles. En algunos casos, encontramos que las escuelas reprodujeron el nombre de las organizaciones que aportaban. Son, por ejemplo, más o menos frecuentes las escuelas que fueron denominadas “Club de Leones”. Esto se inserta en un periodo que Soledad Loaeza caracteriza como de armonía entre gobierno e iniciativa privada.¹⁷⁰ Hay que pensar, entonces, en estos eventos como gestos de buena voluntad, una especie de cortesía para mantener relaciones con el gobierno que, a su vez, podría retribuirse en algún momento con favores políticos.

¹⁶⁹ Recuérdese que en 1944, con la creación del Programa Federal de Construcción de Escuelas, apareció el Comité Administrador y su Comité Patrocinador. Este último era el encargado, entre otras cosas, de captar los recursos de los particulares. Sin embargo, como ya vimos en el primer capítulo, estas funciones fueron absorbidas por el Comité Administrador. Después de ello, nunca quedó bien definida el área que quedaría a cargo.

¹⁷⁰ Loaeza, *op. cit.*, p. 667.



Imagen 1. Una artista de cine de la época vende certificados de aportación voluntaria en una estación de ferrocarril de la ciudad de México. Imagen tomada de SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, C. Lic Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1948, 581 p., p. 49.

Finalmente, otro cambio importante de esta época fue la aparición de la fábrica de mobiliario escolar, que hasta entonces no se había considerado. Esta surgió durante la administración de Gual Vidal, cuando se hizo evidente que no bastaba con que el Comité construyera los edificios, sino que era necesario también equiparlos. Así, entre 1947 y 1948, la fábrica elaboró 3,675 mesa-bancos, que fueron distribuidos hacia diversos puntos de Zacatecas, Aguascalientes, Veracruz, Estado de México, San Luis Potosí, Morelos, Guanajuato y Ciudad de México. Poco después, la fábrica fue arrendada a un particular, pero en 1953 el Comité se dio cuenta de lo poco útil que resultaba este esquema -quizás en términos económicos era más caro comprar mobiliario a un particular-, por lo que fue reintegrada.¹⁷¹

¹⁷¹ CAPFCE, *op. cit.*, p. 74.

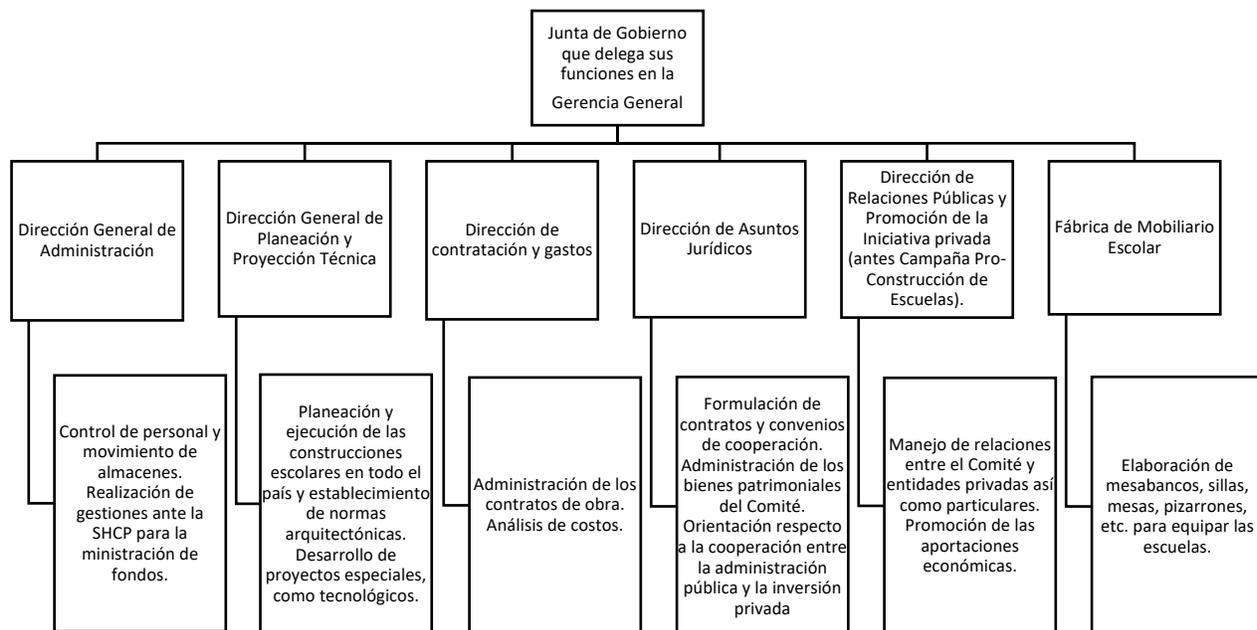


Fig. 1: Organigrama del CAPFCE para la administración 1952-1958. Elaboración propia a partir de los datos de SEP, *Acción educativa del gobierno federal del 1 de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1954, 208 p., p. 198-199.

Todos estos ajustes muestran a un Comité que poco a poco comenzaba a adquirir mayor complejidad administrativa (Ver organigrama en Fig. 1). Un efecto de los reacomodos es que hubo una reafirmación de una estructura jerarquizada y centralizada que ahora recaía en la figura de un gerente general con alta capacidad de toma de decisiones. Proyectos de gran envergadura se gestaron allí, como veremos en este capítulo en el caso del Aula Hidalgo y en el siguiente, con el Aula-Casa rural y los museos de Chapultepec. Otra cosa interesante es notar cómo esta complejidad conllevó el crecimiento de la estructura sin que ésta se tradujera en una excesiva burocratización, por lo menos no a corto plazo. Por el contrario, le permitió un mayor margen de acción con el que fue posible un desarrollo de nuevas técnicas arquitectónicas y un aumento en el número de construcciones.

En la época de la consolidación, la estructura administrativa del CAPFCE terminó por convertirse en parámetro internacional. Ya desde 1951, ahora como director general de la UNESCO, Torres Bodet presentaba algunas propuestas similares para que los países miembros atacaran su problema de falta de construcciones

escolares. Allí se plasmaba su experiencia previa como Secretario de Educación.¹⁷² Luego, hacia 1957, la UNESCO emitió una recomendación de 45 puntos¹⁷³ a todos los ministerios de educación pública referente al desarrollo de las construcciones escolares. El parecido entre el esquema con el que el Comité se había movido en los últimos años y el planteamiento de la UNESCO es asombroso: es preciso, dice el documento, “trazar bien por adelantado un plan basado sobre todo en un estudio de las necesidades presentes y futuras en edificación de escuelas”.¹⁷⁴ El plan, como en el CAPFCE, incluía un censo de la población escolar, de las escuelas ya existentes y de los requerimientos presupuestales. Se hacía necesario, también, una correcta coordinación entre distintos niveles de gobierno y capital privado. Con la eliminación de elementos superfluos y ornamentales, las construcciones serían de bajo costo, aunque de alta calidad, y el diseño de las aulas tendría que adaptarse a las necesidades educativas sin olvidar variantes regionales como el clima. El Comité, así, se afianzaba dentro de México al tiempo que se convertía en un punto de referencia obligado para otros países.

Las escuelas de la consolidación. El CAPFCE en las administraciones de Manuel Gual Vidal y de Ángel Ceniceros

Aunque Gual Vidal se había hecho cargo de la Secretaría de Educación apenas en el tercer año de vida del Programa Federal de Construcción de Escuelas, las condiciones a las que el Comité Administrador se enfrentaba habían cambiado rápidamente. Ya no sólo se trataba de atender las necesidades de los diecinueve millones de habitantes que había en el país al iniciar la década de los cuarenta. Había ahora también que hacer frente a una presión demográfica cada vez mayor que impidió que el Comité cumpliera a cabalidad su labor. En 1950, ya había más de veinticinco millones de habitantes, y en 1958, al terminar la gestión de Ángel

¹⁷² “Las principales actividades de la UNESCO en el hemisferio occidental. Memoria presentada a la Primera Reunión del Consejo Cultural Interamericano” en AHUNAM/ fondo Jaime Torres Bodet/ Caja 20/ carpeta 126/ Anexo IV, p. 8.

¹⁷³ “Recomendación No. 44 a los Ministerios de Educación Pública, referente a el desarrollo de las construcciones (1957)” en *Temachtia. Revista Semestral de información pedagógica*, t. 1, no. 1. p. 100-105.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 101.

Ceniceros, el país superaba los treinta millones.¹⁷⁵ Sólo en la Ciudad de México, la población se había duplicado y ya rebasaba, para 1950, los dos millones.¹⁷⁶ El número de niños en edad escolar también tuvo un aumento significativo. Si en 1940 había 4 millones 600 mil niños, diez años después el número llegaba a 5 millones 600 mil.¹⁷⁷ Este aumento vertiginoso hacía urgente la construcción de un mayor número de aulas. Pero dicha necesidad no se correspondió con un aumento en el presupuesto federal a la educación pública. Aunque éste aumentaba en números absolutos, el porcentaje dentro del Presupuesto General de Ingresos disminuyó a partir de 1948 y así pasó del 13.20% en 1947 al 7.1%, su punto más bajo, en 1952, tendencia que comenzaría a revertirse hacia 1955 y sólo vería un aumento notorio a partir del regreso de Torres Bodet a la Secretaría.¹⁷⁸

No existen suficientes elementos para saber con precisión si esta baja presupuestal también afectó al CAPFCE,¹⁷⁹ pues aunque en términos aparentes también hubo un aumento, es difícil tener la seguridad de que en términos porcentuales, respecto a los egresos totales de la SEP, hubiera una ampliación notoria. Además, no existen informes completos del Comité en este periodo como para tener una estadística entera. Lo que sí sabemos es que en 1947, primer año de la administración de Gual Vidal, el Comité ejerció 28 millones de pesos.¹⁸⁰ Ya durante la gestión de Ceniceros, en todo el sexenio se invirtieron más de 284

¹⁷⁵ Datos de población 1910-2015. Datos del INEGI disponibles en <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/estructura/>. Consultado por última vez el 10 de octubre de 2018.

¹⁷⁶ José E. Iturriaga, *La estructura social y cultural de México*, México, H. Cámara de Diputados-Miguel Ángel Porrúa, 2012, 323 p, p. 117.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 212.

¹⁷⁸ Greaves *op. cit.*, p. 259. *cf.*, Iturriaga, *op. cit.*, p. 215.

¹⁷⁹ Aquí una de las principales limitantes de este capítulo. En el periodo que va de 1947 a 1952, el CAPFCE no editó memoria alguna de su labor, como sí sucedió antes, de 1944 a 1946 y también después, de 1952 a 1958. Las memorias de la SEP dan cuenta del dinero invertido por el Comité anualmente, pero es difícil saber si estas cifras toman en cuenta los gastos administrativos. Esta laguna nos impide saber a ciencia cierta cosas como cuántas escuelas se construyeron entre 1947-1952 y cuáles fueron los presupuestos asignados para el Comité. Por otro lado, se trata de una época en la que variaron los criterios de medición. En la obra *Inversión Pública Federal. 1925-1963*, se consignan las inversiones federales en secretarías, órganos descentralizados y empresas de participación estatal. Sin embargo, en el caso del CAPFCE, a pesar de encontrarse dentro del segundo grupo, no se midió como tal sino a partir de 1958. Véase México. Presidencia de la República, *Inversión Pública Federal. 1925-1963*, México, Secretaría de la Presidencia, Dirección de Inversiones Públicas, 1964, 257 p. También es un periodo de transición en la contabilización de la construcción escolar. Entre 1944 a 1946, la métrica era el número de escuelas construidas. Luego, entre 1947 y 1952 no existieron mediciones confiables. De 1952 a 1958, se empezará a hablar del número de escuelas construidas y su equivalencia en aulas, aunque nunca se especifica de qué tipo. Finalmente, entre 1958 y 1964, se hablará casi exclusivamente de aulas erigidas.

¹⁸⁰ SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP, 1947, 218 p., p. 193.

millones de pesos.¹⁸¹ Si observamos con atención los años 1953-1958 (Fig. 2), veremos que hay una tendencia a la alza: en el año de asignación más baja, 1954, se invirtieron 30 millones de pesos; por el contrario, en 1956, el año del presupuesto más alto, se asignaron 71 millones 500 mil pesos para ejecutar varias obras del Instituto Politécnico Nacional. Al año siguiente, el presupuesto descendió cuando el CAPFCE entregó las obras sin concluir al IPN, pero en 1958 volvió a haber un incremento.

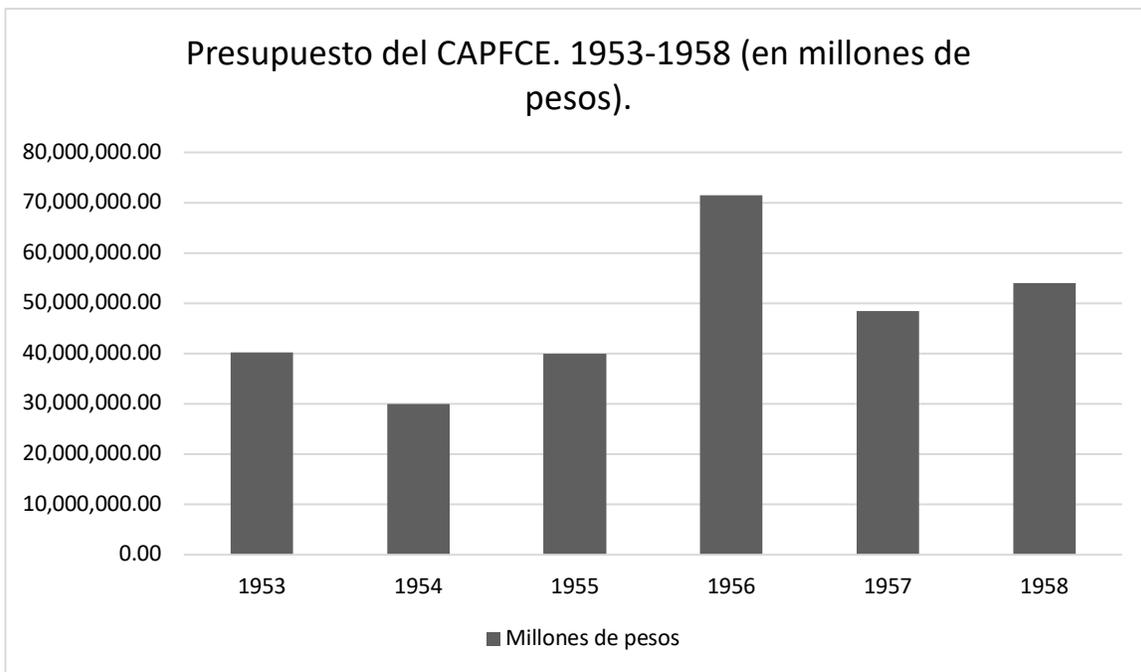


Fig. 2. Presupuesto del CAPFCE entre 1953 y 1958. Elaboración propia a partir de los datos de González de Cosío, *op. cit.*, p. 133.

El aumento de costos también es un factor importante a considerar. Hacia 1954, por ejemplo, las autoridades del Comité se lamentaban de que el precio de los materiales y mano de obra habían registrado un notorio aumento, lo que amenazaba la continuidad de algunas obras.¹⁸² Como fuera, parece que sí existió un aumento importante respecto al primer periodo de vida del Comité, cuando en sus primeros tres años se habían erogado poco más de 60 millones de pesos.¹⁸³ Hay algunas

¹⁸¹ Francisco González de Cosío, “Construcción de Escuelas. Labores desarrolladas por el C.A.P.F.C.E”, en *Arquitectura México*, tomo XIV, No. 63, septiembre de 1958, p. 133.

¹⁸² CAPFCE, *op. cit.*, p. 74.

¹⁸³ Véase capítulo 1.

pistas que nos permiten pensar que, a pesar del exiguo presupuesto de la SEP en estos años, no se afectó del todo al Comité y que, por el contrario, sus recursos le permitieron un mayor margen de acción. En este mismo periodo, entre 1953 y 1958, correspondientes a la administración de Ceniceros y a la Gerencia General de Luis Rivadeneyra, se construyeron 2 mil 606 escuelas -es decir, 10 mil 557 aulas-,¹⁸⁴ dato que contrasta frente a las poco más de 300 escuelas que se habían erigido en el periodo de la creación. Si en 1948, en su primer año de funcionamiento, la fábrica de mobiliario generó 3,675 mesabancos, para 1956 ya producía más del cuádruple, es decir, 16 mil 486 unidades, más 2 mil 759 sillas de paleta.¹⁸⁵ Con ello nos inclinamos a pensar que, dentro del programa educativo de ambas administraciones, el CAPFCE jugaba un papel central y mantuvo una posición privilegiada en tiempos de dificultades presupuestales para la Educación Pública.

Así, los trabajos del CAPFCE continuaron. Los principios fundamentales de su acción también se mantuvieron. Éste permaneció como la dependencia federal encargada de planear, coordinar y ejecutar construcciones escolares en todo el país. No obstante, experimentó algunos cambios importantes que definieron la obra futura. Quizás el más importante fue la transformación del perfil sus colaboradores. Por principio de cuentas, ya no se trataba de un organismo dominado por arquitectos, sino que ahora comenzaban a figurar algunos ingenieros -el propio subsecretario de Educación Pública, Aarón Merino Fernández, era ingeniero-. Se puede mencionar el caso de Esteban Hoyo, quien colaboró con Pani en los cálculos para la Escuela Nacional de Maestros y que se convirtió en Gerente General del Comité entre 1947 y 1952,¹⁸⁶ el de Walter Herrmann, jefe de zona en Oaxaca¹⁸⁷ o Francisco Morlet Alcázar en Tamaulipas,¹⁸⁸ ambos durante el mismo periodo. Durante el sexenio de 1952-1958, hubo más de un jefe de zona por entidad, y en siete estados las jefaturas fueron compartidas por arquitectos e ingenieros.¹⁸⁹ Hubo

¹⁸⁴ González de Cosío, *op. cit.*, p. 132.

¹⁸⁵ CAPFCE, *op. cit.*, p. 187.

¹⁸⁶ AGN/ Presidencia de la República, Miguel Alemán Valdés/ Caja 510/ exp. 534.3/381

¹⁸⁷ AGN/ Presidencia de la República, Miguel Alemán Valdés/ Caja 510, exp. 534.3/390.

¹⁸⁸ AGN/Presidencia de la República/ Miguel Alemán Valdés/ Caja 510, exp. 534.3/411.

¹⁸⁹ CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

una transformación en el perfil de los especialistas del Comité en el que, sin que los primeros perdieran su dominio, los segundos encontraron cada vez más espacios. Es posible que la razón de este cambio se deba al propio cambio de modelo de construcción escolar, que transitó del diseño particularizado al aula tipo y la prefabricación, como veremos más adelante.

La consolidación no necesariamente fue un avance lineal. Algunas prioridades no parecían serlo. En un primer momento, hubo un abandono casi completo de la atención a las escuelas rurales para comunidades muy pequeñas, pues posiblemente se consideraba que requería una mayor inversión para un bajo beneficio en cuanto a población cubierta, lo que, por otro lado coincide con el empuje de la industria y la urbanización en detrimento del desarrollo agrario.¹⁹⁰ Incluso parece tratarse de un olvido deliberado. En 1947, la SEP informaba que su propósito fundamental sería resolver el problema escolar en localidades que tuvieran como mínimo 1,000 habitantes;¹⁹¹ en cambio, esperaban que las comunidades de menor número construyeran sus propias escuelas, en cuyo caso la Secretaría apoyaría con techos, puertas y ventanas.¹⁹² Esta falta de interés por los pueblos pequeños provocó un rezago educativo con el paso de los años. Así, en 1958, último año de la gestión de Ceniceros, se calculaba que el 50% de los niños que vivían en el campo no recibían ningún tipo de instrucción.¹⁹³ Para los sitios rurales y urbanos que sí cumplieran los requerimientos mínimos de población, el Comité ideó unas “aulas de emergencia” (Imagen 2), es decir, salones de tipo temporal que resultaban económicos y que, al ser desmontables, podían llevarse a otros lugares cuando hubieran cumplido su función.¹⁹⁴ No parece, sin embargo, que estas aulas fueran realmente útiles en términos técnicos, pues aunque su precio y la facilidad de montaje y desmontaje las hacían a primera vista ideales, las fotografías muestran que adolecían de varios problemas, como la falta casi total de

¹⁹⁰ Sergio de la Peña y Marcel Morales, *Historia de la cuestión agraria mexicana. 6: el agrarismo y la industrialización de México: 1940-1950*, México, Siglo XXI-Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1989, 271 p., p. 125.

¹⁹¹ SEP, *op. cit.*, p. 193.

¹⁹² *Ibidem.*

¹⁹³ Greaves, *op. cit.*

¹⁹⁴ SEP, *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, Sin pie de imprenta, 1949, 595 p., p. 9.

luz natural, muy poca ventilación y, en el caso de sitios con fuertes vientos, éstas podían resultar muy endeble. Aún así, entre 1947 y 1948 se montaron 58 aulas de éstas que, en dos turnos, dieron cabida a 11,800 alumnos.¹⁹⁵

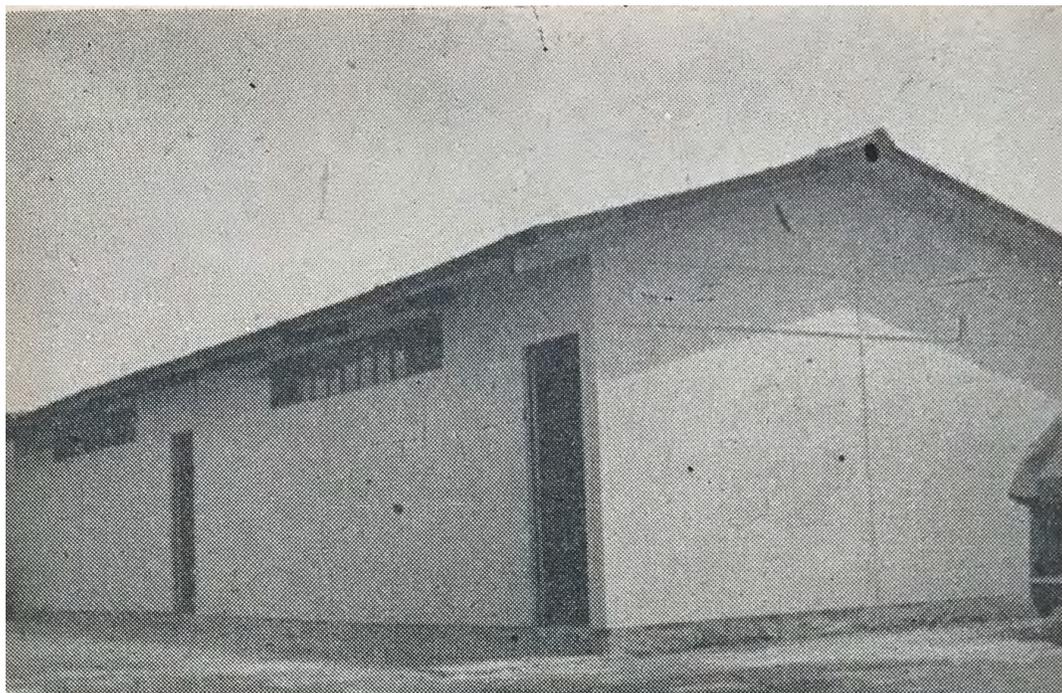


Imagen 2. Aulas de emergencia utilizadas a partir de 1947. Como se ve, se trata de una estructura muy sencilla. De alguna manera, esta aula recuerda a las temporales utilizadas por la Secretaría de Educación Pública en 2017 a raíz de los sismos de septiembre. Imagen tomada de *Memoria SEP 1947-1948*, p. 27

Más allá de las “aulas de emergencia”, y si exceptuamos el Aula Hidalgo, de la que hablaremos más adelante, el CAPFCE continuaba con la construcción de escuelas de educación básica según los lineamientos que prevalecían desde 1944. Los planteles debían atender al medio geográfico; tenían que ser útiles sin pensar en ornamentaciones innecesarias; prevalecía el uso de materiales aparentes y la uniformidad de elementos.¹⁹⁶ Aún se advierten las construcciones funcionalistas (Imágenes 3, 4 y 5) con algunos resabios del *art decó*, que fueron cada vez menores hasta que esos rasgos llegaron desaparecer para imponerse por completo el

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ CAPFCE, *op. cit.*, p. 89.

funcionalismo. En ese sentido, la concepción del secretario Ceniceros no difería esencialmente de la planteada en 1944:

El tipo de escuelas que se ha construido está vinculado con el medio ambiente y las características sociales de cada localidad, aprovechándose siempre, cuando fue posible, materiales de la región, no sólo con el fin de hacer las construcciones más económicas, sino también para identificarlas con la tierra en que se erigieron. Sin desdeñar la gran construcción inclusive con aspectos de monumentalidad, se consideró un deber buscar preferentemente, como regla general, un funcionalismo no carente de belleza, sin ser imprescindible el adorno suntuario, pero sí la utilización de materiales que sin mengua del buen aspecto garantizaran durabilidad y permanencia de lo construido.¹⁹⁷

Sin embargo, en general los diseños se comenzaron a reducir a su mínima expresión. Por ejemplo, los teatros al aire libre que se habían empleado en tiempos de Torres Bodet, tendieron a desaparecer, no tanto por un cambio de enfoque pedagógico sino muy posiblemente para economizar costos y maximizar los espacios, que no siempre eran los suficientes para construirlos.

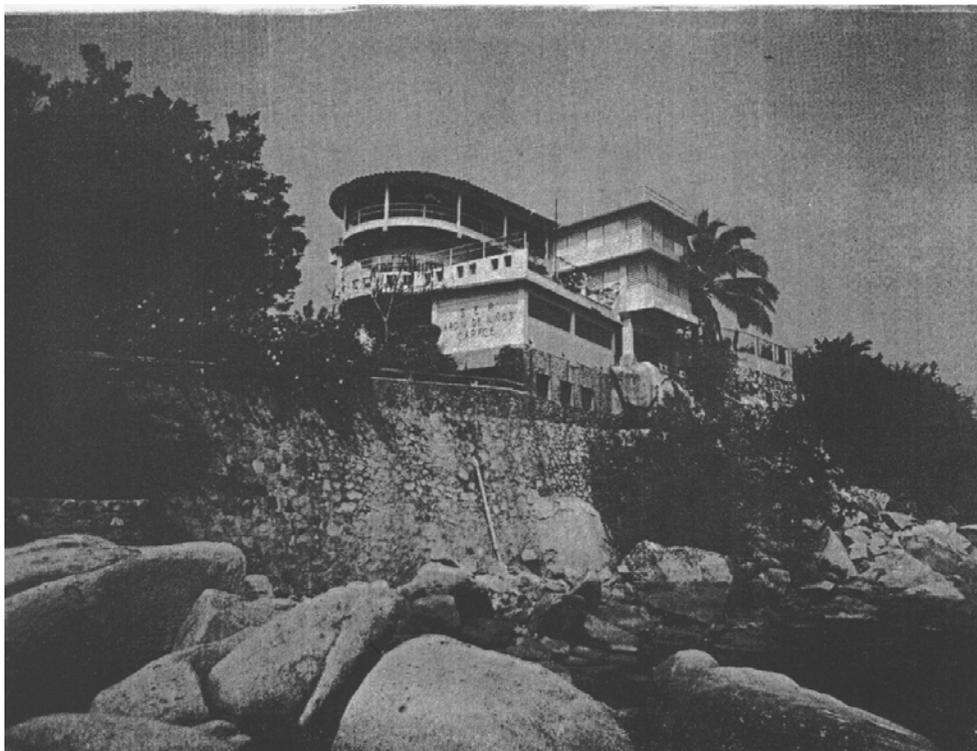


Imagen 3. Jardín de niños en Caleta, Acapulco. Imagen tomada de CAPFCE, op. cit., p. 199.

¹⁹⁷ Ángel Ceniceros, “Prólogo” en CAPFCE, *op.cit.*, p. 14.



Imagen 4. Escuela Primaria General Ángel Flores, en Mazatlán, 1948. Imagen tomada de Arañó, *op. cit.*, p. 278.



Imagen 5. Escuela Pedro Lozano, en Monterrey, ca. 1950. Imagen tomada de Arañó, *op. cit.*, p. 246.

Por otro lado, si el país entero reclamaba la industrialización, según las palabras de Miguel Alemán en su toma de posesión,¹⁹⁸ era necesario construir escuelas que fueran acordes con esa aspiración. Por ello, uno de los ejes en esta época fue la proyección y construcción de escuelas de educación técnica, pues a diferencia de las aulas de educación básica, no existían criterios técnicos claros para su desarrollo. Por ello, desde 1947, Esteban Hoyo Jr. había formado una comisión que, junto con el secretario Gual Vidal, viajó a los Estados Unidos y Canadá para realizar el estudio de sus politécnicos. Pronto se inició la construcción de centros escolares en Chihuahua, Veracruz, Ciudad Madero, Celaya así como Orizaba,¹⁹⁹ y hacia 1958, se sumaban también los de Durango, Saltillo, Guadalajara, Veracruz, Mérida, y Zacatepec.²⁰⁰ Se trató ya no sólo de planificar pequeñas escuelas en varios puntos del país, sino que el Comité, de hecho, acababa de entrar a la planeación de infraestructura de educación superior, y en su informe 1953-1958 había agregado a sus edificios, además de la educación básica y la normalista, el desarrollo de institutos tecnológicos. Para entonces, se calculaba que en estos espacios se impartía educación técnica a diez mil personas,²⁰¹ lo que muestra la gran demanda que estos centros comenzaban a tener.

Las reorganizaciones administrativas permitieron que se pudiera establecer un área de Estudios Especiales, dependiente de la Dirección General de Planeación Técnica, la cual realizaba los proyectos para los tecnológicos.²⁰² Como en ellos la rama de especialización era tan variada, no se establecieron lineamientos mínimos como en el caso de las primarias o secundarias, pues cada construcción requería un proyecto arquitectónico específico. Por ejemplo, había centros destinados a formar trabajadores petroleros, otros para la industria textil, y otros que requerían laboratorios de física, química, biología, etc.²⁰³

¹⁹⁸ Citado en Loaeza, *op. cit.*, p. 667.

¹⁹⁹ SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1948, 581 p., p. 12.

²⁰⁰ CAPFCE, *op. cit.*, p. 52.

²⁰¹ CAPFCE, *op. cit.*, p. 48.

²⁰² SEP, *op. cit.*, p. 6.

²⁰³ CAPFCE, *op. cit.*, p. 105-106.

De todos, quizás el proyecto más importante fue el de la llamada “Ciudad Politécnica”, es decir, un extenso complejo de escuelas del Instituto Politécnico Nacional, ubicado en el actual Casco de Santo Tomás y comparable sólo con la Ciudad Universitaria de la UNAM -inaugurada apenas en 1952-. Los trabajos promovidos durante la administración de Ruiz Cortines y su secretario Ángel Ceniceros, fueron encargados al CAPFCE -aunque en algunos casos, como el de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, las obras se habían iniciado desde 1946-. Para acelerar las obras, en 1956 se le asignó al Comité un presupuesto que superó los 70 millones de pesos. La cantidad destinada a este proyecto llegó a representar el 48.71% del total en ese año²⁰⁴ e incluyó, además del acondicionamiento de las edificaciones que ya existían, construcciones nuevas para la Escuela Superior de Mecánica y Eléctrica, la Escuela Superior de Medicina Rural (Imagen 6), la escuela Superior de Ingeniería Textil, la Escuela Superior de Comercio y Administración, la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura (ESIA), un internado para los alumnos (Imagen 7), una biblioteca, unidades de servicio médico y campos deportivos.²⁰⁵



Imagen 6. Edificio de la Escuela Superior de Medicina Rural en construcción, 1957. Imagen tomada de Calvillo y Ramírez, *op. cit.*, p. 48.

²⁰⁴ CAPFCE, *op. cit.*, p. 181.

²⁰⁵ CAPFCE, *op. cit.*, p. 133.



Imagen 7. El Internado del Instituto Politécnico Nacional en 1956. Imagen tomada de Max Calvillo y Lourdes Ramírez, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. II, México, Instituto Politécnico Nacional, Dirección de Publicaciones, 2006, p. 40.

Es muy posible que el Comité se viera superado ante la magnitud de la obra, pues apenas inició el año 1957, un acuerdo presidencial ordenó entregarlas al recién creado Patronato para las obras del Instituto Politécnico Nacional.²⁰⁶ De allí la razón por la que el presupuesto de ese año se redujo tanto respecto al anterior. El Patronato fue dotado de personalidad jurídica propia y contó con todas las atribuciones para continuar con las construcciones de la Ciudad Politécnica: recibir del gobierno federal y de particulares los recursos para las obras, formular los proyectos arquitectónicos de los edificios, designar un director general de obras, contratar prestación de servicios, etc. Como si se tratara de un CAPFCE rudimentario, el Patronato fue organizado con tres secciones: a) De Planeación y Proyectos; b) De Ejecución de Obras; y c) De Administración.²⁰⁷

Acaso porque el CAPFCE apenas comenzaba a desarrollar escuelas técnicas - un problema de experiencia-; acaso porque las obras las comenzó una entidad y las continuó otra -un problema administrativo que provocó uno técnico-; acaso también

²⁰⁶ “Decreto que crea el Patronato para las Obras del Instituto Politécnico Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*, 7 de enero de 1957, p. 10-11.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 10-11.

por la presión de los tiempos políticos -como en el caso de la Escuela Nacional de Maestros-, la Ciudad Politécnica fue víctima de una mala ejecución. Durante el terremoto del 28 de julio de 1957,²⁰⁸ varias de las edificaciones se desplomaron, como las Escuelas Superior de Comercio y Administración y la Superior de Ingeniería -qué ironía- (Imagen 8). De forma provisional, los estudiantes tuvieron que ser reubicados en el antiguo Palacio de Comunicaciones en la calle de Tacuba.²⁰⁹ Los dictámenes para determinar qué había sucedido mostraron que, en el caso de la ESIA, el sismo provocó que los cuerpos que la formaban chocaron entre sí.²¹⁰ Finalmente, se tuvo que aceptar que “las obras se ejecutaron en forma precipitada y sin sujetarse a los proyectos previamente elaborados”.²¹¹ Dos dictámenes confidenciales, resguardados en el archivo personal del arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, mostraron causas variadas.²¹² Aunque en general se acepta que la cimentación del terreno fue correcta, el diseño de la ESIA no consideraba un sismo de tal magnitud y presentaba algunas deficiencias en su construcción. En algunos casos los daños fueron menores y se pudieron reparar, pero así quedaron truncas las aspiraciones de la Ciudad Politécnica y muchas de las escuelas que allí se ubicarían tuvieron que trasladarse pocos años después a la Unidad Zacatenco.²¹³

²⁰⁸ El terremoto de 1957 fue terrible para el Comité no sólo por los daños del la Ciudad Politécnica. Fue el que terminó por dañar la torre central de la Escuela Nacional de Maestros. También causó daño en otros sitios, como en la sede de la jefatura de zona de Guerrero.

²⁰⁹ Max Calvillo y Lourdes Ramírez, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. II, México, Instituto Politécnico Nacional, Dirección de Publicaciones, 2006, p. 47.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ *Ibidem*, p. 49.

²¹² Archivo Pedro Ramírez Vázquez. Documentos sin clasificación.

²¹³ Maricela López Guardado (coord.), *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, tomo IV, México, Instituto Politécnico Nacional-Dirección de Publicaciones, p. 159.



Imagen 8. Edificio de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura luego del terremoto de 1957. Imagen tomada del Archivo Personal Pedro Ramírez Vázquez. Fotografía sin clasificación.

Aún con los reveses sufridos, es claro que el Comité volvía cada vez más compleja su labor. Ya no se trataba casi exclusivamente, como en los tiempos de su creación, de las escuelas primarias. Ahora y bajo el eje de la “escuela unificada” abarcaba prácticamente todo tipo de proyectos y niveles educativos, desde el preescolar hasta el superior. Fue un intento de completar el mapa de niveles educativos para crear la posibilidad de secuencia más allá de la educación primaria. El objetivo, en la consolidación, iba más allá de resolver las carencias más urgentes de infraestructura educativa; era también construir -nunca mejor dicho-, un completo sistema escolar. Pero si la Ciudad Politécnica, desde el punto de vista arquitectónico o constructivo, no había resultado como se esperaba, los avances técnicos del CAPFCE se hallaban en otro lado. Nosotros sostenemos que esto sucedió en las escuelas primarias, con el desarrollo del Aula Hidalgo.

El camino a la prefabricación: el Aula tipo Hidalgo

La aspiración por una escuela tipo no era nueva. Hacía décadas se sabía que, bien planteada, podría servir como un prototipo que, con algunas pocas variantes, se utilizara por todo el país. Desde principios de siglo XX, en tiempos de la vieja secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, se trabajaba con planos de edificios que pretendían ser “tipo” para los ámbitos rurales (Imagen 9). En aquel entonces se consideraba la construcción de dos aulas, una para niños y otra para niñas, que en su totalidad podrían recibir a cien alumnos. La superficie sería, por lo menos, de 1,000 metros cuadrados para así considerar una huerta y un patio de recreo. Aun con todo lo rudimentario que podía parecer, la noción fundamental se encontraba allí: el plano estaba hecho “de modo que pueda ser leído por cualquier maestro de obras en el pueblo más insignificante de la República”,²¹⁴ es decir que, aunque la construcción estuviera auspiciada por algún nivel de gobierno, se esperaba que fueran los propios habitantes quienes realizaran la ejecución o, dicho de otro modo, una escuela tan bien conceptualizada que en principio pudiera realizarse sin intervención de arquitectos. Desde luego, la falta de condiciones políticas y administrativas impidió que se convirtiera en un verdadero modelo de construcción en todo el país; quizás aún más importante, fueron las restricciones técnicas las que limitaron su construcción a gran escala.

²¹⁴ Escuelas Rurales tipo II. Plano arquitectónico”, en Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Colección Histórica de Mapas de México. Documento sin fecha. Una versión electrónica del documento se puede consultar en https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/mapa%3A286

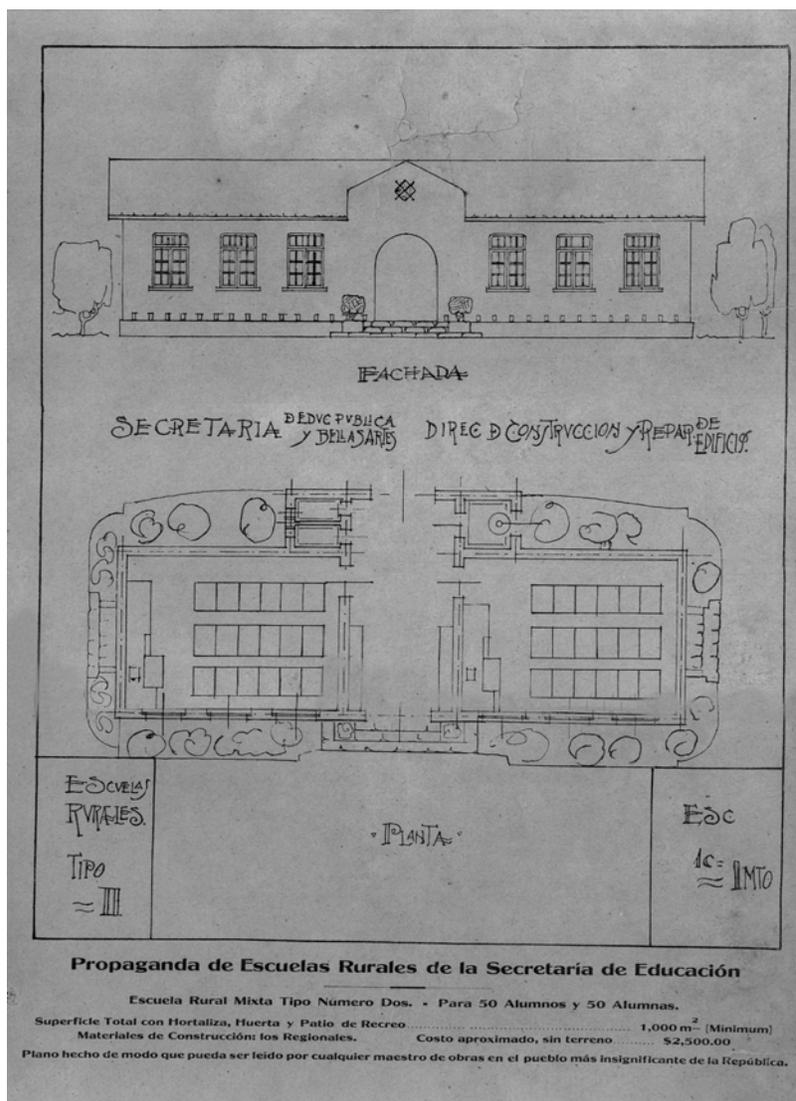


Imagen 9. “Escuelas Rurales tipo II. Plano arquitectónico”, en Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Colección Histórica de Mapas de México. Documento sin fecha. Una versión electrónica del documento se puede consultar en https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/mapa%3A286

En *De Robinsón a Odiseo*, José Vasconcelos también se refería a su idea de aula tipo. El problema era que, como ya vimos en el capítulo anterior, para el Maestro de América, “el estilo del edificio escolar debe ser tal que ya de por sí tenga un significado de cultura”,²¹⁵ es decir, tendiente a la monumentalidad por encima de la funcionalidad, sin muchos reparos de los contextos y posibilidades del país, “sin fatiga de las posibilidades extraordinarias de belleza”.²¹⁶ Su modelo arquitectónico era el estilo neocolonial, aunque también se sentía atraído por la arquitectura

²¹⁵ José Vasconcelos, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuraliva*, México, Trillas, 2009, 221 p., (Biblioteca José Vasconcelos; 18) p. 77.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 78.

californiana. Es claro que para Vasconcelos el aula tipo era la Primaria Benito Juárez, a la que ya también nos referimos, o la Escuela Normal que ordenó construir en los terrenos donde años después Pani habría de erigir la Nacional de Maestros. Con escuelas así, se avanzaba poco en términos de cobertura. Las construcciones resultaban caras, ostentosas y de lento avance, por lo que era evidente que una verdadera aula tipo requería un diseño más sencillo.

Desde la creación del CAPFCE, vocales y jefes de zona se referían a la necesidad de establecer criterios de diseño que permitieran el desarrollo de aulas tipo. Aunque existieron varios intentos, en los primeros años de vida del Comité hubo tantas propuestas como arquitectos. Se establecieron normas básicas, y se llegó a hablar de tipificación, pero las soluciones no se fabricaban a gran escala. Aunque esto fue muy fructífero por la experiencia creativa adquirida y por la riqueza arquitectónica que se impulsó, si se quería construir más y mejor para abatir el problema de infraestructura escolar era necesario uniformar casi por completo los diseños. El artífice de la primera gran solución fue el arquitecto Luis Guillermo Rivadeneyra, Gerente General de 1952 a 1958.

Rivadeneyra nació en Orizaba en 1920. Estudió en la Escuela Nacional de Arquitectura de la UNAM, donde terminó sus estudios en 1942. Dos años después, fue nombrado jefe de zona del CAPFCE en su estado natal, donde desarrolló el trabajo más consistente de construcción escolar.²¹⁷ Gracias a esto, Veracruz se convirtió en la entidad que construyó más escuelas en el periodo de creación. Se trató, acaso, del arquitecto más sistemático en el Comité: es el único que hemos podido localizar que estuvo realmente preocupado por generar informes completos sobre los avances de su estado, algunos de ellos enviados directamente al presidente de la República.²¹⁸ Además, el hecho de colaborar con el Programa desde 1944 le permitió conocer bien su funcionamiento y desarrollar continuidad en los proyectos. De estos tenemos noticia, entre otros informes, gracias a su tesis profesional que presentó en 1951 para obtener el título de arquitecto en la UNAM.²¹⁹

²¹⁷ Véase tabla de construcción de escuelas en los estados en el capítulo 1.

²¹⁸ AGN/Presidencia de la República/Miguel Alemán/Caja 508. Exp. 534.3/147.

²¹⁹ Luis Guillermo Rivadeneyra, “Construcción de escuelas en el Estado de Veracruz”, tesis que para obtener el título de arquitecto presenta el autor, México, UNAM-Facultad de Arquitectura, 1951, [216 p.].

Su obra rebasó el ámbito educativo: fue Secretario de la Comisión de Planeación del Estado de Veracruz, profesor en la Facultad de Arquitectura, y construyó, entre otras cosas, casas de tipo popular, multifamiliares, fábricas, estaciones de ferrocarril, hospitales y mercados.²²⁰

Es interesante seguir la transformación del trabajo de Rivadeneyra y la concepción que tenía sobre su labor. Su tesis de licenciatura, titulada “Construcción de escuelas en el estado de Veracruz”, es un informe completo de seis años de su participación en el CAPFCE. La arquitectura, como para muchos de sus compañeros en el Comité, tenía un fuerte componente social que debía ayudar a mejorar la vida de los mexicanos: “¿Cómo sería Arquitecto si no había desempeñado ninguna labor social?”,²²¹ se preguntaba al término de sus estudios. La construcción educativa, vista así, se convertía en una de las tareas más nobles de su profesión:

Me vi en la agradable situación de recorrer los rincones más apartados del Solar Veracruzano, al calor de las construcciones escolares, recorridos donde pude conocer cómo viven nuestras gentes del campo, las de las poblaciones de alguna importancia, la gente de nuestra Provincia, la gente que ha hecho grande a nuestra Capital.

En algunos centros poblados había que ayudar a que sus moradores pudieran contar con algunos edificios que mejoraran sus primitivas condiciones de vida, había que proyectar y construir y en muchos casos únicamente aconsejar cómo debían levantarse pequeños locales que les sirvieran [...].

Pude darme cuenta que el Arquitecto se debe a su comunidad, y que debe imprimir a su actividad un amplio sentido de labor social más que especulativa. Pude conocer que quien así trabaja procura mayores servicios a un mayor número de personas que aquel que por el contrato únicamente va encaminado a construir para mercaderes voraces apartamentos de diferente tipo donde la obra arquitectónica obedece casi siempre a un plan mercantilista de recuperar el capital invertido en menor tiempo posible.²²²

Procurar más servicios al mayor número de personas fue una constante en la obra de Rivadeneyra. Por ello, era importante estandarizar criterios y trabajar en el diseño de escuelas prefabricadas que se pudieran producir en gran número y que

²²⁰ González de Cosío, “Construcción de escuelas”, en *Arquitectura México*, no. 63., septiembre de 1958, pp. 123-188, p. 132.

²²¹ Rivadeneyra, *op. cit.*, [p. 132].

²²² *Ibidem.*

cubrieran las necesidades de los estudiantes. Así inició, pues, la búsqueda en el desarrollo de un aula tipo, pues los avances que existían en aquel entonces no eran aplicables a todos lados. Todavía en 1951, luego de su experiencia en Veracruz, era algo reacio a echar mano de la prefabricación. El arquitecto se había dado cuenta que los modelos existentes hasta entonces no eran convenientes en zonas como Perote o Acutzingo, pues las aulas estaban hechas de materiales ligeros, donde los vientos podrían arrastrarlas con facilidad -si uno piensa en las “aulas de emergencia” de 1947, endeble y un tanto improvisadas, se comprenderá mejor esta recomendación-.²²³ En esta época, para el arquitecto, un aula prefabricada en aluminio con la estructura anclada podría funcionar para convertirse en prototípica. Este último material, de hecho, tenía numerosas cualidades: buena durabilidad, reflexión del calor y del frío, sin inconvenientes para su limpieza y una relativa facilidad para su construcción. No obstante, el gran problema era su alto costo, lo que imposibilitaba su utilización en serie.

Aún con todas sus reservas, por lo menos desde 1951 Rivadeneyra ya había concebido el germen. Simplificó criterios y aseguró que “un local protegido contra las inclemencias del tiempo, que reúna buenas condiciones de iluminación, ventilación y salubridad, queda considerado como aula o edificio escolar”.²²⁴ En esta propuesta, se prescindía incluso de espacios como las salas de juntas, secretarías y oficinas de directores, toda vez que estos podrían ubicarse en alguna de las aulas. La disposición del edificio tendría que ser en crujía, con lo que se podría realizar ampliaciones de salones hacia uno u otro lado. Finalmente, los corredores tendrían que ser amplios para que los estudiantes pudieran circular protegidos de los rayos solares o las lluvias.²²⁵ La construcción, en principio, debía ser lo suficientemente extensa para albergar entre 30 y 35 alumnos por salón, a un maestro y el mobiliario adecuado. En su tesis bosquejó algunos diseños para un aula tipo con distintas variantes, una para escuelas de una planta, otra para construcciones de dos o más niveles y algunas más que podían usarse en ámbitos rurales (Imágenes 10 y 11).

²²³ *Ibidem*, [p. 30].

²²⁴ *Ibidem*, [p. 67].

²²⁵ *Ibidem*, s.n.p.

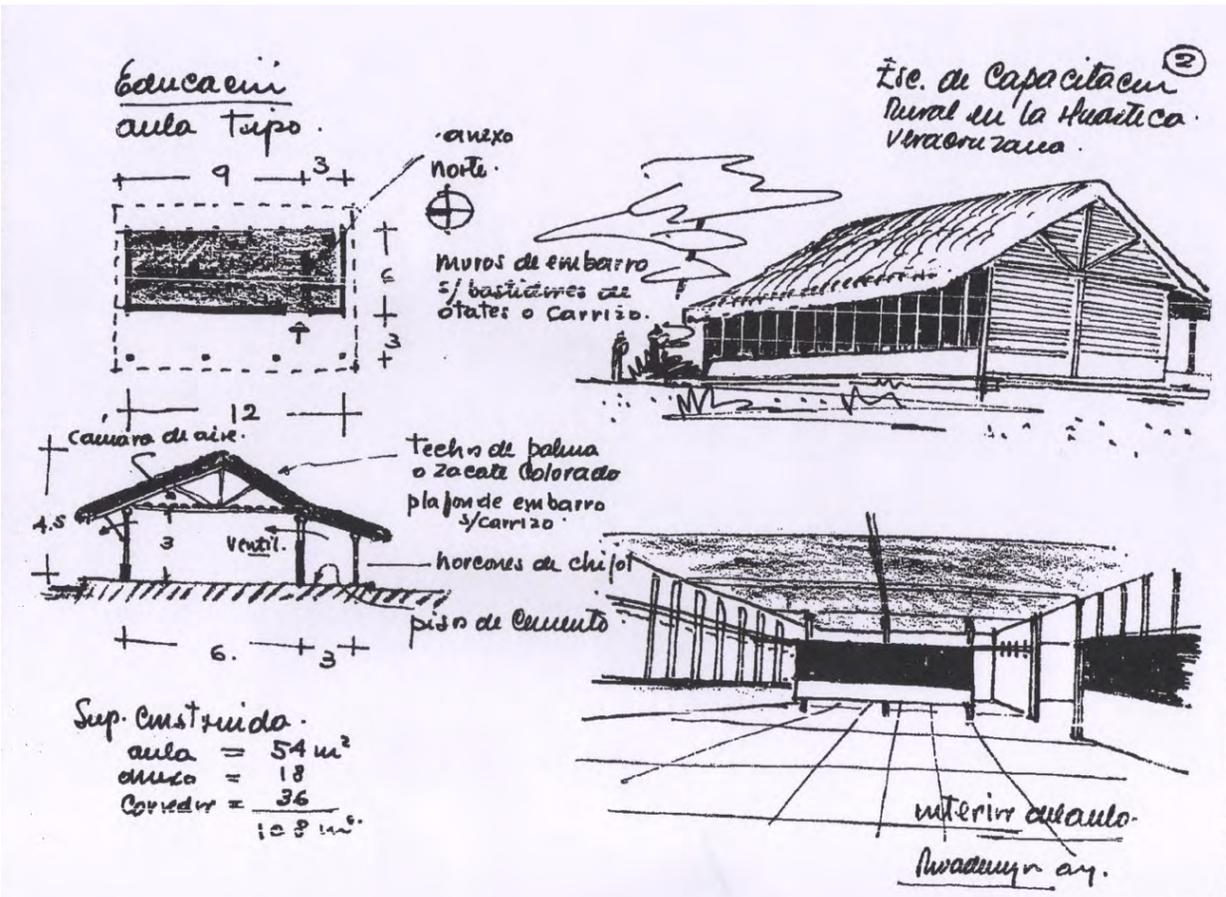


Imagen 10. Conceptos para la Escuela de Capacitación rural en la Huasteca Veracruzana en donde se ensaya una versión rural del aula tipo con muros de carrizo y techo de palma. Imagen tomada de Rivadeneyra, "Construcción de escuelas en el Estado de Veracruz", tesis que para obtener el título de arquitecto presenta el autor, México, UNAM-Facultad de Arquitectura, 1951, [p.129].

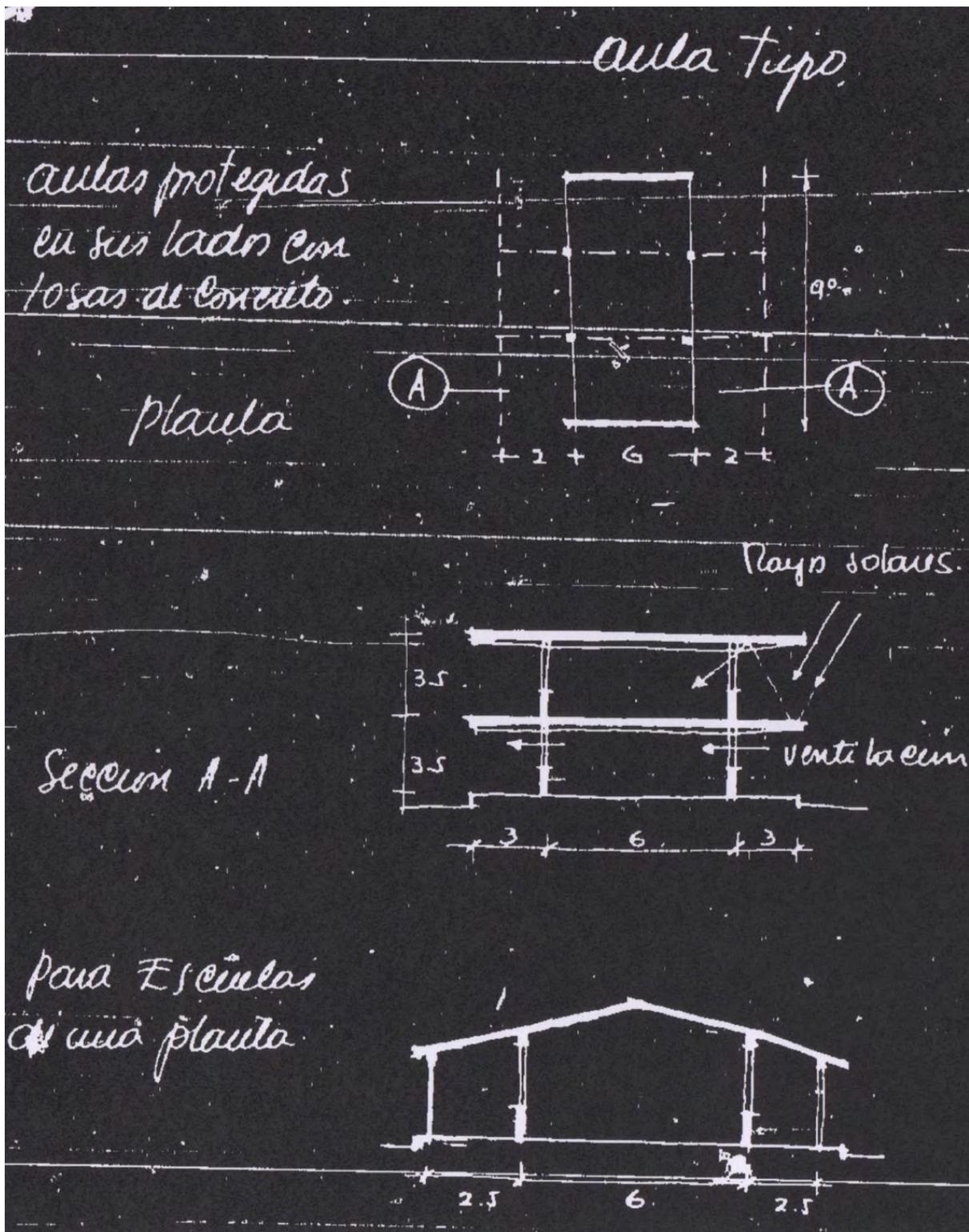


Imagen 11. Primer concepto de Rivadeneyra para un Aula tipo. Nótese que, aunque ya se encuentra el diseño para la Hidalgo, aún conserva las medidas tradicionales de 9x6 mts. Imagen tomada de Rivadeneyra, "Construcción de escuelas en el Estado de Veracruz", tesis que para obtener el título de arquitecto presenta el autor, México, UNAM-Facultad de Arquitectura, 1951, [p.73].

Rivadeneira afinó su concepto y en 1952, cuando se convirtió en Gerente General del CAPFCE, impulsó el desarrollo del aula prefabricada, a la que se nombró “Aula Hidalgo” por tratarse de uno de los productos conmemorativos del bicentenario del natalicio del cura de Dolores en 1953. Este diseño es, desde el punto de vista técnico, uno de los que permiten que podamos caracterizar este periodo del Programa Federal de Construcción de Escuelas como el de consolidación.

El Aula Hidalgo fue la materialización del viejo anhelo de un modelo que funcionara para prácticamente todas las regiones del país. Si fue tan útil, fue gracias a la simpleza de su concepción arquitectónica (Imagen 12). Si es cierto que el presupuesto aún era bastante restringido, este proyecto abarataba costos y permitía iniciar la masificación escolar. El salón de 9.00 x 6.00 mts. que se utilizaba tradicionalmente y del que Rivadeneira aún echaba mano en 1951, fue reducido a un rectángulo de 6.00 x 8.00 mts. en el que las ventanas se encontraban en el lado más angosto y el pizarrón en el más ancho (Fig. 3). Esta diferencia, aunque mínima a simple vista, marcaba un hito en la arquitectura escolar: la modificación acercaba más al alumno al pizarrón y a su profesor. Así, los niños más alejados se encontrarían a sólo 6 metros de distancia y no a 9, como era usual. En su lado más amplio, se agregaban 2.00 mts. extra de espacio libre que permitía una mejor circulación.²²⁶ Los muros más anchos eran los que recibían la carga del techo, por lo que era posible que, en los laterales, se ubicara a partir de los 90 centímetros de altura y hasta el techo la ventanería o blocks de vidrio, lo que permitía mayor entrada de luz natural; si se trataba de una escuela urbana, podría economizar en costos de energía, y si era una pequeña comunidad sin instalaciones eléctricas se podrían aprovechar las horas de sol.²²⁷ Además, la construcción contaba con volados en los lados que permitían que los estudiantes circularan por los pasillos libres de los rayos del sol o de la lluvia (Imagen 13).

²²⁶ González de Cosío, *op. cit.*, p. 154-155.

²²⁷ *Ibidem.*

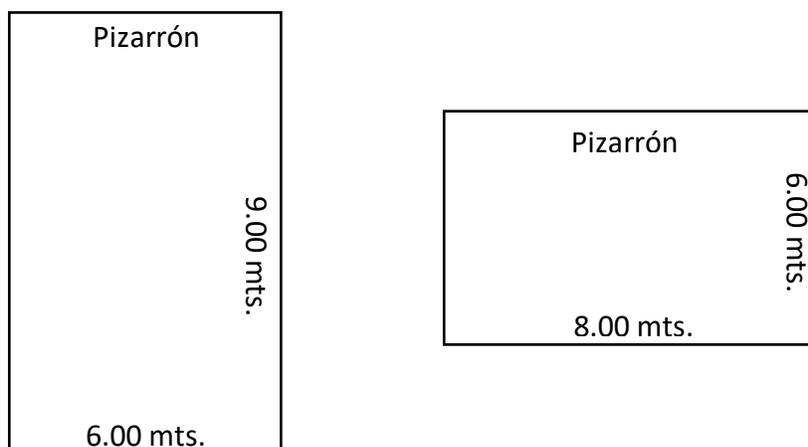


Fig. 3. Esquema del tamaño de dos aulas y su disposición. Del lado izquierdo, el salón tradicional de 9 x 6 mts.; en el derecho, el aula Hidalgo, de 8 x 6 mts.

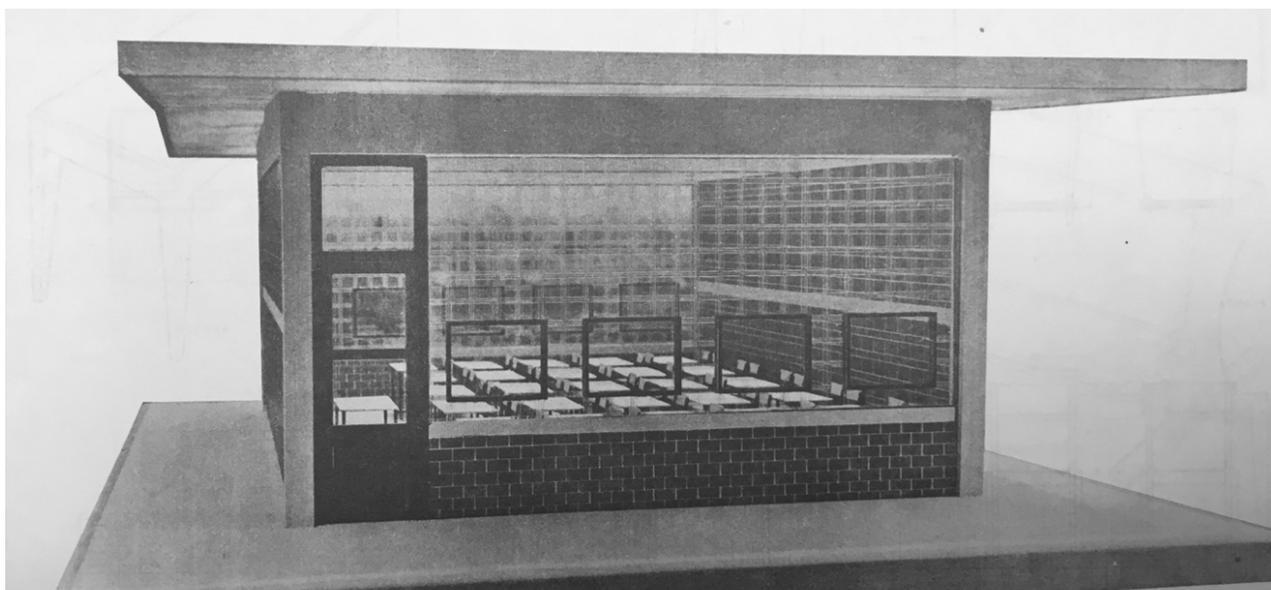


Imagen 12. Maqueta del Aula Hidalgo. Techumbre de concreto armado y laterales de block de vidrio. Tomado de CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

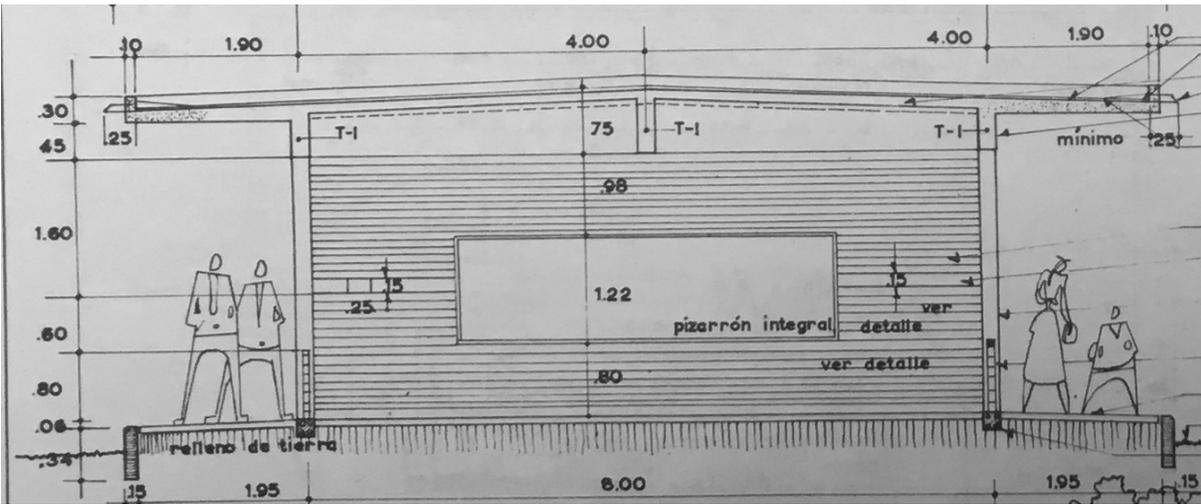


Imagen 13. Detalle de plano donde se aprecia el diseño del Aula Hidalgo en corte transversal. Tomado de CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

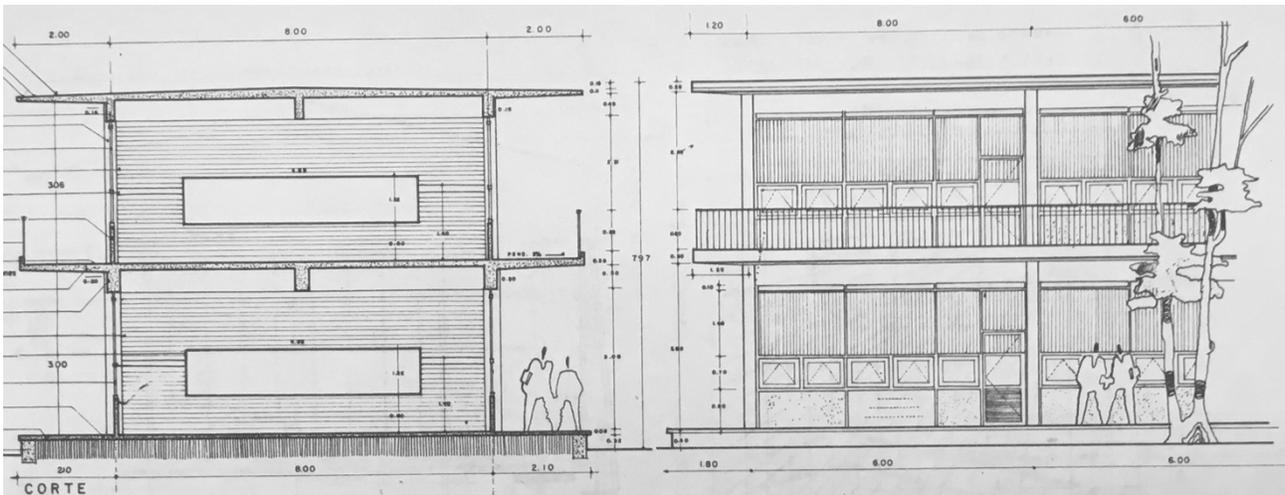


Imagen 14. Detalle de plano de un Aula Hidalgo de dos niveles. Vista de corte transversal y frontal. Tomado de CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

El Aula Hidalgo era una especie de salón modular adaptable a casi cualquier proyecto en poblaciones rurales, semiurbanas y urbanas. Una sola de ellas podía utilizarse en un pequeño pueblo. Conforme se requiriera, se le podría añadir más espacios hasta conformar una larga crujía o sumar niveles (Imagen 14). Entonces, dejaba de tratarse de un “Aula Hidalgo” para convertirse en una “Escuela tipo Juárez”, que consideraba 9 aulas, servicios sanitarios, biblioteca, dirección y juego

de patios que podría, en total, recibir a 450 alumnos (Imagen 15).²²⁸ En algunos casos, si se trataba de un proyecto para una escuela más grande y el terreno era reducido, el techo podía convertirse en plano para agregar uno o dos niveles más - este último caso mucho menos común-.

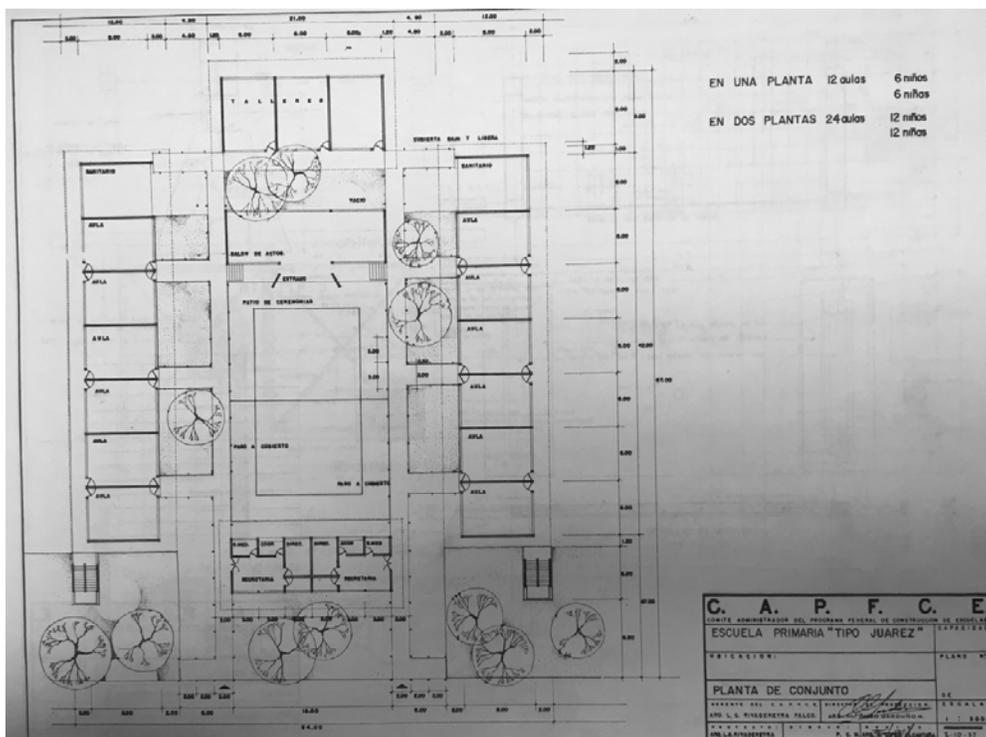


Imagen 15. Escuela Tipo Juárez, hecha a partir del proyecto del Aula Hidalgo. Plano de conjunto. Imagen tomada de CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

El diseño de Rivadeneyra también resolvía dos inconvenientes a los que se había tenido que enfrentar el CAPFCE desde su creación. Por un lado, al utilizar materiales prefabricados se facilitaba la transportación, lo que ayudaba a construir aulas en lugares de difícil acceso. Pero además, los costos de construcción se redujeron notablemente, pues si desde los inicios del Programa el Comité Administrador se había propuesto desarrollar escuelas que prescindieran de elementos ornamentales, el Aula Hidalgo aprovechaba bien este principio. Ya no era necesario hacer cimentación sino en los muros más anchos por ser los que cargaban la techumbre. También se dejaron aparentes todos los materiales con los

²²⁸ CAPFCE, *Cartilla de la escuela*, México, La Prensa, 1958, s.n.p.

que se construía la escuela para abaratar precios. Además, las cubiertas del salón tenían una inclinación propia, por lo que no era necesario destinar circulaciones especiales para el desalojo del agua de lluvia. Era una reducción de los planteles a sus elementos constructivos más elementales. No obstante, lo que las construcciones habían perdido en estética lo ganaron en sencillez, funcionalidad y eficiencia. Después de todo, la decoración estaba asociada a la inutilidad y a la pretensión. La buena arquitectura, decía Rivadeneyra, “seguirá siendo útil por excelencia, tendrá estabilidad permanente, y por consecuencia será bella”. Se trataba de “eliminar la escenografía -la mentira- la insinceridad y así comprobar que si la verdad es el esplendor de la belleza, una obra será más bella cuando más de verdad tenga”.²²⁹ La funcionalidad de la Hidalgo y su utilidad social la convertía en bella, aunque quizá lo más importante era su aportación para abatir la falta de espacios adecuados.

Esta aula tuvo numerosas variantes -en planos se registran una treintena de ellas-.²³⁰ Se produjo con techo de lámina galvanizada, de asbesto y de aluminio. Algunas tuvieron ventanas de cristal mientras que otras se construyeron con block de vidrio. Las hubo de uno, de dos, y de tres niveles. Las imágenes 16 y 17 muestran la flexibilidad regional de su uso y materiales. En el primer caso, se trata de una construcción de varias aulas en crujía que echó mano de bóvedas de cañón, mientras que en el segundo se muestra su uso en sitio de alta urbanización donde fueron requeridas construcciones de dos niveles. Sin importar todas las variaciones, el primer paso importante hacia la uniformidad escolar había sido dado. Hacia 1956 los resultados ya eran notorios: entonces se informaba que gracias al perfeccionamiento del sistema de proyección, era posible desarrollar los planos completos de una escuela en tan sólo ocho horas.²³¹ Dos años después -cinco después de comenzar a implementarse-, el Comité había editado, a semejanza de las Cartillas de Alfabetización promovidas en la administración de Torres Bodet, la *Cartilla de Escuela*, pensada para que las comunidades construyeran sus propias

²²⁹ Rivadeneyra, *op. cit.*, s.n.p.

²³⁰ CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

²³¹ CAPFCE. *Construcción de Escuelas. Obra realizada, 1952-1958*, México, CAPFCE, 1958, 246 p., p. 185.

aulas sin la necesidad del CAPFCE pero apegadas a sus criterios técnicos. La Cartilla incluía desde lecciones básicas de geometría hasta especificaciones para erigir un Aula Hidalgo. No es posible conocer el dato de cuántas escuelas fueron construidas así por las propias comunidades, pero lo que importa es saber que, con este sistema, se podía llevar a cabo “por cualquier maestro de obras en el pueblo más insignificante de la República”, como se aspiraba desde hacía décadas.

Un diseño como el del Aula Hidalgo respondía a la necesidad urgente de extender la cobertura educativa, que a la postre, y en un mediano plazo, contribuiría con el modelo industrializador del país. No obstante, era más que eso: se trataba de una causa y a la vez resultado. Esta aula tipo, fabricada en serie, hubiera sido impensable varios años atrás. La fabricación de materiales como la estructura de acero o la lámina para el techo, eran necesarios en gran número para que pudiera cubrir la demanda. Hacía apenas algunos años atrás, en 1944, había iniciado sus operaciones Altos Hornos de México,²³² y la industria de la transformación, sin la que no se hubiera contado con muchos materiales necesarios para la construcción, aumentó su producción casi a la mitad entre 1946 y 1958.²³³

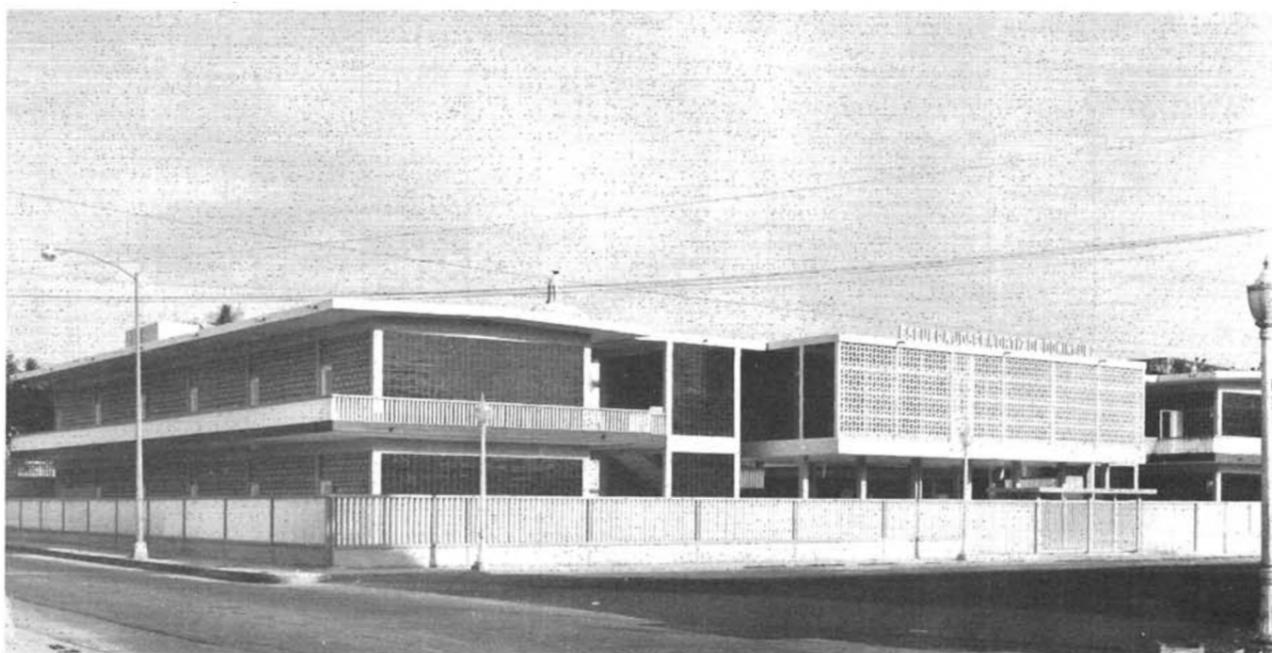
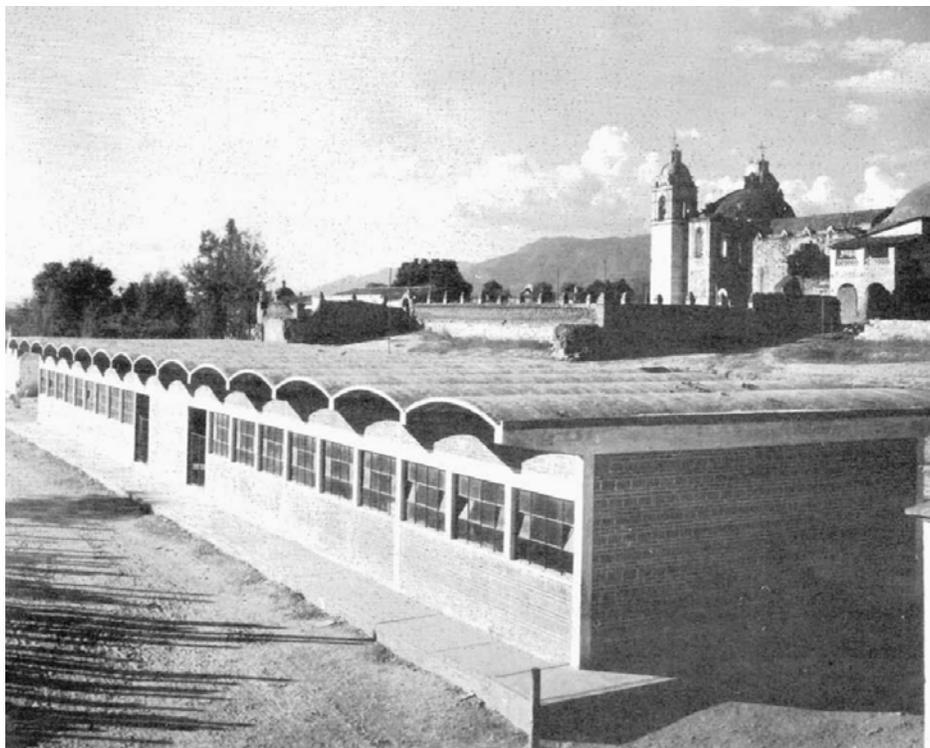
La Hidalgo terminó por convertirse en uno de los emblemas de CAPFCE. Pese a que ya existían lineamientos claros para la construcción educativa, fue la gran estandarizadora de escuelas, lo que posibilitó el inicio de la edificación en serie. Ello significó más planteles en menor tiempo y a menor costo. Por ello, ya no importaba tanto si participaban o no los arquitectos consagrados del país, sino que se necesitaban ahora profesionistas que pudieran adaptar el aula tipo a comunidades y terrenos distintos. Este diseño permitió que sólo entre 1952 y 1958 se construyeran 2,606 escuelas, es decir, muchas más aulas de las que se habían erigido durante la creación del Comité. La Hidalgo se utilizó durante bastantes años más a partir de variantes posteriores, como la “Hidalgo modificada” de 1966 y la “Hidalgo 68” de 1968,²³⁴ y ha demostrado que, con un correcto mantenimiento,

²³² Gonzalo Robles, “El desarrollo industrial”, en *México, 50 años de Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 30-46, p. 36.

²³³ *Ibidem*, p. 38-39.

²³⁴ “Catálogo de estructuras tipo”, p. 20-21, en línea. Disponible en la página <http://www.espacioseducativos.gob.mx/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/48.-INIFED.-Catalogo-de-estructuras..pdf>. Consultado por última vez el 9 de junio de 2019.

resiste bien el paso del tiempo y puede ser útil para varias generaciones de estudiantes. Aún hoy en día, a seis décadas de distancia, es común verla en muchas partes del país.



Imágenes 16 y 17. Dos ejemplos de la aplicación del Aula Hidalgo. Arriba, un par de aulas en Oaxaca. Abajo, la escuela Josefa Ortiz de Domínguez, en Veracruz. Imágenes tomadas de González de Cosío, *op. cit.*, p. 156, 159.

Pueblito: una escuela puede cambiar al país

Para que una política pública pueda consolidarse, es necesario divulgar sobre su utilidad para que adquiriera significado. De lo contrario, podría no gozar de respaldo para realizar ciertas acciones, no obtener apoyo de la población o considerarse como superflua u onerosa. En el caso del CAPFCE, y pese a las críticas sobre la construcción de algunas escuelas, como la Nacional de Maestros, no hemos encontrado cuestionamientos realmente importantes sobre la existencia misma de esta entidad gubernamental, con excepción del escrito de Salazar Mayen.

Desde la fundación del Programa y su Comité Administrador, ambos se entendieron como producto de la necesidad de un país con graves carencias de infraestructura pública y educación. Como vimos en el primer capítulo, cientos de personas enviaban solicitudes al presidente para construir aulas en sus localidades. La intervención directa del Estado implicaba un respiro para comunidades que, de otra forma, hubieran tenido que proyectar, invertir y erigir por su cuenta. No obstante, las distintas administraciones emprendieron acciones para reforzar la importancia de edificar espacios de enseñanza. En 1945, por ejemplo, el Palacio de Bellas Artes recibió una exposición en la que se mostraron planos, documentos y maquetas de la primera planeación escolar.²³⁵ La existencia misma de memorias institucionales que el Comité comenzó a editar en 1946 -salvo las de los años de 1947 a 1952- muestran un interés por destacar los logros obtenidos hasta entonces. La *Cartilla de Escuela* fue también indirectamente un producto de propaganda.

Era evidente, no obstante, que había que transformar la edición de informes institucionales en productos de alcance masivo que propagaran su labor entre la población. El cine fue un importante auxiliar. En el periodo de Miguel Alemán se insertaron cortos en los noticieros que antecedían a las películas proyectadas en las salas de cines y que mostraban avances en la construcción de aulas por todo el país. Desde luego, esto coincide con la Campaña que se inició para vender certificados de aportación voluntaria,²³⁶ de modo que este material puede verse como un intento de allegarse mayores recursos de particulares. Así, los materiales

²³⁵ CAPFCE, *Memoria de la primera planeación, proyección y construcciones escolares de la República Mexicana: 1944-1945-1946*, México, CAPFCE, 1946, 421 p., p. 410.

²³⁶ Vid supra.

de difusión se siguieron perfeccionando hasta llegar a una de las propuestas más redondas y mejor logradas: la película de *Pueblito*.

Pueblito es un largometraje que se estrenó en 1961. Fue dirigido por Emilio Fernández y escrito por Mauricio Magdaleno. En el reparto participaron actores como Lilia Prado, Columba Domínguez, José Alonso Cano, Fernando Soler y María Elena Márquez. Si bien la producción de la película data de otra época del CAPFCE -el apogeo, durante la segunda gestión educativa de Torres Bodet, tema que se abordará en el tercer capítulo-, nosotros la ubicamos en la consolidación, entre otras razones, porque, tal como se consigna en los créditos, la idea original de la película perteneció a Luis Rivadeneyra, quien impulsó el proyecto a pesar de que desde 1958 había dejado la Gerencia General.

Pueblito gira en torno a la historia de la construcción de una pequeña escuela en la comunidad ficticia de San Martín de Arriba -fue filmada en el pueblo de Tlayecac, Morelos-. Julia Tuñón opina que ésta se trata de un *remake* de *Río Escondido* (1947), otra película de tema educativo de Emilio Fernández,²³⁷ con lo que degrada el filme a una versión mal lograda del otro largometraje protagonizado por María Félix.

Es cierto que ambas películas comparten rasgos comunes (el tema educativo; el cacique como antagonista; la imagen de un país profundamente atrasado y cierta crítica social) . Sin embargo, al observar con cuidado se notará que, más que una pobre repetición del tema, se trata de un lazo que une dos historias escolares del México de la posrevolución. Mientras que en *Río Escondido* el tema central es el sacrificio de una maestra rural en un medio hostil para cumplir la tarea que le ha sido encomendada por el presidente de la República, en *Pueblito* todo gira en torno a la construcción de una escuela. Magisterio e infraestructura, es importante decirlo, son problemáticas distintas por más que puedan estar emparentadas. Además, existen los elementos suficientes para suponer que lo que la historia consigna tuvo

²³⁷ Julia Tuñón, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia Mexicana*, vol. 48, no. 2 (octubre-diciembre 1998), pp. 437-470, p. 450. De hecho, nosotros nos alejamos casi por completo de las apreciaciones de la autora del artículo. Para ella, la inspiración de *Pueblito* se encuentra en la labor educativa de Vasconcelos, mientras que nosotros demostraremos que el referente directo para su realización fue el Programa Federal de Construcción de Escuelas.

como punto de partida la experiencia de Rivadeneyra en Veracruz, por lo que si la primera película tendría su inspiración en los maestros misioneros según el canon vasconcelista,²³⁸ aquí se retrata una experiencia institucional, quizá menos mística pero más efectiva.

En el primer filme, se vislumbra una crítica al México de la posrevolución y sus logros, y en ese sentido se trata de una narrativa más cruda, pero en la segunda película se trata, por el contrario, de exaltar la construcción de escuelas como un triunfo gubernamental. Si bien en ambas los jefes políticos de los pueblos son los opositores a la materialización del proyecto educativo federal, en el primer caso se trata de un personaje inflexible, mientras que en el segundo éste termina por cambiar su forma de ser. Por último, mientras que en *Río Escondido* el desenlace es trágico, pues la maestra muere debido a una afección cardiaca, en el caso de *Pueblito* el final tiene una carga positiva. Los elementos que presentamos a continuación pretenden analizar y entender la película en su justa medida.

Quizás lo primero que haya que destacar del filme es el hecho de que predomina el medio rural, como en prácticamente todas las historias de Emilio Fernández.²³⁹ La película inicia con el contraste entre el México urbano y moderno y el México de campo y de un profundo atraso. En las primeras escenas, el ingeniero Guillermo (José Alonso Cano) recorre en su motocicleta la Plaza de la Constitución. De ahí, y quizá más importante por su carga simbólica, transita por la Ciudad Universitaria. El ingeniero continúa su camino por carretera hasta llegar a un camino de terracería que es de tan mala calidad que cae de su vehículo; no hay alternativa, pues es la única manera de llegar a San Martín de Arriba. El pueblo es víctima de una marginación que lo mantiene aislado: se trata de una población mayormente indígena y no cuenta con los servicios básicos.

Al llegar al pueblo, la maestra rural, Rosalía Muñoz (María Elena Márquez), recibe al ingeniero con algunos niños. Sin decir nada, él se lamenta del estado de la comunidad. “Causa mala impresión, ¿verdad? Pero, ¿se imagina usted lo que sería San Martín de Arriba con una escuela?”²⁴⁰ le pregunta ella, quien está

²³⁸ *Ibidem*, p. 441.

²³⁹ *Ibidem*, p. 439.

²⁴⁰ *Pueblito* (Emilio Fernández, 1961), Minuto 6:16.

enteramente convencida de que la construcción de un edificio puede cambiar la vida de la comunidad. Acto seguido, la maestra lo lleva con Don César (Fernando Soler), el cacique del lugar. En la reunión pública, cuando ella asegura, dirigiéndose a los habitantes, que “se trata de sus hijos, de que sean algo en el mundo y no se queden de burros”,²⁴¹ mira directamente a la cámara, como si a quien hubiera que decírselo fuera al espectador. Se trata de un mensaje cuyo destinatario no son tanto los personajes del filme como quien lo observa. La intención es persuadir sobre la necesidad de que todos los infantes mexicanos reciban instrucción pública.

El cacique, quien no ve con buenos ojos la llegada de un fuereño ni tiene el menor interés en la educación -él mismo no sabe leer ni escribir-, es reacio a la idea de una escuela. Aquí se representa simbólicamente la tensión entre el gobierno federal y el poder local. En una comunicación que mandó escribir para el presidente de la república, don César le asegura que el pueblo no necesita la construcción: “hoy todos los vecinos de San Martín de Arriba, le agradecemos el interés que le merece nuestro pueblo, ya que es usted el primer presidente que se fija en él, pero aquí apenas tenemos para mal comer y no necesitamos escuela. Nomás figúrese cómo estará amolado esto, que ni siquiera hemos podido arreglar la iglesia que se está cayendo”.²⁴² Sin la cooperación de la comunidad, el ingeniero decide que no tiene otra opción más que volver a la capital: “en primer lugar, una escuela no se construye en cualquier parte. Generalmente se construye en el pueblo más importante de una región, capaz de cooperar con el gobierno. El pueblo pone la mitad, y el gobierno la otra mitad”,²⁴³ explica Guillermo, lo que además, alude al sistema de convenios entre federación y estados que el CAPFCE había utilizado desde su creación.

²⁴¹ *Ibidem*, minuto 9:16.

²⁴² *Ibidem*, minuto 9:35.

²⁴³ *Ibidem*, minuto 20:08.



Imágenes 18 y 19. *Stills* de la película donde se muestra el estado de la escuela provisional de la maestra Rosalía.

Antes de emprender el camino de regreso, la maestra aloja al ingeniero Guillermo en su casa para que pueda descansar y pasar la noche. Ello evidencia dos situaciones: el lugar donde Rosalía imparte sus clases es un lugar al aire libre que ella misma construyó improvisando un techo de paja y en el que cajas y huacales sirven como mobiliario (Imágenes 18 y 19). Lo segundo es la condición del lugar en el que ella vive, una pequeña casa contigua, que es francamente deplorable.

Cuando Martincito, ahijado de don César, enferma de cólera, el Ingeniero Guillermo decide ayudar para que el niño vea al médico en un pueblo cercano. Aunque el cacique da al enfermo por muerto -incluso manda hacer un ataúd antes de tiempo-, la coyuntura sirve para que Rosalía haga ver la importancia de la escuela. Con ella, sería posible enseñarles a los habitantes por qué es necesario hervir el agua. El aula, así, se transforma en la posibilidad de rescatar a la población de la ignorancia y de salvarla de las enfermedades que aquejan a los pueblos atrasados. En agradecimiento por haber salvado a Martincillo, los vecinos de San Martín de Arriba acuerdan cooperar para la construcción de la escuela. A regañadientes y por presión de su esposa Margarita (Lilia Prado), don César accede a donar el terreno donde pretendía levantar su palacio municipal. De inmediato, los trabajos comienzan. La mano de obra corre a cuenta de los propios pobladores. Poco a poco, la tensión entre el poder federal y el local comienza a desvanecerse. De un camión del que se alcanzan a leer las siglas “SEP” y “CAPFCE”, descienden materiales de construcción que luego son cargados a los animales que se utilizan para la agricultura del lugar (Imágenes 20 y 21). El camión de la federación y los animales de carga contrastan, pero no representan una contradicción. Por el contrario, es la traducción cinematográfica del discurso de la unidad nacional: todos deben cooperar con los medios a su alcance para lograr las metas de La Patria.



Imágenes 20 y 21. De un camión del CAPFCE, se descargan materiales de construcción para llevarlos al pueblo con animales de carga. *Stills* de la película.

Mientras la construcción de la escuela avanza, Guillermo queda enamorado de Margarita. En una de las ocasiones en las que ella se va a bañar al río, él la sigue y se besan. César sigue al ingeniero con una pistola, dispuesto a matarlo, pero Rosalía interviene y lo salva. Finalmente, Margarita se avergüenza por su falta y abandona el pueblo. Cuando el cura de San Martín de Arriba la encuentra, intercede para que ella y don César se reconcilien; “escribele”, le pide. Estas escenas sirven para reforzar la importancia de que la gente adquiera instrucción escolar. Margarita, que no sabe leer ni escribir, acude con un evangelista para que le ayude: “si yo supiera escribir, yo le diría las cosas más dulces y lo arrepentida que estoy”.²⁴⁴ Ella le promete regresar cuando se concluya la escuela. Pronto, la carta llega, pero don César y sus trabajadores no saben leerla. Él le pide ayuda a uno de los estudiantes de la profesora Rosalía. En ese momento, él también aprende la lección: sin el aula, no hay educación posible y se anula la oportunidad de hacer algo tan elemental como leer una carta.

Una vez que don César comprende la importancia de la escuela y ante la urgencia de que Guillermo termine la obra para que se vaya del pueblo, acude con la maestra Rosalía, le entrega dos mil pesos y le lleva varios trabajadores para acelerar la construcción. Los elementos de conflicto se han resuelto. El cacique, encarnación del poder local y obstáculo principal, no sólo coopera con el gobierno federal para la erección de la escuela, sino que es el primer interesado en ella. Entonces, el tono de la película cambia: los trabajadores avanzan sobre la estructura prefabricada (Imagen 22), el ingeniero revisa los planos, y se prosigue hasta terminarla. El edificio contrasta con toda la pobreza del pueblo: se trata de una construcción nueva, sencilla y sobria, símbolo de la modernidad y de la esperanza ante un mejor porvenir. Afuera de una de las aulas se coloca la inscripción “educar es redimir”. El ingeniero, finalmente, mira satisfecho su primera obra luego de haberse recibido (Imagen 23).

Pueblito concluye cuando, en un acto público, se inaugura el plantel (Imagen 24). Un funcionario federal acude al evento y remarca la pertinencia de la obra que allí se ha realizado: “aprender a leer es aprender a ser libre. Saber leer es saber andar.

²⁴⁴ *Ibidem*, minuto 1:08:57.

Saber escribir es saber ascender. A nombre del gobierno de la República, felicito a los hijos de San Martín de Arriba”.²⁴⁵ Acto seguido, le cede la palabra a don César, quien se dirige ya no en términos del autoritarismo y la prepotencia que lo guiaron al inicio de la película, sino con humildad y serenidad: “Lo que sí les prometo, dada mi jerarquía circunstancial, que esa escuela se llenará de niños y de niñas, de viejos y de viejas, de día y de noche, pa’ que no haiga [sic.] uno sólo en San Martín de Arriba que no sepa leer una carta cuando la reciba y no sepa escribirla cuando la quiera mandar [...] Un ciudadano no es nada, pero cien, lo son todo. Y también prometo que aquí en San Martín de Arriba, todos seremos de igual jerarquía ciudadana. Y yo como el último de los ciudadanos de San Martín de Arriba”.²⁴⁶

Así como en San Martín de Arriba, se asume que la historia se repite en todas las pequeñas localidades mexicanas. *Pueblito* es, entonces, una pedagogía en sí misma, una enseñanza sobre cómo la construcción de aulas puede, de una en una, y por más pequeñas que estas sean, transformar al país. Aunque los personajes principales son Guillermo, Rosalía, don César y Margarita, podría decirse que la escuela es un personaje más y, de hecho, se trata de la protagonista. En torno a ella se agrupa todo el filme, a pesar de que ya concluida aparece apenas en unos momentos.

Bastan unos segundos de aparición. Y sin embargo, la carga simbólica del plantel es tal que no sólo ayuda a mejorar a la comunidad en términos educativos, sino que modifica la política del lugar. La tensión entre el gobierno local y federal es muy presente al inicio -hecho que recuerda a lo ocurrido a Ramírez Vázquez durante su estancia en Tabasco-, pero se diluye poco a poco hasta convertirse en franca cooperación -que simboliza el sistema de convenios entre el CAPFCE y autoridades-. Por último, también mejora la relación entre don César y la población. En un inicio, es un personaje déspota y terco. Aunque no deja de ser el cacique del lugar, sí se transforma en otro y deja de basar su trato en el autoritarismo y el abuso. La escuela le hace comprender que llevar educación a un pueblo mejora la salud, la cultura y el desarrollo general de los habitantes. Incluso pide que esta lleve el

²⁴⁵ *Ibidem*, minuto 1:18:21.

²⁴⁶ *Ibidem*, minuto 1:20:00.

nombre de la maestra Rosalía ya que asegura que ella le ha enseñado a “tenerle cariño de a de veras a nuestro pueblito”.²⁴⁷ Es decir, la relación entre don César y San Martín de Arriba ya no es de sometimiento, sino de colaboración. El aula construida incluso permite pensar en el desarrollo de valores democráticos a la comunidad y en el cacicazgo como un arcaísmo desterrado por la educación. Al final, don César ya no es la autoridad omnipotente del pueblo, sino que ahora es consciente de que su poder es “circunstancial”.



Imagen 22. Escena de la construcción de la escuela. Nótese que se trata de una estructura prefabricada.

²⁴⁷ *Ibidem*, minuto 1:59:57.



Imagen 23. El ingeniero Guillermo observa la escuela ya terminada. *Still* de la película.



Imagen 24. Inauguración de la escuela. *Still* de la película.

Es interesante, por último, notar cómo la película juega con los tiempos de la historia del CAPFCE. Pese a ser un filme de 1961, los hechos parecen remontarse a varios años atrás, aunque en algunos momentos los tiempos se tuercen para mostrar distintos planteamientos de la arquitectura escolar. El hecho de que las primeras escenas muestren la Ciudad Universitaria hace suponer que *Pueblito* ocurre en el México posterior a 1952. Sin embargo, cuando Guillermo y Rosalía fantasean sobre lo que podría ser la escuela, el ingeniero explica que sería necesario pensar en un tipo especial de aula, pues el camino a San Martín de Arriba dificultaría cualquier traslado de materiales. Si ya fuesen una realidad, dice, “las aulas prefabricadas que están por salir, serían maravillosas. Podríamos traer la estructura hasta la carretera y de la carretera a aquí a lomo de mula”.²⁴⁸ Esto haría pensar en el Comité previo a la gestión de Rivadeneyra pues, como hemos visto, desde 1953 ya se había comenzado a producir el Aula Hidalgo. Finalmente, en algunos momentos se sitúa al espectador al tiempo presente en el que ya se había comenzado a producir el Aula-Casa rural (1958),²⁴⁹ y de ahí la importancia de mostrar las condiciones tan precarias de la casa en la que la maestra vivía. Esta última fue, de hecho, la que el ingeniero construyó, pues contempló un lugar en el que la profesora pudiera habitar. Dichas libertades temporales permitieron abordar una serie de problemáticas comunes que se vivieron al interior del Programa: dificultad para construir en comunidades de difícil acceso, el avance y la utilidad que implicaba el proceso de prefabricación y el alojamiento de los maestros rurales.

Aunque no puede considerarse *Pueblito* como una de las mejores películas de Emilio Fernández, sí fue la herramienta mejor lograda para difundir entre el grueso de la población los beneficios del Programa Federal de Construcción de Escuelas. Rivadeneyra, aunque ya no era Gerente General, sabía que ya no bastaba sólo con que el gobierno construyera escuelas, sino que había que convencer sobre el motivo para hacerlo. Así, la escuela era algo más que el edificio, que su construcción e incluso más que la entidad encargada de erigirla. Se trataba, ahora, del centro articulador más importante de bienestar social. Con este logro, el CAPFCE había

²⁴⁸ *Ibidem*, minuto 28:48.

²⁴⁹ El Aula-Casa será objeto de análisis en el tercer capítulo de este estudio.

reunido todos los elementos para experimentar su periodo de apogeo, que será tema del siguiente capítulo.

El paso al apogeo

En 1958, el CAPFCE acababa de cumplir catorce años de existencia. El empujón que Ávila Camacho y Torres Bodet le dieron había sido suficiente para que trascendiera. Si su existencia se había planteado originalmente como una medida emergente para preparar al país para el mundo de la posguerra, los estudios estadísticos -y aún más, la realidad misma- habían mostrado que si lo que se quería era satisfacer las necesidades educativas de todos los escolares, había que hacer del Programa una labor permanente. Así lo entendieron Miguel Alemán y Ruiz Cortines así como sus secretarios Gual Vidal y Ceniceros. Aunque no fue un periodo particularmente fecundo para la educación pública, con mayor o menor éxito, el CAPFCE había avanzado y todo parece indicar que mantuvo una ponderación excepcional en términos del desarrollo gubernamental. Mientras el presupuesto de la SEP se rezagaba, el del Comité parece haber aumentado. En parte, esto puede explicarse por el impulso que en esta época sí recibió la infraestructura pública. Pero además, las condiciones internas fueron mucho más importantes. Un claro marco jurídico y administrativo, los avances técnicos e industriales que permitieron desarrollar planteles prefabricados y la difusión de su labor propiciaron su maduración como política pública. A ello, hay que sumarle el papel fundamental de Rivadeneyra en el proceso de consolidación de la figura del Gerente General. Era, claramente, un Comité mucho más complejo al creado en 1944. Con todo ello, estaba listo para dar el salto al apogeo.

Tres. El apogeo del Programa Federal de Construcción de Escuelas: 1958-1964.

La Patria espera, crece y alienta en todos los ámbitos del país. Pero en ninguno -acaso- vibra con realidad más palpable y más vulnerable que en los recintos en que se forma nuestra niñez.

Ayudar a los niños de México a tener aulas más claras y luminosas, donde se desarrolle mejor la enseñanza impartida por sus maestros, es asegurar un horizonte más amplio y más promisorio a los futuros ciudadanos.

-Jaime Torres Bodet.

Al iniciar el gobierno de Adolfo López Mateos, en 1958, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas era una entidad gubernamental ya consolidada. Las dos administraciones anteriores habían encontrado en éste cierto valor para apoyar el proyecto educativo posrevolucionario, lo que hacía necesaria su permanencia. Por ello, el principal objetivo de este capítulo es analizar el desarrollo del CAPFCE no ya como la medida emergente que había nacido en 1944 y que había tenido continuidad en los años posteriores, sino como una política pública madura, consolidada y en apogeo.

El capítulo se centra en el análisis de cuatro ejes que explican el auge del Comité: el primero es la relación indisociable entre el Programa de Construcción de Escuelas y el Plan de Once Años, la otra política pública concebida por el secretario de Educación; luego se analiza uno de los proyectos insignia de infraestructura y que resulta una de las propuestas más vanguardistas de toda la historia del Programa: el Aula-Casa rural, diseñada por el Gerente General en turno, Pedro Ramírez Vázquez; se continúa con la construcción de dos espacios museísticos: La Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología, donde explicaremos por qué el CAPFCE, dependencia destinada originalmente a escuelas, incursionó en estos recintos. Finalmente, se cierra con el análisis de las aristas simbólicas de las escuelas del país. Estos ejes permiten entender cómo, por un lado, el Comité ya no era sólo una entidad encargada de construir escuelas, sino que ahora formaba parte de una instrumentación más integrada de todo el proyecto educativo nacional. Por otra parte -y esto es central en el capítulo- muestran que el nivel técnico de

desarrollo constructivo había alcanzado la madurez necesaria como para crear espacios que terminaron por convertirse en emblemas de la modernidad en México. Las obras del Comité ya no eran solamente materiales, sino que habían completado su tránsito al ámbito del imaginario, en el que las aulas -y los museos, en este periodo-, encarnaban los logros del régimen posrevolucionario.

El Plan de Once Años y el auge del CAPFCE

En 1958, Torres Bodet acababa de terminar su gestión como embajador de México en Francia.²⁵⁰ Al igual que el CAPFCE, se trataba de un personaje más maduro. Después de dejar la SEP en 1946, fue nombrado secretario de Relaciones Exteriores y posteriormente director general de la UNESCO.²⁵¹ Al finalizar la administración de Ruiz Cortines, éste regresaba a México dispuesto a continuar su producción literaria y sus cursos en El Colegio Nacional. Sus planes, sin embargo, estaban lejos de llevarse a cabo. Aún estaba por cumplir su última y más importante tarea en el servicio público. Pocos hombres como él conocían el panorama educativo en el país; pocos, también, con tanta experiencia en la administración federal. Esta doble particularidad llamó la atención de Adolfo López Mateos quien, de joven, había sido un entusiasta vasconcelista, lo que lo había dotado de una particular sensibilidad respecto a la necesidad de un proyecto cultural y educativo.²⁵² En *La tierra prometida*, Torres Bodet recuerda que el presidente recién electo le había pedido un memorándum en el que señalara las acciones más urgentes en la instrucción pública. Él escribió un documento en el que esbozaba un plan ambicioso que, de realizarse, exigiría un aumento en el presupuesto. A López Mateos le pareció excelente el programa, y sabía exactamente quién era el hombre indicado para llevarlo a cabo: “pero la persona adecuada para ponerlo en práctica -agregó,

²⁵⁰ Fernando Zertuche, *Jaime Torres Bodet: Realidad y destino*, México, SEP, 2011, 205 p., p. 134.

²⁵¹ Ya vimos, también, cómo la UNESCO conoció el trabajo del CAPFCE e hizo recomendaciones a sus países miembro para realizar una labor similar. *Vid* capítulos 1 y 2.

²⁵² Sobre el joven López Mateos, véase Pedro Castro, “Adolfo López Mateos y la Generación del 29: el Vasconcelismo y la lucha por la autonomía universitaria”, en Rogelio Hernández (coord.) *Adolfo López Mateos: una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 2015, 412 p., pp. 109-142.

señalándome con el índice- es, a mi juicio, usted”.²⁵³ La actitud de López Mateos denotaba algo que, a la postre, habría de ser de vital importancia en la puesta en marcha de varios proyectos: voluntad política que, bien encaminada, podía generar importantes proyectos educativos.

Torres Bodet y el CAPFCE se habían transformado en todos esos años, pero el país también lo hizo de forma vertiginosa. Uno de los principales signos de cambio que diferenciaba el México de los cuarenta con el de los sesenta era el incesante incremento demográfico, que se había mantenido a un ritmo anual de 2.9%.²⁵⁴ Pero dicho aumento era, además, desigual: si en Baja California era del 8.6%, en Quintana Roo del 6.8% y en el Distrito Federal del 4.7%, en Hidalgo apenas se llegaba al 1.5%, en Oaxaca al 1.6% y en Yucatán un 1.7%.²⁵⁵ Este ensanchamiento de la población, -relativamente bajo en algunos estados, pero existente a fin de cuentas-, había obligado durante los últimos catorce años al Programa de Construcción a entrar a una carrera en la que, pese a los esfuerzos realizados y los adelantos técnicos, no siempre había salido bien librado. En 1950, durante los tiempos de la consolidación, había casi 26 millones de habitantes, pero en 1958 la cifra se acercaba ya a los 34 millones.²⁵⁶ Esta diferencia de cerca de 8 millones hacía una fuerte presión en la demanda de los servicios de educación pública. Aunque el país crecía y el proceso de industrialización había transformado su fisionomía, en materia educativa los viejos problemas parecían no desaparecer. El analfabetismo, la deserción escolar, las poblaciones sin escuelas, escuelas sin grados completos, la falta de profesores o docentes existentes pero mal capacitados eran dificultades que aún persistían.

Importa mucho poner en perspectiva el panorama poblacional. Lo es porque para el diseño de la política educativa de Torres Bodet no sólo era necesario calcular

²⁵³ Jaime Torres Bodet, *Memorias II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017, 675 p. (Vida y Pensamiento de México), p. 337.

²⁵⁴ Julio Durán Ochoa, “La explosión demográfica” en *México, 50 años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 147-153., p. 147. Cfr. INEGI, *Indicadores sociodemográficos de México (1930-2000)*, México, INEGI-Dirección General de Difusión, 2001, 356 p., p. 8. Los datos del INEGI presentan el crecimiento década por década y permiten apreciar un fenómeno importante: la tasa media anual de crecimiento entre la década de los cincuenta y la de los sesenta fue la más alta registrada en todo el siglo XX.

²⁵⁵ Julio Durán Ochoa, *op. cit.*, p. 147

²⁵⁶ Datos tomados de los indicadores de población disponibles en el INEGI. Estos pueden ser consultados en <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>. Consultado por última vez el 19 de marzo de 2019.

correctamente la cifra de aumento poblacional, sino también lo era estimar su comportamiento regional y la transformación de su perfil. En la zona centro, la capital registraba un ascenso sin precedentes. Hacia 1961, la ciudad de México se encontraba ya entre los diez centros urbanos más poblados del planeta -y al finalizar la década, hacia 1970, daría un salto enorme hasta ocupar el cuarto lugar-.²⁵⁷ Era también muy claro que la década de los sesenta hacia la que se encaminaba el país implicaba un importante cambio en la distribución de la población. En los cuarenta, cuando Torres Bodet había sido secretario de Educación por primera vez, el país era mayoritariamente rural -apenas 35% de la población vivía en alguna ciudad-. Al llegar los sesenta, el panorama era muy distinto: para entonces, ya había una mayoría urbana del 50.7%, que, en los próximos diez años, llegaría a representar el 58.6% del total de los mexicanos.²⁵⁸ Esto obligaba a la Secretaría a pensar en nuevas estrategias para resolver sus problemas.

El secretario Torres Bodet sabía que ya no bastaba solamente con resucitar la campaña contra el analfabetismo, darle un nuevo empujón al Comité de Construcción de Escuelas o reactivar la campaña de capacitación magisterial. Después de todo, eran acciones que ya habían tenido cierta continuidad en las gestiones de Gual Vidal y de Ceniceros. Había que hacer todo eso, sí, pero integrado a un proyecto maestro cuya aplicación fuera transexenal -de ahí que nos refiramos a esto también como otra política pública-: “Necesitamos obrar *con espíritu de continuidad*, pero sin tímidos conformismos”, aseguraba el secretario.²⁵⁹ Esa fue la intención que detonó el desarrollo del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México (1958-1970), que con el tiempo se acabaría por conocer como el Plan de Once Años, por considerarse que ese sería el lapso que tardaría en satisfacer las necesidades educativas básicas. Vale la pena reparar un poco en el nombre original: Plan de *Expansión* y Mejoramiento. El primer objetivo

²⁵⁷ “Bar chart race: the most populous cities through time” en *Financial Times*, 20 de marzo de 2019. Recurso en línea disponible en <https://www.ft.com/video/83703ffe-cd5c-4591-9b4f-a3c087aa6d19?playlist-name=latest&playlist-offset=0>. Consultado por última vez el 21 de marzo de 2019.

²⁵⁸ INEGI, *Indicadores sociodemográficos de México (1930-2000)*, México, INEGI-Dirección General de Difusión, 2001, 356 p., p. 21.

²⁵⁹ Citado en Secretaría de Educación Pública, *Obra Educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, p. 205. Las cursivas son mías.

era, pues, continuar con la extensión de los servicios educativos federales por todo el territorio e involucraba, en medio de un programa mucho más amplio, la construcción escolar. Se trataba de echar a andar toda la maquinaria disponible del Estado para garantizar que todo niño mexicano tuviera acceso, por lo menos, a la educación elemental.²⁶⁰ Alfabetizar, sí, pero asegurarse que aquellos que habían aprendido a leer y escribir recibieran instrucción primaria completa; ser garantes, por tanto, de que los escolares tendrían un local en condiciones para realizar sus estudios; iniciar la distribución de millones de libros de texto gratuitos para combatir la deserción por falta de recursos; dotar a las escuelas de maestros capacitados y promover espacios de educación extraescolar.

El proyecto de Torres Bodet era lo suficientemente ambicioso y complejo como para ejecutarlo sin estudios previos. No se podía partir sólo de la mejor intención de aumentar escuelas y maestros. Por ello, en diciembre de 1958 el Congreso de la Unión aprobó un decreto que creaba una Comisión Nacional para redactar el Plan. Los trabajos duraron diez meses y se basaron en trabajos técnicos y estadísticos.²⁶¹ En ese sentido, se operó de una forma que recuerda mucho a las metodologías usadas por el CAPFCE en los cuarenta para determinar la necesidad de aulas.²⁶² Los elementos del estudio fueron: 1) demanda educativa actual; 2) demanda educativa futura; 3) comportamiento del aumento de la demanda en términos de su perfil y distribución en el país; 4) y establecimiento de las variables, como la deserción escolar.

Era necesario establecer cuál era la demanda educativa actual así como determinar cómo aumentaría y cómo sería al finalizar los once años. Mucho se discutieron algunos elementos metodológicos que podían modificar sustancialmente los resultados. Por principio de cuentas, cuando el estudio se inició a finales de 1958, no existían datos claros sobre la población en el país -el último censo se había realizado en 1950 y esperar poco más de un año para el próximo no parecía viable-. Torres Bodet habría de reconocer que las estadísticas podían

²⁶⁰ Hay que recordar, no obstante, que en la época la educación básica se limitaba únicamente a la primaria y no consideraba el nivel preescolar ni la secundaria.

²⁶¹ Secretaría de Educación Pública, *op. cit.*, p. 28.

²⁶² Para mayores referencias al respecto, véase el primer capítulo de este trabajo.

resultar falibles y precisaba que “incluso el análisis estadístico de las actuales demandas de educación no constituirá, para nosotros, sino un punto de partida”.²⁶³ Un segundo problema era el de establecer proyecciones a mediano plazo: “Inmediatamente habremos de penetrar en un mundo más complicado y menos fácil de precisar: el de las demandas futuras”.²⁶⁴ Pero aun establecida una cifra más o menos exacta, se necesitaba precisar ciertas variables. Ese crecimiento demográfico, ¿en qué medida sería urbano?, ¿En qué medida rural?, o por regiones, ¿sería necesario hacer una planificación que atendiera más al norte, al centro o al sur? Un error de cálculo podría resultar en una sobreoferta o, por el contrario, en metas no cumplidas.

Otro problema que la Comisión tuvo que resolver fue el de la deserción escolar. En una comunicación enviada a López Mateos, Torres Bodet planteaba el problema:

Después de un detenido estudio, la Comisión decidió medir sus proposiciones no en función de la demanda virtualmente posible de educación primaria -que suele calcularse, restando del total de los niños de 6 a 14 años el total de niños inscritos en las escuelas- sino en función de un dato más realista, técnicamente más válido, pero también menos fácil de precisar: el de los niños que constituyen una demanda probable no satisfecha. En efecto, aunque para cada niño el periodo de la edad escolar primaria dura legalmente nueve años (de los 6 años a los 14 años) ni todos los niños de México permanecen durante esos nueve años en los planteles, donde los grados de la enseñanza completa son de seis; ni, por desgracia, según lo prueban las estadísticas, muchos de los que se inscriben en primero siguen los cursos restantes hasta el final.²⁶⁵

Los resultados que la Comisión presentó en 1959 eran poco alentadores. Se calculaba que de los 7 millones 600 mil niños de entre 6 y 14 años, 3 millones no recibían educación primaria. De ellos, 800 mil habían desertado en la escalera educativa básica; 2 millones 259 mil nunca se habían inscrito; de estos últimos, 1 millón nunca lo había hecho porque hablaba una lengua indígena o por falta de escuelas y profesores; 500 mil por dificultades económicas y casi 200 mil por falta

²⁶³ Torres Bodet, *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, 1965, 979 p., p. 526.

²⁶⁴ *Ibidem*.

²⁶⁵ SEP, *op. cit.*, p. 28.

de estímulo familiar.²⁶⁶ El Plan de Once Años, por tanto, obligaba a actuar de manera pronta y extendida, pues las estimaciones arrojaban que, hacia 1970, la población escolar fluctuaría entre 9 millones 800 mil y 12 millones de escolares.²⁶⁷

La ejecución del Plan tuvo un efecto secundario: la consolidación de la tendencia centralizadora que ya se manifestaba hacía décadas. Desde su primera gestión en la SEP, Torres Bodet había vislumbrado la necesidad de la intervención de la federación en asuntos educativos. En 1958, el secretario lo tenía claro: los gobiernos locales, por sí solos, no realizaban labor educativa de importancia, situación que se agravaría a la luz de las proyecciones presentadas por la Comisión. Es cierto que el Plan de Once Años consideraba la aportación de los gobiernos locales y se les alentó para ejecutar sus propios Planes de Expansión y Mejoramiento, pero también lo es que, hacia 1964, sólo se habían echado a andar el Plan Jalisco y el Plan Veracruz²⁶⁸ y que estos se desprendían en realidad de la rectoría federal. El control central de la educación, así, fue en aumento en los próximos años.

Esta centralización tan profunda de servicios requería de erogaciones presupuestales fuertes, que sólo fueron posibles gracias a una coordinación entre la Presidencia de la República, y las Secretarías de Educación Pública así como de la de Hacienda. Pese a que pocas veces se le toma cuenta, el secretario de Antonio Ortiz Mena jugó un papel clave en la instrumentación del Plan de Once Años.²⁶⁹ La relación entre el presidente y el secretario de Hacienda puede rastrearse, por lo menos, desde el sexenio de Ruiz Cortines. En aquella administración, López

²⁶⁶ Jaime Torres Bodet, *Memorias II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017, 675 p. (Vida y Pensamiento de México), p. 358.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 359.

²⁶⁸ Torres Bodet, *Discursos...*p. 540-547.

²⁶⁹ La historiografía de la educación tradicional ha destacado en numerosas ocasiones la estrecha relación entre el presidente López Mateos y Torres Bodet. Así sostiene, por ejemplo, Aurora Loyo, al asegurar que “en el periodo que va del 1 de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964 las decisiones importantes para el rumbo de la educación se fraguaron entre dos hombres: Adolfo López Mateos y Jaime Torres Bodet” (Aurora Loyo, “Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro”, en Rogelio Hernández (coord.), *Adolfo López Mateos: una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 215 p., p. 336). Sin embargo, esto no considera una de las condiciones fundamentales sobre la gestión educativa del periodo: los recursos financieros. En ese sentido, es vital tomar en cuenta también la figura de Antonio Ortiz Mena.

Mateos se desempeñaba como Secretario del Trabajo y Ortiz Mena como director general del IMSS: “Nuestras clientelas eran las mismas: ambos teníamos que tratar directamente con los trabajadores y con los empresarios”.²⁷⁰ Con Torres Bodet, la relación con Ortiz Mena existía desde muchos años antes, cuando don Jaime era director de Bibliotecas en la SEP durante la gestión vasconcelista.²⁷¹

Más allá del entramado de relaciones personales entre el presidente y sus secretarios, existió también una coincidencia en la concepción que los tres tenían sobre el rumbo que debía llevar el país. Ortiz Mena consideraba que el desarrollo social -y educativo, se entiende- era pieza clave del programa económico. Esta sensibilidad se tradujo en numerosos apoyos para cumplir con los objetivos del Plan de Once Años. No es casual que entre los integrantes de la Comisión que elaboró el plan hubiera un representante de Hacienda. Pese a que Torres Bodet confesaba las preocupaciones financieras de la ejecución -“Me di cuenta de las consecuencias benéficas de aquel gasto, que la Secretaría de Hacienda veía no sin pavor”²⁷²- también reconocía la voluntad política del secretario. En *La Tierra Prometida* se consigna el momento en el que una sola llamada entre López Mateos y Ortiz Mena bastó para autorizar la construcción de las primeras mil setecientas aulas de la administración con un recurso que no provenía de la SEP sino de la SHCP.²⁷³

La ejecución del Plan, de tendencia centralizadora, se realizó pese a que, a ojos, de Antonio Ortiz Mena, la manera más efectiva de ejercer los recursos financieros hubiera sido mediante la descentralización -que en el ramo educativo no se llevó a cabo sino dos décadas después- hacia cada entidad de acuerdo a las necesidades regionales y el cumplimiento de las metas establecidas.²⁷⁴ De cualquier forma, no intervino en el asunto y, por el contrario, existen claras señales de apoyo al mecanismo diseñado por don Jaime. Él mismo llegó a asegurar que el presidente le pidió su opinión sobre Torres Bodet para su nombramiento en la SEP y se mostró

²⁷⁰ Antonio Ortiz Mena, *El desarrollo estabilizador: reflexiones sobre una época*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México-Fideicomiso Historia de las Américas, 1998, 408 p., p. 40

²⁷¹ *Ibidem*, p. 268.

²⁷² Torres Bodet, *Memorias II...*, p. 385.

²⁷³ *Ibidem*, p. 351.

²⁷⁴ Ortiz Mena, *op. cit.*, p. 271.

de acuerdo.²⁷⁵ De ser cierto, se comprende la razón: un proyecto del calibre del Plan de Once Años, con erogaciones de tal envergadura, que don Jaime estimaba en un gasto adicional de nueve mil millones de pesos, sólo podía realizarse gracias a la voluntad política para el flujo de recursos. De lo contrario, una relación ríspida hubiera podido detener la ministración de dinero.

La posibilidad de que el gobierno mexicano dedicara cuantiosos recursos a la educación se insertó en un contexto internacional en el que este ramo era fundamental para el desarrollo y en el que distintos países lo consideraban como una de las condiciones para el establecimiento del Estado de Bienestar.²⁷⁶ Particularmente en México, ocurrió en el periodo del desarrollo estabilizador, la política económica del periodo. Como bien se sabe, este enfoque tenía como objetivo un avance sostenido con equilibrio económico, control inflacionario y estabilidad de precios.²⁷⁷

Ortiz Mena -pese a la diferencia sobre la mejor manera de distribuir los recursos- compartía la visión educativa del Presidente y de Torres Bodet:

No sólo existían numerosas consideraciones de tipo conceptual para sustentar esta posición, sino que había ejemplos muy concretos de países donde la educación había mejorado sustancialmente las condiciones de vida de sus habitantes. Un caso relevante para México había sido el de Costa Rica. Después de la revolución de 1948, los costarricenses decidieron disolver su ejército y dedicar mayores esfuerzos y más recursos al fomento de la educación. Los resultados fueron sorprendentes. El nivel de bienestar en Costa Rica es muy superior al del resto de los países de América Central y la distribución de su ingreso es más equitativa.²⁷⁸

Los lineamientos económicos del desarrollo estabilizador, puntualizaba el secretario de Hacienda,

han consistido en el establecimiento de la llamada <<infraestructura económica>>, es decir, realizar las obras materiales que permitan la expansión de la inversión [...] Los gastos para la protección social han sido un renglón importante del gasto público. *Tal es el caso de la construcción de escuelas, hospitales clínicas médicas, etc. ¿Qué*

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 267

²⁷⁶ Véase, al respecto, Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 1999, 612 p., p. 286.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 9.

²⁷⁸ Ortiz Mena, *op. cit.*, p. 265.

mejor prueba de esta política que la gran promoción que en el presupuesto de 1961 se ha dedicado a la educación?²⁷⁹

De tal forma, es posible afirmar que el Plan de Once Años no sólo fue posible gracias a la política económica del periodo sino que, de hecho, el Plan era parte fundamental en la concepción de los criterios del desarrollo del país.²⁸⁰

Sólo la comprensión de estos elementos explican la recuperación presupuestal de la SEP que había llegado a su punto más bajo en 1952, cuando sólo representó el 7.1% del total federal.²⁸¹ En la segunda gestión de Torres Bodet experimentó una notoria recuperación que habría de financiar los proyectos más ambiciosos (Figura 1): extensión de la educación en todos sus niveles, aunque principalmente el básico; creación de miles de nuevas plazas docentes; edición, producción y distribución de millones de libros de texto gratuitos; y, desde luego, un auge en la construcción de escuelas así como la incursión en proyectos museísticos. Fue, de hecho, más que una recuperación. Se trató en realidad de un despegue nunca antes visto. En 1958, al iniciar el periodo, el gasto educativo era el 13.72% del total federal, mientras que en 1964, último año del sexenio y casi a la mitad del Plan, había aumentado hasta llegar a 25.46%. Dicho de otra manera, el presupuesto educativo llegó a representar una cuarta parte del total y fue el segundo ramo con mayor inversión del gasto corriente, sólo por debajo del de infraestructura.²⁸²

²⁷⁹ Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *La política hacendaria como factor de progreso*, México, Dirección General de Prensa, Memoria, Bibliotecas y Publicaciones, 1961, 23 p., p. 15. Las cursivas son mías.

²⁸⁰ Una segunda lectura es que estos apoyos tan grandes a Educación Pública sirvieron como un mecanismo de alivio de presión social a los movimientos del periodo. Uno, en particular, destaca en este contexto: los brotes magisteriales que aparecieron desde finales de la administración de Ruiz Cortines y que llevaron al encarcelamiento de Othón Salazar. Si bien hay algo de cierto en todo ello, difícilmente se podría presentar como única explicación posible para que la educación pública llegara a niveles presupuestales tan altos.

²⁸¹ Cecilia Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2008, 317 p., p. 259.

²⁸² SEP, *op. cit.*, snp.

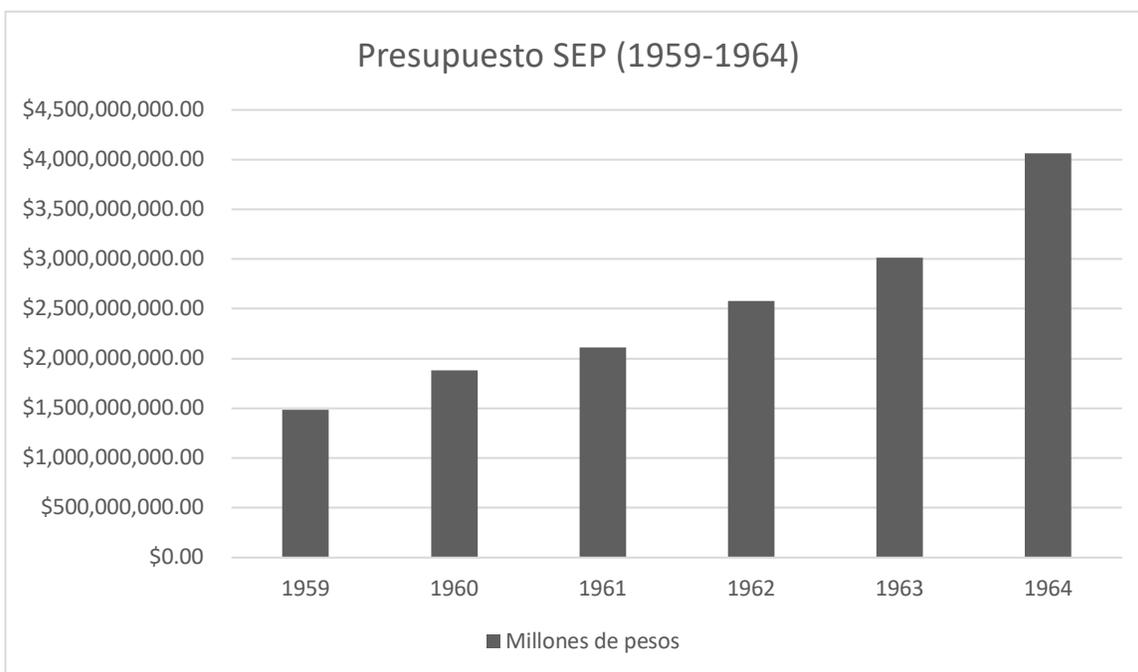


Figura 1. Presupuesto de la SEP entre 1959 y 1964. Elaboración propia a partir de los datos de Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, 553 p., p. 505.

La notoria disposición de Ortiz Mena y el trabajo con Presidencia y Educación Pública explica también la aplicación de medidas fiscales especiales para financiar el gasto educativo. La Secretaría de Hacienda estableció un impuesto sobre las nóminas, que originalmente sería del 2%. La mitad sería pagada por las empresas y la otra mitad por los trabajadores. Sin embargo, hubo resistencias de organizaciones sindicales, por lo que tuvo que ser reducido a 1%, que fue absorbido por los patrones.²⁸³ También estableció estímulos para que las empresas pudieran deducir un porcentaje del Impuesto sobre la Renta si aportaban recursos para la construcción de aulas.²⁸⁴ Se trataba, pues, de una clara concepción de que una política pública, para dar un salto hacia el auge, necesitaba mayor apoyo económico.

²⁸³ Ortiz Mena, *op. cit.*, p. 273. Aunque ese fue el porcentaje que finalmente se estableció, algunos empresarios se resistieron a ello, principalmente los de Monterrey. Se trataba, ante todo, del grupo descontento por el establecimiento del Libro de Texto Gratuito.

²⁸⁴ “Palabras del Señor Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública” en AHUNAM/Fondo Jaime Torres Bodet/Caja 27/Carpeta 165.

Es en este panorama educativo, económico y político en el que se insertó el Programa Federal de Construcción de Escuelas. Entre 1958 y 1964, fue utilizado para apuntalar el Plan de Once Años, no como un proyecto accesorio, sino como programa fundamental asociado a los objetivos de expansión de los servicios, disminución de la deserción y abatimiento de la población analfabeta. Todas las metas pasaban necesariamente por el CAPFCE.

El CAPFCE experimentó, en estos años, un periodo de auge. Este pudo existir gracias a la consolidación que tuvo en el periodo previo,²⁸⁵ así como a la continuidad de sus acciones que fueron reafirmadas en muchos sentidos. Administrativamente, el Gerente General se afianzó como el personaje de autoridad del Programa. Aunque Villagrán continuaba para entonces como vocal ejecutivo de la Comisión de Proyectos y Planeación,²⁸⁶ parece tratarse ya de una figura en segundo plano y quizás hasta honorífica, pues, como veremos más adelante, fue Pedro Ramírez Vázquez, el nuevo gerente general, la figura de mando y el enlace directo con el Secretario de Educación y el Presidente de la República.

Sin embargo, sí hubo algunos cambios que iban acorde con las nuevas necesidades. Dos de ellos eran sustanciales. Por un lado, las estadísticas escolares fueron centralizadas en la SEP para elaborar las proyecciones del Plan y la tarea fue retirada del Comité para evitar duplicidad de funciones. No hay manera de saber con claridad hasta qué punto fue benéfico para el Programa de Construcción en particular, pero sí muestra una disposición para que la Secretaría desarrollara de mejor forma su proyecto. Así los datos que en principio sólo poseía el CAPFCE y le servían únicamente para la planeación de edificación de aulas, ahora podían ser utilizados también para calcular con mayor precisión la necesidad de docentes y administrativos, o para definir cómo tendría que ser la distribución de los nuevos libros de texto gratuitos. Por otro lado, se creó una Dirección de Construcción con cinco jefaturas regionales destinadas a supervisar las obras de las jefaturas de zona -con el objetivo, quizás, de atender mejor el desarrollo de construcción por regiones y evitar un desequilibrio entre unas y otras-.²⁸⁷

²⁸⁵ Véase, al respecto, el capítulo 2.

²⁸⁶ SEP, *op. cit.*, p. 73-74.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 74.

Algunos ajustes resultaron más sutiles pero muestran de igual forma una mayor madurez en la planeación escolar. Por ejemplo, aunque ya se comenzaba a hacer desde la gerencia de Rivadeneyra, a partir de 1958 se completó la transición en el conteo de obras, que desde 1944 se había realizado en términos de escuela construida. Sin embargo, esta metodología podía resultar muy vaga, pues no era lo mismo una escuela urbana destinada a una colonia con alta densidad demográfica, que una escuela rural donde sólo había un grupo. Así, la estadística medida en aula erigida resultaba mucho más exacta.

La recuperación presupuestal que tuvo la Secretaría permitió una mayor inversión en la infraestructura. Para el CAPFCE, la ruta temporal puede dividirse en dos etapas (Figura 2). La primera, de 1959 a 1961, en la que se registró un ligero descenso pero en la que los recursos se mantuvieron estables. Sin tener pruebas contundentes, una posible explicación de esta peculiaridad es que la eliminación de la realización de las estadísticas escolares requería, en principio, un menor gasto sin que eso se viera reflejado necesariamente en un menor ritmo de construcción escolar. En una segunda etapa, de 1962 a 1964, el dinero asignado registró un crecimiento nunca antes visto. Así, vemos que lo presupuestado en 1964 fue diez veces mayor a lo que había en 1959. Este crecimiento no fue completamente proporcional al de la Secretaría, pues aunque en ambos se observa una tendencia creciente, el del Comité experimentó un gran auge hacia la segunda mitad del sexenio, lo que permitió financiar construcción de escuelas a gran escala y la realización de proyectos ambiciosos. ¿Qué causó esta ampliación? A la par de la construcción de aulas, entre 1962 y 1964, fue el periodo de edificación del nuevo Museo Nacional de Antropología, que requirió, además de la construcción del espacio, el traslado de colecciones, y el pago de los especialistas para la elaboración de la museografía y curadurías.

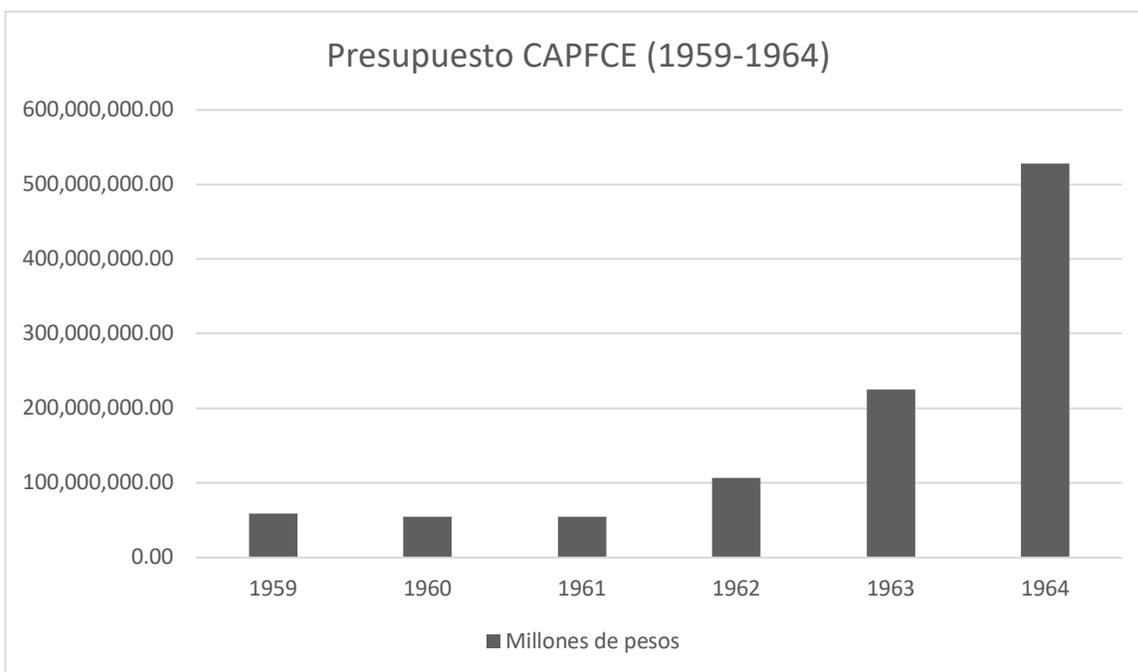


Fig. 2. Presupuesto del CAPFCE entre 1959 y 1964. Elaboración propia a partir de los datos de Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, 553 p., p. 505.

El crecimiento presupuestal se tradujo en un mayor número de construcciones. Sólo en la época del auge, el Comité erigió 30 mil 200 aulas,²⁸⁸ donde la preocupación mayor fue en la educación básica: de éstas, más de 24 mil fueron destinadas para instrucción elemental. Se detonó así un notorio incremento en la inscripción de las escuelas primarias. Sólo en los establecimientos federales, el número prácticamente se duplicó. Si en 1958 los escolares registrados eran 2 millones 166 mil, en 1964 ya se contaban 4 millones 15 mil estudiantes.²⁸⁹ Aunque una cifra mucho menor, la cantidad de alumnos que egresaron de 6° grado creció proporcionalmente y también casi se duplicó al pasar de 106 mil 562 en 1958 a 200 mil 365 en 1964.²⁹⁰

La educación primaria fue una prioridad, lo que no quiere decir que no se haya atendido en otros niveles. En educación preescolar -que en la época seguía sin ser obligatoria-, aunque no conocemos el dato exacto de aulas construidas, el número

²⁸⁸ SEP, *op. cit.*, snp.

²⁸⁹ SEP, *op. cit.*, snp.

²⁹⁰ SEP, *op. cit.*, snp.

de alumnos inscritos en establecimientos federales permite pensar en un aumento de la infraestructura: en 1964, el número era de 181 mil niños, es decir, un contraste importante frente a los 100 mil 500 que había en 1958.²⁹¹ En el caso de la instrucción secundaria, el modelo de Escuela Unificada emprendido por la administración anterior exigía continuar con el desarrollo del mapa curricular educativo. Torres Bodet lo enriqueció añadiendo alternativas a los niveles educativos ya existentes, que concebía como

ciertas <<salidas>> más fáciles y más libres; no ya por las escaleras que suben de un piso a otro de la estructura escolar tradicional, sino por las vías que lleven a los alumnos cuando no puedan proseguir la ascensión completa, hacia labores que les permitan participar en la evolución económica del país, sin tener que sentirse heridos por la obsesión dramática de un fracaso.²⁹²

En este mapa educativo cada vez más complejo, la Secretaría echó mano del Comité para reforzar las opciones existentes o plantear nuevas. En el primer caso, creció el número de aulas dedicadas a la educación secundaria, normal, y técnica. Entre 1958 y 1964, se construyeron 725 para estos propósitos,²⁹³ así como otras 744 para la formación de normalistas. Particularmente, una de las “salidas” que Torres Bodet propuso se encontraba en la educación técnica no superior. Para ello, creó los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), pensados para aquellas personas que quisieran obtener algún tipo de instrucción industrial al terminar la primaria para poderse integrar a la vida laboral o para los trabajadores que, a pesar de tener cierta experiencia, no contaran con estudios formales -sólo 19.9% de los trabajadores industriales contaban con capacitación-.²⁹⁴ Hasta 1964, con una inversión de 60 millones 841 mil pesos, el CAPFCE había construido y equipado 28 Centros.²⁹⁵

²⁹¹ SEP, *op. cit.*, snp.

²⁹² Citado en *ibidem*, p. 86.

²⁹³ Estas mediciones se refieren exclusivamente a las obras del CAPFCE y excluyen, por ejemplo, la construcción de la Unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional. Como se vio en el segundo capítulo, el Instituto contaba ya con un patronato de obras.

²⁹⁴ SEP, *op. cit.* p. 98.

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 106.

El auge generó nuevas dinámicas que propiciaron peculiaridades que no se habían visto en ninguna de las épocas anteriores. Una de ellas fue resultado directo del aumento de construcción. Con el paso del tiempo, se replanteó una problemática vieja pero con matices nuevos producto de la masificación escolar: de nada servía construir escuelas si no se les daba mantenimiento constante. Desde tiempos previos a la creación del CAPFCE existía un departamento de conservación de edificios -centralizado, como área dependiente de la Secretaría, del que es importante recordar que allí se integraron varios de los arquitectos que después formarían el Comité-. Sin embargo, nunca como hasta ese momento se habían erigido tantas aulas, y su aumento hacía necesario buscar nuevas estrategias para su preservación. Por ello, la SEP diseñó un mecanismo que recuerda al ideado por Gual Vidal y Alemán y echó a andar la Campaña Pro Restauración y Mantenimiento de Escuelas que, al igual que la Pro Construcción, buscaba allegarse recursos de particulares.²⁹⁶ Además, el Departamento de Conservación de Edificios fue transformado en Dirección General, lo que le daba un margen de acción más amplio.²⁹⁷ En todo el país, se destinaron 189 millones de pesos para obras de este tipo. En el caso del Distrito Federal, se implementaron además 17 unidades móviles, es decir, camionetas en las que viajaban mecánicos, carpinteros, plomeros y electricistas equipados con los insumos necesarios que tenían como objetivo hacer reparaciones menores en los inmuebles y en el mobiliario para evitar un deterioro acelerado.²⁹⁸

Otras particularidades salen a flote al comparar el periodo del auge con el de la creación y la consolidación. Y es que en este periodo se reafirmó una ambivalencia del sistema de convenios. Si entre 1944 y 1946 el Programa no había construido escuelas en algunos estados por falta de acuerdos o por la cancelación de éstos, y

²⁹⁶ Véase al respecto “Discurso del Dr. Torres Bodet al inaugurar simbólicamente desde la Escuela Bernal Díaz del Castillo, Ubicada en La Patera, Villa Gustavo A. Madero, 1393 aulas construidas por el gobierno del Presidente, Licenciado Adolfo López Mateos” en AHUNAM/Fondo Jaime Torres Bodet/Caja 27/ carpeta 165.

²⁹⁷ SEP, *op. cit.*, p. 490.

²⁹⁸ *Ibidem.* p. 494. Estas acciones resultan más importantes de lo que parecen a primera vista. En la actualidad, el gran reto de la infraestructura escolar es mantenerla en óptimas condiciones. Es evidente que en muchas escuelas no se aplica algo que yo llamo la fórmula PID (Pintura, Impermeabilización y Desazolve, es decir, las acciones de básicas de conservación), lo que a mediano plazo se refleja en un deterioro de las construcciones. Quizás muchas de las aulas que resultaron dañadas en los sismos de 2018 hubieran recibido un impacto menor de haber tenido labores preventivas constantes.

entre 1947 y 1958 el Comité absorbió por completo la inversión donde los gobiernos no habían destinado presupuesto, ahora, entre 1958 y 1964 estos ya se realizaban con todas las administraciones estatales. Sin embargo, también es notorio el descenso en la proporción de las aportaciones locales, que aunque en 1944 partía de la idea de una distribución equitativa del gasto entre niveles de gobierno, en el que 50% era otorgado por la federación y el otro 50% por los estados, en este periodo nunca llegó a tal. En parte, esto se debió a que el nuevo esquema de prefabricación modificaba los términos de los acuerdos, como veremos en el caso del Aula-casa rural. El pacto de colaboración mutua entre gobierno federal y autoridades locales fue trastocado por omisión y con el tiempo quedó claro que para las entidades era más cómodo que la federación absorbiera casi toda la responsabilidad educativa,²⁹⁹ lo que seguramente también sucedió con el desarrollo de otras políticas.

Esta tendencia puede ser interpretada como una caracterización del fracaso de un sistema político idealmente equilibrado donde todos los niveles de gobierno participaran en el desarrollo del país. Y es que en algunos casos, la contribución local fue realmente mínima, como en el caso de Coahuila, donde de los 9 millones 438 mil pesos invertidos, sólo 378 mil habían sido aportados por el estado; o en el Territorio de Baja California, donde de 7 millones 502 mil pesos la inversión del estado sólo había llegado a otorgar 602 mil pesos. Ni siquiera en los sitios donde más inversión hubo se reportó una proporción que indicara un esfuerzo local real: en Sonora, de 30 millones 457 mil pesos destinados, sólo 8 millones 824 mil provinieron del estado; en Tamaulipas sólo se aportaron 6 millones 528 mil de los 37 millones 592 mil invertidos; y Veracruz contribuyó con 5 millones 700 mil de los 38 millones 407 mil que se destinaron allí.

Sin embargo, esta centralización fue particularmente benéfica en el caso del CAPFCE, que con esto adquirió toda capacidad de decisión en la construcción escolar. Una menor aportación estatal limitaba los recursos que podían destinarse,

²⁹⁹ El fenómeno, de hecho, fue generalizado y se registró en toda la SEP. Cecilia Greaves calcula que, entre 1958 y 1964, la federación absorbía el 62% de las aportaciones para la educación pública, mientras que el 30% provenía de los estados. No se especifica qué nivel aportaba el 8% restante Véase Cecilia Greaves, *op. cit.*, p. 264.

pero evitaba tensiones políticas como las sucedidas en el primer periodo de 1944-1947, cuando los gobernadores de lugares como Tabasco y el Estado de México intentaban tomar decisiones por encima de los jefes de zona.

Pero el auge fue mucho más que el mero aumento presupuestal y el apoyo a la centralización -aún más- educativa. Fue, también, la consolidación de técnicas constructivas que se gestaron tiempo atrás y que eclosionaron en este momento. En el auge, el funcionalismo terminó por consolidarse como la norma única de diseño arquitectónico -recordemos que el periodo anterior todavía es de transición- donde la sencillez de las formas, la exclusión de elementos ornamentales y la utilización de materiales prefabricados y aparentes permitían resolver los retos más urgentes: mayor número de escuelas a menor costo, facilidad de transportación de los materiales, posibilidad de construir en comunidades alejadas con un mínimo de supervisión técnica, y escuelas -aunque estéticamente pobres- eficientes para el desarrollo de las actividades y útiles para lograr los objetivos de cobertura del Plan de Once Años. Por un lado, se continuó con el uso del Aula Hidalgo y sus variantes que Rivadeneyra había proyectado en 1953. Sin embargo, en esta época uno de los proyectos puntales fue el Aula-casa rural, a la que nos referiremos en el siguiente apartado.

El Aula-casa rural y el Comité de Pedro Ramírez Vázquez

Las nuevas escuelas que vamos a construir para
los niños del campo mexicano, corresponden a una
promesa siempre vigente de la Revolución
-Adolfo López Mateos.

Hablar de “el Comité de Pedro Ramírez Vázquez” no es una exageración. El CAPFCE, desde la gerencia de Rivadeneyra, había dejado a un lado la pluralidad de arquitectos que lo había caracterizado durante su creación para comenzar a transformarse en una entidad de un solo hombre. La figura del gerente general adquirió especial importancia por la amplitud de facultades que le fueron conferidas y, con la llegada de la prefabricación, fue cada vez más necesario centralizar muchas funciones en un personaje clave que pudiera coordinar la construcción de planteles en serie por todo el país.

En 1958, ese personaje era Pedro Ramírez Vázquez. Hasta entonces, prácticamente toda su carrera había estado ligada a la arquitectura escolar: participó en el CAPFCE primigenio, donde, pese al conflicto con el gobernador de Tabasco, desarrolló soluciones acordes a las necesidades de la entidad; fue jefe del departamento de Conservación de Escuelas, cargo que le permitió conocer el desgaste natural de los espacios después de un uso intensivo; y colaboró en la construcción de la Facultad de Medicina de la UNAM, insertada en uno de los proyectos educativos más ambiciosos de la época. Más aún, ya no se trataba del joven arquitecto recién egresado, sino de un profesionista de renombre. Hacía también varios años que conocía a Torres Bodet y a López Mateos -este último le encomendó la construcción de su casa-, cercanía que en más de una ocasión le ha valido el calificativo de “arquitecto del régimen” -una interpretación simplista, dicho sea de paso-. Lo cierto es que, pese a su innegable cercanía con el poder, su nombramiento facilitaba la interlocución con la SEP y con la Presidencia para el desarrollo de proyectos. Ramírez Vázquez demostraría además, como gerente general, contar con capacidad de coordinar equipos de manera eficiente para entregar obras a tiempo sin que ello escatimara en la calidad de su ejecución.

Aunque desde 1953 Rivadeneira había desarrollado el Aula Hidalgo, y esta se podía utilizar en comunidades pequeñas, en 1958 aun era notorio el desbalance entre la infraestructura de las ciudades y del campo. Se calcula que, entonces, más de la mitad de los niños de medios rurales seguían sin asistir a la escuela.³⁰⁰ Pero la deuda de la SEP era doble: por un lado, era necesario asumir el compromiso de educar a los niños de los pequeños poblados -a diferencia de como se había hecho en tiempos de Gual Vidal, cuando se abandonó la atención de sitios menores a 1000 habitantes-, pero, también, había que dignificar a los maestros que allí enseñaban. Se trataba, según el secretario de Educación, de “casi un remordimiento.”³⁰¹ En *Pueblito*, el ejemplo de la profesora Rosaura es bastante ilustrativo: en su papel de misionera educativa, ella contaba solamente con un aula al aire libre, pero, por otro lado, tenía una habitación en condiciones deplorables.

³⁰⁰ Greaves, *op. cit.*, p. 111.

³⁰¹ Torres Bodet, *Memorias II...* p. 353.

Al respecto, Torres Bodet recordaba el estado de los docentes rurales:

Quince años antes, visité una escuela rural en no sé ya qué comunidad guerrerense. El maestro me enseñó el aula: piso de tierra, sillas cojas, ventanales sin vidrios y pizarrón desgastado por el uso. En seguida, me condujo hasta el cuarto -sucio y destartado- que le servía de dormitorio. Contemplé un viejo catre de lona y, sobre una mesa, una palangana desportillada, un cepillo y un peine de aspecto más que dudoso. No tenía aquel habitáculo ni cocina ni el más rudimentario servicio higiénico. Eso sí, sobre la puerta del aula, se hallaba expuesto un vistoso cartel, de los muchos que la secretaría enviaba, todos los años, para celebrar el “Día del Árbol” y exhortar a los profesores a que plantasen alguno en el terreno próximo a sus escuelas.

Busqué un arbusto en la cercanía. No hallé ninguno. Y, torpemente, pregunté al pedagógico presidiario por qué razón no había alentado a sus alumnos a intentar lo que el cartel les recomendaba. Me contestó que el agua escaseaba en aquel lugar: “¡Cómo -exclamé-. ¿Y el agua de ese gran charco que estamos viendo, a pocos metros de aquí?” Se limitó a responderme: “Señor, no es tanta como parece... Y, de esa, bebo”. Examiné entonces su rostro pálido, sus miembros débiles, todo su ser anémico y vacilante. Padecía, probablemente, de amibiasis. Al despedirme, sentí el deber de pedirle perdón por mi impertinencia.³⁰²

Desde su primera gestión, el secretario había identificado la gravedad del problema. En aquel entonces, los 60 millones de pesos con los que contaba para construcción resultaban insuficientes para implementar una solución a gran escala y el avance industrial todavía no era lo suficientemente maduro como para producir escuelas en serie. Sin embargo, la llegada de la prefabricación escolar permitía desarrollar aulas cada vez más simples y económicas y, de la mano de Ramírez Vázquez se pudo crear, en 1959, el Aula-Casa rural (ACR).

¿Valía la pena, todavía en 1959, desarrollar un modelo de aula rural? Pese a que el crecimiento poblacional mostraba una tendencia cada vez más urbana, la respuesta es afirmativa y tiene dos aristas, una de sentido práctico y otra simbólica. Por un lado, aunque los habitantes que se concentraban en las ciudades ya eran mayoría, los que vivían en comunidades rurales aun representaban el 49% restante. Para lograr los objetivos del Plan de Once Años, era necesario reforzar la educación básica en las pequeñas comunidades. Más aún, el Plan sólo tenía sentido si uno de los ejes de acción atendía al sector tradicionalmente más marginado, con los niveles de analfabetismo y deserción escolar más altos del país.

³⁰² *Ibidem*, p. 353-354.

También se consideraba que las aulas, como pequeñas proveedoras de educación, ayudarían a ofrecer opciones para detonar el desarrollo local y frenar la acelerada migración hacia las grandes ciudades.³⁰³ Pero además, en el ámbito simbólico, la extensión de los servicios hacia los poblados más abandonados era una de las premisas de la unidad nacional tal y como se entendía hacia la década de los sesenta. Esta se traducía en lograr un equilibrio entre el campo y la ciudad. Eso se observa, por ejemplo, en una de las viñetas que ilustran el libro de texto gratuito de historia y civismo de cuarto año (Imagen 1). En una alegoría, se representa la unión entre el campo e industria con paisajes y personajes de uno y otro ámbito. Dos familias sostienen la bandera mexicana; una de ellas proviene de un medio urbanizado mientras que la otra es de una comunidad rural. La patria, así, se convertía en la suma de esos dos Méxicos. Por tanto, era fundamental proveer de aulas en todas las localidades del país, por más pequeñas que fueran.



Imagen 1. Viñeta para el libro de texto de Historia y Civismo de 4º Grado. Colección Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La imagen es importante porque ilustra la importancia que para el Estado aún tenía la atención al campo en materia educativa.

³⁰³ “Folleto sobre el Aula-Casa rural editado por el CAPFCE en 1959”, 37 p., p. 35. En Archivo personal Pedro Ramírez Vázquez. Documento sin clasificación.

El Aula-casa fue, desde el punto de vista técnico, uno de los productos más acabados del Comité y habría de convertirse en la obra de la que Ramírez Vázquez se sentiría más orgulloso por su utilidad social -por encima, incluso, de sus obras monumentales, como el Museo de Antropología, el Estadio Azteca o la Basílica de Guadalupe-. Luego de años de experiencia institucional acumulada, el arquitecto generó un modelo lo suficientemente flexible como para ser aplicado en cualquier parte del país y que contemplaba un sinnúmero de variables. Uno de sus principales méritos era la simpleza de su diseño que prescindía de cualquier ornamentación y dejaba al descubierto su estructura. Era -sólo equiparable al Aula Hidalgo- la reducción de los planteles escolares a su mínima expresión. Un salón de clases, una casa anexa y un asta bandera eran todos los elementos para considerarla una Escuela. Ni siquiera un patio en forma; de requerirse, se utilizaría los exteriores. Así, el ACR podría pensarse como una antítesis de los viejos centros escolares a los que aspiraba Vasconcelos en los años veinte, una suerte de micro espacio pedagógico equipado con todos los elementos para cubrir necesidades de los alumnos y los maestros.

El Aula-casa estaba pensada para todo tipo de escenarios. Consideraba, en primer lugar, las diferencias regionales, al ser concebida para que pudiera transportarse prácticamente a cualquier rincón del país.³⁰⁴ Todo su contenido cabía en un camión y, aunque el peso total era de poco más de cuatro toneladas, cada uno de sus elementos estaba diseñado para pesar menos de 50 kilogramos,³⁰⁵ lo que facilitaba el proceso si se llevaba a alguna comunidad donde no pudiera acceder el vehículo y en la que fuera necesario que los vecinos la trasladaran. La estructura básica podía servir, principalmente, para cuatro soluciones distintas para sus muros, según el clima local y la disponibilidad de materiales regionales: a) hecha con ladrillo; b) con piedra; c) con adobe; y d) una “versión tropical”.³⁰⁶

³⁰⁴ Recuérdese, en *Pueblito*, las condiciones del camino a San Martín de Arriba. En lugar de ser una carretera de asfalto, era un paso de terracería de difícil tránsito.

³⁰⁵ “Folleto sobre el Aula-Casa rural editado por el CAPFCE en 1959”, 37 p., p. 17. En Archivo personal Pedro Ramírez Vázquez. Documento sin clasificación.

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 16.

También se pensó en distintos tipos de contextos poblacionales. Aunque la versión prototípica era un aula para 50 estudiantes con casa anexa para el maestro (Imagen 2), era, como la Hidalgo, una solución modular a la que se le podía agregar salones para obtener una versión semiurbana o, en pequeñas ciudades, eliminar la casa del maestro para obtener más espacio. Esto resultaba muy útil en el caso de que, por alguna proyección errónea del Plan de Once Años, el comportamiento del aumento demográfico fuera distinto y obligara a llevar más aulas a las grandes ciudades. Así, sólo era necesario modificar el sitio de ubicación y no el diseño entero de los planteles. Sin embargo, a diferencia de la propuesta de Rivadeneyra, la solución de Ramírez Vázquez volvía al espacio tradicional de 9 x 6 metros, no tanto para volver a alejar a los alumnos del maestro y del pizarrón, sino para tener el suficiente lugar para dividir virtualmente al salón en tres grupos distintos, situación particularmente útil en pueblos donde sólo se contaba con un salón y un profesor destinados a escolares de distintos grados a los que era necesario darles clase de manera simultánea (Figura 3).

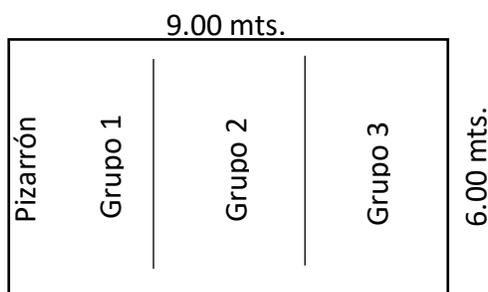


Figura 3: Esquema de la disposición del salón del Aula-casa en el caso de que fuera necesario dar clases simultáneas a estudiantes de distintos grados.

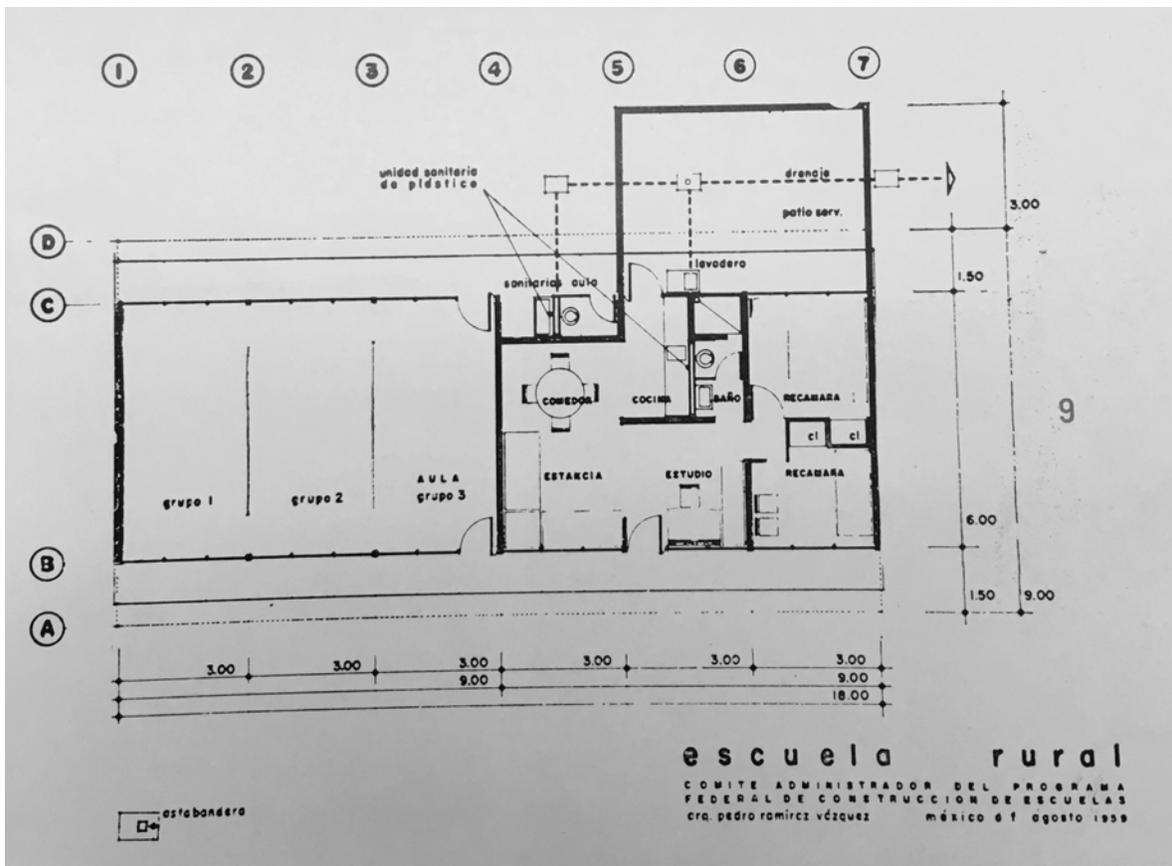


Imagen 2: Plano del Aula-Casa rural. Imagen tomada de Folleto sobre el Aula-Casa rural editado por el CAPFCE en 1959, 37 p., p. 15.

Finalmente, la última variable a considerar era la económica. Todas las ACR venían equipadas con los mismos elementos, pero, según el sitio a enviarlas, se incluían distintas instalaciones de servicios. La eléctrica, que se enviaba en una pequeña caja podía utilizarse en un pueblo que contara con luz. Sin embargo, si el pueblo era marginado y no estaba provisto con electricidad, se enviaba además un generador que funcionara con combustible. Como última posibilidad, si tampoco había posibilidad de conseguir los suministros, se proporcionaba un generador de viento.³⁰⁷ Lo mismo sucedía con el agua, para lo que se consideraba lo mismo una instalación con conexión a una red hídrica, la extracción de un pozo o el almacenamiento en un aljibe.³⁰⁸

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 19.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 20.

La construcción resultaba una proeza técnica que era resultado de una larga meditación sobre la manera más sencilla de ejecutarla. La fabricación se realizaba en serie, lo que abarataba los costos que hubieran generado las soluciones únicas. Cada ACR requería una inversión de 35 mil pesos y, aunque el diseño era propiedad gubernamental, esta se realizaba con proveedores externos, lo que además había generado una incipiente industria en la construcción escolar.³⁰⁹ Aunque utilizaba los criterios de calidad del CAPFCE, la solución estaba pensada para ser ejecutada por los vecinos con un mínimo de supervisión de los jefes de zona de cada entidad (Imagen 3). Hubo un aprovechamiento de la disposición que mostraban muchos pueblos para contar con su propia aula y se afinó un sistema de cooperación al que coloquialmente se conocía como “dando y dando”. Así, el gobierno aportaba los elementos estructurales, la cancelería y ventanas, el mobiliario escolar y el de la casa del profesor, la instalación eléctrica así como la sanitaria. Por su parte, los vecinos debían cooperar con materiales locales, tales como pisos, muros, el techo y la mano de obra.³¹⁰ Como en principio estaba construida por personas sin conocimientos técnicos, el ACR tenía un sistema que hacía relativamente sencillo su armado. Los marcos de la estructura, las traveses y colgantes prescindían del uso de soldaduras para su unión, lo que resultaba práctico particularmente en pueblos sin servicios eléctricos. En lugar de ello, los elementos se atornillaban unos con otros y podrían ser fácilmente ensamblados. Uniones cuadradas sólo podían ser colocadas con su contraparte cuadrada y las redondas con las redondas; así no había equívoco. El proceso resultaba tan práctico, que la reportera inglesa Diana Rowntree aseguraba que una aula podía ser levantada en sólo una hora:

una vez que ha llegado el armazón de hierro y son fijadas las viguetas para sostener el techo, se requiere menos de una hora para terminar la escuela; esto

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 31. Es interesante notar cómo, en el caso del Aula-casa, la fabricación generó una convivencia con la industria de la construcción. No sucedió así con otras políticas públicas educativas. Por ejemplo, en el caso del la producción del libro texto gratuito, contemporáneo a estas aulas, hubo un conflicto con la industria editorial. Al respecto, véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*, 2ª edición, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2005, 331 p., p. 238-239.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 7-9.

es, para levantar las paredes, hacer las demás instalaciones y realizar, inclusive, la ceremonia de inauguración.

No haría yo este increíble relato si no hubiese visto todo con mis propios ojos. De hecho, estuve a punto de perderme del espectáculo de la construcción de una escuela, porque me desvié un poco para tomar unas fotografías. Cuando llegué ya estaba levantada la mitad de la escuela.³¹¹



Imagen 3: Proceso de armado de la estructura prefabricada. Imagen tomada de CAPFCE, *Programa de adiestramiento para los técnicos latinoamericanos en construcciones escolares*, México, CAPFCE-USAID, 1963, s.n.p.

Para lograr estos resultados, fue necesario instrumentar una estrategia que permitiera explicar el armado del aula. Se editaron y distribuyeron dos materiales impresos: una *Cartilla del Aula Rural* -como la Cartilla de la Escuela que Rivadeneyra había generado en 1958-, destinada a trabajadores con conocimiento especializado, y un *Instructivo del Aula Rural*, enfocado para un público con menos conocimientos técnicos. Además, se enviaron maquetas con modelos a escala de los planteles para que los colaboradores de la construcción tuvieran claridad sobre cómo era el resultado final.

El mobiliario partía de la misma premisa. Aunque Ramírez Vázquez sabía que el sistema del mesabanco no siempre era el mejor, sí era el más económico de

³¹¹ “Una escuela construida en una hora” en *Excélsior*, 18 de diciembre de 1963, p. 4-A

fabricar y el más sencillo de distribuir, armar y reparar. Hecho en serie, el diseño estuvo a cargo de Ernesto Gómez Gallardo (Imagen 4). De madera encerada, estaban pensados para que los estudiantes pudieran colocar en ellos sus sombreros -que usaban para sus labores en el campo- y sus útiles. El mobiliario cobró fama, y tenemos noticia de que hubo algunos colegios ingleses que solicitaron información para desarrollar, a partir de la antropometría de sus propios estudiantes, propuestas semejantes.³¹²

El otro propósito del aula de Ramírez Vázquez era proveer a los profesores de una vivienda digna (Imagen 5). Se encontraba contigua al salón de clases y también estaba equipada con todo lo necesario: instalación eléctrica e hidrosanitaria; dos camas individuales que, según las necesidades de los docentes, podían unirse y formar una matrimonial; dos sofás-camas que, de igual forma, se ensamblaban para transformarse en una litera; una cocina con dos quemadores de tractolina -es decir, alimentada con combustible de petróleo-; un comedor para cuatro personas; un escritorio para atender sus asuntos escolares y personales; una pequeña biblioteca con una selección de 50 libros; y un tocadiscos en un mueble giratorio que podía usarse en la casa o en el salón de clases.

El Aula casa resultó un buen ejemplo de la forma de trabajo de Ramírez Vázquez, una en la que, si bien centralizaba capacidad de decisión en su persona, podía conjuntar al equipo correcto para el desarrollo de los proyectos. Si bien, decía, “podemos tener un concepto global, un concepto rector de lo que hacemos, para llevarlo a cabo intervienen muchas personas. Seleccionarlas e integrarlas con una motivación, es fundamental para la realización correcta, la mejor realización de un proyecto”.³¹³ Así sucedió con el ACR, en la que participaron alrededor de cuarenta personas.³¹⁴

³¹² Archivo personal Pedro Ramírez Vázquez/Sección Función Pública/Subsección Comité Administrador del Programa Federal de Construcciones escolares/ Serie Gerencia General/Subserie Aula Casa Rural/Expediente Medidas ergonómicas.

³¹³ Pedro Ramírez Vázquez, *Charlas de Pedro Ramírez Vázquez*, comp. Humberto Iannini, México, Gernika-UAM-División de Ciencias y Artes para el Diseño, 1987, 121 p., p. 20.

³¹⁴ Folleto sobre el Aula-Casa rural editado por el CAPFCE en 1959, 37 p., p. 11-12.

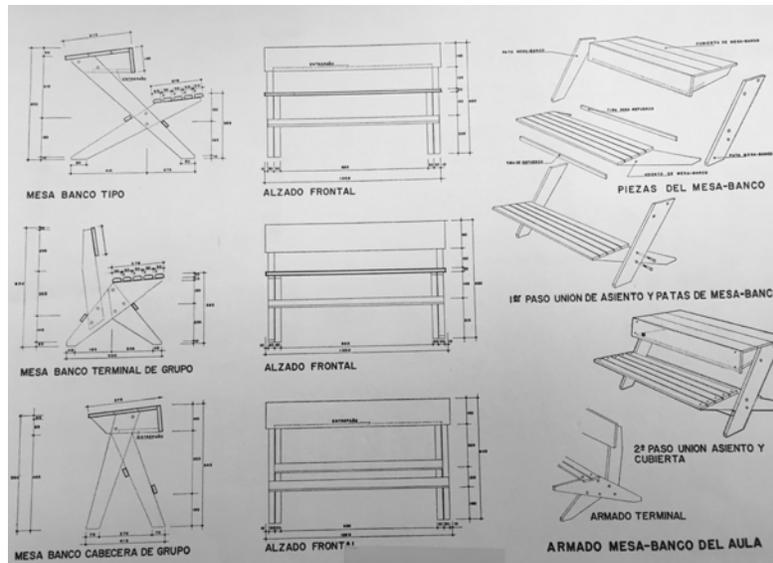


Imagen 4. Diseño del mesabanco del aula casa rural, autoría de Ernesto Gómez Gallardo. Imagen tomada de CAPFCE, *Instructivo Escuela Rural 4*, México, CAPFCE, 26 p, p. 21

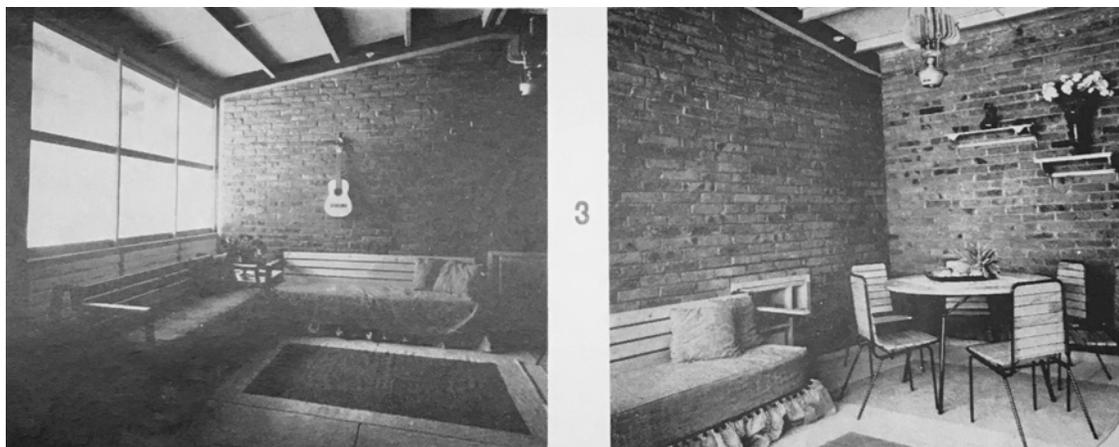


Imagen 5. Algunos aspectos de la casa anexa para el maestro con mobiliario también fabricado en serie. Imagen tomada de Folleto sobre el Aula-Casa rural editado por el CAPFCE en 1959, 37 p., p. 13.

La propuesta es muestra del grado de madurez técnica que había alcanzado el CAPFCE. Las primeras unidades experimentales se colocaron en 1959 en cuatro zonas semiurbanas del Distrito Federal: en La Providencia, Azcapotzalco; Cuauhtepac, Gustavo A. Madero; en Xochimilco; y en La Magdalena, San Ángel.³¹⁵ A partir de allí, inició su producción y distribución a gran escala. Se calcula que,

³¹⁵ Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, *Escuela Rural con Casa para el Maestro*, México, SEP, 1961, 27 p., p. 4-5

hasta 1988, se habían construido más de 150 mil unidades con este sistema.³¹⁶ Sólo en la administración de Torres Bodet, se estimaba una proporción de un aula aparecida cada dos horas.³¹⁷ Técnicamente había sido un éxito. Se comenzó a hablar en otras partes del mundo de las “escuelas instantáneas” de México y tanto el arquitecto como el Comité recibieron decenas de cartas de personajes interesados en el diseño del ACR, con intenciones tan variadas, desde establecer el prototipo en sus países con meros fines educativos como para comercializarlas ante sus propios gobiernos. Llegaron solicitudes de sitios como Estados Unidos,³¹⁸ Guatemala, Polonia, Israel e Italia, Perú, Portugal, República Dominicana, El Salvador, Tailandia, Uruguay, Uganda, Etiopía, Venezuela y Yugoslavia.³¹⁹

Incluso, Octavio Paz, en sus tiempos como embajador de México en la India, intercedió para solicitar la donación de una unidad.³²⁰ Ello muestra, además, la flexibilidad de la propuesta, que podía ser utilizada en cualquier parte del mundo. Fue quizás el interés que mostró el mundo el que motivó para que la patente del diseño fuera obsequiada a la Comisión de Construcciones Escolares de América Latina de la UNESCO. Así, encontramos ejemplos de Aulas del CAPFCE de Ramírez Vázquez en otras partes del mundo, como la que se muestra en la imagen (Imagen 6) en Brasil.

³¹⁶ Tomás Zurián, “Las latitudes de Pedro Ramírez Vázquez” en *Gaceta de Museos*, tercera época, no. 57. diciembre-marzo de 2014, pp. 50-59, p. 51.

³¹⁷ Torres Bodet, *Memorias II...* p. 352.

³¹⁸ Véase, sólo como un ejemplo de los muchos que hay al respecto, Archivo Personal Pedro Ramírez Vázquez/Sección Función Pública/Subsección Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de escuelas/Serie Gerencia General/Subserie Aula Casa Rural/Exp. Interesados Norteamericanos

³¹⁹ Archivo Personal Pedro Ramírez Vázquez/Sección Función Pública/Subsección Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas/Serie Gerencia General/Subserie Aula Casa Rural/Expediente Solicitud de Información de Diversos Países #12.

³²⁰ “Acta entrega recepción mediante la cual la Embajada de México en la India recibe una Aula Casa Rural” en Archivo Personal Pedro Ramírez Vázquez. Documento sin clasificación.



Imagen 6: El ACR se utilizó en otras partes del mundo. Aquí, la placa de la Escuela Juárez, en Brasil. Imagen tomada de Archivo personal Pedro Ramírez Vázquez. Documento sin clasificación.

El prototipo ganó en 1960 dos premios en la Trienal de Milán. En principio, y dado que la temática de ese año era precisamente el aula rural, Ramírez Vázquez había participado como una manera de documentarse sobre las soluciones que implementaban otros países.³²¹ No sería raro pensar, luego de todos los esfuerzos destinados a difundir la labor del Comité, que se tratara también de una manera de promocionarla para darle una proyección internacional. Así, ganó el primer lugar por el Aula-Casa y el segundo premio por el mobiliario, diseñado por Ernesto Gómez Gallardo.

El veredicto del jurado resulta bastante revelador de sus virtudes: “La solución mexicana muestra una industrialización incipiente, es un tanto burda; pero aprovecha como ninguna otra al máximo su grado de industrialización”.³²² Iván Matteo Lombardo, presidente de la Trienal, resaltó las cualidades del diseño: “la solución mexicana, encuadrada en líneas sencillas, austeras y casi rudas; libre de las complacencias y fruslerías que equivocadamente usan los adultos cuando se dirigen a los niños”.³²³ Es decir, se trataba de una buena traducción de los principios

³²¹ Pedro Ramírez Vázquez, *Charlas de Pedro Ramírez Vázquez*, comp. Humberto Iannini, México, Gernika-UAM-División de Ciencias y Artes para el Diseño, 1987, 121 p. p. 36.

³²² *Ibidem*, p. 36.

³²³ “Discurso del señor Ivan Matteo Lombardo en la entrega de los premios ganados por México en la XII Trienal de Milán” en Archivo Pedro Ramírez Vázquez, documento sin clasificación.

de la arquitectura funcionalista a las necesidades de la realidad mexicana, y más aún: se trataba de una solución que respondía a la problemática educativa nacional.

Sin embargo, y aunque no necesariamente podríamos llegar a calificarlo como un fracaso, lo que desde el punto de vista técnico representaba un importante avance, desde el político nunca terminó de consolidarse. En un principio, costó trabajo convencer a los gobiernos locales para firmar los convenios de colaboración. Hasta ese momento, los acuerdos se establecían en pesos invertidos por el gobierno federal y por el estatal, pero con la prefabricación del ACR el CAPFCE aportaba estructuras de construcción mientras que las entidades aún conservaban la obligación de aportar recursos financieros.³²⁴ El sistema era novedoso y a los gobernadores no siempre terminó por quedarles del todo claro. En Veracruz, por ejemplo, el gobernador se resistía a aceptar las aulas ya que, decía, “son de lámina” y corrían el riesgo de corroerse con el clima húmedo. Sin embargo, Ramírez Vázquez aseguraba que con un buen mantenimiento, y constantes trabajos de pintura, las aulas serían durables.³²⁵

Aunque al poco tiempo el sistema de convenios se normalizó, no sucedió así con la implementación de la casa anexa, que no terminó por convencer al magisterio. No se trataba de razones asociadas a la utilidad o la calidad de la construcción, sino que respondía a motivos relacionados al cumplimiento de las obligaciones magisteriales. Más que como una prestación, los profesores terminaban por interpretar la casa como un mecanismo de coerción, una especie de atadura:

Para el tercero y cuarto años empezó a decrecer dicha demanda [de la casa anexa], y no porque se hubiera saturado el requerimiento, no.

Llegó a intrigarnos el que muchos maestros dijeran:

-Mire, la casa no. Mejor otra aula.

-Bueno, maestro, si necesita dos aulas, las haremos, más su casa.

-No, no, la casa no.

-Oiga, maestro, pero si usted está viviendo en las afueras del pueblo y en esas condiciones... aquí vivirá usted mejor, tendrá su cocineta...

-No, mejor no.

³²⁴ Ramírez Vázquez, *op. cit.*, p. 35.

³²⁵ *Ibidem*, p. 38.

Empezamos a notar sobre todo en la zona central del país un rechazo a la casa del maestro, y en poco tiempo nos explicamos la razón. Para hacer el aula y construir la casa del maestro contábamos con la aportación vecinal; las gentes del lugar erigían los muros, cubrían, pintaban y terminaban las obras. Los vecinos sentían, con razón, que eran los constructores de la casa del maestro y, automáticamente ejercían una autoridad sobre él. Entonces, “¿Cómo de que no vino?”, “¿Cómo de que se fue al pueblo?”³²⁶

Torres Bodet confirmaba este recelo que muchos maestros terminaron por tener hacia sus casas:

El aula-casa sirvió más de aula que de residencia de los maestros, pues muchos de ellos prefirieron seguir viviendo en el centro urbano más inmediato a la escuela en que suponíamos cumplirían con su deber. Lo suponíamos, porque los informes de los inspectores nos confirmaban en tal hipótesis. Pero con frecuencia, según pude averiguarlo después, muchos profesores iban a su escuela tres o cuatro días por semana y pasaban el resto del tiempo en la ciudad. Los retenían allí los amigos, los parientes, el cinematógrafo, o quizá algún trabajo remunerado, no especialmente pedagógico. Se habla mucho de la deserción de los escolares. Pero, ¿quién comenta la de los profesores?³²⁷

El ACR tampoco parece haber ayudado mucho para desalentar el estallido del conflicto con el estudiantado normalista que, acostumbrado a vivir con las comodidades que ofrecía la vida urbana, se veía obligado a salir a algún pueblo a prestar sus servicios. El problema estalló en 1960, cuando a principios de año se publicó un decreto mediante el cual se establecía el cumplimiento de un servicio social de un año como un requisito para la titulación en todas las escuelas normales federales.³²⁸ La determinación facultaba a la Secretaría de Educación Pública a establecer, a criterio, los lugares de asignación de cada alumno, y, aunque se hacía “considerando hasta donde sea posible la zona en que resida la familia del alumno”, era evidente que con las necesidades imperantes, la prioridad era enviarlos al medio rural. Ello era un inconveniente para los estudiantes que deseaban quedarse en alguna escuela de ciudad, pues, una vez colocados en un pueblo, el decreto también establecía que su plaza se colocaría preferentemente en ese mismo sitio.

³²⁶ *Ibidem*, p. 46.

³²⁷ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 354.

³²⁸ “Decreto que fija la regulación del Servicio Social de los estudiantes de las Escuelas Normales Federales y las obligaciones de los becarios de dichas escuelas” en *Diario Oficial de la Federación*, 9 de enero de 1960, p. 7.

Ni siquiera la promesa de una aula con casa anexa digna los convenció de lo contrario. Así, en febrero un grupo de estudiantes fue a exigirle al secretario Torres Bodet que los poco más de mil pasantes de la Escuela Nacional de Maestros fueran nombrados en la capital, incluso si no hubiese aulas para trabajar.³²⁹ El asunto escaló y puso en verdaderos aprietos a la Secretaría, que se vio forzada a cancelar la matrícula de la Escuela para reinscribir posteriormente a los que no apoyaban a los disidentes.³³⁰ No parece que en toda esta crisis magisterial las aulas rurales del CAPFCE funcionaran como un estímulo para disuadir a los futuros maestros de exigir un lugar en un sitio provisto de mayores comodidades.

Aun así, hubo casos en los que el aula sí fue de mucha utilidad, sobre todo en sitios más alejados de la capital. De todas las historias que giran en torno al ACR, algunas resultan reveladoras de la manera en la que la construcción escolar adquiría tintes de materialización del pago de viejas deudas históricas. Ramírez Vázquez contaba que, en sus viajes por el país, en cierta ocasión fue al estado de Guerrero con el presidente López Mateos. Allí, en una muy pobre comunidad los habitantes pedían la edificación de una escuela. Argumentaban que el gobierno se las había prometido hacía muchos años. Incluso contaban con un documento como prueba. El ofrecimiento estaba firmado por ¡Vicente Guerrero!. Finalmente, el CAPFCE cumplió y envió una unidad del aula casa rural.

Firmada o no realmente por Guerrero, el asunto no resulta tan importante. Lo central aquí es la narrativa sobre un compromiso del Estado contraído desde el siglo XIX y que, por una u otra razón, no se había realizado. El Aula-casa daba la posibilidad de saldar esos pendientes y explicar la construcción escolar como un cumplimiento de las promesas sociales nacidas en los momentos históricos fundacionales. De ahí el vínculo que López Mateos estableció entre las promesas del pasado y las acciones del presente en materia educativa: “*El árbol de la independencia y de la justicia, que nuestros predecesores plantaron heroicamente, no dará todos los frutos que apetecemos si no lo cuidan, con capacidad laboriosa,*

³²⁹ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 371.

³³⁰ *Ibidem*, p. 374.

las nuevas generaciones de mexicanos [...] De ahí los sacrificios que nos hemos impuesto para dar a cada región del país mayor cantidad de escuelas”.³³¹

El Aula-Casa rural se convirtió en un emblema, y el esquema de su diseño terminó por ser utilizado como logotipo del CAPFCE. Las casas anexas que los maestros no utilizaron fueron transformadas en otras aulas. Al igual que la Hidalgo, variantes mejoradas fueron utilizadas durante muchos años después. Además, el reconocimiento internacional obtenido sirvió para que México estableciera el Centro Regional de Construcciones escolares para la América Latina. Con esa experiencia institucional acumulada y el nivel técnico alcanzado, era momento de trascender el ámbito de las escuelas y proponer otros espacios educativos.

Los museos también son infraestructura educativa: la Galería de Historia³³²

Si en esta época el CAPFCE era una entidad gubernamental en pleno auge, Torres Bodet y Ramírez Vázquez eran conscientes de ello y ambos sabían que tenía potencial para incursionar en proyectos que, sin perder su perfil educativo, trascendieran las aulas, que para entonces se multiplicaban por todos los rincones del país. Los aumentos presupuestales permitían plantear nuevos proyectos, así que era momento de tomar el Comité y darle una nueva dimensión más compleja.

El triángulo que en los años veinte había trazado Vasconcelos concebía la educación como algo que sucedía sólo en parte en las escuelas. Su proyecto original consideraba tres líneas fundamentales de acción: escuelas, bibliotecas y bellas artes. El propio Torres Bodet había jugado un papel importante en ello cuando, en su juventud, había sido jefe del departamento de bibliotecas. Con el paso de los años, estos criterios se habían modificado de una u otra forma. Por ello, una de las principales acciones en la segunda gestión de don Jaime fue recuperar -y reinterpretar- ese triángulo. Hasta entonces, el CAPFCE había construido miles

³³¹ Citado en SEP, *op. cit.*, p. 1. Las cursivas son mías.

³³² Algunas partes de la investigación relativas a la creación de la Galería de Historia, pueden encontrarse analizadas previamente en Pavel Luna, “Informe académico por actividad profesional en la Galería de Historia, Museo del Caracol” Informe académico por actividad profesional para obtener el título de licenciado en Historia, México, UNAM, 2015, 222 p.; en *Aquí Nació un Caracol. El surgimiento de la Galería de Historia*, México, INAH, 2015, 32 p. Edición digital disponible en <https://www.caracol.inah.gob.mx/images/stories/Publicaciones/aquinaciouncaracol.pdf>, y, con otro enfoque, en “El Caracol de Iker Larrauri” en *Gaceta de Museos*, no. 69, diciembre 2017-marzo 2018, p. 20-29.

de escuelas -el primer rubro-; por otro lado, una de sus primeras tareas había sido la adaptación de La Ciudadela para convertirla en biblioteca -el segundo campo-. Quedaba pendiente, sin embargo, las “bellas artes”, entendidas éstas como nuestro actual criterio de difusión de la cultura. Para subsanar los huecos, creó la subsecretaría de Asuntos Xulturales y designó al frente a Amalia Castillo Ledón. Sin embargo, era necesario ir más allá de las estructuras burocráticas y dotar al país de los espacios necesarios para esta tarea, en donde cultura y educación tendrían un vínculo ineludible. Los museos sirvieron a este propósito.

Al despuntar la década de los sesenta, el país conmemoraba una efeméride importante: en aquel 1960 se cumplían ciento cincuenta años del inicio de la guerra de Independencia y cincuenta del de la Revolución. El Año de la Patria, como se le llamó oficialmente, fue una excelente oportunidad para desarrollar un extenso programa de actividades pensadas para exaltar los logros del México posrevolucionario. Para el presidente López Mateos se trató de un momento casi apoteósico en el que promovió la realización de varios actos conmemorativos destinados a reafirmar los valores cívicos y a demostrar que el país se había transformado en una nación moderna. El programa de celebraciones transitó por la edición de libros -como *México: 50 años de Revolución*,³³³ editado por el Fondo de Cultura Económica y *50 años de Revolución Mexicana*, producto de la Oficina de Prensa de la Presidencia de la República-; la presentación de obras de teatro -como *La conspiración vendida*, de Jorge Ibargüengoitia-;³³⁴ la propaganda en el cine -como *Epopéyas de la Revolución*, hecha por encargo de la Secretaría de la Defensa-; y la realización de actos cívicos, como la exhumación de los restos de Madero para su traslado al Monumento a la Revolución.³³⁵

En ese mosaico de actos encajaba la necesidad de que la Secretaría de Educación Pública realizara sus propios productos conmemorativos. Los primeros

³³³ Enrique Beltrán, José Campillo Sáinz, Joaquín Loredó *et al.*, *México, 50 años de Revolución*, prólogo de Adolfo López Mateos, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, 502 p.

³³⁴ Vicente Méndez, *Jorge Ibargüengoitia: una conspiración en las conmemoraciones patrias de 1960*, México, UNAM-Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales, 2017, 180 p.

³³⁵ Sobre las celebraciones del Año de la Patria, véase Virginia Guedea, *La historia en el sesquicentenario de la Independencia de México y en el Cincuentenario de la Revolución Mexicana*, México, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, 2014, 232 p.

libros de texto gratuitos, que comenzaron a circular en ese mismo año, participaron de ese espíritu de celebración con la realización de portadas hechas por los artistas mexicanos más renombrados del momento.³³⁶ Sin embargo, Torres Bodet decidió que la mejor manera de recordar la efeméride era con la construcción de un museo lúdico de historia, aspiración que se remonta por lo menos hasta 1949, cuando fue director general de la UNESCO.

En aquel año, como parte del aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se realizó una exposición en el Museo Galliera, en París. La muestra se centraba en recreaciones, mediante dioramas, de los momentos fundamentales en los que la humanidad había obtenido sus derechos.³³⁷ Desde entonces, explicaba el secretario “pensé en la conveniencia de que México realizase algo semejante, pero más duradero”. Así, la coyuntura de 1960 se prestó como oportunidad para “enseñar a los niños, de la manera más objetiva, cómo habían luchado sus antecesores para obtener y afianzar la libertad en nuestro país”.³³⁸

El objetivo fundamental de Torres Bodet era crear un espacio introductorio al Museo Nacional de Historia que explicara a los escolares los momentos estelares de nuestra historia mediante recursos que el Castillo de Chapultepec, sólo con los objetos antiguos, no podía hacer. Se trataba de una suerte de complemento lúdico. Ramírez Vázquez recordaría la conversación con el Secretario de Educación:

Está muy bien el contenido del Castillo, pero como es frecuente en los museos de historia cuando se apoyan sólo en los recuerdos físicos, en los vestigios, pues resulta que se desequilibra porque hay personajes de los que por alguna

³³⁶ Al respecto, véase Bertha Hernández, *Así eran mis libros. La colección pictórica de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, 199 p.

³³⁷ “La declaration des droits de l’homme. Une exposition au musée Galliera á Paris” en *Le Courrier de l’UNESCO*, septiembre de 1949, no. 8, vol 2, p. 9. Una versión electrónica de dicho documento puede revisarse en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074071_fre/PDF/074055freo.pdf.multi.nameddest=74071. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2019. *Cfr.* W.E. Williams, “Exposition de l’UNESCO: les droits de l’homme”, en *Museum*, 1949, no. 4, vol. II, , pp. 202-205. La versión electrónica puede consultarse en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010023?posInSet=3&queryId=000703ae-86b8-46f8-9f74-55d4463961f1>. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2019. También véase Torres Bodet, *op. cit.*, p. 437.

³³⁸ Torres Bodet, *op. cit.* p. 437.

circunstancia hubo más recuerdos físicos que otros, y no coincide el que tiene más recuerdos con su real importancia en el proceso histórico.³³⁹

Inicialmente, Torres Bodet pensó que este espacio podría ubicarse en La Ciudadela, junto a la Biblioteca que, años atrás, el CAPFCE había acondicionado. Pero la idea no resultaba práctica: aún si se ignoraba el hecho de que el sitio estaba a varios kilómetros de distancia del Castillo, el año avanzaba y las obras de remodelación no permitirían terminar a tiempo. Tampoco parece haber pasado por la cabeza del secretario realizar un reacondicionamiento de las salas del Museo Nacional de Historia. Con la capacidad técnica del Comité, resultaba más rápido erigir un sitio específico que adaptar uno ya existente. Ramírez Vázquez propuso entonces la construcción de un inmueble en una de las laderas del Cerro de Chapultepec. El terreno había sido, otrora, un picadero de caballos de contorno circular. No era muy grande, pero el arquitecto planteó un edificio con una estructura en espiral y una rampa continua que, al resultar de varios pisos, podría aprovechar mejor el espacio disponible. La propuesta resultaba novedosísima, fundamentalmente porque, hasta entonces, los museos en México eran recintos ubicados en construcciones adaptadas -como el propio Museo Nacional de Historia o el viejo Museo Nacional de la calle de Moneda-.

La construcción del nuevo museo inició en mayo de 1960 y las obras duraron siete meses. Los primeros planos arquitectónicos muestran que sus creadores tuvieron en todo momento presente la utilidad educativa del lugar incluso antes de tener nombre oficial: Museo *pedagógico* en el Castillo de Chapultepec” (Imagen 7), “Museo Histórico *Didáctico* en Chapultepec” (Imagen 8) o “Galería *didáctica*”. Conforme el proyecto avanzó y el contenido quedó más claro, se estableció su nombre oficial: Galería de Historia, “La lucha del pueblo mexicano por su libertad”. Este énfasis en la vocación didáctica importaba por dos razones: en primer lugar, para justificar administrativamente la incursión del Comité en la construcción de un museo. En segundo, porque hasta entonces los museos, aún herederos del

³³⁹ Palabras de Pedro Ramírez Vázquez durante la mesa redonda “45 años de la Galería de Historia”, 21 de noviembre de 2005. La transcripción de esta plática forma parte del Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Documento sin clasificación. Parte del contenido de esta plática fue publicada en José Antonio Platas, “Cuarenta y cinco años de la Galería de Historia” en *Gaceta de Museos*, no. 39, octubre de 2006-Enero de 2007, pp. 8-13.

coleccionismo, eran recintos dedicados a la conservación de objetos antiguos. Se trataba, pues, de la primera vez en el país que un museo ponderaba su vocación educativa por encima de la conservación y exhibición –sin mucho orden hasta entonces- de las reliquias de otros tiempos. Por ello, Torres Bodet habría de referirse a este lugar como “un libro de texto abierto”,³⁴⁰ una especificidad que lo integraba de lleno al proyecto educativo y que lo hermanaba a otros dos elementos: las escuelas y los libros que en ese mismo año comenzaban ya a circular.

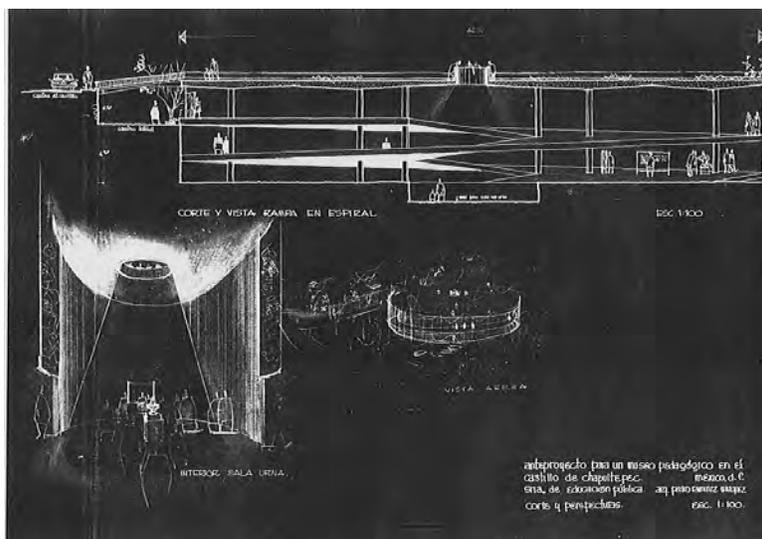


Imagen 7. Plano. Anteproyecto para un museo pedagógico en el castillo de Chapultepec. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 001.

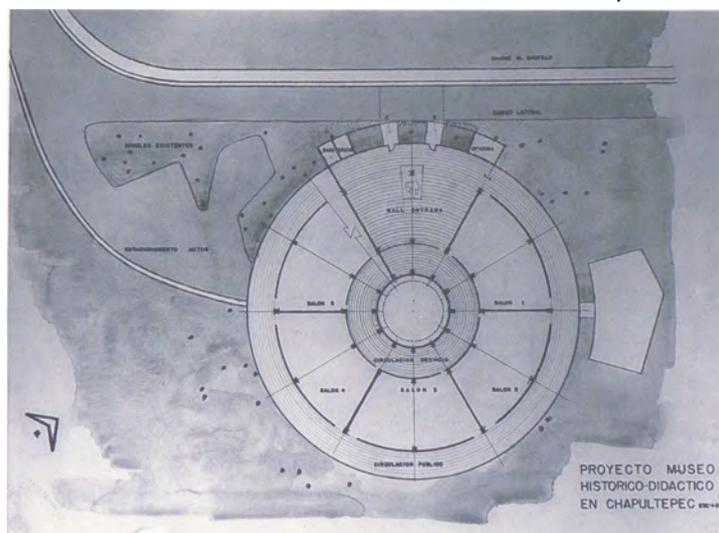


Imagen 8. Plano. Proyecto Museo Histórico-Didáctico en Chapultepec. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 002.

³⁴⁰ Jaime Torres Bodet, Discurso de Inauguración de la Galería de Historia, 21 de noviembre de 1960. En línea: <https://caracol.inah.gob.mx/images/stories/hitoriag/jaimetorresbodet.pdf>

Una vez realizados los primeros estudios topográficos que confirmaron que la edificación era factible en ese terreno, Ramírez Vázquez presentó el proyecto de un museo en el que se bajara por una suave rampa. La referencia, desde luego, estaba en la arquitectura del Museo Guggenheim de Nueva York a pesar de que el mismo Ramírez Vázquez se ufanaba de haber logrado una inclinación prácticamente imperceptible, a diferencia de lo que sucede con el edificio diseñado por Frank O. Gehry:

El edificio [del Guggenheim] es fantástico, muy bonito, es una gran escultura urbana, pero la pendiente es enorme, no la recuerdo pero, es superior a 9%, posiblemente sea más, por ahí de 10 o 12%, y al circular siempre está uno con una inclinación muy incómoda [...] Y sí, ya al estudiarlo detenidamente vimos que por ahí de 3% podíamos hacer una circulación continua, como ha sido además la historia de México.³⁴¹

En efecto, en la Galería de Historia los visitantes no se dan cuenta que, al terminar su recorrido, han transitado por dos niveles del edificio. Esa característica tan peculiar hizo que, con el paso de los años, la gente bautizara el lugar con un nombre afectuoso, el “Museo del Caracol”, que sintetiza su diseño. Pero además, otra característica fundamental diferencia al Guggenheim del Caracol: mientras que en el primero, el recorrido en espiral está diseñado para mostrar sus colecciones de adentro hacia afuera, en el segundo ocurre lo contrario, lo que le permitió a Ramírez Vázquez añadir dos elementos característicos. Buena parte del edificio fue pensado con vista hacia el exterior, lo que ha permitido a los visitantes no perder la sensación de estar en contacto con el Bosque de Chapultepec. Así, hacia dentro conocería los momentos más importantes del pasado nacional; hacia afuera, uno de los paisajes más emblemáticos de la ciudad. Finalmente, en el centro del helicoide fue planteada una especie de capilla laica, una sala destinada a la Constitución de 1917. A manera de cúpula, Ramírez Vázquez colocó un domo de materiales plásticos que, como se explicaba en la prensa, eran novedosos por su ligereza y resistencia; al realizarse una prueba, fue aplicada una carga de una

³⁴¹ Palabras de Pedro Ramírez Vázquez durante la mesa redonda “45 años de la Galería de Historia”, 21 de noviembre de 2005. La transcripción de esta plática forma parte del Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Documento sin clasificación.

tonelada en el centro del domo sin deformarse (Imagen 9).³⁴² El recurso fue tan exitoso, que el arquitecto lo replicó años después en otras obras, como en el Museo de Arte Moderno y en el Museo de Arte de Ciudad Juárez. Pero este remate, además, tenía un doble propósito arquitectónico: el público, por dentro, tendría la impresión de estar debajo de una cúpula de una capilla laica en la que un águila de cantera –hecha por José Chávez Morado- sería el santo de devoción y la Carta Magna funcionaría como biblia (Imagen 4); por fuera, el elemento central del recinto formó un torreón que resultaba un eco del Caballero Alto en el Museo Nacional de Historia. Así, se conformó una especie de convivencia arquitectónica entre la tradición, representada por el Castillo y sus colecciones de objetos antiguos, y la modernidad, representada por el Caracol, su arquitectura funcionalista y sus recursos museográficos.



Imagen 9. Maqueta de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 0014.

³⁴² “Fue trasladada la Cúpula de la Sala de la Constitución, en Chapultepec” en *El Nacional*, México, D.F, 5 de noviembre de 1960. p. 5

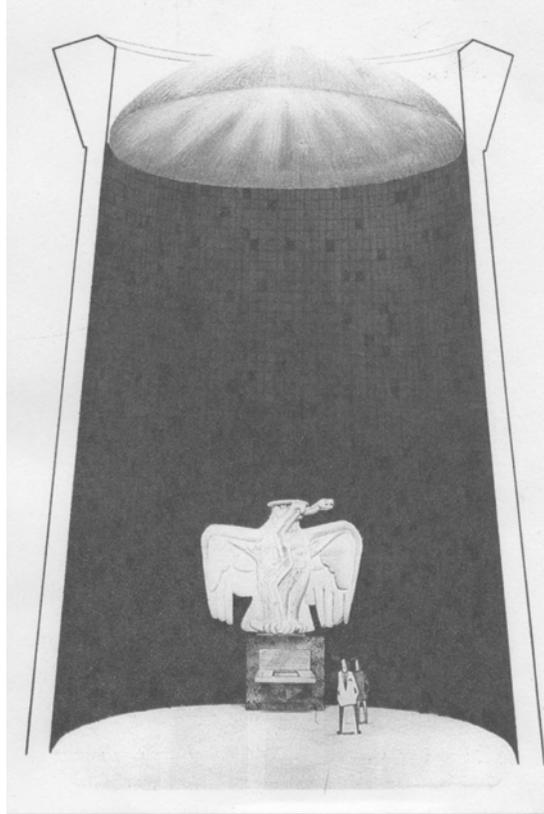


Imagen 10. Corte transversal del Recinto de la Constitución. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 0012.

Quizás uno de los mayores aciertos del CAPFCE en la Galería de Historia fue la posibilidad de ensamblar, como en pocos casos, la narración del pasado con el recorrido del edificio. Para lograrlo, fue necesario allegarse un equipo que desarrollara el lenguaje histórico y museográfico de una manera pedagógica y sin una sola pieza antigua. En lugar de objetos y reliquias, El Caracol pretendía echar mano de los recursos más vanguardistas hasta el momento: dioramas, maquetas, mapas y reproducciones de litografías, cuadros, etc. Además, como explicaba López Mateos, “merced a un dispositivo radiofónico, las escenas figuradas en cada sala serán explicadas al público”.³⁴³ El dispositivo al que hacía referencia era, en realidad, un sistema de sonorización de los dioramas que, como parte del discurso histórico, presentaba una dramatización de los acontecimientos.

³⁴³ “Segundo informe de gobierno de Adolfo López Mateos” en línea. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf>. Consultado por última vez el 25 de noviembre 2017

La selección de escenas estuvo a cargo de Arturo Arnáiz y Freg, uno de los historiadores más reconocidos en su época por el mundo no académico y cercano a Torres Bodet desde su primera gestión en la SEP. Arnáiz desarrolló una selección de poco más de sesenta momentos, una especie de antología de los episodios nacionales que conformaron el México moderno desde los años finales del virreinato hasta la promulgación de la Constitución de 1917 a partir de tres ejes fundacionales: Independencia, Reforma y Revolución.

Con un edificio exprofeso, los espacios se diseñaron específicamente para la exhibición de las escenas históricas. Iker Larrauri, quien coordinó la recreación de los dioramas y maquetas, recordaría que:

la experiencia además fue una gran lección en otro sentido, una lección de lo que realmente puede esperarse de un museo. En aquel tiempo la concepción tradicional, clásica era que un museo trabajaba necesariamente con colecciones que eran testimonios del pasado, etc., [...] Estar manipulando la historia de alguna manera, es decir estar produciendo la historia, los testimonios de la historia, en vez de estar ordenando las reliquias de la historia era una voltereta, digamos, en la concepción de los museos, una voltereta teórica.³⁴⁴

Ese “manipular la historia” requería de artistas con experiencia probada que permitiera entregar las obras a tiempo. Ramírez Vázquez conformó un equipo que trabajó en todo el contenido mientras que el edificio aún se construía. Mario Cirett, que dirigió a cuarenta modelistas y maquetistas (Imagen 11), ya había trabajado con el arquitecto en el proyecto del Aula-casa rural cuando el primero le solicitó realizar maquetas para que, en las comunidades de difícil acceso donde fueran los propios habitantes los encargados de erigir su propia escuela, tuvieran una referencia visual. El propio Iker Larrauri, encargado de las ambientaciones históricas, hacía un par de años que había sido becado por el INAH para estudiar los museos más importantes del mundo y había conocido los sistemas estadounidenses de exhibición a partir de dioramas. Julio Prieto, que realizó las escenografías, era ya una figura reconocida en el medio teatral. Telésforo Herrera,

³⁴⁴ Palabras de Iker Larrauri durante la mesa redonda “45 años de la Galería de Historia”, 21 de noviembre de 2005. La transcripción de esta plática forma parte del Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Documento sin clasificación, p. 9.

heredero de la pintura muralista, realizó los bocetos de los personajes. Un grupo de artistas provenientes de la academia de San Carlos, de la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda y del Taller de Prometeo Barragán elaboraron reproducciones de documentos, retratos, mapas, estampas y litografías. Así, las sesenta escenas del Caracol quedaron formadas por dos mil figuras de barro, mil doscientos objetos de utilería en miniatura y trece mil soldados de plástico³⁴⁵ que tenían como objeto fundamental ofrecer una lección clara, amena y didáctica, pero sobre todo cívica, de los episodios más relevantes del pasado nacional.



Imagen 11. Maquetistas elaboran la reproducción del Castillo de Chapultepec. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 0037.

El ensamble entre la edificación y su colección fue destacado por el propio Ramírez Vázquez: “La arquitectura tiene como finalidad la creación de los espacios en que se desarrolla la vida del hombre. Esta finalidad se ennoblece aún más, cuando en esos espacios se rinde homenaje a los héroes y se aloja en el relato de

³⁴⁵ Arturo Arnáiz y Freg, “Discurso de Inauguración de la Galería de Historia, 21 de noviembre de 1960”. En línea: <https://caracol.inah.gob.mx/images/stories/hitoriag/arturoanaiz.pdf>

la Historia”.³⁴⁶ Esto se expresó de varias formas. En primer lugar, el recorrido de la Galería daba cuenta de un proceso histórico lineal y progresivo. Lineal, porque la forma del edificio no permitía que los visitantes saltaran de sala en sala como sucedía con los espacios adaptados. Cualquiera que entrara al museo iniciaba en la escena de la Plaza Mayor de México en 1767 y terminaría en 1917, con la promulgación de la Constitución y la sala dedicada a ella. Y progresiva, porque los acontecimientos seleccionados fueron, en gran medida, lecciones cívicas sobre los momentos que consolidaron el México moderno de la posrevolución. El mismo nombre oficial del museo, *La lucha del pueblo mexicano por su libertad*, resulta bastante revelador. Así, se iniciaba con el despotismo del marqués de Croix y su famosa frase, según la cual los novohispanos habían nacido “para callar y obedecer, no para opinar en los asuntos de gobierno” y se terminaba con el artículo 39 Constitucional, que establecía que “la soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste”. Finalmente, otras peculiaridades del edificio coincidieron con la narración histórica. Aunque gran parte de la construcción daba hacia el exterior con sus grandes ventanales, un tramo del recorrido se construyó en la parte interna del cerro. Según Arnáiz y Freg: “aquí habrá un simbolismo interesante porque, como viene el recorrido del guión, en el momento en que se entra en la parte del edificio, coincide precisamente con la época de nuestras intervenciones: a la parte oscura del edificio le tocará la parte oscura de nuestra historia”.³⁴⁷

Los siete meses que duró la ejecución de la obra sirvieron para más que construir el edificio. A diferencia de las escuelas, en donde se erigía el espacio y se equipaba con el mobiliario necesario, fue necesario desarrollar en paralelo el guión histórico y la museografía, lo que implicaba un mayor grado de complejidad. Aun así, el museo fue inaugurado el 21 de noviembre de 1960, lo que mostraba la capacidad técnica con la que contaba el Comité para entonces. Quedaba ya lejos

³⁴⁶ Pedro Ramírez Vázquez, “Discurso de Inauguración de la Galería de Historia, 21 de noviembre de 1960”. En línea: <https://caracol.inah.gob.mx/images/stories/hitoriag/pedroramirezvazquez.pdf>

³⁴⁷ Palabras de Pedro Ramírez Vázquez durante la mesa redonda “45 años de la Galería de Historia”, 21 de noviembre de 2005. La transcripción de esta plática forma parte del Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Documento sin clasificación.

la época en la que la prisa política se traducían en obras mal ejecutadas, como había sido el caso de la Escuela Nacional de Maestros en los años cuarenta.

Lo que el CAPFCE había emprendido era la construcción del primero de los museos modernos en México, pionero en muchos sentidos. Fue el primero en tener un inmueble exprofeso (Imagen 12), con lo que, de hecho, se inauguraba una nueva época de construcción de recintos museísticos. También fue clave en la consolidación del circuito cultural de Chapultepec –al que después se le habrían de sumar el Museo de Arte Moderno y el de Antropología-. Pero quizás más importante aún, lo fue por su vocación educativa al demostrar que un museo servía no sólo para conservar objetos antiguos sino para comunicar un discurso.



Imagen 12. Albañiles trabajan en la construcción de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Archivo Histórico del Museo del Caracol. Fondo Pedro Ramírez Vázquez. No. Inv. 0046.

La Galería de Historia fue el primer museo del CAPFCE y de su gerente General. En su informe de gobierno de 1961, López Mateos se mostraba satisfecho al informar que, en casi un año de vida, el sitio había sido visitado por 285 mil personas.³⁴⁸ Y aunque hubo críticas al museo, como aquellas que lo calificaban

³⁴⁸ Tercer informe de gobierno de Adolfo López Mateos. En línea:

como la “gran juguetería nacional”,³⁴⁹ en general fue bien recibido. Aquí se reproducen algunos testimonios extraídos del primer libro de visitas de la Galería, y que posteriormente fueron publicados en diversos periódicos:³⁵⁰

“Con admiración termino la visita de la galería que resume las páginas principales de la historia patria”.

-Silvio Zavala.

“Ojalá que en los Estados Unidos tuviéramos un museo así [...] pues tenemos muchos, pero de otras clases. Este es fácil de recorrer y se puede aprender historia muy fácilmente”.

Harry Mac Pherson, Subsecretario de Estado para
Asuntos culturales de Estados Unidos.

“Es extraordinario el Museo. Yo que me precio de conocer la historia de México, considero que se ha sintetizado de manera coherente la extraordinaria y eficiente historia de este país. [...] Se recorren con facilidad todas las etapas y sucesos salientes de los que este gran país hizo por su lucha, la justicia y la libertad. Creo que ni en Europa ni en los Estados Unidos he visto local tan expresivo como el que acabo de visitar”.

Eduardo Vaca Gómez, Ministro de
Educación de Ecuador.

El buen término al que llegó la realización de la Galería de Historia abrió nuevas oportunidades. La anécdota contada por Torres Bodet y reafirmada por Javier Ramírez Campuzano, hijo del arquitecto, relata que, en el vestíbulo de salida del Caracol, un López Mateos complacido terminó por convencerse de que el nuevo Museo Nacional de Antropología estaría a cargo de Ramírez Vázquez y del Programa Federal de Construcción de Escuelas.³⁵¹ Más allá del ámbito anecdótico, la inauguración fue el puente entre dos momentos clave para la historia del Comité y de Ramírez Vázquez. Se pasó, así, de la experimentación de recursos –incursión

<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf>.

³⁴⁹ Al respecto, véase la defensa que emprendió el filósofo Emilio Uranga en “Un museo que se ve y se oye” en *El Espíritu Público*, Campeche, 21 de febrero de 1961, p. 2,6.

³⁵⁰ Véase el libro de visitas del año 1960 de la Galería de Historia. Archivo histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol. Documento sin clasificación. Los extractos en periódicos pueden consultarse en el Archivo personal de Arturo Arnáiz y Freg, que custodia la Academia Mexicana de la Historia. Caja 1/exp 2/51.

³⁵¹ “Historias de vida. Pedro Ramírez Vázquez” en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=8mCLwJSdxPc>. Consultado por última vez el 12 de junio de 2019.

en proyectos museísticos, construcción de un edificio exprofeso, una museografía pionera, y el desarrollo de una nueva vocación pedagógica- a la realización de lo que sería el proyecto más ambicioso del Comité y, desde nuestra óptica, el mejor realizado, es decir, el que permite caracterizar al CAPFCE como una política pública de infraestructura educativa en forma.

“Monumento de monumentos”: el Museo Nacional de Antropología

Quisiera que los mexicanos, al salir de él,
se sintieran orgullosos de serlo.

-Adolfo López Mateos.

“La aspiración de un arquitecto en el pasado era construir una catedral. Ahora, ¿cuál es?”, le preguntó López Mateos a Ramírez Vázquez cuando el primero aún era candidato a la presidencia. Ramírez Vázquez tenía clara la respuesta: “El Museo nacional de Antropología”.³⁵² De nueva cuenta, se hacía presente la vocación social de la profesión. Se cuenta que, al ser electo, el arquitecto acudió a felicitar a López Mateos y éste le dijo “se nos va a hacer el museíto”.

De la necesidad de una sede para un museo de arqueología y antropología se hablaba hacía muchos años. Los espacios del viejo edificio de la calle de Moneda resultaban insuficientes aun con la primera partición de colecciones –aquella con la que se fundó el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec-. Por tanto, existían ya algunas propuestas para un nuevo inmueble. En los años treinta, Mario Pani realizó la suya a partir de un diseño que combinaba elementos del art déco con ornamentaciones neo prehispánicas.³⁵³ Esta nunca se llevó a cabo. Poco después, en 1949, el arquitecto Alberto LeDuc le presentó a Daniel Rubín de la

³⁵² Pedro Ramírez Vázquez, *Charlas de Pedro Ramírez Vázquez*, comp. Humberto Iannini, México, Gernika-UAM-División de Ciencias y Artes para el Diseño, 1987, 121 p., p. 60.

³⁵³ “Fachada Museo de Antropología de la Cd. De México”, en Fototeca Tec de Monterrey/Fondo Mario Pani, inv. 6506.

Borbolla, entonces director del Museo, unos planos elaborados por la Dirección General de Bienes Nacionales.³⁵⁴ Aunque existía la voluntad para erigir el espacio, no existían las condiciones técnicas, administrativas ni presupuestales para acometer una empresa de tal magnitud: en ese año, la Dirección pertenecía a la Secretaría de Hacienda, y es muy posible que no contara con atribuciones ni experiencia para ejecutar la obra. Y, aunque ya existía el CAPFCE, este era una entidad relativamente joven que aún desarrollaba casi exclusivamente aulas. No había, pues, manera de realizar la obra.

Todavía en 1957, el Instituto Nacional de Antropología e Historia realizó un nuevo llamado al presidente Ruiz Cortines que fue respaldado por 34 instituciones. Se argumentaba, ya entonces, no sólo la insuficiencia de los espacios en el inmueble de la calle de Moneda, sino la inseguridad que representaba continuar con ese sitio para resguardar las colecciones arqueológicas: “Según dictámenes periciales de prestigiadas Compañías de Seguros, el actual Museo Nacional ofrece muy limitada defensa en contra de riesgos tales como incendio, temblor, robo y accidentes similares.”³⁵⁵ Sin embargo, como hemos visto, en este periodo el presupuesto de la SEP sufrió un gran descenso, lo que impidió de nueva cuenta la construcción de una nueva sede.

Así, para Torres Bodet en su segunda gestión, uno de los grandes pendientes que aún tenía el Estado en materia cultural era construir un nuevo espacio para las joyas del pasado prehispánico. Como explicaba el secretario de Educación, “presentarlas con dignidad implicaba, para nosotros, un apremiante deber”.³⁵⁶ López Mateos también asumió que, en su administración, generaría la coyuntura para tener un nuevo Museo Nacional de Antropología, por lo que desde 1959 se decidió emitir timbres postales conmemorativos del veinte aniversario del INAH,

³⁵⁴ “Alberto Le Duc, de la Dirección de Bienes nacionales, envía a Daniel F. Rubín de la Borbolla un juego de planos para la construcción de un edificio para el Museo Nacional de Antropología de México” en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Vol. 154/exp 14/fs. 95-96.

³⁵⁵ “Propuesta para la construcción de un nuevo Museo Nacional de Antropología que se presenta a Adolfo Ruiz Cortines” en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Vol. 174/exp. 31/ fs. 114-120.

³⁵⁶ Torres Bodet, *Memorias II...* p. 437.

cuya venta se destinaría a reunir fondos para la construcción del edificio.³⁵⁷ A pesar de ello, y en vista de que el INAH -otro organismo descentralizado de la propia secretaría-, por sí solo no podría asumir la tarea, era necesario generar un andamiaje mediante el cual se pudiera erigir el inmueble.

Es casi seguro que una de las razones para que Torres Bodet le encargara a Ramírez Vázquez la construcción de la Galería de Historia fuera para probar las cualidades del arquitecto en materia de museos, un campo que, como hemos visto, era prácticamente inexplorado. Si bien don Pedro ya contaba con la simpatía del secretario de Educación y del propio presidente, la construcción del Caracol y el buen término que había tenido el proceso reforzaba la decisión. Después de la experiencia obtenida en la Galería de Historia, el CAPFCE de Ramírez Vázquez había demostrado tener la capacidad administrativa y técnica para emprender una obra de tal magnitud sin dejar de lado la construcción de escuelas por todo el país. La opción más natural, pues, era encomendarle la obra al Comité. Después de todo, el museo no sería solamente un nuevo y más amplio recinto para el resguardo de objetos, sino que, como se concebía ahora, se trataría más de un centro dedicado a la *enseñanza*, investigación y difusión del patrimonio arqueológico y etnográfico.

Así, la SEP creó un mecanismo administrativo para la construcción del nuevo museo. En enero de 1961, apenas dos meses después de la inauguración del Caracol, se estableció el Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología, que involucraba los trabajos en conjunto del INAH y el CAPFCE. El Consejo quedó encabezado por Ignacio Marquina, como Presidente; por Pedro Ramírez Vázquez, como Director General del Proyecto; y por Luis Aveleyra, como Secretario Ejecutivo. Se trataba de un esquema de colaboración mutua: el INAH aportaría el desarrollo académico, desde los guiones científicos hasta la museografía. Por su parte, el Comité absorbería el proyecto arquitectónico, así como la administración y financiamiento de toda la obra.³⁵⁸

³⁵⁷ “Decreto presidencial sobre una emisión especial de timbres por el vigésimo aniversario del I.N.A.H., cuyo producto se destinará a la construcción del nuevo Museo de Antropología”, en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Vol. 178/ exp. 6/ fs. 8-39.

³⁵⁸ Luis Aveleyra, “Importancia del Museo Nacional de Antropología en el País” en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 181/exp. 11/fs. 38-46. *Cfr.* “Proyecto para la construcción del nuevo

Resulta interesante notar que esto incluyó la contratación de todo el personal participante, incluso aquel que ya pertenecía al INAH.³⁵⁹ Como se mostró en el capítulo anterior, el Comité tenía ya experiencia en el establecimiento de contratos con terceros para el desarrollo de sus proyectos, lo que seguramente facilitó el proceso.

Esta obra implicaba una nueva fisonomía para el Comité. Significaba producir, en paralelo, construcciones atomizadas aunque a gran escala numérica, como el Aula-casa rural; y la realización, por otro lado, de una obra monumental pero focalizada, como lo era el Museo Nacional de Antropología. Son dos perfiles educativos distintos, pero complementarios, y mientras uno respondía a un esquema de instrucción formal, el otro acompañaría el proyecto educativo nacionalista. La intervención del Comité en este proyecto era una decisión completamente calculada para el presidente y el secretario de Educación. El personaje, Ramírez Vázquez, cuya mejor cualidad era su capacidad para conjuntar un equipo de calidad en torno a sus proyectos, trabajó en esta obra con Rafael Mijares y Jorge Campuzano; y la institución, el CAPFCE, un comité técnico, especializado y ya consolidado. Sin la mezcla de estos dos elementos, difícilmente se hubiera podido realizar la obra. “Sólo la visión asombrosa de un hombre de Estado y una dirección brillante pudieron lograr que el Museo, iniciado en febrero de 1963, abriera sus puertas en septiembre de 1964”,³⁶⁰ escribió Ignacio Bernal, una de las máximas autoridades en México prehispánico de la época.

En 1963, año en el que inició la construcción, el presupuesto del Comité se había duplicado, lo que permitió que éste la pudiera ejecutar sin inconvenientes financieros. El Museo representaba así, una de las más claras muestras de la

Museo Nacional de Antropología” Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 185/exp. 18/fs. 103-108.

³⁵⁹ Véase, por ejemplo, los contratos de trabajo elaborados por el CAPFCE celebrados con Alfonso Caso: Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología: Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 182/exp. 57/fs. 201; con Mario Vázquez: Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 199/exp. 45/fs. 157-158; así como “Lista de personal técnico, científico y administrativo que tomará parte en los trabajos de planeación e instalación del nuevo museo” en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 181/exp. 21/fs. 103-107.

³⁶⁰ Ignacio Bernal, “Introducción” en Pedro Ramírez Vázquez, Luis Avelleyra, Román Piña Chan *et al.*, *El Museo Nacional de Antropología. Arte, arquitectura, arqueología, etnografía*, ed. Beatrice Trueblood, México, editorial Tlaloc, 1968, 257 p., p. 7.

voluntad política –presidencialismo puro, si se quiere, pero cargado de un particular interés por una obra de beneficio social- hacia el proyecto educativo del secretario de Educación y hacia el CAPFCE. Cuando Torres Bodet le presentó el proyecto a López Mateos, éste preguntó por el costo de la construcción: “«¿Cuánto le han asegurado que costará la obra?» «–Sesenta millones de pesos» le contesté. Sonrió con escepticismo. Y me dijo: «Costará lo doble, don Jaime, pero la haremos».”³⁶¹ Esta voluntad también se tradujo en una disposición a que la obra se terminara en tiempo y forma. Así, se estableció un estímulo monetario del 15% extra para los colaboradores si el trabajo se terminaba antes del 31 de septiembre de 1964.³⁶² Sucedió, de igual forma, al momento de destinar los terrenos, pues el predio elegido era propiedad de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Los trabajadores de la Secretaría lo ocupaban como lugar de recreación y, cuando se mostraron reticentes a entregar el lugar, el presidente ordenó ponerlo a disposición del CAPFCE.³⁶³ ¿A qué se debía este respaldo? Sucedió fundamentalmente lo mismo que en el caso de la Galería de Historia: los museos -como las escuelas, como veremos más adelante-, se habían convertido en la materialización de las promesas de la Revolución Mexicana.³⁶⁴ No es raro, por ello, que el presidente asistiera con frecuencia a la obra para valorar sus avances.

Al igual que con la Galería de Historia y que con las miles de escuelas que el Comité había construido, lo primero fue decidir dónde se erigiría el nuevo Museo. La opción elegida fue, de nueva cuenta, Chapultepec, con lo que se continuaba con la formación de uno de los más importantes circuitos de museos del país. La decisión no era arbitraria y, en el fondo, respondía a una clara intención de volver más accesible la educación y la cultura. Se trataba de acercar los recintos a un gran

³⁶¹ *Ibidem*, p. 442.

³⁶² “Condiciones de trabajo que deberán estipularse en los contratos” en Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 194/exp. 26/fs. 163.

³⁶³ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 442. *Cfr.* “Disposiciones preliminares indispensables para la realización del nuevo Museo Nacional de Antropología, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología/Volumen 194/exp. 21/fs. 139-140.

³⁶⁴ Dos materiales refuerzan esta interpretación. En 1968, año de los Juegos Olímpicos, el Comité Organizador –presidido por el mismo Ramírez Vázquez- editó Cartas olímpicas con el objetivo de que los visitantes conocieran toda la información relevante del país. Se trataba de pequeños cuadernillos ilustrados. Dos de ellas –editadas en español, inglés y francés- fueron dedicadas a la Galería de Historia y al Museo Nacional de Antropología. Se les exaltaba, fundamentalmente, como representantes de la modernidad que el país había alcanzado.

público y no sólo a una pequeña élite ilustrada. Si el bosque era uno de los sitios preferidos por las familias para visitar en sus tiempos libres, ubicar el Museo de Antropología allí ayudaría a convertirlo en un producto cultural de masas -como, en efecto, terminó por suceder, pues en la actualidad, recibe más de dos millones de visitantes al año-. Para lograrlo, Ramírez Vázquez, a decir de su hijo, realizó una suerte de enroque urbanístico. Hizo de Chapultepec, en cuyas zonas aledañas se encuentran las embajadas de distintos países y donde hubiera sido lógico construir la sede de la Secretaría de Relaciones Exteriores, un gran espacio cultural. En cambio, colocó en 1965 el edificio de la SRE en Tlatelolco, donde, por su cercanía a la zona arqueológica, hubiera sido más lógico ubicar el museo.³⁶⁵ De este modo, se decidió colocarlo junto al Paseo de la Reforma. Como bien señaló Miquel Adriá, un segundo acierto del arquitecto fue haber entendido la ubicación en un contexto de crecimiento urbano. Por ello, en lugar de llevar a cabo la construcción directamente con vista a la avenida, que a la postre habría entorpecido la circulación, le dio la vuelta y colocó el acceso en perpendicular.³⁶⁶

La concepción del Museo Nacional de Antropología iba más allá de un mero traslado de colecciones a un edificio nuevo. Después de la experiencia obtenida en la Galería de Historia, había quedado claro que un museo debía ser, con objetos antiguos o sin ellos, un espacio educativo. Así, Ramírez Vázquez fue más allá y lo proyectó no sólo como un lugar que albergara salas de exhibición, sino como la nueva sede de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia y de la Escuela Nacional de Antropología -de modo que, en estricto sentido, el CAPFCE sí estaba construyendo una escuela-. A ello hay que sumarle los auditorios, laboratorios y bodegas. En suma, el sitio se convertiría en el centro neurálgico de las actividades sustantivas que desarrollaba el INAH; en un mismo espacio, se llevarían a cabo actividades de investigación, docencia y divulgación del patrimonio arqueológico y antropológico.

³⁶⁵ “Historias de vida. Pedro Ramírez Vázquez” en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=8mCLwJSdxPc>. Consultado por última vez el 12 de junio de 2019.

³⁶⁶ Miquel Adriá, *La sombra del Cuervo. Arquitectos mexicanos tras la sombra de Le Corbusier*, México, Arquine, 239 p., p. 186.

En esta nueva propuesta, ya no se trataba solamente de exhibir los rastros del pasado, sino que había que combinarlos con otros recursos y formar con ellos un discurso -en este caso, pedagógico, indigenista y nacionalista-. Según Torres Bodet, el sitio tendría tres funciones esenciales:³⁶⁷ estética -presentar al espectador la obra del pasado prehispánico en su “prístina desnudez”; didáctica -explicar la relación de los objetos antiguos con el medio físico, el ambiente étnico, la condición social y el momento histórico en el que se situaron-; y social -que el visitante comprendiera el sentido de las obras que lo cautivaran y le generara un sentimiento de identidad-. Esta última, para el secretario de Educación, era la más importante.

Lograr esos objetivos requería que el museo ensamblara tres aspectos: arquitectura, contenidos y recursos museográficos.

Para el edificio, Ramírez Vázquez, Mijares y Campuzano echaron mano de nueva cuenta del estilo funcionalista, al que se le añadieron algunos guiños indigenistas. A pensar de que se trataba de una obra de carácter monumental, la construcción duró tan sólo diecinueve meses. Esto fue posible sólo gracias a la experiencia con la que el CAPFCE contaba, particularmente con el uso de materiales prefabricados -el Aula Hidalgo y el Aula-Casa rural como botones de muestra sobre su aplicación-. Todo el diseño, simétrico, se agrupaba en torno al patio central rectangular, rodeado por una construcción de dos niveles pensados para albergar las colecciones arqueológicas y etnográficas (Imagen 13). La escala del edificio evoca las grandes zonas arqueológicas del país y, en particular, habría de asociarse con el Cuadrángulo de la Monjas de Uxmal. A decir de Ramírez Vázquez, el valor del inmueble radicaba “en la solución del espacio, en el cual se puede lograr funciones y sensaciones totalmente diferentes, aun con los mismos materiales y las mismas dimensiones”.³⁶⁸

³⁶⁷ Jaime Torres Bodet, “Palabras Preliminares”, en Pedro Ramírez Vázquez, Luis Aveyra, Román Piña Chan *et al.*, *El Museo Nacional de Antropología. Arte, arquitectura, arqueología, etnografía*, ed. Beatrice Trueblood, México, editorial Tlaloc, 1968, 257 p., p. 10.

³⁶⁸ Pedro Ramírez Vázquez, “La arquitectura del museo” en Ramírez Vázquez, Luis Aveyra, Román Piña Chan *et al.*, *op. cit.*, p. 443.

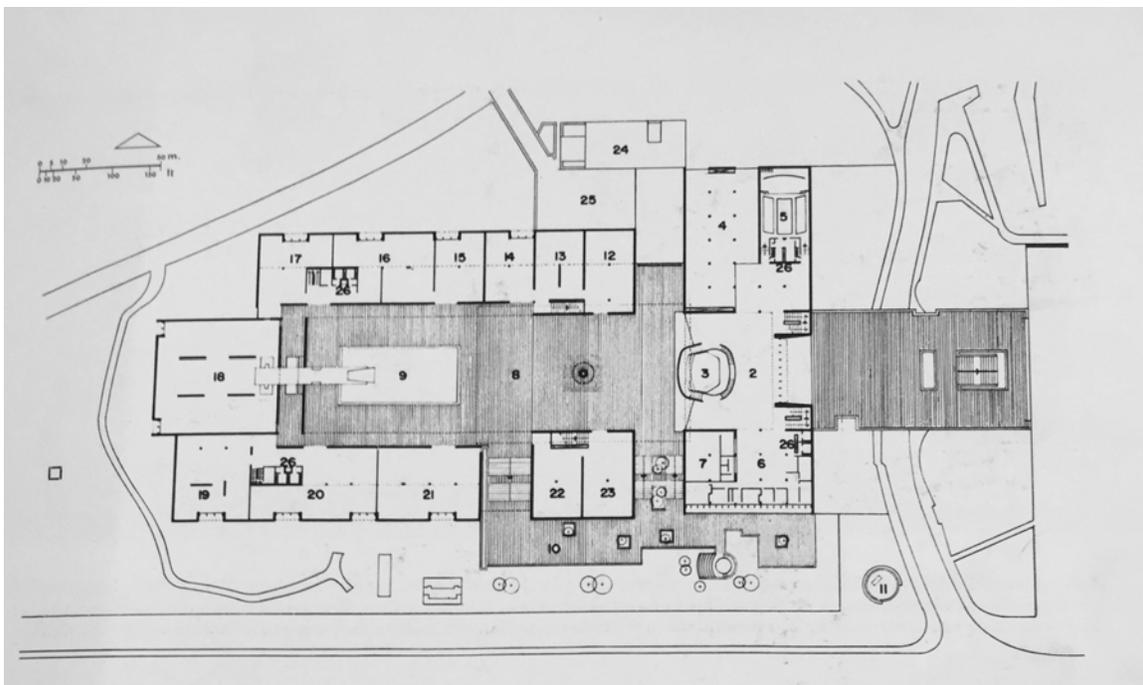


Imagen 13. Plano de la planta baja del Museo Nacional de Antropología. Como se puede observar, todo el diseño es geométrico. El patio central cohesiona todas las salas que se colocaron a su alrededor. Imagen tomada de Pedro Ramírez Vázquez, “La arquitectura del museo” en Ramírez Vázquez, Luis Aveleyra, Román Piña Chan *et al.*, *op. cit.*, p. 17.

La ejecución planteó nuevos retos técnicos para el gerente general del CAPFCE. El primero de ellos era asegurarse que las propuestas arquitectónicas fueran técnicamente realizables. Había que ser particularmente cuidadoso con algunas variables. Por ejemplo, era necesario tomar en cuenta que los espacios de la Biblioteca Nacional de Antropología, ubicada en la planta alta del edificio, debía soportar el peso una vez que se colocaran las colecciones bibliográficas. O asegurarse de que la estructura del patio central, “El Paraguas”, resistiría un sismo sostenida sólo por la columna central (Imagen 14) . Para resolverlo, Ramírez Vázquez buscó a Oscar de Buen,³⁶⁹ quien, con el paso del tiempo, acabaría por consolidarse como uno de los grandes ingenieros estructuralistas del país -el ingeniero continuaría trabajando con el arquitecto en otras de sus obras emblemáticas, como el Estadio Azteca y la nueva Basílica de Guadalupe-. Otro

³⁶⁹ Pedro Ramírez Vázquez, “Museo Nacional de Antropología. Gestación, proyecto y construcción” en *Gaceta de Museos*, No. 57, Diciembre 2013-Marzo 2014, pp. 24-31.

desafío fue la colocación de las piezas, algunas de tamaño monumental, en cuyo caso se montaron primero antes de ejecutar la construcción de las salas.

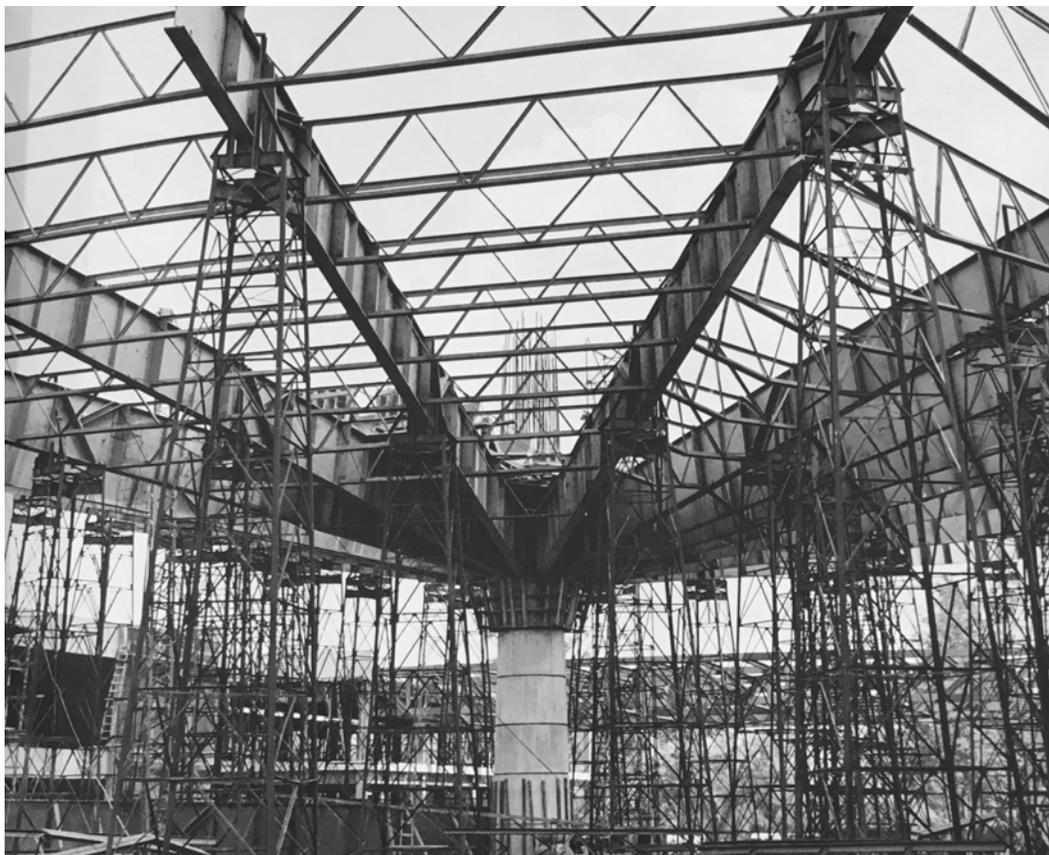


Imagen 14. Construcción de “El Paraguas” en el patio central del museo de Antropología. Imagen tomada de Pedro Ramírez Vázquez, “La arquitectura del museo” en Ramírez Vázquez, Luis Aveleyra, Román Piña Chan *et al.*, *op. cit.*, p. 23.

En la realización de los contenidos, el Comité contrató a especialistas en la materia. Se trataba de personajes con una trayectoria ya consolidada dentro del INAH. Participaron Ignacio Bernal, Alfonso Caso, Eusebio Dávalos, Ignacio Marquina, Miguel León-Portilla, Ángel María Garibay y Román Piña Chan.³⁷⁰ Ellos fueron los encargados de hacer la selección de piezas, redactar los textos y conjuntar el discurso del museo. También se encargaron de ampliar la colección, pues además del traslado de piezas del viejo edificio de la calle de Moneda, Torres

³⁷⁰ Torres Bodet, *Memorias II...* p. 444.

Bodet giró instrucciones para que se llevaran a cabo nuevas exploraciones arqueológicas en Jaina, en Teotihuacan, en la Huasteca Potosina, en Guerrero y Michoacán. A ello se le sumaron más de tres mil quinientas piezas que fueron adquiridas.³⁷¹

Finalmente, para los recursos museográficos se sumaron algunos personajes que habían colaborado años antes en la Galería de Historia y que ahora se incorporaban para aplicar recursos ya probados. El antropólogo Iker Larrauri, que otrora había coordinado en el Caracol la recreación de escenas históricas, creó pinturas de gran formato que apoyaban de forma visual y pedagógica las colecciones, como *La fauna pleistocénica* o *El paso de Bering*, y trabajó en el diorama de la Caza del Mamut de la sala introductoria. Otros, no habían participado directamente en la Galería, pero sí echaron mano de los mismos elementos museográficos. Por ejemplo, Carmen Antúnez dirigió un equipo de artistas que realizó las figuras para la escena del tianguis de Tlatelolco. Los “recursos tecnológicos” de la época, también se usaron y Salvador Novo escribió una serie de textos para que fueran grabados y sonorizar algunas de las piezas. Finalmente, reconocidos artistas también colaboraron con pinturas y murales, como Rufino Tamayo, Jorge González Camarena, Carlos Mérida y Pablo O’Higgins o, como en el caso de José Chávez Morado, a quien además, luego de su trabajo con el cancel de bronce en el Caracol se le encargó la escultura, del mismo material, de “el paraguas”. Desde luego que las obras que generaron tenían valor artístico, sin embargo, el propósito fundamental era pedagógico. Importaba exhibir las piezas, pero también generar recreaciones de la época prehispánica para reforzar visualmente.

Como en la Galería de Historia, en el Museo de Antropología se conjuntaron la tradición y la modernidad. Un edificio de estilo funcionalista albergaría las piezas que daban cuenta de las glorias prehispánicas. Se trataba de una amalgama de la vieja concepción del museo como custodio de objetos pero con un espacio exprofeso. Esta característica permitió que el inmueble desarrollara un discurso propio -como ya había sucedido en el Caracol- de corte nacionalista. Dentro de un

³⁷¹ *Ibidem*, p. 443.

inmueble vanguardista, se resguardaban los objetos del pasado glorioso indígena. Aquellas piezas estaban ahora destinadas a mostrar la grandeza de los pueblos mesoamericanos. Al situarse en el patio central, el visitante tenía la opción de entrar a cada una de las salas organizadas en función de las regiones y las culturas, con su correspondiente etnográfico en los niveles superiores. Pese a la disposición simétrica del edificio, todo parece un discurso lineal que llevó inexorablemente a la “fama y gloria” -según los Memoriales de Culhuacán, frase convertida en inscripción a la entrada de la sala- de México Tenochtitlan, lo que ayudó a reforzar una narrativa centralista del pasado indígena. Incluso, el estanque del patio central fue pensado para aludir al ambiente lacustre de la cuenca de México. La sala dedicada a los mexicas es la central, y en ella se procuró mostrar la magnificencia de obras monumentales, como la Piedra del Sol o la escultura de la Coatlicue.

El nuevo Museo Nacional de Antropología se inauguró en septiembre de 1964. Su vocación educativa, como en el Caracol, es indisociable. El diseño ganó, un año después, la medalla de oro de la Bienal de Sao Paulo. Aún a poco más de cincuenta años de distancia, permanece como referente museístico y es, hoy por hoy, el museo más importante del país. Con ello el CAPFCE había logrado construir una obra que, por un lado, fuera educativa y, por el otro, encarnara los valores de nacionalismo, progreso posrevolucionario y modernidad.

La escuela como símbolo

Durante la construcción del Museo Nacional de Antropología, López Mateos quería que una obra prehispánica monumental recibiera al visitante cuando éste se acercara al Paseo de la Reforma. Aunque en principio se pensó en una estela maya, Ramírez Vázquez sugirió un monolito que se encontraba en el poblado de Coatlinchan, cercano a Texcoco. El presidente accedió y ordenó su traslado a la ciudad de México. Sin embargo, algunos habitantes consideraban el acto como un despojo y se opusieron. La situación fue tensa e incluso hubo una breve ocupación del ejército en la localidad.³⁷²

³⁷² Sobre la polémica del monolito de Coatlinchan, véase el documental *La Piedra Ausente* (Sandra Rozental y Jesse Lerner, 2013).

Ramírez Vázquez no estaba dispuesto a llevarse el monolito de Coatlinchan por la fuerza y decidió que lo mejor sería negociar con los representantes del pueblo. Los habitantes aceptaron si, a cambio, el gobierno federal les construía un hospital, una carretera y, finalmente, una escuela. Las tres demandas se cumplieron y, para el asunto que nos interesa, el arquitecto erigió allí un plantel del CAPFCE. El episodio resultaría meramente anecdótico si no fuera porque revela un detalle fundamental: las escuelas habían adquirido tal importancia que tenían una doble función. Por un lado, podían servir como arma de negociación política. Un sistema político que en otros episodios había tenido claros tintes autoritarios, optó en este caso por una segunda vía que involucraba al Programa Federal de Construcción de Escuelas. Así, se evitaba la generación de conflictos mayores con una alternativa que involucraba el ofrecimiento de servicios sociales. Pero, por el otro lado, es claro que para entonces la escuela -así, como concepto abstracto- terminó por consolidarse como un emblema simbólico -quizás no el único, pero sí uno de los más representativos- del progreso posrevolucionario. El pacto con el pueblo de Coatlinchan intercambiaba un objeto antiguo -el monolito-, a cambio de tres que insertaban a la comunidad en la modernidad mexicana -el hospital, la carretera y la escuela-.³⁷³ En el fondo, se trataba de una exigencia social de llevar todos los rasgos del avance del país más allá de lo urbano, y trasladarlo a los medios rurales.

La escuela llegó, así, a transformarse en algo más que un espacio donde los estudiantes recibían educación. Fue, en primera instancia, insignia de la posrevolución. En gran medida, esta idea fue alimentada por el propio gobierno. No es casualidad que en 1960, en otro de los productos conmemorativos del cincuentenario de la Revolución, se destacara la sistemática labor de construcción. A pesar de que no se trataba de un material fílmico que tuviera como propósito hablar de educación -en realidad fue impulsado por la Secretaría de la Defensa-, al final del largometraje documental *Epopéyas de la Revolución* (Gustavo Carrero,

³⁷³ Este acto, que en muchas ocasiones ha sido interpretado como un despojo violento del Estado mexicano hacia las comunidades, muestra más bien una cierta voluntad de negociación, pese a que en los últimos años la polémica por el monolito de Coatlinchan ha vuelto a surgir. Lo cierto es que, en Coatlinchan, la pieza permanecía parcialmente enterrada. Además de la construcción del hospital, la carretera y la escuela, todos los habitantes del pueblo gozan de exención de pago al Museo Nacional de Antropología.

1960) que rescata material de Jesús H. Abitia, se insertaron algunas imágenes a color destinadas a destacar los logros de la Revolución a cincuenta años de distancia. Algunas de ellas corresponden a las escuelas y, mientras se observa a los niños sonrientes en sus planteles, la voz en *off* asegura que “la escuela rural es el mejor galardón de la Revolución Mexicana. El Estado emplea la mayor parte de su presupuesto en educación y multiplica las escuelas urbanas para impulsar a la juventud por los caminos de la ciencia”.³⁷⁴ En ese sentido, otra de las obras conmemorativas de las celebraciones de 1960 fue un pequeño libro, *50 años de Revolución Mexicana*. En este, dentro de la sección de “los frutos” del movimiento armado, se colocaron fotografías alusivas a la construcción de las aulas de Ramírez Vázquez (Imagen 15). En esta época, el aula se había convertido en uno de los resultados más tangibles de la lucha armada que se había iniciado en 1910. Se trataba, también, de uno de los elementos garantes del artículo 3º constitucional.



Imagen 15. La construcción de aulas fue mostrada como uno de los frutos de la Revolución Mexicana. Aquí, la estructura prefabricada contrasta con las casas rurales. Imagen tomada de *50 años de Revolución Mexicana*. México, Oficina de Prensa de la Presidencia de la República, 1960, s.n.p.

³⁷⁴ *Epopeyas de la Revolución* (Gustavo Carrero, 1960), Minuto 1:09:19.

A fuerza de años, la escuela fue asociada a nociones como las de progreso y modernidad. La película de *Pueblito*, a la que ya nos hemos referido en el capítulo anterior, es uno de los ejemplos más claros pero no el único. Los casos son numerosos: en el primer capítulo se mostró cómo desde el periodo de la creación, el gobernador de Tabasco tuvo un conflicto con el joven Ramírez Vázquez por su interés en que una escuela se pudiera admirar desde el aeropuerto. Ubicada allí, mostraría los avances del estado en su camino a la modernización. Por otro lado, el propio secretario de Hacienda Ortiz Mena se refería a la escuela como uno de los factores clave en el modelo del desarrollo estabilizador, lo que dotaba a las aulas de una dimensión económica y social en el camino del avance nacional (Imagen 16). El informe sexenal 1958-1964 de la Secretaría de Educación Pública incluye algunas fotografías de las escuelas construidas en el periodo. Una de ellas resulta particularmente reveladora (Imagen 17). En esta, se pueden apreciar dos escuelas rurales en un pueblo. La primera es la que corresponde a la vieja construcción, con claros signos de deterioro. La segunda es un aula prefabricada del CAPFCE, mucho más sencilla pero moderna. En la antigua escuela, se encuentran los habitantes adultos de la población, mientras que un grupo de niños se dirige a su nuevo plantel. La imagen, así opone dos panoramas educativos distintos. En uno, la precariedad y el abandono; en el otro, el Estado modernizador. La perspectiva de la fotografía incluso permite pensar su composición como una alegoría del salto progresivo de la educación, es decir, del tránsito de un gobierno deficiente, con poco interés por la enseñanza pública, a uno moderno, de corte social y que encamina a los infantes al futuro. Se asumía, así, que el Programa de Construcción era una tarea renovadora de la nación.

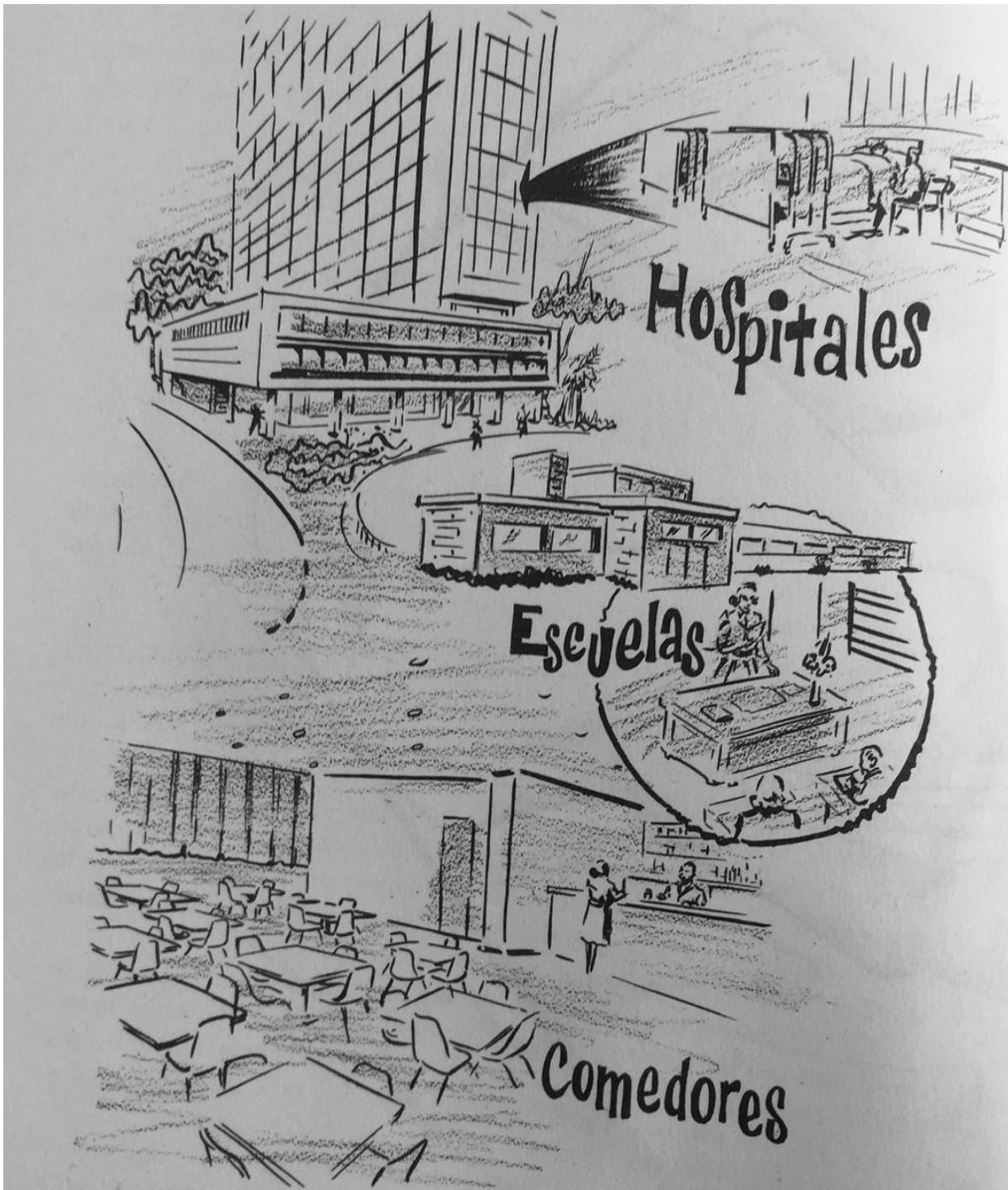


Imagen 16. En *La política hacendaria como factor del progreso*, el secretario Ortiz Mena explicó lo importante del gasto social en el modelo del desarrollo estabilizador. En este pequeño libro, se ilustra la importancia de las escuelas.

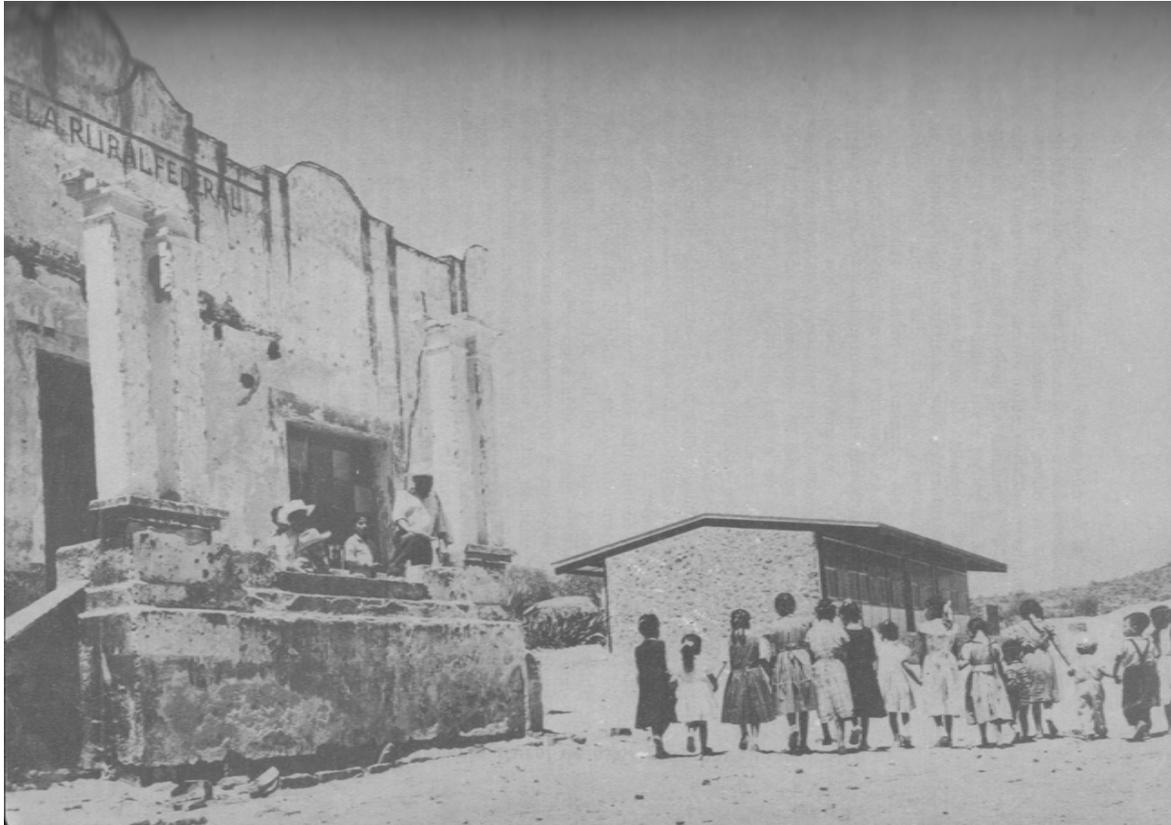


Imagen 17. Como si se tratara de una alegoría de la modernización educativa, esta fotografía muestra a un grupo escolar que va, de la vieja escuela rural federal, a la nueva Aula-casa prefabricada. Imagen tomada de Secretaría de Educación Pública, *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, 553 p., s.n.p.

Esta consolidación simbólica puede atribuirse a un lento proceso en el que, luego de casi dos décadas de haber echado a andar la primera política pública de infraestructura, el aula se había incrustado en el imaginario de la población. Por un lado, fue resultado de la multiplicación de construcciones en todo el país. Pero también fue consecuencia de otras acciones gubernamentales deliberadas. Torres Bodet pretendió, desde su primera gestión, hacer de la escuela el punto de reunión más importante de la vida social. Ese fue, en parte, el sentido de los teatros al aire libre, concebidos no sólo como sitios de educación artística, sino como punto de reunión comunitaria. Los teatros son hoy una rareza de la arquitectura escolar, pero, de cualquier forma, y aun sin ellos, las aspiraciones de don Jaime se cumplieron en alguna forma. Desde los tiempos de la consolidación, cuando se extendieron los centros urbanos más importantes, el CAPFCE buscó que los

nuevos planteles estuvieran ubicados en el centro neurálgico de cada colonia -por eso es común verlos, por ejemplo, junto a los mercados, plazas y parques-. Desde luego, eso tenía que ver más con los estudios realizados sobre desplazamiento de los escolares, pero funcionaba también en un nivel de significación. Las escuelas así, trascendieron su vocación educativa original y han servido, desde hace varios años, como centros de reunión colectiva, como sedes de casillas de votación en tiempos electorales y,³⁷⁵ ante desastres naturales, como albergues.

Las otras obras insignia del CAPFCE, como ya lo habíamos señalado, también adquirieron sentidos parecidos. La Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología inauguraban la modernidad museística en México. Así se aseguró de mostrarlo Ramírez Vázquez al mundo cuando, en 1968, presidió el Comité organizador de los Juegos Olímpicos en nuestro país. Su trabajo incluyó un programa editorial destinado a mostrarle al mundo, en pequeños cuadernillos editados en español, inglés y francés, los sitios de visita imprescindible durante su estancia en México. Dos de esas publicaciones fueron utilizadas para promocionar estos espacios, lo que coronaba los esfuerzos de colocar las obras del Comité en el imaginario al llevarlas a un plano internacional.³⁷⁶

Así, el trabajo asumido durante veinte años por los distintos gobiernos de los años cuarenta, cincuenta y sesenta, había desarrollado una multiplicidad de significaciones, muchas positivas y otras tantas negativas. Por poner solo un ejemplo de estas últimas, años después, en la crítica mordaz del escritor Jorge Ibarguengoitia, la escuela quedó caracterizada como “un elemento fundamental en las frustraciones de toda la gente”.³⁷⁷ Particularmente sobre el asunto de las construcciones, le parecía que los diseños del CAPFCE eran horribles y que, en

³⁷⁵ Al respecto, el ejemplo más emblemático es el de la Escuela Primaria El Pípila, famosa porque, al estar cercana a la residencia de Los Pinos, es donde votan los presidentes de la República. Esta escuela fue construida por Pedro Ramírez Vázquez en los años cincuenta.

³⁷⁶ Véase, por ejemplo, *Galería de Historia. La lucha del pueblo mexicano por su libertad*, México, Comité Organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada, 1970, 47 p., así como su versión en francés, *Galerie d' Histoire. La lutte du peuple mexicain pour sa liberté*, México, Comité Organizador de los juegos de la XIX Olimpiada, 1970, 47 p.

³⁷⁷ Jorge Ibarguengoitia, “¿Más escuelas? Confabulación diabólica”, en *Instrucciones para vivir en México*, México, Joaquín Mortiz, 2018, 353 p., p. 287.

realidad, la multiplicación de aulas solamente venía acompañada de la expansión de los mismos malos métodos tradicionales educativos.³⁷⁸

Pese a todo, lo cierto es que tras dos décadas, el Programa de Construcción de Escuelas se había afianzado como la primera política pública de infraestructura escolar y había generado un notorio contraste del panorama educativo. Si en 1944, año de su creación, había sólo 603 planteles destinados a educación preescolar, en 1964 la cifra ascendía a 2,354. Las primarias habían pasado de 20,783 en 1944 a 36,405 escuelas. En el caso de los otros niveles no existen datos claros para 1944, pero sí sabemos que, en 1949, había 319 secundarias en todo el país, número que creció hasta llegar a 1503 en 1964. En bachillerato, había 99 planteles en 1949, que se convirtieron en 435 en 1964. En los centros de educación superior, sólo había 71 escuelas que se convirtieron en 158 para el último año de la administración de Torres Bodet. Así, la consolidación del sistema educativo de este país y el crecimiento sostenido que tuvo en el siglo XX, sólo puede entenderse mediante el trabajo del CAPFCE.

En estos veinte años no se resolvió el problema entero de falta de aulas, pero es importante recalcar que los números de construcciones no dicen mucho por sí solos. El conteo por escuela puede ser engañoso si no se toma con perspectiva para entender que este podía referirse lo mismo a un aula rural para cincuenta alumnos y hogar para el profesor que para una secundaria urbana con varios niveles de construcción y destinada a cientos de estudiantes. Importa, quizás más, entender los otros elementos en el proceso de la política pública que permitieron ese aumento numérico: la consolidación de los andamiajes institucionales así como el desarrollo de criterios técnicos especializados que permitieron mayor eficacia y construcciones de mejor calidad. Por ello, resulta necesario el contraste entre el CAPFCE primigenio y el de 1964, es decir, el paso de construcciones tan cuestionadas como la de la Escuela Superior de Maestros hacia emblemas arquitectónicos como el Aula-Casa rural, la Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología. Más allá de su utilidad educativa, las nuevas construcciones se habían transformado en un símbolo del México moderno.

³⁷⁸ Véase, al respecto, Ibargüengoitia, “Déficit educativo. No hagan aulas”, en *op. cit.*, pp. 302-305.

Epílogo

Es muy posible que, del total de inmuebles públicos que existen en este país, las escuelas representen la gran mayoría, sólo equiparable, quizás, con los mercados. La estructura -e infraestructura- educativa es hoy por hoy, y a pesar de todos sus defectos, una de las más robustas de la administración pública. Ello fue posible sólo mediante un esquema durable de edificaciones. El Programa Federal de Construcción de Escuelas fue una de las políticas educativas de más largo alcance en la historia del país. Al momento de su desaparición, en 2008, contaba con 64 años de existencia. Para ponerlo en perspectiva con otra política vinculada, la de producción y distribución de libros de texto gratuitos acaba de cumplir, en 2019, 60 años de vida. La gran diferencia entre una y otra es que, mientras que el CAPFCE ya desapareció, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, otra de las invenciones de Torres Bodet, aún existe y goza de perfecta salud.

Al finalizar la década de los sesenta, el CAPFCE construyó una nueva sede en la calle de Vito Alessio Robles, al sur de la ciudad de México. El edificio del arquitecto Francisco Artigas es, hoy por hoy, uno de los más codiciados de la administración pública federal.³⁷⁹ Después de 1964, el Programa siguió un camino parecido al de la SEP. Luego del proceso de centralización del que hemos hablado, vino en los años setenta el de la descentralización territorial y administrativa. En las décadas siguientes continuó la labor de construcción, lo que ayudó a ampliar los servicios educativos en todo el país. El contraste entre 1944 y 1964 permite apreciar los resultados obtenidos. Según los datos mostrados por Cecilia Greaves, en ese periodo de veinte años en la mayoría de los estados se duplicó la inscripción escolar.³⁸⁰ Más todavía, en 2008, al momento de la desaparición del Comité, la tasa neta de matriculación en preescolar era del 68.2%, la de primaria del 99%, y la de secundaria del 78.4%,³⁸¹ lo que no hubiera podido suceder sólo con acciones aisladas de construcción. En 2013, el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de

³⁷⁹ *Fábrica de escuelas. Un edificio de Francisco Artigas*, México, INIFED-Arquine, 2014, 167 p.

³⁸⁰ Greaves, *op. cit.*, p. 264.

³⁸¹ Al respecto véase la tabla “Tasa neta de matriculación según nivel educativo” disponible en línea en: https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Informacion_general. Consultado por última vez el 3 de junio de 2019.

Educación Básica y Especial (CEMABE) arrojó que, de los 152 mil 895 planteles públicos de educación elemental, 112 mil 656 cuenta con un inmueble exprofeso, mientras que 36 mil 844 fueron adaptados. Es decir, el 73.68% fue erigido mediante procedimientos técnicos especializados. Aunque esta cifra pueda no parecer tan alta, lo cierto es que, si la ponemos en perspectiva con los planteles privados el porcentaje resulta mucho menor. Sólo 45.93% de las escuelas particulares, es decir, 9 mil 238, cuentan con una construcción dedicada.³⁸² Ello muestra un particular interés que tuvo el Estado por proporcionar aulas que fueran diseñadas para serlo.

Pero a veces pareciera que, en términos de infraestructura educativa, el proceso fue un círculo que nos devolvió al punto de inicio. En 2008, a Felipe Calderón le pareció que en este país se había cubierto la cuota de construcción escolar y que, lo único que había que hacer, en adelante, era mantener los edificios existentes. Así, emitió un decreto para expedir la Ley General de Infraestructura Física y Educativa, que desapareció el CAPFCE para transformarlo en el INIFED, una suerte de institución sucesora con menos atribuciones.³⁸³ En la práctica, el INIFED ya no construía escuelas, sino que emitía normas técnicas y conservaba los existentes. Fue, sin duda, un primer error que minimizaba la importancia de los planteles escolares. Así, con falta de capacidad gubernamental, nos sorprendieron los dos terremotos de 2017.

Ahora, en 2019, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador anunció la próxima desaparición del INIFED. No se trata de una nueva reestructuración en materia de infraestructura educativa, sino la eliminación de cualquier posibilidad de recuperar las políticas educativas de construcción y conservación. En junio, el presidente declaró que “ya no va a haber dependencias como había antes, el CAPFCE o la institución que sustituyó al CAPFCE construyendo escuelas, se va a entregar el apoyo de manera directa a cada escuela, para que nos ayuden maestros y padres de familia y se mejore la situación de los planteles escolares”.³⁸⁴ La medida

³⁸² Los datos del CEMABE 2013 pueden consultarse en <http://cemabe.inegi.org.mx>. Revisado por última vez el 1 de julio de 2019.

³⁸³ “Decreto por el que se expide la Ley General de Infraestructura Física Educativa”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2018, p. 91-98.

³⁸⁴ Citado en Nadia Sanders, “¿Qué es el INIFED y por qué su desaparición pone en riesgo a los niños?” En línea: <https://www.mexico.com/de-fondo/desparace-inifed/> Consultado por última vez el 1 de julio de 2019.

desvincula al Estado casi por completo de cualquier toma de decisión sobre las aulas y lo reduce a un mero proveedor de recursos. La propuesta incluye la creación de comités escolares. El problema es que ni directores de escuelas, ni profesores, ni asociaciones de padres cuentan con conocimientos técnicos lo suficientemente amplios como para realizar obras que aseguren un estándar mínimo de calidad.

El panorama se parece peligrosamente al que había hasta antes de la creación del Programa Federal de Construcción.³⁸⁵ Más aún, debemos asumir que, en principio, los recursos sólo pueden ser utilizados para trabajos menores, como pintura o resanado de algunos muros, pues no existen mecanismos administrativos suficientes para que los planteles puedan ejecutar obras de mayor envergadura. La Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público establece ciertos límites para que los entes públicos ejerzan recursos mediante asignaciones directas. Alcanzado ese límite, la ley obliga a realizar una licitación. Así, aun si suponemos que una escuela recibe suficiente dinero como para construir un edificio nuevo, ¿los directores en conjunto con las asociaciones de padres están facultados para lanzar una licitación? ¿Los comités formados elaborarán los contratos con los proveedores? ¿Podrían ellos asegurar que la construcción realmente contaría con todas las normas técnicas y que se cumpliría con todo lo estipulado? Sin personalidad jurídica y sin conocimientos especializados, parece imposible. Hace más de siete décadas, don Jaime Torres Bodet ya lo había vislumbrado con claridad: no toda la obra pública de este país puede ejecutarse mediante el *tequio*, con comités escolares o mediante los sistemas de cooperación ciudadana. Aunque eventualmente la ayuda de particulares puede resultar de utilidad, algunos asuntos son lo suficientemente complejos, tanto como para requerir especialización técnica e intervención directa del Estado.

Después de la desaparición del CAPFCE, han surgido de nueva cuenta casos en los que las escuelas de reciente creación han sido ubicadas en construcciones de uso habitacional mal adaptadas para el desarrollo educativo. Por citar dos ejemplos, podemos referir los de la Escuela de Educación Normal “José Santos

³⁸⁵ Véase, en el primer capítulo, las líneas sobre los comités pro construcción escolar que existían para construir, mantener o reparar escuelas a principios de los años cuarenta.

Valdés”, y la Escuela de Contabilidad y Administración Pública “Leona Vicario”, ambos planteles patrocinados por Morena –sin validez oficial, y hoy en vilo por la propuesta de integrarlas al sistema de Universidades Públicas Benito Juárez-. Algunas escuelas adaptadas en viejas casonas han funcionado bien hasta ahora, pero no siempre hay manera de asegurar su resistencia ante fenómenos naturales como sismos o tormentas. Otras tantas, construidas en décadas anteriores con los criterios del Comité, no necesariamente han recibido un cuidadoso mantenimiento, lo que ha deteriorado las edificaciones.

La diferencia entre 1944 y 2019 parece ser de grado: hay miles de escuelas más hoy que en aquel entonces, pero el aumento demográfico continúa, y aunque en menor proporción todavía se requieren nuevos planteles, sobre todo en aquellas ciudades que han continuado su proceso de crecimiento y en pequeñas comunidades sin aulas en forma. No obstante, las capacidades de actuación estatal se han reducido notablemente y el margen de maniobra para los gobiernos federal, estatal y locales son cada vez más pequeños. Allí la gran diferencia entre entonces, cuando el aparato gubernamental era más sólido, y ahora, que ya no tiene atribuciones para emprender un programa de tal envergadura.

Todavía más, parece que ha regresado la tendencia de la autoconstrucción sin la intervención gubernamental. Ello explica, en parte, el número tan alto de edificaciones dañadas durante los terremotos de 2017 (En el censo realizado, se encontraron 4,911 inmuebles que no correspondían a ningún modelo del CAPFCE o INIFED).³⁸⁶ Así el panorama, se necesita de un nuevo mecanismo eficaz para construir allí donde las comunidades han tenido que hacer su propio trabajo para tener aulas. Y, fundamentalmente, se necesita de otro para conservar las escuelas ya existentes. La desaparición del INIFED terminará, a la larga, con una pérdida de la práctica gubernamental que se había adquirido desde mediados del siglo XX. Parece necesario, ante todo, volver a articular una política que responda a nuestras necesidades que, de muchas maneras, son las mismas que en aquel entonces. Este país cuenta con la suficiente experiencia acumulada como para realizarlo.

³⁸⁶ Salvador Camarena, “Sismos: el peligro de las escuelas autoconstruidas” en *El Financiero*, 5 de junio de 2019. Versión en línea disponible en <https://elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-camarena/sismos-el-peligro-de-escuelas-autoconstruidas>. Consultado por última vez el 9 de junio de 2019.

Pareciera, de hecho, que lo realmente necesario es voluntad política y conciencia histórica para entender que este país ya ha tenido avances significativos en la materia. Ahora, lo importante es no ir como los cangrejos: un paso hacia adelante y doscientos para atrás.

Conclusiones

En esta investigación, he hecho un análisis del desarrollo histórico del CAPFCE durante veinte años, desde su creación, en 1944, hasta la inauguración del Museo Nacional de Antropología, en 1964. A partir de este, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) El Programa Federal de Construcción de Escuelas fue la primera política pública de edificaciones educativas. Ni antes de su creación, ni después de su desaparición, existen casos que puedan ser calificados con esta categoría. Esto no quiere decir que en las épocas previas o posteriores no se construyeran aulas. El Programa, sin embargo, tuvo una importancia y un desarrollo histórico mucho más complejo cuyas características lo hacen un caso de estudio único. Los mecanismos estatales generados lo reforzaron y así llegó a convertirse en la entidad pública por excelencia en materia de construcción escolar. Entre 1944 y 1964, se establecieron los ejes clave que permitieron la edificación a gran escala.
- 2) El CAPFCE fue una política pública exitosa. Y en este punto es necesario hacer un matiz importante. Exitosa sí, pero no perfecta. Ninguna acción gubernamental lo es. Algunas, eso sí, resultan más efectivas que otras. El establecimiento de esta primera gran política pública tuvo elementos clave sin los cuales no hubiera sido posible: primero, actos de voluntad política que permitieron su desarrollo durante las décadas siguientes; el establecimiento de una estructura gubernamental dedicada, como lo fue el CAPFCE; la continuidad de sus acciones, que se convirtieron en labores gubernamentales permanentes y aseguraron la asignación periódica de recursos.
- 3) Estos actos de voluntad no pueden desestimarse en el estudio de las políticas públicas, sobre todo en el sistema político mexicano del siglo XX que, por su naturaleza, resultaba jerárquico y vertical. Por ello, resulta fundamental la comprensión de las figuras clave que en algunas ocasiones formaron dúos, en otras fueron triadas y finalmente resultó un cuarteto: Manuel Ávila Camacho y Jaime Torres Bodet; Miguel Alemán y Manuel Gual

Vidal; Adolfo Ruiz Cortines, Ángel Ceniceros y Luis Guillermo Rivadeneyra; y finalmente, Adolfo López Mateos, Torres Bodet -en su segunda gestión, Antonio Ortiz Mena y Pedro Ramírez Vázquez. El apoyo hacia el Programa fue notorio en la primera etapa (1944-1947) pero, sobre todo, en la tercera (1958-1964), cuando el CAPFCE mostró capacidad de poder ejecutar proyectos realmente ambiciosos.

- 4) El establecimiento de una estructura pública especializada, el CAPFCE, posibilitó la aparición de los mecanismos necesarios en un país en el que no siempre quedaba claro a qué dependencia le correspondía la construcción de aulas y en el que tampoco ninguna entidad tenía atribuciones para llevarlas a cabo. Con el paso de los años, y con la continuidad del Comité, la labor administrativa se afinó y volvió más compleja, lo suficiente para que, además de construir escuelas, iniciara campañas de venta de certificados e iniciara la producción de mobiliario escolar. Pese a ello, su marco de acción jurídico y administrativo fue lo suficientemente específico como para desarrollar sus tareas sustantivas y al mismo tiempo lo bastante flexible como para emprender otro tipo de proyectos, como la Galería de Historia y el Museo Nacional de Antropología.
- 5) La Estructura del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas permitió generar algo hasta entonces inexistente: la especialización técnica en la edificación escolar. En ese sentido, el gremio de arquitectos que participó tuvo un papel clave. Entre 1944 y 1964, hubo un tránsito de diseños con resabios del art decó -de gran riqueza creativa pero con construcciones limitadas- hacia propuestas de estilo más funcionalista y, a partir de allí, el salto a la prefabricación escolar -estéticamente pobre, si se quiere, pero más útil, barato y práctico- con el Aula Hidalgo y el Aula-casa rural. Se trata de distintas maneras de concebir a las aulas, en el que los diseños se redujeron más hasta llegar a su mínima expresión.
- 6) Curiosamente, este proceso de simplificación arquitectónica fue inversamente proporcional al de la asociación con ciertos valores de la posrevolución, como el progreso, la voluntad estatal por cumplir el artículo

3º Constitucional y la modernidad. Es decir, conforme pasaron los años, las construcciones se volvían más sencillas, y, no obstante, las escuelas adquirirían mayor significado porque, más que su suntuosidad, esta asociación respondía a un criterio de cobertura y modernización. Finalmente, las aulas también fueron utilizadas como arma política, a veces de negociación y a veces de presión, como consta en distintos episodios.

- 7) Pese a que aquí se muestra el desarrollo histórico del CAPFCE en tres etapas -creación, consolidación, auge-, no debe pensarse en un desarrollo lineal o progresivo simple que le reste complejidad al proceso. Muestra de ello es el gran fracaso que resultó la construcción de la Ciudad Politécnica, pese a que el Comité se encontraba en plena consolidación, o, como en el caso del Aula-casa, en pleno auge, que aunque resultó una propuesta vanguardista desde el punto de vista técnico y arquitectónico, tuvo problemas de recepción magisterial y no terminó de ser el vehículo de convencimiento para que los profesores asistieran a las comunidades a dar sus clases.
- 8) Finalmente, un estudio más extenso mostraría cuáles de estas características fueron comunes a la implementación de otras acciones en la construcción de infraestructura pública del siglo XX como, por ejemplo, en la edificación de centros de salud y hospitales o de mercados. ¿Habría, por principio de cuentas, una política pública de edificios destinados a la salud o a los mercados? ¿En qué se parecerían éstas a la de edificaciones educativas? O se podría llevar más lejos para hacer un estudio de las políticas de construcción escolar en otros países en la misma época. Esto ayudaría a explicar hasta qué punto el CAPFCE fue una excepción o, por el contrario, si fue una generalidad insertada en un modo específico de gestión gubernamental del siglo pasado.

Referencias

Bibliográficas:

Adriá, Miquel, *La sombra del Cuervo. Arquitectos mexicanos tras la sombra de Le Corbusier*, México, Arquine, 239 p., 216 p.

Aranda Jiménez, Verónica, "Enrique Yáñez en la Raza, Hospital de Seguridad Social", Tesis que para obtener el título de arquitecta presenta la autora, México, UNAM, 2015, 174 p., p. 40.

Arañó, Axel, (ed.) *Arquitectura Escolar: SEP 90 años*, México, Secretaría de Educación Pública-CONACULTA-Fragonard, 2011, 395 p.

Arias Montes, Víctor (coord) *Juan O'Gorman. Arquitectura Escolar: 1932*, México, UNAM-Facultad de Arquitectura-UAM-División de Ciencias y Artes para el diseño-Universidad Autónoma de San Luis Potosí- Facultad del Hábitat, 2005, 134 p. (Raíces. Documentos para la historia de la arquitectura mexicana; 4).

Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 352 p.

Beltrán, Enrique, José Campillo Sáinz, Joaquín Loredó *et al.*, *México, 50 años de Revolución*, prólogo de Adolfo López Mateos, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, 502 p.

Calvillo, Max y Lourdes Ramírez, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, t. II, México, Instituto Politécnico Nacional, Dirección de Publicaciones, 2006.

Castro, Pedro, "Adolfo López Mateos y la Generación del 29: el Vasconcelismo y la lucha por la autonomía universitaria", en Rogelio Hernández (coord.) *Adolfo López Mateos: una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales, 2015, 412 p., pp. 109-142.

CAPFCE, *CAPFCE: Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas*, México, CAPFCE, 1958, s.n.p.

_____, *Construcción de Escuelas. Obra realizada, 1952-1958*, México, CAPFCE, 1958, 246 p.

_____, *Memoria de la primera planeación, proyección y construcciones escolares de la República Mexicana: 1944-1945-1946*, México, CAPFCE, 1946, 421 p.

_____, *Cartilla de la escuela*, México, La Prensa, 1958, s.n.p.

- _____, *Escuela Rural con Casa para el Maestro*, México, SEP, 1961, 27 p.
- Ceniceros, Ángel, *Educación y Mexicanidad: discursos, páginas cívicas*, México, SEP, 1957, 183 p.
- Durán Ochoa, Julio, "La explosión demográfica" en *México, 50 años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 147-153.
- Fábrica de escuelas. Un edificio de Francisco Artigas*, México, INIFED-Arquine, 2014, 167 p.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos: los años del águila*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 742 p.
- Galería de Historia. La lucha del pueblo mexicano por su libertad*, México, Comité Organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada, 1970, 47 p.
- Galerie d' Histoire. La lutte du peuple mexicain pour sa liberté*, México, Comité Organizador de los juegos de la XIX Olimpiada, 1970, 47 p.
- Greaves, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2008, 317 p.
- Gual Vidal, Manuel, *Programa educativo del Lic. Miguel Alemán, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos y Diez Discursos sobre Educación*, México, SEP-Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947, 88 p.
- Guedea, Virginia, *La historia en el sesquicentenario de la Independencia de México y en el Cincuentenario de la Revolución Mexicana*, México, UNAM-Secretaría de Desarrollo Institucional, 2014, 232 p.
- Hernández, Bertha, *Así eran mis libros. La colección pictórica de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, 199 p.
- Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica, 1999, 612 p.
- Ibargüengoitia, Jorge, *Instrucciones para vivir en México*, México, Joaquín Mortiz, 2018, 353 p.
- INEGI, *Indicadores sociodemográficos de México (1930- 2000)*, México, INEGI-Dirección General de Difusión, 2001, 356 p.
- Iturriaga, José, *La estructura social y cultural de México*, México, H. Cámara de Diputados-Miguel Ángel Porrúa, 2012, 323 p.

Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, 20a ed, México, Porrúa, 1988, 610 p.

Loeza, Soledad, “Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968” en Erik Velázquez, Enrique Nalda, Pablo Escalante *et al*, *Nueva Historia General de México*, El Colegio de México, 2010, 824 p.

López Guardado, Maricela (coord.), *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, tomo IV, México, Instituto Politécnico Nacional-Dirección de Publicaciones, 2006.

Loyo, Aurora, “Entre la celebración del pasado y la exigencia del futuro”, en Rogelio Hernández (coord.), *Adolfo López Mateos: una vida dedicada a la política*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 215 p.

Luna, Pavel, “Informe académico por actividad profesional en la Galería de Historia, Museo del Caracol” Informe académico por actividad profesional para obtener el título de licenciado en Historia, México, UNAM, 2015, 222 p.

Martínez Báez, Manuel, Jaime Torres Bodet y Alfonso Reyes, *México en los orígenes de la UNESCO*, México, El Colegio Nacional, 2016, 170 p.

Méndez, José Luis (coord.), *Políticas públicas*, México, El Colegio de México, 2010, 522 p. (Los grandes problemas de México, 13).

Méndez, Vicente, *Jorge Ibarguengoitia: una conspiración en las conmemoraciones patrias de 1960*, México, UNAM-Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales, 2017, 180 p.

México. Presidencia de la República, *Inversión Pública Federal. 1925-1963*, México, Secretaría de la Presidencia, Dirección de Inversiones Públicas, 1964, 257 p.

Sergio Miranda, “Por mi raza hablará la metrópoli. Universidad, ciudad, urbanismo y poder en la construcción de la Ciudad Universitaria, en Sergio Miranda (coord.), *El historiador frente a la ciudad de México. Perfiles de su historia*, México, UNAM-IIH, 2016, pp. 183-227.

Ortiz Mena, Antonio, *El desarrollo estabilizador: reflexiones sobre una época*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México-Fideicomiso Historia de las Américas, 1998, 408 p.

_____, *La política hacendaria como Factor de Progreso*, México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1961, 22 p.

Parsons, Waine, *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, trad. de Atenea Acevedo, México, FLACSO, 2007, 816 p.

Peña, Sergio de la y Marcel Morales, *Historia de la cuestión agraria mexicana. 6: el agrarismo y la industrialización de México: 1940-1950*, México, Siglo XXI-Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1989, 271 p.

Ramírez Vázquez, Pedro, *Charlas de Pedro Ramírez Vázquez*, comp. Humberto Iannini, México, Gernika- UAM-División de Ciencias y Artes para el Diseño, 1987, 121 p.

Ramírez Vázquez, Pedro, Luis Aveleyra, Román Piña Chan et al., *El Museo Nacional de Antropología. Arte, arquitectura, arqueología, etnografía*, ed. Beatrice Trueblood, México, editorial Tlaloc, 1968, 257 p.

Rivadeneira, Luis Guillermo, "Construcción de escuelas en el Estado de Veracruz", tesis que para obtener el título de arquitecto en la Universidad Nacional Autónoma de México presenta el autor, México, el autor, 1951, s.n.p.

Robles, Gonzalo, "El desarrollo industrial", en *México, 50 años de Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, p. 30-46.

SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP, 1947, 218 p.

_____, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, C. Lic Manuel Gual Vidal*, México, SEP, 1948, 581 p.

_____, *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, Sin pie de imprenta, 1949, 595 p.

_____, *Obra Educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP, 1964, 553 p.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público, *La política hacendaria como factor de progreso*, México, Dirección General de Prensa, Memoria, Bibliotecas y Publicaciones, 1961, 23 p.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.) *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2a ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2014, 645 p.

Torres Bodet, Jaime, *Memorias I*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017, 662 p., (Vida y Pensamiento de México).

_____, *Memorias II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017, 675 p. (Vida y Pensamiento de México).

_____, *Discursos (1941-1964)*, México, Porrúa, 1965, 979 p.

Universidad Nacional Autónoma de México, *Compendio de legislación universitaria. 1910-2010*, vol. II, México, UNAM-Dirección General de Legislación Universitaria, 2001.

Uvalle Berrones, Ricardo (coord.), *200 años de la administración pública en México*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Secretaría de la Función Pública, 2010, 707 p.

Vasconcelos, José, “La campaña contra el analfabetismo” en Sergio Montes García (comp.), *Lecturas Mexicanas sobre educación*, México, UNAM-FES Acatlán, 2005, 413 p.

_____, *Memorias: II. El Desastre/El Proconsulado*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, 1190 p.

_____, *De Robinsón a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, México, Trillas, 2009, 221 p., (Biblioteca José Vasconcelos; 18).

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, 2a edición, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2005, 331 p.

Zertuche, Fernando, *Jaime Torres Bodet: Realidad y destino*, México, SEP, 2011, 205 p.

50 años de Revolución Mexicana. México, Oficina de Prensa de la Presidencia de la República, 1960, s.n.p.

Hemerográficas:

Arquitectura y lo demás. No. 5. Noviembre de 1945.

Arquitectura: selección de arquitectura, urbanismo y decoración, No. 15, Abril de 1944.

Baca Rivero, Jaime, “Descentralización y desconcentración” en *Revista de Administración Pública*, No. 67-68. 1986, pp. 33-42.

Camarena, Salvador, “Sismos: el peligro de las escuelas autoconstruidas” en *El Financiero*, 5 de junio de 2019. Versión en línea disponible en <https://elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-camarena/sismos-el-peligro-de-escuelas-autoconstruidas>. Consultado por última vez el 9 de junio de 2019.

“Chiapas resuelve su problema de alojamiento escolar en un 95%” en *El Nacional*, 27 de mayo de 1944, segunda sección, p. 5.

“Construcción de Escuelas” en *Sucesos para todos*, 22 de febrero de 1944.

“Decreto que autoriza a la Secretaría de Educación Pública para llevar a cabo la construcción de escuelas en toda la república”, en *Diario Oficial de la Federación*, 23 de marzo de 1944, p. 6.

“Decreto por el que se expide la Ley General de Infraestructura Física Educativa”, en *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2018, p. 91-98.

“Decreto que crea la Comisión Nacional de Inversiones, como el organismo encargado del control, vigilancia y coordinación que menciona la Ley para el Control de los Organismos Descentralizados y empresas de participación estatal” en *Diario Oficial de la Federación*, 31 de enero de 1948, p. 2-4.

“Decreto que crea el Patronato para las Obras del Instituto Politécnico Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*, 7 de enero de 1957, p. 10-11.

“Decreto que fija la regulación del Servicio Social de los estudiantes de las Escuelas Normales Federales y las obligaciones de los becarios de dichas escuelas” en *Diario Oficial de la Federación*, 9 de enero de 1960, p. 7.

El Correo. Publicación de la UNESCO, Vol. 1, No. 1, p. 1.

“El subsuelo tiene la culpa de que se desmorone la Obra de Pani”, en *Últimas Noticias*, 12 de agosto de 1952.

Ettinger, Catherine, “Enrique Guerrero. La construcción para la salud y la educación en el ideario posrevolucionario”, en *Bitácora Arquitectura*, No. 36, Marzo-Julio 2017, p. 6-15.

Excelsior, 5 de agosto de 1949.

“Fue trasladada la Cúpula de la Sala de la Constitución, en Chapultepec” en *El Nacional*, México, D.F, 5 de noviembre de 1960, p. 5.

González de Cosío, Francisco, “Construcción de Escuelas. Labores desarrolladas por el C.A.P.F.C.E”, en *Arquitectura México*, tomo XIV, No. 63, septiembre de 1958.

Gutiérrez Arriola, Cecilia, “Marcial Gutiérrez Camarena: Arquitecto y humanista” en *Bitácora Arquitectura*, No. 36, Marzo-Julio 2017, p. 50-54.

Hernández, Bertha, “Una visita, dos secretarios de educación y muchos libros” en *La Crónica de Hoy*, 30 de mayo de 2017, en línea: <http://www.cronica.com.mx/notas/2017/1026018.html>

“La declaration des droits de l’homme. Une exposition au musée Galliera á Paris” en *Le Courier de l’UNESCO*, septiembre de 1949, no. 8, vol 2, p. 9. Una versión electrónica de dicho documento puede revisarse en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074071_fre/PDF/074055freo.pdf.multi.nameddest=74071. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2019.

“Ley General de Infraestructura Física Educativa, en *Diario Oficial de la Federación*, 1 de febrero de 2008, p. 91-98.

“Ley para el control por parte del gobierno federal, de los organismos descentralizados y empresas de participación estatal” en *Revista de Administración Pública*, No. 59-60, 1984, p. 194-196.

“Ley que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de La Federación*, 10 de abril de 1944, p. 5-7.

Luna, Pavel, “El Caracol de Iker Larrauri” en *Gaceta de Museos*, no. 69, diciembre 2017-marzo 2018, p. 20-29.

Noelle, Louise, “José Villagrán and Enrique del Moral: Pioneers in the Defense Heritage” en *Future Anterior: Journal of Historic Preservation, History, Theory, and Criticism*, Vol, VI, No. 2, 2009, p. 74-87.

Novedades, 6 de octubre de 1950.

“Nuestra Torre de Pisa”, en *Prensa gráfica*, 3 de junio de 1948.

Platas, José Antonio, “Cuarenta y cinco años de la Galería de Historia” en *Gaceta de Museos*, no. 39, octubre de 2006-Enero de 2007, pp. 8-13.

Ramírez Vázquez, Pedro, “Museo Nacional de Antropología. Gestación, proyecto y construcción” en *Gaceta de Museos*, No. 57, Diciembre 2013-Marzo 2014, pp. 24-31.

“Recomendación No. 44 a los Ministerios de Educación Pública, referente a el desarrollo de las construcciones (1957)” en *Temachtia. Revista Semestral de información pedagógica*, t. 1, no. 1. p. 100-105.

“Reglamento de la Ley que creó al Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas”, en *Diario Oficial de la Federación*, 18 de julio de 1947, pp. 6-7.

Salazar Mallén, Rubén, “La escuela en México”, en *El Porvenir*, 28 de marzo de 1944, p. 2.

Salvat, Armando, “El gran proyecto de escuelas para todo el país” en *El Porvenir*, 14 de marzo de 1944, p. 3-4.

Tuñón, Julia, “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio “Indio” Fernández o la obsesión por la educación”, en *Historia Mexicana*, vol. 48, no. 2 (octubre-diciembre 1998), pp. 437-470.

Últimas noticias, 24 de septiembre de 1948, p. 6.

“Una escuela construida en una hora” en *Excélsior*, 18 de diciembre de 1863, p. 4-A.

“Unánime sentimiento de cooperación para construir escuelas” en *El Nacional*, 8 de marzo de 1944, p. 1,7.

Vázquez, Jorge, “El concreto no fragua por decreto” en *Casa del tiempo*, No. 48, Octubre del 2011, p. 53- 56.

“600 escuelas serán abiertas en Sonora”, en *El Porvenir*, 8 de abril de 1946”, p. 8.

Uranga, Emilio, “Un museo que se ve y se oye” en *El Espíritu Público*, Campeche, 21 de febrero de 1961, p. 2,6.

Williams, W.E., “Exposition de l’UNESCO: les droits de l’homme”, en *Museum*, 1949, no. 4, vol. II, , pp. 202-205. La versión electrónica puede consultarse en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000010023?posInSet=3&queryId=000703ae-86b8-46f8-9f74-55d4463961f1>. Consultado por última vez el 9 de mayo de 2019.

Winfred Reyes, Fernando, “Luis Guillermo Rivadeneyra Falcó: Las ideas y la obra”, en *do.co.mo.mo México*, No. 25, otoño 2009, p. 1. En línea. http://www.esteticas.unam.mx/Docomomo/boletin25/boletin25_1.pdf. Consultado por última vez el 25 de julio de 2019.

Electrónicas:

Adame, Ángel, “El joven Paz y la Secundaria 3” en línea: <https://zonaoctaviopaz.com/espacios/conversacion-y-novedades/el-joven-paz-y-la-secundaria-3/>. Consultado por última vez el 25 de mayo de 2019.

“Bar chart race: the most populous cities through time” en *Financial Times*, 20 de marzo de 2019. Recurso en línea disponible en <https://www.ft.com/video/83703ffe-cd5c-4591-9b4f-a3c087aa6d19?playlist-name=latest&playlist-offset=0>. Consultado por última vez el 21 de marzo de 2019.

“Catálogo de estructuras tipo”, p. 20-21, en línea. Disponible en la página <http://www.espacioseducativos.gob.mx/wp-content/uploads/sites/10/2017/10/48.-INIFED.-Catalogo-de-estructuras..pdf>. Consultado por última vez el 9 de junio de 2019.

“Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial 2013. Disponible en <http://cemabe.inegi.org.mx>. Revisado por última vez el 1 de julio de 2019.

“Comunicado 063.- Actualización de planteles afectados por sismo e informe sobre la suspensión de clases” en línea: <https://www.gob.mx/inifed/prensa/comunicado-063-actualizacion-de-planteles-afectados-por-sismo-e-informe-sobre-la-suspension-de-clases?idiom=es>

Consultado por última vez el 27 de mayo de 2019.

“Comunicado 074.- Sube a 15 mil el censo de las escuelas afectadas por los sismos: Nuño Mayer”, en línea: <https://www.gob.mx/inifed/prensa/comunicado-074-sube-a-15-mil-el-censo-de-escuelas-afectadas-por-los-sismos-nuno-mayer?idiom=es>. Consultado por última vez el 27 de mayo de 2019.

“Historias de vida. Pedro Ramírez Vázquez” en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=8mCLWJSdxPc>. Consultado por última vez el 12 de junio de 2019.

Indicadores de población disponibles en el INEGI: <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>. Consultado por última vez el 19 de marzo de 2019.

Luna, Pavel, *Aquí Nació un Caracol. El surgimiento de la Galería de Historia*, México, INAH, 2015, 32 p. Edición digital disponible en <https://www.caracol.inah.gob.mx/images/stories/Publicaciones/aquinaciouncaracol.pdf>.

Noelle, Louise, “La Ciudad Universitaria y sus arquitectos” en *Imágenes. Revista electrónica del Instituto de Investigaciones Estéticas*, en línea: http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/inmediato/inm_noelle01.html

Sanders, Nadia, “¿Qué es el INIFED y por qué su desaparición pone en riesgo a los niños? En línea: <https://www.mexico.com/de-fondo/desparace-inifed/> Consultado por última vez el 1 de julio de 2019.

“Segundo informe de gobierno de Adolfo López Mateos” en línea. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf>.

“Tasa neta de matriculación según nivel educativo” disponible en línea en: https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Informacion_general.

Consultado por última vez el 3 de junio de 2019.

Tercer informe de gobierno de Adolfo López Mateos. En línea: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf>.

Torres Bodet, Jaime, Discurso de Inauguración de la Galería de Historia, 21 de noviembre de 1960. En línea: <https://caracol.inah.gob.mx/images/stories/hitoriag/jaimetorresbodet.pdf>

Archivísticas:

Archivo General de la Nación /Presidencia de la República/ Manuel Ávila Camacho.
Archivo General de la Nación /Presidencia de la República/Miguel Alemán Valdés.
Archivo General de la Nación /Fondo Incorporado de la Secretaría de Educación Pública/ Boletines, memorias y revista “El Maestro rural”.

Archivo General de la Nación/ Secretaría de Gobernación/ Dirección General de Información.

Archivo Histórico de la UNAM /Fondo incorporado Jaime Torres Bodet.

Archivo Personal de Pedro Ramírez Vázquez.

Fototeca del Tecnológico de Monterrey, Fondo incorporado Mario Pani.

Fototeca Nacional, SINAFO-INAH.

Colección Histórica de Mapas de México, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia.

Archivo Histórico de la Galería de Historia, Museo del Caracol.

Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología.

Fílmicas:

Epopeyas de la Revolución (Gustavo Carrero, 1960).

La Piedra Ausente (Sandra Rozental y Jesse Lerner, 2013).

Pueblito (Emilio Fernández, 1961).

Río Escondido (Emilio Fernández, 1947).