

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LA EXPERIENCIA NACIONAL EN LA

EDUCACION DE ADULTOS

(1940 - 1960)

XH85  
TOR

Tesis para optar al grado de Maestría en Historia

Valentina Torres Septián T.

1985



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
ESTUDIOS SUPERIORES



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
LA CAMPANA.....	17
Primeros intentos.....	17
Nace una campaña.....	20
Se inician los trabajos.....	26
Los maestros entran al quito.....	29
Nuevos decretos.....	34
Desarrollo ante todo.....	36
Legionarios del alfabeto.....	39
Las ideas del exterior.....	40
"De cada dos mexicanos uno no lee ni es- cribe".....	44
Ultimo intento!.....	51
METODOS.....	59
La cartilla.....	59
Análisis de la cartilla.....	61
Contenidos didácticos.....	62

	Pág.
Programas y métodos pedagógicos.....	64
Otros Medios: publicaciones, medios au- diovisuales y bibliotecas.....	68
EDUCACION RURAL E INDIGENA.....	79
Misiones culturales.....	79
Educación indígena.....	83
Internados.....	84
Brigadas.....	88
Comunidades de promoción indígena.....	90
Procuradurías de asuntos indígenas.....	91
Los indígenas monolingües.....	94
El tradicional método de castellanización	94
Apoyo al método bilingüe.....	97
Primeros tropiezos.....	101
Nuevo impulso.....	103
El Instituto de Alfabetización para Indí- genas Monolingües.....	105
Resultado.....	106
El Instituto Nacional Indigenista.....	108

	Pág.
Promotores.....	113
Las cartillas: su elaboración, empleo y método.....	116
Otros materiales.....	121
El Instituto Lingüístico de Verano	125
 ALGUNAS CIFRAS.....	 144
 EL COSTO ECONOMICO.....	 159
 CONCLUSIONES.....	 168
 BIBLIOGRAFIA.....	 177
 ANEXOS.....	 197
Ley de emergencia que establece la Cam- paña Nacional contra el Analfabetismo.	
Programa de enseñanza de 1944.	
Fragmento de una cartilla en zapoteco	

Portada de una cartilla mazahua.

Fragmento de una cartilla mazahua.

Fragmento de la pre-cartilla amuzgo.

Fragmento del Boletín semanal para maestros bilingües.

Fragmento de una cartilla del CREFAL.

Diálogo de una obra de teatro del CREFAL,  
para alfabetización.

Cartel del CREFAL.

## I N T R O D U C C I O N

Saber leer, ¿para qué?

Esta ha sido la interrogante que se han planteado generaciones enteras de mexicanos a través del tiempo. De su respuesta han dependido las actitudes y normas que han regido la función de la enseñanza. Tradicionalmente pensaba que saber leer significaba comprender el pensamiento escrito; además de que saber leer producía un cambio de actitudes del individuo frente a la vida; tener una posibilidad de desarrollo, de asimilación, de progreso. Algunos han creído que la lectura cambia de alguna manera a quien la practica ampliando sus horizontes espirituales y en ocasiones los materiales. Se ha pensado también, que la educación es el medio más eficaz para lograr la redistribución del ingreso y para terminar con las desigualdades económicas; aunque muchos investigadores ya no están de acuerdo con estas premisas, sin embargo, es inobjetable la necesidad de la educación para lograr el progreso individual y de los pueblos. Las prioridades educativas siguen teniendo vigencia dentro del interés de los gobiernos de la revolución.

En el transcurso de los años cada pueblo ha ido inventando, desarrollando y poniendo en marcha las políticas educativas que se adecúan más a su proyecto de Estado y a los recursos materiales y humanos con que cuenta. En México, los constantes esfuerzos que en materia educativa se fueron sucediendo en el transcurso de la historia postrevolucionaria, pusieron de manifiesto la importancia que se le dio como factor de progreso y desarrollo, se consideró que el crecimiento del país se debió no sólo a la inversión de recursos, sino también al personal capacitado que ha salido de las aulas mexicanas.

Este trabajo tiene por objeto el estudio de un esfuerzo educativo en un período histórico determinado que va de 1940 a 1960; a él pertenecen las administraciones de tres presidentes: Manuel Avila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines, los tres con proyectos diversos pero que, por las condiciones coyunturales que les tocó vivir, se les ha caracterizado dentro de una sola etapa.

La investigación se hizo con base en una documentación de fuentes primarias que se encontraron en archivos, bibliotecas y en la Hemeroteca Nacional. Los archivos consultados fueron los de la Secretaría de Educación Pública cuya clasificación documental aún no está concluída, pero que tiene ya en servicio los materiales correspondientes de 1920 a 1940; el Archivo de la Palabra donde se consultaron las entrevistas que éste tiene con los maestros. Se trabajó también en las Bibliotecas de El Colegio de México, del Centro de Estudios Educativos, del Instituto Nacional de Educación para Adultos, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Biblioteca Nacional, de la Biblioteca del Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Biblioteca del Instituto Lingüístico de Verano. En ellas se consultaron memorias, informes, cartillas y métodos de enseñanza, en su mayoría de índole oficial, por carecerse de otras fuentes. En la Hemeroteca Nacional se revisaron algunas fuentes periódicas que resultaron muy importantes en la realización del trabajo. Aprovecho la oportunidad para agradecer a quienes permitieron mi acceso a dichas fuentes documentales.

El período que este trabajo estudia abarca tres sexenios: el de Manuel Avila Camacho, el de Miguel Alemán y el de Adolfo Ruiz Cortines en cuyos gobiernos se dio la experiencia alfabetizante a que me referiré, y que, aunque siguió vigente hasta 1970 los cambios de enfoque en las nuevas políticas educativas cambiaron los rumbos de la atención a este grupo marginado, al concluir el régimen de Ruiz Cortines.



El trabajo se divide en tres grandes apartados: el primero relativo a la campaña alfabetizadora propiamente dicha; el segundo se refiere a los métodos que ésta empleó y el tercero a su influencia y resultados en el medio indígena y rural. Posteriormente se ven otros problemas relacionados como la intervención del Instituto Lingüístico de Verano y los resultados de la campaña en cifras.

### Marco histórico

Los antecedentes históricos más próximos a esta época, que se ha llamado de industrialización, los encontramos en el cardenismo. Lázaro Cárdenas, presidente de 1934 a 1940 basó su gobierno en un Plan Sexenal propuesto por el partido oficial. En él se incluyeron toda clase de proposiciones para llevar a cabo acción pública y administrativa. De él, Cárdenas adoptó los objetivos más importantes, poniéndolos en práctica. El cardenismo se caracterizó, sin duda por ser un período de efervescencia social y política. Tomó partido en favor de los movimientos populares; tanto campesinos como obreros, lograron estructurar sus antiguas organizaciones y revitalizaron a sus líderes, aunque siempre bajo la vigilancia rectora del Estado. La consolidación de su poder político la logró mediante la reorganización del partido oficial.

Cárdenas hábilmente supo conjugar las demandas populares y las exigencias en la creación y el desarrollo de una economía capitalista. Aludiendo a un nacionalismo indispensable en un momento de crisis mundial, logró la expropiación petrolera, el rescate de los ferrocarriles y realizó una serie de expropiaciones agrarias con objeto de lograr una verdadera independencia económica. Estas medidas, algunas radicales, propiciaron al fin de su régimen una serie de movimientos peligrosos para la estabilidad de su gobierno, por lo que las últimas etapas se caracterizaron por la moderación.

El cardenismo cerró la etapa revolucionaria del cambio institucional, de la transformación de una economía agraria a una industrial, de la reforma ejidal, del reforzamiento de la participación obrera y de la emancipación indígena. Al finalizar su sexenio, la herencia social política, económica e ideológica que dejaba a su sucesor estaba ya conformada.

La campaña electoral no fue fácil, tres pre candidatos contendieron en 1939-1940 dentro del partido oficial: Manuel Avila Camacho apoyado por la mayoría de los gobernadores (1), la mayoría del congreso y la oligarquía agraria; Francisco Mújica, representante del cardenismo cuya política deseaba continuar y Juan Andrew Almazán, apoyado por los sectores de derecha fundamentalmente. En una contienda donde se llegó a temer una guerra civil, salió triunfante Avila Camacho como la opción moderada entre las corrientes radicales de derecha e izquierda.

Después del largo y penoso proceso de consolidación que vivió el país durante tres décadas, al iniciarse el gobierno de Avila Camacho, México se encontraba en el umbral de lo que sería una época de desarrollo y estabilidad política. Su triunfo significaba la derrota del proyecto radical de izquierda y la emergencia de fuerzas sociales que con su participación política darían una nueva tónica a la ideología del gobierno,

Un proyecto de modernización acorde con las demandas de un proceso de industrialización caracterizaron a su régimen y a los siguientes. Desde su campaña el presidente había ofrecido el respeto a los trabajadores, a sus derechos y conquistas, pero sin permitir movimientos que pusieran en peligro la paz social.

La Unidad Nacional, ideología política del avilacamachismo que se extendería a las siguientes administraciones, no fue más que una reconciliación de clases. Se había adoptado una ideología neutral. Esta unidad tendría dos objetivos:

en lo interno forzar el quietismo social, y en lo externo hacer frente a la "amenaza exterior" que representaba la Segunda Guerra Mundial. La estabilidad que vivió entonces el país y que se alargaría en mayor o menor medida durante tres décadas, fue producto de una política autoritaria, en ocasiones represiva, que llevó al país al crecimiento y a la diversificación de la economía.

El factor que propició el despegue económico fue provocado por la guerra que aumentó de manera importante la demanda externa de ciertos productos mexicanos y favoreció la sustitución de importaciones. La base industrial instalada desde el cardenismo, empezaba a rendir frutos. Su política de unidad nacional se trasladó a la fábrica y buscó la conciliación entre empresarios y trabajadores, sometiendo al sindicalismo al igual que a sus líderes. El resultado de esta política no fue favorable a la clase trabajadora ni a las clases más desfavorecidas de la población que fueron creciendo en número y en necesidades.

Avila Camacho continuó con el reparto ejidal, pero "convirtió la cuestión agraria en una cuestión agrícola". Se percibió entonces la necesidad de renovar la técnica en el campo para hacer de la agricultura una industria. La pequeña propiedad y el individualismo en el campo ganaron terreno en la política económica del agro. Esta tendencia se acentuaría con Alemán que, con los recursos que le proporcionaron las exportaciones y las explotaciones financieras, trasladó la industria al campo apareciendo los entonces llamados "agricultores nylon".

La política avilacamachista también contribuyó a la paz social, abriendo un período de tolerancia religiosa que favoreció la construcción de templos y la proliferación de escuelas particulares de carácter confesional; así se congraciaba con las clases medias, altas y con el clero. La tolerancia sería característica de los sexenios siguientes.

En 1946 se hace cargo de la presidencia el licenciado Miguel Alemán Valdés: la guerra mundial había concluido y se iniciaba la etapa de la postguerra. El país que recibía tenía ya las características de un país moderno.

Miguel Alemán, primer presidente civil postulado luego de años, y parte de una generación postrevolucionaria, propuso por vez primera un proyecto de gobierno muy claro, afianzándose en los postulados de democratización política y del crecimiento económico acelerado.

Para situarse histórica e ideológicamente, el alemanismo reinterpretaba el proceso revolucionario mexicano y lo veía como un absurdo. Los regímenes anteriores, al repartir una riqueza precaria, casi inexistente, habían vivido un mero espejismo de progreso. Luego era necesario corregir el rumbo. Clausurar una política equivocada e inaugurar otra. Repartir la riqueza exigía primero crearla. Sólo así se podía dejar atrás un pasado erróneo; sólo así se podía ir más allá de la revolución mexicana. (2)

Las condiciones económicas favorecidas por la acumulación del capital durante la guerra y la apertura indiscriminada a la inversión extranjera, parecían darle la razón. Alemán puso en marcha, con las bases heredadas de los gobiernos anteriores, una política de grandes obras públicas: electrificación, introducción de maquinaria agrícola, tecnología diversificada, grandes inversiones en la industria, mayores vías de comunicación, modificaron por completo al país. Esta política se sustentó en la protección a la industria nacional de la competencia externa, en ayudas impositivas, en salarios bajos y apoyo a la iniciativa privada; también se proporcionaron algunos subsidios como a los energéticos y al transporte.

El resultado fue un crecimiento industrial y económico sin precedentes, pero a un costo social muy alto. El dispendio, la especulación y la corrupción asentaron sus reales dentro del sistema. Las clases bajas, trabajadores no calificados, sub-ocupados, desempleados y marginados, para quienes estaban destinados los beneficios de la revolución quedaron de lado.

El crecimiento industrial motivó grandes desigualdades. La concentración de la riqueza quedó en manos de un 20% de la población, originando la polarización de la estructura social mexicana.

Dentro de esta etapa de crecimiento industrial se puede colocar también al gobierno del licenciado Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). Al iniciar su gobierno, las características fundamentales del sistema político mexicano ya estaban establecidas. Sin embargo, su ascensión al gobierno coincidió con el final de la guerra de Corea, lo que provocó la disminución de la demanda de materias primas y de productos agrícolas de exportación. Esto redundó a su vez en una baja en el poder adquisitivo de los agricultores que trasladaron sus dificultades al sector industrial. Las exportaciones industriales también se redujeron. Ante esta situación, Ruiz Cortines se mantuvo firme en sus objetivos de mantener la estabilidad de los precios en el interior, de restablecer el equilibrio con el exterior y sanear las finanzas públicas. (3) Luchó contra la inflación adoptando una política austera y facultó a la CEIMSA para que distribuyera alimentos y productos de primera necesidad a precios bajos. Propuso un Plan Agrícola de Emergencia para elevar la producción de maíz, frijol y trigo que habían sido descuidados en beneficio de otros productos agrícolas y logró elevar el volumen y el valor de casi todos los cultivos.

Las importaciones no se reanimaron durante su administración y en cambio las exigencias industriales habían propiciado las importaciones de maquinaria y materia prima. La política financiera del gobierno tampoco había tenido resultados muy satisfactorios por lo que abrió las puertas al crédito externo. Debido a la inflación, la fuga de capitales fue elevada, por todo lo cual, en 1954 se vio obligado a devaluar el peso.

Sin embargo, su posición frente a la sociedad fue diferente. Ruiz Cortines fue consciente de la corrupción que se había generado dentro del seno de la burocracia y en las esferas más altas de la política; por ello puso en marcha una campaña en su contra. Su política se caracterizó por la austeridad. Tuvo especial interés por impulsar obras de beneficio colectivo ligadas con la salud y el bienestar social; destacan por su importancia los Centros de Salud, Centros de Bienestar Rural Social, maternidades, etc.

La población había aumentado de manera considerable. En 1930, México tenía 16.5 millones de habitantes, mientras que en 1940, la población llegó a 19.6. Para 1950 la población alcanzó los 25.8 millones y para 1960 era de 34.9 según los censos nacionales. La capital de la república crecía vertiginosamente debido a la emigración de campesinos hacia las industrias instaladas en la ciudad, y, aunque la agricultura había prosperado y los capitales extranjeros seguían fluyendo hacia el interior, las desigualdades sociales se habían hecho más profundas y extensas. Inflación y dependencia extranjera hacían más difícil la situación. La escasez de trabajo bien remunerado sobre todo en el campo, propició hacia los Estados Unidos el bracerismo.

### Antecedentes educativos

El proceso educativo de estos tres sexenios se encuentra inscrito en el desarrollo económico y social del país. La educación seguía el curso que le había marcado la historia, y en muchos aspectos no se salió de sus pautas. Desde siempre la educación había sido la esperanza de los gobiernos por lograr la mejoría económica y social de los ciudadanos y de éstos la esperanza de mejorar sus condiciones económicas y de lograr el ascenso social.

El siglo XX se inauguró con nobles esfuerzos por dar educación a las ma

yorías y por enseñar a todos el alfabeto como un requisito mínimo para lograr el desarrollo. Ya Gregorio Torres Quintero y Abraham Castellanos hacia 1913, habían preocupado por mejorar los métodos de enseñanza y por lograr la castellanización del indígena monolingüe. Años más tarde, la Secretaría de Educación Pública con Vasconcelos a la cabeza, hizo un intento encomiable de educación popular a través de una campaña alfabetizadora, construyendo escuelas y publicando obras clásicas para todo el pueblo. Se propuso llegar a todos los rincones del país con las Misiones Culturales, y mejorar la educación con las normales campesinas. En 1923 se crearon las Casas del Pueblo en un afán de acercar la escuela a la comunidad. Moisés Sáenz impulsó notablemente la escuela rural y en 1926 se creó la Casa del Estudiante Indígena para dar a las comunidades autóctonas los adelantos y valores modernos; sin embargo, sólo se logró el desarraigo de sus lugares de origen.

Otros intentos para llegar a los iletrados fueron las escuelas de circuitos, creadas durante el maximato y la experimentación de algunas formas de educación extraescolar como el teatro al aire libre. Estos fueron tan sólo unos cuantos ejemplos del esfuerzo educativo de principios de siglo; pero, no obstante haber alcanzado algunos logros, el analfabetismo en la República Mexicana de 1910 a 1930 tan sólo había disminuído el 01.47% lo que en números de habitantes correspondía a 574,897 alfabetizados.

Es sin duda, lo sucedido en el ámbito socio-político del cardenismo donde se encuentran las razones de los cambios de orientación de las siguientes administraciones. La política educativa de Lázaro Cárdenas influyó y afectó los intereses de clase. La expansión de las clases medias y altas, que se empezaba a realizar como producto de la industrialización, se veía amenazada por el concepto socialista de la educación.

Uno de los más grandes debates de su gobierno giró precisamente en torno a esta idea. La lucha alrededor de la escuela laica había impulsado a los grupos revolucionarios a tomar una posición radical respecto al problema. La reforma del artículo 3o. era un hecho indiscutible para la mayoría de los legisladores de la época y de otros organismos obreros y educativos, por considerar que el laicismo que inspiraba era contrario a las aspiraciones revolucionarias. Después de muchos y acalorados debates el artículo se aprobó en los siguientes términos:

Artículo tercero. La educación que imparte el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. (4)

El texto, así como la ideología que proponía fue causa de grandes polémicas aún en el seno del gobierno. Se criticó mucho que se insistiera en una educación socialista dentro de un régimen que no lo era. El texto se consideraba ambiguo, y difícil entender "el concepto racional y exacto del universo y de la vida social". La intranquilidad que provocó el artículo se manifestó a lo largo del sexenio sobre todo en los sectores conservadores de la sociedad.

Consecuentemente, la política educativa de su gobierno se basó en la nueva norma constitucional; era necesario elaborar los programas en congruencia con el contenido de la ley: sin embargo, fue tal la cantidad de ideas generales y nociones sobre este concepto y el de la lucha de clases que el socialismo educativo implicaba, que sobrepasaron el nivel de comprensión de muchos maestros y de la generalidad de los alumnos. La indefinición del precepto provocó un cambio en la función de los maestros, pues al aceptarse como posibilidad la socialización de los medios de producción, se propiciaba la enseñanza como un arma política. Los maestros que acataron el precepto y lo aplicaron, provocaron la agitación política sobre todo en las comunidades rurales, donde los intereses creados, abanderados



por las autoridades municipales, estatales y del clero, provocaron métodos violentos de reacción en su contra que llegaron a la mutilación y al asesinato.

Estas dificultades de congruencia ideológica y práctica terminaron por dejar el artículo a la sombra; sin embargo, su espíritu deambulaba por las mentes de maestros, padres de familia y alumnos. No obstante, el mismo Cárdenas comprendió que su permanencia en el poder dependía en gran medida de la tranquilidad social. Por ello quiso atemperar lo radical del artículo proponiendo una ley reglamentaria que suavizara el término. (5)

En el campo de las realizaciones, el gobierno cardenista fue muy productivo y acertado. No hay duda que el mayor interés de su política se centró en las clases populares a las que favoreció impulsando a las escuelas rurales, a las misiones culturales, a la educación obrera, a las escuelas para trabajadores, a la educación técnica y a la indígena.

En relación con la educación de adultos y de su interés por enseñar a leer y escribir a las masas para incorporarlas a los medios productivos, Cárdenas enfatizó desde el inicio de su gobierno la necesidad de su alfabetización y educación. Los primeros intentos fueron de resultados muy limitados. Posteriormente realizó una Campaña Nacional de Educación Popular, a nivel nacional, que se basó en la buena voluntad de los ciudadanos, sobre todo con la colaboración de sindicatos y organizaciones obreras y campesinas. Pero le faltó planeación, organización y recursos. En cambio por primera vez se elaboraron algunos materiales didácticos con la peculiaridad de ser exclusivamente para adultos.

Cárdenas dio un apoyo muy considerable a la educación rural como célula fundamental del desarrollo de la comunidad. Las misiones culturales vuelven a ser ambulantes pero su actuación es tan radical que son eliminadas en 1938.

Se favoreció la educación obrera para que el trabajador llegara a las

mas altas esferas de la educación técnica y que no se quedara a nivel de alfabetizado. El indigenismo se revitalizó, sobre todo durante sus últimos años con la creación del Consejo de Lenguas Indígenas y con el Congreso de Pátzcuaro, que retomó al bilingüismo como forma de enseñar el español a los monolingües.

En el período avilacamachista se insertan varios procesos del cambio político y económico, como la prioridad de la ciudad respecto al campo, de la industria respecto a la agricultura, cambios de las estrategias de los intereses sectoriales que dan como resultado una política educativa, diferente.

El repudio al artículo 3o. fue una constante de las demandas sociales desde el inicio de la campaña presidencial por lo que la reforma fue considerada como un hecho necesario. El proceso al cambio iba a ser paulatino y nada sencillo. Así lo demuestran el hecho de que en un sólo sexenio haya habido tres secretarios de Educación.

Luis Sánchez Pontón, el primero (de diciembre de 1940 a septiembre de 1941), reorganizó la Secretaría de Educación Pública. A él se le achacó tener nexos con el Partido Comunista y querer continuar la política educativa de Cárdenas. Esto propició su salida del gobierno quedando en su lugar Octavio Véjar Vázquez (de septiembre de 1941 a septiembre de 1943). Su política fue claramente opuesta. El quiso reglamentar el artículo 3o. "aboliendo toda influencia extraña a la escuela mexicana". Sus demandas se acercaban a las de los grupos conservadores y clericales que rechazaban al cardenismo y al artículo socialista. El autoritarismo y actitud represiva de su gestión, le granjearon multitud de enemigos sobre todo en el seno de la misma Secretaría. Como preludeo a la reforma de la ley se promulgó la Ley Orgánica de Educación en 1942 que, aunque seguía afirmando que la educación impartida por el Estado era socialista, condenaba el extremismo y señala

ba que para los efectos de la ley no podía entenderse "por fanatismo o prejuicio la profesión de credos religiosos y la práctica de ceremonias, devociones y actos de cultos". (6) La nueva ley señalaba entre las funciones educativas la de desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo influencias sectarias, políticas y sociales contrarias o extrañas al país y afirmaba en los educandos el amor patrio a las tradiciones nacionales y la convicción democrática y la confraternidad humanas.

Otro de sus objetivos fue promover la participación de la educación privada en la educación para favorecer las demandas realizadas por los grupos conservadores como la Unión Nacional de Padres de Familia.

En primer lugar se promulgó una Ley Orgánica. En esta ley se modificaron los programas unificando en uno sólo al del campo y al de la ciudad que hasta entonces habían tenido programas distintos. La tarea más urgente del régimen era lograr la unidad nacional; fue por ello que también propuso la unidad en la educación. La educación se convertía en un medio para lograr esa pretendida unidad y el desarrollo económico consecuentemente. Este programa se propuso como medida para homogeneizar a la población. Se olvidaron entonces que la meta de la educación era su unificación y no su punto de partida. Esta ley sólo preparó el camino a la reforma de la ley que se realizaría años más tarde.

Véjar Vázquez trató también de unificar al magisterio que se encontraba dividido en varias facciones sindicales, medida que se logró hasta 1944 cuando se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE "como el único órgano representativo de todo el magisterio nacional".

Se fundaron varias instituciones educativas en este período como la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Especialistas y la Escuela Nacional

de Bibliotecarios, el Seminario de Cultura Mexicana y el Colegio Nacional. Se reorganizó el Instituto Politécnico Nacional y se inauguró el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla. La iniciativa privada fundó el Instituto Tecnológico de México y el Instituto Tecnológico de Monterrey.

Jaime Torres Bodet sustituyó al polémico Véjar Vázquez. Su nombramiento fue bien aceptado por la mayoría de los sectores en conflicto. Torres Bodet representaba una línea menos dura y su política fue más conciliadora que represiva. Su llegada trajo la calma y su posición en el conflicto le concedió una fuerza capaz de negociar. Entre sus realizaciones destacan en primer lugar la Campaña Nacional contra el analfabetismo, la edición de numerosos textos, la construcción y mejora de escuela y la modificación del artículo 3o. Torres Bodet también apoyó y justificó la intervención de la iniciativa privada en la educación arguyendo la carencia de recursos económicos del Estado.

En 1945 "el país parecía estar listo para la reforma del artículo 3o. constitucional". Vicente Lombardo Toledano influyó a que se realizara la reforma, pues consideraba que por su confusión debilitaba la unidad nacional. El nuevo artículo 3o. debía tener un amplio contenido de conceptos por lo que resultó muy vago. Seguía siendo anticlerical pero afirmaba que se respetaría la libertad de creencias. La nueva ideología educativa era una contribución a la Revolución institucionalizada que eliminaba todo vestigio de conceptos que no estuvieran de acuerdo con el nuevo rumbo que el proceso revolucionario tomaba. Esta se caracterizó entonces por ligar el desarrollo de la economía con las tareas educativas del Estado; se estructuró un lenguaje que pudiera recordar el pasado y a la vez hacer suyos conceptos como unidad nacional, unidad para la paz, democracia y justicia social.

La escuela rural fue gravemente herida en este período al negarle toda posibilidad de desarrollo y vínculo con la comunidad. El cambio de programas y la centralización administrativa la hicieron languidecer.

De 1946 a 1952 Miguel Alemán dominó la escena nacional. Su Secretario de Educación fue el licenciado Manuel Gual Vidal cuyo objetivo fundamental fue lograr la federalización de las normales "para crear un verdadero sostén nacional de Educación Pública". La respuesta a la nueva política social y económica fue la escuela unificada, "una opción europea que facilitaba el acceso a la enseñanza media y superior, (general y técnica) al mayor número posible de alumnos, no sólo los más pudientes." Así la educación tendría un carácter práctico congruente con las necesidades que creaba el desarrollo industrial al capacitar a técnicos y obreros calificados para la industria. Por ello se dio gran importancia a los Institutos Tecnológicos Regionales a partir de 1948.

Fue la época del auge de la construcción de escuelas. Se construyeron 4159 y se repararon 2383 durante este régimen. La Educación superior fue favorecida con la creación de la Ciudad Universitaria, se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes cuyo objeto era de promover las actividades artísticas y se construyó edificio magnífico para el Conservatorio Nacional de Música.

En la administración de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la educación vivió una etapa difícil. Al iniciar su período, las características fundamentales del sistema político mexicano ya estaban cimentadas. Sin embargo, Ruiz Cortines heredó de su antecesor problemas diversos como la inflación, una campaña de desprestigio gubernamental y un aparato económico difícil de mantener. Fue partidario de terminar las obras iniciadas en el sexenio anterior y cambiar el tono de la política, brindando obras de beneficio general a la población. La salud fue sumás

grande preocupación. para lo cual creó una infraestructura importante.

La educación, en cambio, no se desarrolló a un ritmo paralelo al de la economía. Su Secretario de Educación fue el maestro José Angel Ceniceros que se enfrentó a problemas diversos como el crecimiento demográfico; éste implicó una demanda de escuelas muy alta que no se pudo cumplir. La inflación y la pérdida del poder adquisitivo de la moneda originaron presiones muy fuertes del sector magisterial que desviaron buena parte del presupuesto educativo a ese renglón. Se hablaba entonces de una crisis en la educación.

Dentro de esta perspectiva general se enmarca el problema medular de este trabajo: la alfabetización y la educación de adultos a través de una campaña que se inició en 1944 y que fue concluida hasta 1973. El objeto y sentido de este esfuerzo tiene características que la distinguen como un proceso sobresaliente, por mejorar las condiciones sociales y materiales de la mitad de la población que no leía ni escribía.

Este trabajo relata el proceso que siguió este intento y señala sus logros y fracasos. La importancia del estudio de este tema se inscribe en el marco de la conciencia histórica. Evaluar sus métodos y sus resultados es sin duda importante para continuar con pasos más seguros por el sendero de la planeación y de las realizaciones educativas que hagan posible una educación liberadora del hombre.

N o t a s

- 1.- Medina, Luis, 1978, pp. 49-76
- 2.- Cosío Villegas, 1973, p. 153
- 3.- Ver: Pellicer de Brody, 1978, Es uno de los pocos estudios que hay sobre esta época.
- 4.- Cisneros Farías, 1970, p. 84
- 5.- Medina, Luis, 1978, p. 347
- 6.- Ley. Orgánica de Instrucción Pública, 1942.

### LA CAMPAÑA

En 1940 el Segundo Plan Sexenal de Avila Camacho planteó como lo habían hecho otros gobiernos la necesidad de liquidar el analfabetismo, conformar al trabajador y al técnico que exigía el desarrollo económico del país; a la vez quería elevar la cultura general en los dominios de la ciencia y del arte. (1) Los primeros intentos al respecto fueron muy tibios; buscaban extender el beneficio de la educación primaria a la gran cantidad de niños que no la recibían, deseo democrático y en ocasiones demagógico y siempre intentado, pero difícil de llevar a la práctica por falta de recursos.

Hasta entonces las escuelas nocturnas, encargadas de enseñar las primeras letras a los adultos, eran consideradas como un apéndice de la escuela primaria diurna y sin otra finalidad que la de alfabetizarlos, a la vez que a los niños que por diversos motivos no podían asistir de día. Sus programas eran los mismos que los de la escuela oficial; para poder ingresar a las escuelas nocturnas los adultos debían mostrar un comprobante de trabajo. Los locales, eran los mismos que los de la escuela diurna y los materiales con que contaban eran sólo para niños, adaptándolos sobre la marcha. (2)

Los primeros esfuerzos por favorecer la educación de los adultos fueron, en gran medida, continuación de lo que se hizo en regímenes anteriores repitiendo los mismos propósitos de otras épocas; dar "...una nueva orientación técnica y pedagógica en consonancia con los intereses y necesidades e ideales de los trabajadores". (3) Este aspecto "técnico" tendría más tarde una connotación distinta: el adulto no aprendería en función de sí mismo o de su comunidad, sino



en relación a un proceso más ambicioso, el progreso económico del país; la preparación por lo tanto iría de acuerdo con la etapa de industrialización que proponía el gobierno. (4).

Dentro del plan general de trabajo de la Secretaría de Educación en los años de Avila Camacho, se propuso la creación de centros de alfabetización para adultos pero con el fin de experimentar métodos de lectura y escritura que se adaptaran a las necesidades de este sector. Se propuso la elaboración de nuevos planes y programas para esas escuelas, que no se concretaron sino hasta 1942. Se plantearon como objetivos que llegaran hasta el 6o. grado o cuando menos al 4o. ésto es, que no se quedaran al nivel alfabetizador. Se hizo referencia a que se se-  
parara a la población infantil de la adulta; ésto suponía que a las escuelas nocturnas asistían una gran cantidad de niños que por razones de trabajo o cupo no podían concurrir a otra hora. Estas escuelas funcionaban principalmente en el Distrito Federal, ya que los maestros de provincia se habían desentendido de ellas.

(5) Se hizo hincapié en que las escuelas para adultos se establecieran principalmente en centros industriales y sindicales "... para que tanto pedagógica como ideológicamente... queden plenamente identificadas a las aspiraciones y necesidades culturales y sociales de la clase obrera", (6) como ya lo habían señalado antes otros gobiernos revolucionarios. Por consiguiente se puede considerar que los años de 41, 42 y 43 continuaron con la inercia de años anteriores. Argumentando la falta de recursos económicos se hicieron sólo algunos intentos por mejorar el índice de alfabetización en el país con la ayuda de las "fuerzas vivas", para lo cual se creó una Oficina de Educación Extraescolar y Estética que actuaría en coordinación con los gobiernos estatales. Esta oficina debía crear centros de alfabetización para la población adulta en aquellas comunidades donde no hubiera escuela. También propuso la creación de institutos culturales para obreros con la colaboración de las escuelas secundarias y superiores donde se enseñaría lectura, es-

critura y materias específicas de acuerdo con la actividad de los educandos. En las comunidades campesinas se crearían centros culturales que impartirían lectura, escritura y materias técnicas adecuadas al trabajo del campo.

Dependientes de estos centros, se establecerían salas de lectura donde se leerían y comentarían obras escogidas. Estas las harían los alfabetizados con objeto de que practicasen la lectura en voz alta y se demostraran a sí mismos las posibilidades de manejar sus propios centros y salas de lectura. El proyecto también abarcaba la creación de salas de conferencias donde se daría una formación cívica a la población, y se tratarían los problemas nacionales, procurando fomentar la solidaridad con fines de unidad entre el pueblo; y despertar la conciencia nacional "en el contenido social de la revolución mexicana". También se instalarían bibliotecas a cargo de la misma dirección con la cooperación de la sociedad. Un ideal de este proyecto era organizar una pequeña biblioteca en cada escuela rural, o en cada centro alfabetizador. (7)

Al igual que en otras épocas, se hacía una distinción entre la educación para obreros y para campesinos señalando proyectos distintos para cada sector. Se pensó con gran optimismo en la ayuda desinteresada de la colectividad. Sin embargo, no existen pruebas de que se haya puesto en marcha.

La ley orgánica de 1942 estableció en su artículo 11 que "... en materia de educación pública es obligación primordial del estado sostener campañas nacionales y permanentes para la alfabetización y la cultura de la población adulta iletrada". El artículo 12 imponía a la federación y a los estados, aislada o coordinadamente, la obligación de sostener servicios, escuelas o institutos permanentes para la enseñanza de la lengua nacional y de la alfabetización. La misma ley orgánica indicaba que los nuevos planes y programas debían ser uniformes en todas las áreas del país. Tanto en el campo como en las ciudades, la educación debía re-

girse por el mismo plan, (8) terminando con los proyectos del régimen cardenista que había diferenciado las necesidades urbanas y rurales a través de programas específicos. De esta manera la educación rural quedó integrada a la de la ciudad con gran perjuicio para la primera. Esta era una manera de llevar a cabo el ideal de, "...borrar desigualdades totalmente", y lograr una "...obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento y de unificación". Una nación, decían, "no es sino un denominador espiritual común a un conjunto de hombres que tienen la misma tradición y el mismo anhelo histórico, y que viven en un mismo territorio y bajo un mismo cielo" (9) y con el optimismo que caracterizó a la época se pensó que con un programa común en las escuelas se alcanzarían estos ideales, tan deseables, pero tan difíciles de alcanzar en un país tan dividido étnica, económica y culturalmente.

#### Nace una campaña

El primer Secretario de Educación de Avila Camacho fue el Sr. Luis Sánchez Pontón, quien quedaba como secuela del gobierno cardenista al pretender mantener activos los ideales socialistas de la educación (todavía vigentes); renunció por "motivos de salud" en septiembre de 1941. Así se iniciaba el fin del socialismo que aún parecía pulular como fantasma tanto en la persona del Secretario como en la ley.

El cambio fue total. Las acciones del nuevo secretario Octavio Véjar Vázquez, se fueron hacia el otro extremo con efectos contrarios. Véjar Vázquez anunció que se iniciaría "la escuela del amor" pero quiso imponerla a capa y espada, sembrando dentro de la Secretaría la división y el descontento. A su paso por esa dependencia arrasó con logros positivos como las escuelas regionales campesinas y la coeducación.

Cesó en sus funciones en 1943 al llegar a la Secretaría el licenciado Jaime Torres Bodet, hombre moderado, culto y emprendedor. Inmediatamente puso a consideración del Presidente el proyecto de la campaña más grande, coordinada, planeada, costosa y aparentemente simple que nunca antes se hubiera llevado a cabo: la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Esta campaña que recordaba aquella emprendida por Vasconcelos, fue un intento por unificar al país en un interés común que atañera a todos los mexicanos, del cual todos se sintieran parte. Era la esperanza de unir a todos en una lucha común.

Torres Bodet señaló la voluntad del estado de escoger "...la línea de la verdad":

México llevaba ya 28 años de búsqueda de lenta ascensión social que revelaba un anhelo patriótico de afrontar la responsabilidad humana de todos; responsabilidad del que sabía leer y que debía enseñar a quien no lo sabía y responsabilidad del analfabeta que pudiendo asistir a los cursos nocturnos no asistía por tedio de la enseñanza. Esto suponía una campaña que alentara a los iletrados a aprender. (10)

Don Manuel insistió en que se le llamara campaña contra el analfabetismo porque, según dijo al secretario: "... somos así, combatientes por costumbre y por vocación. Ya verá usted.... la palabra "contra" conquistará muchas voluntades". (11)

Las consideraciones sobre la necesidad de la campaña fueron múltiples. Los ideales de igualdad y justicia colectiva se hicieron patentes en una nación donde la ignorancia y el trabajo mal remunerado habían asentado sus reales. El progreso se decía, sólo se haría posible sacando de las tinieblas a quienes estaban en ellas. Además, el mundo estaba en guerra y "...¿no era el analfabetismo un enemigo interior en nuestro país? y, no resultaba justo movilizar a la población letrada contra ese enemigo interno ya que los acontecimientos internacionales no la había constreñido a verter su sangre -o la de sus hijos- en los frentes de una batalla, que era también la nuestra, la que estaban librando las democracias contra

el enemigo del exterior?" (12)

En el acto conmemorativo del aniversario de la promulgación de la Constitución política de 1917 en Chihuahua, el Secretario de Educación dijo:

No es posible que tengan validez positiva en la conducta de la República los elementos múltiples que la forman en tanto exista esa densa muralla de oscuridad dentro de los que van y los que no van a la escuela en México. No es posible que adquiera realidad nuestra democracia, en tanto que, en un 48%, nuestros compatriotas estén condenados a asistir a la vida de sus hermanos como a un espectáculo misterioso. Ni es posible tampoco que cuanto piensan y dicen y escriben los mexicanos lleque tan sólo, por el libro o por el periódico, a una sola porción de la patria; la de aquéllos que consiguieron romper las cadenas de la incultura. Que otros coloquen, como esperanza de sus esfuerzos, la homogeneidad racial del pueblo a que pertenecen. Nosotros ambicionamos una homogeneidad en el fondo más practicable y a todas luces más decisiva: la homogeneidad de las tradiciones, de las costumbres y de los propósitos en virtud de la educación. Para obtener semejante homogeneidad, sin la cual la unidad nacional carecería de orientación y de contenido, necesitamos que aunque sea la elemental instrucción no constituya en nuestra tierra un fuero y un privilegio. Que las fuentes generales de información estén abiertas a todos y para todos. Que la Constitución -que este día honramos- pueda ser leída por todos. Que la igualdad de derechos que atribuye a todos los mexicanos esté cimentada a lo menos en la igualdad de aptitud para enterarse directamente de esos derechos. Y que la abolición de los monopolios, que proclama en uno de sus artículos, no se limite a los términos materiales; que alcance, incluso al más oprobioso de todos los monopolios: el saber.

Se entiende así que la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, como obra en verdad revolucionaria supone un paso, un indispensable paso hacia la organización de una democracia genuina en nuestro país. El gobierno no enseñará a leer a las masas para impregnarlas de un material de lectura partidista. Aquí están las cartillas que voy a distribuir entre ustedes para probarlo. Ni una sola de sus páginas, ni uno solo de sus renglones se hallan manchados por una frase de odio, de propaganda, de cólera o de rencor. Nuestro credo es la patria, la patria íntegra, la patria eterna, madre común de leídos y analfabetos, de letrados y de iletrados, a la luz protectora de cuya lámpara la familia mexicana va a reunirse para que los hermanos que saben den lo que saben a los hermanos que ignoran lo que ellos saben.

Acometemos la empresa sin arrogancia, porque comprendemos sinceramente, que una experiencia tan ardua y tan importante no probará nada mas nuestra capacidad colectiva de aprendizaje. Probará también nuestra generosidad y nuestro civismo, nuestra solidaridad y nuestra moral. (13)

Estas palabras expresan todo el interés político de la campaña. Acabar con viejos resentimientos, inquietudes y odios que hicieron crisis en el

sexenio anterior y unir al país nuevamente, integrando por medio de la lectura todos los habitantes; el contenido de las cartillas no daría motivo de oposición ideológica. Era ese, sin duda, un excelente momento para acabar con la polémica y la campaña un excelente modo de lograrlo.

La ley de emergencia que fue promulgada el 21 de agosto de 1944, tenía como puntos más importantes los siguientes:

- a) Todos los mexicanos mayores de 18 años y menores de 60, que sepan leer y escribir el español y que estén capacitados, tendrán la obligación de enseñar a leer y escribir a quienes no sepan.
- b) Todos los mexicanos mayores de 6 años y menores de 40, que no se hallen inscritos en alguna escuela, y que no sepan leer y escribir, tienen la obligación de aprender a leer y escribir.
- c) La Secretaría de Educación Pública, editará diez millones de cartillas de lectura y de cuadernos de escritura que serán entregados gratuitamente a los instructores por conducto de los presidentes y delegados municipales o en las grandes ciudades por comisiones especiales.
- d) La campaña en sus lineamientos generales será realizada por el Señor Presidente de la República con la colaboración de los CC. Gobernadores de los Estados y Territorios y del jefe del Departamento del Distrito Federal. El Secretario de Educación, será el Director Ejecutivo de la campaña.
- e) Los directores de educación, los inspectores escolares y los maestros federales, estatales, municipales y particulares, realizarán funciones de consejeros y vigilantes, en el desarrollo de la enseñanza, y de examinadores al término de ésta.
- f) Se otorgarán diplomas de mérito y menciones de honor a quienes demuestren particular celo y patriotismo en esta campaña.
- g) Dada la trascendental Ley de Emergencia, maestros, empleados, alumnos de sexto año y sociedades de padres de familia de los mismos planteles, tomarán una parte activa formando brigadas y clubes de desalfabetización. (14)

Las consideraciones con que el Presidente justificó esta ley eran que:

Un país en estado de guerra no podía limitarse a coordinar determinadas medidas militares y crecer su esfuerzo agrícola e industrial a fin de ayudar mejor al aprovisionamiento de sus aliados. El factor más profundo de la resistencia de un pueblo en lucha es la preparación intelectual y moral de sus habitantes. Esa preparación exige, como premisa, una

educación al alcance de todos. Ahora bien , en una tierra en que únicamente la mitad de la población saben leer y escribir y donde las necesidades de instrucción rebasan de manera innegable los cauces de los sistemas educativos que los ingresos públicos autorizan, quienes disfrutaban del privilegio de haber ido a la escuela deben auxiliar al Estado en la tarea de salvar a la otra mitad de sus compatriotas protegiéndola de los riesgos que implicaban la privación de los más elementales recursos de conocimientos y acción social". (15)

El mismo día de la promulgación de la ley, el general Avila Camacho reunió en sus oficinas de Los Pinos, a los directores y gerentes de los principales periódicos y de las estaciones de radio más importantes del país. A cada uno regaló un ejemplar de la ley y explicó a los concurrentes los motivos de su expedición. "La reacción fue cortés, pero nada más. Muchos de los invitados habían supuesto que la convocatoria del presidente de la República, en aquellos tiempos de guerra, obedecía a alguna grave cuestión internacional. Cuando conocieron el objeto de la entrevista, su interés se enfrió bastante. ¿Valía la pena suspender el trabajo para oír hablar de la alfabetización de los iletrados?... (16)

Más tarde el Presidente se dirigió, por radio, al país. En este mensaje anunció la campaña e invitó a todos los ciudadanos a iniciarla con energía. En una parte de su alocución dijo:

Sé muy bien que la educación del pueblo no radica exclusivamente en eliminar el analfabetismo. Pero sé, con igual claridad, que el primer paso indispensable es enseñar a leer y escribir y que, mientras la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno de los otros problemas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza completa y lógica solución... Es pues a todos los mexicanos que han recibido los beneficios de la enseñanza, a quienes exhorto para que se presten a la campaña que proponemos, a su entusiasmo y a su sentido del deber. Yo mismo participaré en esta labor. Y, junto con nosotros, nuestras esposas. Y no acepto a creer (sic) que haya un compatriota que, pudiendo ayudarnos en esta empresa, se resista a hacerlo por egoísmo. (17)

Torres Bodet nos cuenta que al terminar de leer su discurso don Manuel "estaba radiante", había iniciado un gran proyecto, estaba patrocinando una gran empresa. (17)

El Secretario, encargado de poner en marcha la campaña, habló por la radio en La Hora Nacional para explicar la forma en que iba a realizarse. En esta ocasión explicó las razones para expedirla, diciendo que en México, un país de 21 millones de habitantes, el 48% no sabían leer ni escribir. Una de las razones de persistencia del analfabetismo radicaba en que, fuera de las ciudades, no era fácil crear escuelas en cantidad bastante para atender a todos los pequeños poblados y especialmente a los núcleos dispersos que demandaban una multiplicación extrema y costosa de profesores. El gobierno que erogaba entonces 32 millones de pesos para la educación rural tendría que disponer de 180 millones para que con el mismo procedimiento se impartiera educación a los habitantes del campo que no la recibían. Esto también suponía crear millares de plazas para profesores, planteles en que prepararlos y muchos institutos en que perfeccionar el adiestramiento de los maestros que dirigieran esos planteles.

El gobierno, dijo el Secretario, había iniciado algunas medidas tendientes a resolver estos problemas con la creación de nuevas normales urbanas en los estados, mejorar las de la capital y enriquecer las dotaciones de las normales urbanas. También se iniciarían los cursos por correspondencia para capacitar a los maestros no titulados que, por lo que atañe al sistema federal pasaban de dieciséis mil. Este fue el antecedente inmediato a la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Señaló la urgencia de esta medida diciendo:

Estamos de acuerdo con que saber leer y escribir constituye un mínimo, un estricto mínimo. Por eso precisamente, porque es un mínimo, pero un mínimo que, a pesar de los esfuerzos desarrollados no es factible alcanzar con los procedimientos educativos que por ahora permiten nuestros ingresos, estimamos indispensable plantear la cuestión como lo merece, en términos nacionales, y plantearla en términos de emergencia. (18)

Señaló la gran responsabilidad de la Secretaría de Educación en esta empresa, pero también con un poco más de realismo señaló la función importantísima que desempeñaría el magisterio, quien al final de cuentas llevaría a costas la mayor parte de la carga de la ley. (19)



Los objetivos explícitos de la campaña fueron varios; uno inmediato y directo: enseñar a leer y a escribir a los iletrados. Otro, mediato: servir de ensayo para una extensa organización educativa de carácter extraescolar. Y una tercera "... más quimérica e idealista, haber depurado la noción de solidaridad de nuestra República y en que los iletrados y los letrados se hayan reconocido unos a otros y hayan comprendido el problema de su existencia, viendo en sus propios y en sus iguales cómo hay en todos un mismo fondo de júbilo y de dolor, una ambición de justicia y un mismo espíritu de bondad, de paz de progresos humanos". (20)

#### Se inician los trabajos

La ley dividió a la campaña en tres etapas. Una de organización entre el 21 de agosto de 1944 y el último de febrero de 1945. Otra de enseñanza, entre el primero de marzo de 1945 y el último de febrero de 1946 y la última, de revisión y exposición de resultados, entre el primero de marzo y el 31 de mayo de 1946.

En el aspecto administrativo la campaña se organizó de la siguiente manera: se creó una Administración General de la Campaña contra el Analfabetismo de la cual dependían los siguientes organismos: en cada entidad federativa se fundaría un comité estatal de alfabetización considerado como el organismo director de la campaña en cada estado. También se establecería una oficina estatal de alfabetización que ejecutaría todas las actividades relacionadas con la campaña; esta oficina se encargaría del control administrativo de plazas de maestros, de control de estadísticas, de integrar a todas las organizaciones dedicadas a la alfabetización y de impulsar a los legionarios del alfabeto de todas las escuelas. También tendría a su cargo la publicidad, propaganda y recopilación de datos. (21)

En cada municipio se crearían juntas establecidas en cada cabecera integradas por el presidente municipal, un inspector escolar federal y un vecino del lugar que no desempeñara otra función de gobierno. En las comunidades más peque -

ñas se formarían juntas locales integradas por un comisario municipal, el director de una escuela y de un vecino sin cargo oficial. Donde no hubiera comisario, ni escuela rural o artículo 123, serían "los vecinos más caracterizados" (sic) quienes integrarían las juntas locales. (22)

Durante el primer período la Secretaría de Educación se dirigió a todas las autoridades municipales para que, junto con los maestros formaran las juntas recomendadas por la ley y efectuaran los censos de letrados y de iletrados. También proyectó los medios de propaganda por la prensa, la radio y el cine. Inició la formación de patronatos de ayuda económica tanto en el D. F. como en los Estados y comenzó la elaboración de las cartillas de lectura y los cuadernos de escritura.

Al término de la primera etapa, se llevó a cabo un festival para festejarlo. En esa ocasión el Lic. Torres Bodet dijo:

El 10 de marzo próximo, en las escuelas, en las fábricas, en los sindicatos, en los ejidos, en las rancherías y en todos los hogares de México, principiará el período de enseñanza. A partir de esa fecha -y hasta el último día de febrero de 1946- todo mexicano mayor de 18 y menor de 60 años que sepa leer y escribir, habrá de enseñar a leer y escribir a un analfabeto. Con ese fin, siete millones y medio de cartillas de lectura y siete millones y medio de cuadernos de escritura han sido ya repartidos gratuitamente por el gobierno. Para acelerar los resultados de la instrucción que se imparte de persona a persona, los profesores, fuera de las horas de su normal trabajo docente, atenderán cursos especiales de alfabetización. A los millares de centros así organizados, están sumándose todos los que la iniciativa privada ha resuelto constituir en las ciudades y en las zonas rurales en que la desproporción entre letrados e iletrados es más notoria. (23)

Quizá ya entonces preveía el Secretario que realmente la campaña iba a ser labor de los maestros. Sin embargo, la esperanza en que la población participara estaba ahí, latente, como un recurso potencial; quizá se diera el milagro. La fe en el país y en su gente se manifestaban en las palabras del Secretario quien exhortaba a todos a emprender la labor que les correspondía:

Para ser fieles a esa promesa y para cumplir con esa misión los mexicanos nos reunimos, bajo nuestra bandera, a fin de enseñarnos unos a otros, con la certeza de que la lealtad a la democracia no necesita sólo jurarse sobre el texto de una declaración oficial y que las manos del instructor y del analfabeto, enlazadas sobre las hojas de una cartilla, exaltarán silenciosamente mejor que ningún discurso la fe de nuestro destino... (24)

Las cartillas se empezaron a distribuir en diciembre a través de las delegaciones del Comité Pro Alfabeto del Distrito Federal. A las otras entidades llegaron con la ayuda de los ferrocarriles y las unidades autorizadas del ejército.

La ley tuvo efectivamente reacciones muy positivas en todas las esferas nacionales y fue muy bien recibida por la población; curiosamente no se encuentran críticas a esta medida gubernamental. Alfabetizar fue la palabra de moda. En todas partes se hablaba de su necesidad y de sus beneficios:

Alfabetizar, pues, es hacer patria; es elevar el nivel cultural medio del pueblo mexicano en estas horas que exigen preparación; es asimilar a los núcleos indígenas a la nacionalidad, procurando su unidad y su fortalecimiento es fundamentalmente preparar elementos que estructuraran con capacidad y con vigor la economía del país, construyendo así loscimientos capaces de sustentar con firmeza la proyección hacia el futuro de los anhelos de reivindicación que en todos los órdenes abriga el pueblo mexicano. (25)

Inmediatamente surgieron los apoyos de organizaciones políticas y sindicales, como la del presidente del Partido de la Revolución Mexicana, el licenciado Antonio Villalobos, del secretario general de la Confederación Nacional de Organizaciones Populares, el teniente coronel Antonio Nava Castillo y el secretario general de la Confederación de Trabajadores de México, el señor Fidel Velázquez. Los directores de periódicos que habían recibido la noticia con escepticismo empezaron a ver en ella una gran noticia. El apoyo a la ley fue total.

Pero una cosa era estar de acuerdo con la campaña y otra muy diferente trabajar en ella; "... miles de mexicanos trataron sinceramente de enseñar a leer y escribir a sus compatriotas. Muchos lo hicieron, de buena fe. Sobre todo en provincia... Pero las virtudes del maestro no se improvisan". (26)

Los obstáculos a los que se enfrentó la campaña fueron muchísimos; la desproporción numérica de los iletrados en algunas regiones en relación con los que sabían leer y escribir; la escasez de tiempo o los imperativos económicos de los letrados; la carencia de alumbrado, mobiliario y útiles escolares. La heterogeneidad mental de los analfabetas, diferencia de edades, falta de preparación cívica, el clima, la dispersión, la incomunicación, hicieron muy difícil su realización. Quizá el más importante fue la apatía de muchos mexicanos que no atendieron al llamado presidencial. Se puede decir que la enseñanza directa de persona a persona no tuvo el éxito que se pensó debía haberse logrado. Es innegable que hubo una gran cantidad de mexicanos que cumplieron con su obligación y lo hicieron con plena conciencia de patriotismo y colaboración nacional. La mayoría no lo hizo.

"La empresa fue demasiado optimista", así lo señalaba en el año de 1946 el Tiempo de México. El periódico decía que:

...una serie de obstáculos (...), dieron al traste con las esperanzas iniciales: ahí estaba la posibilidad de evadir esta obligación, a través del pago pecuniario, para que otras personas con más experiencia impartieran la instrucción, y también las exenciones para no asistir a los cursos en atención de las labores cotidianas, y las deserciones y los intereses creados. (27)

### Los maestros entran al quite

Sin embargo, la ley no prohibía que, con objeto de apresurar y mejorar el aprendizaje, el instructor reuniera a todos los mexicanos, a los iletrados en centros de enseñanza colectiva. En muchos casos, con permiso de la Secretaría quienes así lo desearon, organizaran centros donde uno o más profesores enseñaron a grupos de analfabetos. Esta forma de organización dio resultados inmediatos, pues quien estaba dispuesto a enseñar a un mexicano podía enseñar a más. En menos de

dos años millares de analfabetos se inscribieron en estos centros y más de setecientos mil fueron aprobados antes de que se cumpliera el segundo aniversario de la campaña. (28)

Ante la aparición de los primeros centros espontáneos dirigidos por mexicanos deseosos de cumplir con su obligación, las organizaciones populares, los sindicatos, las agrupaciones cívicas y las empresas industriales se vieron en la necesidad de crear los suyos propios.

Torres Bodet nos cuenta como las cosas fueron cambiando:

Los capitanes de la política y de la industria dejaron de llevarme adhesiones ilimitadas. Las antesalas de mi oficina se poblaron con visitantes menos ilustres. Eran modestos presidentes municipales, que no sabían como encauzar las gestiones de sus administrados, deseosos de instalar en las aulas públicas centros donde maestros profesionales --fuera de tiempo lectivo-- atendiesen a tantos y tantos analfabetos cuanto pudieran corresponderles. Eran médicos de provincia, que habían resuelto transformar, por las noches, en salones de clase sus consultorios, y que trataban de conocer cuál sería el mejor sistema para reclutar a los iletrados. Eran obreros y agricultores, muchos de ellos analfabetos, que habían oído hablar de la "campaña de la ignorancia" (así la llamó en ciertas ocasiones, el portavoz del grupo de campesinos) y que insistían en indagar cómo exigir a sus jefes el establecimiento de un centro cerca del sitio en que trabajaban.

Eran también mujeres, de distintas clases sociales, inmunes al virus del cinematógrafo vespertino; madres y esposas que se habían reunido para sostener un centro en la casa de la menos mal instalada de sus amigas. Acudían a verme con el propósito de que las recomendaré a un buen profesor... Y, eran sobre todo, maestros; muchos maestros; maestros y maestras viejos y enfermos, algunos ya desterrados del paraíso de sus escuelas. Proponían sus servicios a cualquier precio, pues veían en la campaña, más que la posibilidad de un humilde ingreso, la ocasión de ejercer nuevamente un oficio hermoso. Un oficio del que la vejez y la enfermedad los había privado, pero que no dejarían de amar sino con la vida. (29)

La campaña se dividió sus esfuerzos en dos campos señalados por la ley: uno fue el de la educación de los niños y otro la educación de los adultos.

En relación con la niñez se hizo un gran esfuerzo por concientizar a las autoridades sobre la responsabilidad que tenían de impulsar a los padres de familia para que sus hijos acudieran a la escuela: se hicieron llamados a todas las en-

tidades para que los niños se inscribieran en los colegios oficiales donde no sólo se alfabetizarían sino que podrían adquirir una enseñanza más estructurada. En los casos donde no era posible que los niños acudieran a la escuela oficial se hizo un registro para formar grupos de niños que presentaran las mismas dificultades, como boleros, mandaderos, voceadores, que acudieran por las tardes, o de campesinos y aprendices de oficios para que fueran por la noche. Los niños que vivían en lugares muy aislados se unirían a los adultos en sesiones diarias o semanales, según las posibilidades de cada lugar. (30)

Las escuelas también organizaron grupos de niños alfabetizadores, "Brigadas Infantiles Alfabetizantes" con la misión de ayudar a los niños de su edad que quisieran empezar a aprender.

Para los adultos la Secretaría de Educación formuló un programa de acción que llevarían a cabo los Directores de Educación Federal. Debían poner en marcha, en unión con los gobernadores y presidentes municipales los siguientes aspectos: impulsar a los centros colectivos a abrir nuevas inscripciones; robustecer la creación de patronatos donde no los hubiera y crear nuevos centros colectivos o pequeños poblados con ayuda de maestros viajeros; integrar las juntas municipales donde no se hubieran integrado, alentar las brigadas infantiles con alumnos de 50 y 60 años para cooperar con maestros, padres de familia y autoridades. Obtener de los gobernantes, patronatos, instituciones científicas y culturales, empresas comerciales e industriales, cooperativas y sindicatos, recompensas y alicientes para quienes cumplieran con la misión de enseñar. Señaló incluso cuales podían ser estos premios: pequeños precios, aperos de labranza, utensilios y herramientas de trabajo, lotes de libros, becas, viajes, opción para empleos, muebles, comestibles, menciones públicas, diplomas, publicación de fotografías y citas en la prensa.

El anuncio de estos premios fue un gran aliciente para llevar a cabo la tarea alfabetizadora en algunos sectores de la población: en cada estado se otorga

ron diferentes estímulos a quienes cumplieran con la ley; en algunos sitios se establecieron sanciones para quienes no lo hicieran. Así, por ejemplo, en Aguascalientes se ofrecieron ascensos a los empleados y obreros al servicio del Estado que más se distinguieran por sus trabajos en pro de la campaña; imposición de la medalla "profesora Vicenta Trujillo", diplomas de honor, menciones honoríficas, premios consistentes en lotes de libros, utensilios de labranza, equipos necesarios para mejorar los hogares, becas a los estudiantes que cooperaran en mejor forma, reducción de penas a los reclusos que enseñaran o aprendieran a leer y escribir.

En Chihuahua el estado otorgó diez premios a los municipios y cinco a las zonas escolares que más sobresalieran en la liquidación del analfabetismo de su región. Los premios consistirían en edificios escolares, parques infantiles, unidades deportivas, bibliotecas y mobiliario. Además, el Congreso del Estado otorgaría tres premios especiales a los representantes del pueblo que realizaran una buena labor en pro de la Campaña.

En el Distrito Federal una empresa comercial ofreció mil premios para los analfabetas en edad adulta que más se destacaran por su aplicación y aprovechamiento en la enseñanza impartida en forma particular. Se editarían ejemplares de un gran Libro de Honor en el que constarían los nombres de quienes alfabetizaran a más de diez personas. Hubo títulos de honor y mil medallas para los mexicanos o extranjeros que realizaran esta labor con más de cien individuos que serían entregados por el presidente de la República o quien él designara. Se construirían obras de interés colectivo como bibliotecas, lavaderos, baños, etc., para las colonias o núcleos de población en que no menos de cincuenta personas aprendieran a leer. Se sortearían doscientos cincuenta lotes de terrenos entre quienes alfabetizaran a un número igual de personas. Se gestionaría ante la UNAM la exen-

ción total de colegiaturas que los estudiantes deberían pagar, hasta la terminación de su carrera profesional, cuando alfabetizaran a cincuenta individuos. Se gestionaría de las empresas de espectáculos y de transportes del D. F. la donación de pases por un año que se sortearían entre quienes alfabetizaran a más de veinticinco personas. Se repartirían diez mil libros de historia patria, literatura, ciencias, etc., entre las cinco mil personas que más se distinguieran en la campaña y se gestionaría de las negociaciones industriales y comerciales la aportación de otros premios... El gobierno premiaría a las instituciones o personas que lucharon en pro de la campaña, dándoles a un precio inferior al costo, mil casas modernas, multifamiliares y quinientas para una familia.

En Guanajuato se otorgaría la medalla de oro "Guanajuato" al mérito civil, ascensos a empleados al servicio del gobierno local, diplomas de honor, menciones honoríficas, bibliotecas para sindicatos y demás organizaciones de trabajadores que logran reducir en un 50% o más, el número de sus agremiados analfabetos, y se les darían lotes de implementos agrícolas a las comunidades ejidales o gremios campesinos, mas obras materiales de interés colectivo para las rancherías, congregaciones, ejidos, haciendas, pueblos, villas o ciudades que consiguieran elevar el índice de alfabetismo en un 100%. También se ofrecieron útiles y equipos necesarios para mejorar sus hogares a las mujeres campesinas que se distinguieran como maestras de cinco años. Aparatos de calefacción y otros artefactos para las mujeres residentes en zonas urbanas que aprendieran o enseñaran a leer y escribir. Lotes de libros para los alumnos de secundaria que colaboraran en forma valiosa. Cómputo de tiempo doble en la reducción de sus condenas a los reclusos ya sentenciados que alfabetizaran.

En otros sitios se habló más de sanciones que de recompensas, como en San Luis Potosí, donde se multaría con \$50.00 o arresto hasta por cinco días a las personas de 18 a 60 años que se mostraran negligentes en el estricto cumplimiento de la ley, para enseñar a leer y escribir o arresto hasta por cinco días a los analfa-



betos que se resistieran a recibir instrucción. En Tamaulipas multas de cinco pesos en adelante y en caso de que los infractores se negaran a cubrir las sanciones, arresto hasta por ocho días. (31)

No hay constancias de que se haya cumplido con los premios o sanciones, aunque sí se otorgó un premio especial a la Junta Estatal de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de Campeche; una constancia que se le entregó al gobernador de la misma entidad el 21 de agosto de 1946 en el Palacio de Bellas Artes. A las poblaciones de Soledad Etna y San Pablo Guelatao que liquidaron el analfabetismo en sus poblados, el Presidente les entregó premios simbólicos: un Diploma al Mérito Civil, una Bandera Nacional y un retrato autografiado.

#### Nuevos decretos

El 2 de septiembre de 1945 se celebró en el Estadio Nacional el primer aniversario de la campaña con la presencia del señor presidente y delegaciones de recién alfabetizados con la representación de sus lugares de procedencia. La manifestación fue desbordante. En ella habló el Presidente y un recién alfabetizado, el señor Vicente Pérez Hernández de 30 años de edad, quien agradeció en nombre del pueblo la oportunidad que se les había dado. (32) El 8 de enero de 1946, dada la necesidad de que se continuara la campaña se dio un decreto para prolongarla hasta en tanto no se diera una ley sobre medidas permanentes. Esta ley tendría el objeto de que tan pronto como terminara la revisión y exposición de resultados se implantarían todas las medidas necesarias para continuar con la campaña de manera organizada y congruente.

Nuevamente el Presidente se dirigió a los gobernadores y presidentes municipales pidiéndoles su apoyo sobre todo para los centros de enseñanza colectiva y la enseñanza de persona a persona. El nuevo plan debería durar seis meses del lo.

de abril de 1946 al 31 de septiembre de ese mismo año, para presentar exámenes y entregar resultados en noviembre.

Para 1946 ya se habían reunido los datos para poder echar a andar el proyecto. Los resultados fueron analizados por los profesores Lucas Ortiz e Ignacio Ramírez. Eran entonces 7'250,000 analfabetos, de los cuales 1'230,000 eran indígenas monolingües.

Torres Bodet en ocasión del segundo aniversario reconoció que sólo "la escuela auténtica y el maestro genuino", habría de lograr la verdadera educación. En su mensaje de ese día dijo:

Ese ha sido el alcance unificador de la campaña nacional contra el analfabetismo. Ir a los más humildes, a los más pobres, tocar sus problemas con nuestras manos, y asociarlos a nuestra vida por la enseñanza. Inclínamos sin reticencias y sin celos, sobre el libro de nuestra historia. Mientras ellos aprenden, lo que sabemos, aprender nosotros lo que ellos piden. Juntos, en verdad juntos empezar a leer a México y entender su lección de fraternidad. (33)

Con estas palabras el encargado de la educación mexicana terminaba la primera y más intensa etapa de la campaña, que duraría quince años, pero que nunca, como en ese momento, estuvo impregnada de tanto entusiasmo y vida.

Ya para entonces había trascendido las fronteras del país. Cónsules de las principales ciudades norteamericanas pidieron cartillas y cuadernos para hacer extensiva la campaña entre los mexicanos analfabetas radicados allá. Autoridades de Centro y Sudamérica estudiaron la posibilidad de aplicar el método en sus países, y aún de Estados Unidos llegaron solicitudes de material para alfabetizar a los reclusos de habla española. (34)

A fines de 1946 ya en el gobierno del licenciado Miguel Alemán, se reformó el artículo 3o. constitucional eliminando el socialismo del artículo e infundiendo en la nueva ley el espíritu del cambio ideológico del nuevo gobierno. Esto significaba, sin duda, un gran esfuerzo de conciliación nacional expresado en las palabras del Secretario José Angel Ceniceros quien explicaba que el artículo

tenía la intención de "...eludir errores de interpretación y ampliar la norma al campo de la educación para la defensa de la unidad nacional y para el orden de la convivencia internacional..." (35) haciendo constitucional lo que en la práctica ya era una realidad; la conciliación nacional parecía haberse logrado.

El nuevo mandato afirmaba los principios democráticos y con ellos la obligación del estado de dar educación a toda la población. El nuevo artículo proponía, según lo definió el mismo Torres Bodet:

Una educación tendiente a desarrollar, de manera armónica, todas las facultades del ser humano, y a fomentar en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Una educación democrática, que considerase a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. Una educación nacional que, sin hostilidades ni exclusivismos, atendiera a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad así como al acrecentamiento de nuestra cultura. Una educación capaz de contribuir a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aportase a fin de robustecer en el educado -junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia- la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que pusiera en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. (36)

### Desarrollo ante todo

Este mismo año de 1946 hubo cambio de gobierno. Miguel Alemán Valdés con su proyecto desarrollista, tomó las riendas del país. Como a toda su administración, Alemán dio a la educación un sello pragmático. La aceleración de la actividad industrial, y el hincapié que se hizo en emplear los recursos para este fin tuvieron efectos importantes en la educación. La educación rural y primaria que habían sido las metas fundamentales de otros gobiernos dejaban su lugar a los de la educación urbana y la educación media y superior como claves del desarrollo. Esta se vio cada vez más, como un proceso mediante el cual el individuo debía ad-

quirir conocimientos técnicos en vistas de realizar un trabajo eficiente y productivo. Dijo el mandatario, refiriéndose a ella, que en México no existía tan sólo un analfabetismo literario; consideraba que también había un "analfabetismo de la técnica manual: ésto es "el desconocimiento del a, b, c, de la destreza productiva", ajustando su pensamiento a la realidad de la industrialización que propugnaba. (37) Toda la educación se encaminó a desarrollar la escuela productiva, es decir, aquella que encauzara la enseñanza en función del rendimiento económico. (38) no obstante, las tareas alfabetizadoras no alcanzaron metas mas altas.

Se crearon escuelas y ampliaron los servicios educativos para dar cabida a la avalancha educacional que en estos años se empezó a manifestar, y se impulsó la educación superior para formar cuadros de jóvenes suficientemente capacitados que ayudaran en el desarrollo técnico del país con objeto de aprovechar las riquezas naturales y potenciales y aumentar la productividad. El objetivo de la educación era formar hombres que hicieran posible la prosperidad nacional. El interés en los estudios superiores se plasmó en la creación de la Ciudad Universitaria en la Ciudad de México.

En general incrementaron los servicios y la población atendida por ellos; sin embargo, la educación como sistema promotor del hombre se masificó y burocratizó y fue insuficiente para hacer frente a las necesidades nacionales. Las preocupaciones del gobierno estuvieron alejadas de los problemas inherentes a la educación; "no se supo crear a la par que la riqueza material la riqueza educativa que pudiera traducirse en un nivel más alto de aspiraciones y de vida económica, social y cultural". (39)

La campaña alfabetizadora continuó pero exclusivamente en el papel; sin embargo, el interés de la población había decaído. Fue necesario mantenerla viva dando nuevos decretos. El 2 de enero de 1947 se estableció la Ley de medidas permanentes contra el analfabetismo (4) y el 11 de diciembre de ese año se creó la

Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública. (41) Esta Dirección que quedaría encargada de la alfabetización en lo sucesivo, quedó dividida de la siguiente forma:

El Departamento de Misiones Culturales (42) controlaba las rurales, como las pocas urbanas, el Departamento de Alfabetización con las funciones que hasta entonces había tenido la Administración de la Campaña contra el Analfabetismo, el Departamento de Asuntos Económicos, que debía obtener la cooperación económica de la iniciativa privada, el Departamento de Publicidad destinado a la edición y difusión de carteles, cartillas, folletos, etc., destinados a las personas recién alfabetizadas.

También se instaló la primera radio escuela en el país, en Santiago Ixcuintla, Nay., para apoyar a la misión cultural del Proyecto Piloto de la UNESCO.

Se organizó la Oficina Cinematográfica para exhibir en las escuelas películas instructivas y recreativas, a la vez que para elaborarlas. (43)

Al crearse esta dirección la campaña dejó de tener carácter transitorio por lo que su organización y funcionamiento sufrieron transformaciones radicales. El Departamento de Alfabetización funcionó por medio de los centros colectivos de alfabetización destinados a jóvenes y adultos, y por escuelas de alfabetización dedicadas a los niños. Estas se habían establecido en las localidades carentes de servicio educativo o donde eran insuficientes, laboraban tres o cuatro horas diarias, dos destinadas a los niños y una a los jóvenes y adultos conforme a un programa mínimo que comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura, lo más indispensable del cálculo aritmético y algunas informaciones sobre cuestiones sociales. Lo deseable era que esas escuelas se convirtieran con el tiempo en planteles primarios de tipo regular con la ayuda de los padres de familia. No se pensaba entonces que la Secretaría de Educación pudiera sola llevar a cabo dicho ideal.

Paralelamente funcionaban los centros colectivos de alfabetización destinados a jóvenes y adultos. Estos centros trabajaban una hora diaria y desarrollaban el mismo programa que las escuelas primarias. En el campo eran en la mayoría de los casos atendidas por los maestros de las escuelas rurales, algunas veces gratuitamente y otras con pequeñas compensaciones cubiertas por los propios pueblos, o bien por los gobiernos o patronatos estatales. En las capitales de los estados los maestros eran pagados con parte de los presupuestos locales y aportaciones de la iniciativa privada.

Como requisito para poder enseñar sólo se necesitaba saber leer y escribir; a los instructores remunerados se les exigía haber cursado cuando menos el 4o. año de la escuela primaria. Los períodos de trabajo eran de siete a diez meses dependiendo de las condiciones de las localidades; estos períodos iban de marzo a octubre o de noviembre a junio. (44)

#### Legionarios del alfabeto

Una fuerza de movilización para la campaña la formaron los alumnos de tercer año de todas las escuelas del país y la juventud de las escuelas secundarias. Los grupos de niños que ayudaron en esta labor se llamaron legionarios del alfabeto. Para ingresar como miembro de los Legionarios del Alfabeto, el niño era presentado por dos legionarios que se hacían responsables de su capacidad, espíritu cívico, seriedad y buena conducta; debía además, aceptar de inmediato una tarea concreta a realizar y demostrar simpatía hacia los trabajos de la Institución. Su aceptación se aprobaba por unanimidad de votos en la misma asamblea. (45) La labor del legionario se circunscribía a tres aspectos fundamentales: realizar el censo de analfabetos en su zona; llevar el control de asistencias y actuar como instructor, dirigido por sus maestros donde era requerido. También hacía propa

da de los beneficios de la alfabetización para animar a la gente a asistir a los cursos. La Secretaría de Educación giró instrucciones para que tanto la radio como la prensa publicaran y difundieran la propaganda de los legionarios. Los niños recibían un distintivo especial que los identificaba, y en algunos casos algún estímulo a su labor. También eran premiados los maestros que favorecían la organización de estos grupos y cooperaban con ellos. Los premios que recibían los legionarios consistían en llevarlos a funciones de cine y títeres por ejemplo, y para los maestros dinero en efectivo o notas laudatorias de valor escalafonario. (46) Se destacó la labor de los grupos legionarios de Oaxaca, Hidalgo, Querétaro, Chihuahua, Coahuila, Durango, Zacatecas, Campeche, Chiapas, México, Morelos, Colima, Michoacán, Aguascalientes y Distrito Federal.

Otra fuerza de participación la integraron en el Distrito Federal las Misiones Culturales Femeniles, formadas por alumnas pasantes de las escuelas de trabajo social, enseñanza doméstica y corte y confección. Estas misiones se repartieron en los barrios más populosos y apartados de la capital como Tlalnepantla, el Peñón, Tepito y otros más. Las trabajadoras sociales impartían en los hogares humildes clases de puericultura, economía doméstica y corte y confección. (47)

### Las ideas del exterior

México participó desde 1945 en los trabajos de la Conferencia de Londres que tuvo como propósito establecer un organismo mundial orientado a consolidar la paz. El resultado de esta conferencia fue la creación de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). La UNESCO, impulsó la educación de adultos "...ante la necesidad de que el hombre se capacitara en forma íntegra, para poder disfrutar de los bienes que los avances de la ciencia y la tecnología ponen a su alcance". (48)

Desde su fundación incluyó en sus programas el apoyo a las campañas de alfabetización y como complemento indispensable de ellas la acción en favor del desarrollo continuo y universal de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. Los programas y contenidos ideológicos de la UNESCO permearon en lo sucesivo las pautas que había de tener, la campaña alfabetizadora en México y después toda la política en relación con la educación de adultos.

La definición que hizo la UNESCO en relación con la educación fundamental como "...el mínimo que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no hayan disfrutado de las ventajas de una buena educación escolar a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y sus deberes y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad", (49) todavía la concibe como una educación complementaria o remedial, que se trasluce en las políticas alfabetizadoras de la época en México.

En 1949, la UNESCO promovió y realizó la Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que tuvo lugar en Elsinor, Dinamarca. Entonces estableció como los puntos más importantes los siguientes:

- La educación de adultos debe tender a satisfacer las necesidades de los adultos en toda su diversidad.
- Es importante distinguir la educación de adultos de la formación profesional. Esta tiene una serie de problemas relacionados con aquélla. La educación de adultos tiene una función en la solución de esos problemas.
- La formación económica, social y política de los adultos debe hacerse partiendo de sus actividades cotidianas y de sus preocupaciones fundamentales. No debe ser impuesta. Debe tener como punto de partida la comprensión de su propia situación.
- Las ciencias deben figurar en los programas de educación de adultos con el fin de favorecer el desarrollo de una actitud de espíritu científico en la discusión y estudio de los problemas y poner en evidencia y explicar las repercusiones sociales de las ciencias sobre la vida y el desarrollo de la sociedad humana.



- El término "arte" debe ser interpretado en su más amplio sentido e incluir los productos de toda actividad artística y cultural.
- En el interés de una educación equilibrada, debe haber un espacio destinado a las actividades recreativas.
- El contenido de la educación de adultos en las regiones menos desarrolladas debe ser establecido en concordancia con las costumbres de sus habitantes, con sus condiciones de vida, con sus necesidades, de manera que ellos mismos (los adultos) las observen y las sientan. (50)

Por vez primera se plantean a nivel internacional las posibilidades de una educación destinada y programada para adultos, con metodología y programas inspirados en sus necesidades psíquicas y educativas.

Dos grandes proyectos resultaron de la cooperación con la UNESCO; el Ensayo Piloto de Educación Básica, y la fundación del CREFAL. El primero surgió en 1947 en la Asamblea General de la UNESCO que se llevó a cabo en la Ciudad de México. El proyecto se realizó en la región del Valle de Santiago Ixcuintla, en el estado de Nayarit. Tuvo el objetivo de desarrollar integralmente los recursos de la región en beneficio de sus habitantes abarcando los aspectos siguientes:

- a) Proporcionar a los grupos humanos los elementos fundamentales de la cultura,
- b) Procurar la adquisición de las habilidades técnicas necesarias para impulsar las actividades económicas,
- c) Mejorar la vida doméstica,
- d) Mejorar la salud y la salubridad y
- d) Elevar las formas de recreación.

Los objetivos de este proyecto señalan, sin duda, un enfoque similar a aquéllos de las misiones culturales, pero con la diferencia de la permanencia en el sitio elegido.

Para llevar a cabo estos propósitos se incluyeron en ellos a todas las agencias educativas de la región: escuelas, misiones culturales, el servicio de

extensión de educación agrícola, un centro de capacitación y mejoramiento de los maestros, los centros de cooperación pedagógica, las delegaciones de la Secretaría y departamentos del estado, las agencias de los bienes nacionales de crédito ejidal y crédito ganadero, las organizaciones locales obreras y campesinas y organizaciones escolares y extraescolares de la comunidad. El proyecto se desarrolló con bastante éxito, pues contó con la cooperación tanto del gobierno como de la UNESCO.

Como resultado de sus afanes educativos el 10 de enero de 1948, Jaime Torres Bodet fue nombrado Director de la UNESCO, extendiendo su interés por la campaña alfabetizadora al marco internacional. En la Dirección a su cargo apoyó la conveniencia de intentar una campaña internacional contra el analfabetismo. Para ello reunió un Seminario de estudio en Quintandinha, Brasil, con el apoyo de la OEA (Organización de Estados Americanos) y de educadores de varios países latinoamericanos. De las reuniones de este grupo surgió la idea de crear un centro dedicado a la formación de especialistas y a la preparación de material de enseñanza para combatir el analfabetismo. El primero de estos centros se estableció en Pátzcuaro, Mich., en 1950 con el nombre de Centro Regional para la Educación Fundamental, CREFAL. La orientación de este organismo se guiaría por los conceptos vertidos por la UNESCO en sus asambleas y conferencias anteriores. El CREFAL comenzó a trabajar al mando del profesor Lucas Ortiz, propuesto por el mismo Torres Bodet; inmediatamente se empezaron a realizar los primeros estudios y a elaborar materiales didácticos que se pondrían en práctica no sólo en México sino en toda América Latina, como se verá más adelante.

La influencia de la UNESCO se seguiría sintiendo en México desde entonces. En 1954, introdujo en sus programas y proyectos el trabajo titulado "Proyectos principales de la organización" entre los que se incluía el educativo. México inauguró un seminario patrocinado por el gobierno y por la UNESCO con el objeto de

determinar la extensión de la educación primaria y otros puntos importantes en la formación de maestros en las normales, la capacitación de los no titulados y el mejoramiento de los planes de estudio, programas y técnicas didácticos.

Al finalizar la década que se caracterizó por el desarrollo de la tecnología y grandes cambios en los órdenes social, político y económico, la UNESCO organizó una "Segunda Conferencia Mundial de Educación en Montreal Canadá (1960)". Esta vez, el tema de la conferencia fue la educación de adultos en un mundo en evolución; la conferencia señaló la necesidad de capacitar y actualizar los métodos de enseñanza de los adultos a fin de que estuvieran acordes a los adelantos técnicos y científicos de la época.

Desde entonces, México no dejaría de asistir a estas conferencias y sería un receptáculo apropiado para poner en práctica aquellas resoluciones que pudieran favorecer la educación en especial la de adultos.

#### De cada dos mexicanos uno no lee ni escribe

El interés por la campaña había decrecido notablemente al finalizar el régimen alemanista. Al recibir la presidencia Adolfo Ruiz Cortines en 1952, continuó con la política desarrollista de su antecesor. Sin embargo, su gobierno se preocupó por resolver la carencia de obras de beneficio social tanto en la ciudad como en el campo, mediante la participación ciudadana, para que, con sus propios recursos resolviera algunos de sus problemas como: la introducción de agua potable en los poblados, el arreglo de calles, parques, plazas; la instalación de lavaderos y baños públicos; la construcción de caminos y canales de riego, la organización de festivales culturales, deportivos y recreativos, la atención a enfermedades y la aplicación de medidas preventivas para evitar epidemias, el mejoramiento de las actividades agropecuarias, la organización de cooperativas y asociaciones de diversos tipos, la propagación del hábito del ahorro y otros aspectos de previsión social. (51)

Se consideró entonces impostergable continuar con la campaña y se hicieron numerosos llamados a la sociedad para que colaboraran física y económicamente en una tarea de responsabilidad colectiva. Se buscó la ayuda de la iniciativa privada para superar en algo la deficiencia económica del proyecto y se comprometió a padres de familia y maestros en una tarea de la cual se les hacía responsables.

En el discurso político se continuó señalando la necesidad del "alfabeto y el trabajo" como "instrumentos de progreso y firmes pilares de la democracia". (52)

Al protestar como presidente de la República Ruiz Cortines señaló como una de sus metas "...proveer a las nuevas generaciones con el mínimo de conocimientos indispensables para mejorar y fortalecer la economía individual y de la patria". (53) Se habló de la alfabetización como del "salario mínimo de la cultura a que todo ser humano tiene derecho" (54) y se veía el analfabetismo como un grave problema que requería una rápida solución. Poner el programa en marcha era lo difícil. Los resultados de la campaña habían demostrado hasta entonces que no le bastaba al individuo saber leer y escribir para ser capaz de mejorarse a sí mismo y servir a la comunidad. Era necesario además otro tipo de entrenamiento que hiciera posible saber aprovechar esos instrumentos y evitar que los ya alfabetizados, regresaran al analfabetismo por la falta de una práctica suficiente y clara. (55) La ausencia de estímulos que propiciaron el interés del adulto por seguir estudiando había originado la regresión de muchos a su estado de anterior analfabeta.

Nuevamente se reorganizaron en 1955, a las instituciones encargadas de la campaña para que la hicieran más eficiente. Se fundó el Consejo Técnico de la Dirección General para reorganizar los Consejos Estatales y Municipales que no parecían dar buenos resultados. Se convocó a los representantes de las grandes centrales sindicales de trabajadores, así como a la banca, el comer-

cio y la industria. Estas reuniones dieron por resultado el Consejo Nacional de Patronatos de Alfabetización. (55)

Ese Consejo tenía la finalidad de crear conciencia pública en favor del Servicio Nacional de Alfabetización, obtener fondos para la campaña, fundar y sostener centros colectivos, cooperar con la S.E.P. en la alfabetización y castellanización de indígenas monolingües y dar estímulos y recompensas por méritos en la campaña.

La Secretaría de Educación envió una circular dando algunas sugerencias para lograr mejores resultados entre los cuales proponía que la gente que cooperara fuera aquella realmente interesada en la campaña; que se elaboraran planes sencillos y claros, que se adaptaran a cada comunidad, que se expidieran leyes en cada entidad para coordinarla. Que se organizara un servicio de supervisión y se vigilara la aplicación de los fondos. Sugería además, emprender otra campaña de convencimiento entre los analfabetas para borrar prejuicios e integrar la alfabetización a otros aspectos de la educación. Se suprimió a los delegados en las entidades quedando las actividades de alfabetización en estados y territorios en manos de los Directores de Educación Federal, para evitar duplicidad de funciones.

El Departamento de Misiones Culturales que había operado independientemente del Departamento de Alfabetización, fue vinculado a este último para lograr unidad dentro de la diversidad de tareas, ya que se consideró que ambos realizaban un trabajo misionero. Misioneros y alfabetizadores quedaron con responsabilidades comunes.

Las misiones culturales motorizadas de "simples carros de sonido" fueron transformados en "verdaderos cuerpos de promoción" y las misiones culturales que habían llegado a una etapa de "vida sedentaria" se las movilizó a otras regiones menos favorecidas.

Después de once años de campaña y de resultados que no le hacían justicia se pensó entonces que con nuevos programas se podría cambiar al hombre; se ampliaron y enriquecieron sus objetivos. Nuevos programas se elaboraron en función de los distintos problemas de la comunidad atendiendo los más urgentes y aplazando aquellos podrían esperar tiempos mejores. (56)

El concepto de hombre productivo de años anteriores se modificó por otro tan pragmático como utópico:

la formación del mexicano bueno antes que sabio y rico, sano de cuerpo y espíritu, limpio, trabajador, preparado para vivir una vida eficiente y digna, capaz de entender y cumplir sus obligaciones, respetar los derechos de los demás y cooperar para un México mejor que supere nuestra complejidad étnica, nuestra incipiente economía y en general nuestra actual sociopolítica interior sin olvidar la convivencia internacional... Al fin y al cabo la alfabetización no es sino un medio supletorio para atender el objetivo primordial: la educación primaria. (58)

Las autoridades, sin darse por vencidas y sin una opción educativa mejor que ofrecer proponían la creación de un mexicano nuevo. Este no se podría formar con los escasos conocimientos que le proporcionaba el antiguo programa alfabetizador; por ello había que elaborar otro más completo que contuviera en sí mismo todos estos fines.

No es ya el alfabeto el único propósito por alcanzar, sino otros bienes culturales y económicos... Los centros alfabetizadores deben ser promotores de educación popular, creación de aulas, vinculación del ciudadano con su comunidad y además deben alfabetizar. Un centro de alfabetización de hoy debe ser una escuela primaria del mañana. (59)

Estas eran las palabras del Secretario de Educación José Angel Cenice -ros que percibía de alguna manera la necesidad de otra estrategia que modificara el sistema educativo en su totalidad, para hacer posible la integración de todos los mexicanos a la cultura. Se hacía patente a las autoridades que sólo con la alfabetización no se obtendrían esas metas y así lo manifestaron: "aunque parezca paradójico, el fin de la alfabetización, antes que alfabetizar, es promover la educación popular". (6) Ante el fracaso del primer intento alfabetizador, ilusoria -

mente se creyó que con otro programa se lograría el cambio..

Problemas muy graves se sumaron al educativo; la crisis económica que afectó a México en esos años, aunado a otros problemas como el demográfico, hicieron cada vez más difícil el ideal de Torres Bodet. Todos los problemas educativos que el país venía arrastrando por años, entraron en crisis. Déficit de escuelas, aumento de población, desigual distribución del ingreso. El problema se veía sin solución posible.

La campaña continuó como por inercia, era un ideal inalcanzable y año con año las palabras del presidente se repetían en un estribillo monótono y alarmante; "todavía de cada dos compatriotas uno no lee ni escribe". (61)

Después de quince años de campaña se hacía evidente el fracaso de este loable esfuerzo. El analfabetismo había decrecido sin duda; del 56.52% de 1940 al 36.39% en 1960. ¿Pero hasta qué punto estas cifras mostraban la realidad?

A pesar del esfuerzo que se realizó para la solución del problema, la atención a la eficiencia interna fue muy deficiente. Evaluar aunque sea de una manera muy superficial los verdaderos logros académicos y prácticos de la alfabetización es casi imposible, pues no se hicieron estudios sobre ello. No se sabe hasta que punto las personas consideradas como alfabetizadas realmente adquirieron las habilidades para leer, escribir y contar como conocimientos mínimos deseables. Es fácil suponer que en la mayoría de los casos, muchos de estos "alfabetizados", durante los tres lustros iniciales de la campaña, quedaron a nivel de analfabetos funcionales, sobre todo si se tienen en cuenta las últimas consideraciones de la UNESCO al señalar que con menos de cuatro años de atención a la escuela primaria, el individuo queda considerado dentro de esta clasificación.

Pero el esfuerzo no terminó ahí.

Desde la óptica de los maestros el esfuerzo se significó como positivo. La opinión de algunos fue favorable como la del profesor Rafael Barjau quien recuerda:

...Este pues, si, la mayoría es que se hizo un buen trabajo de alfabetización en el Estado (Tabasco), se le... se tomó con cariño la... campaña de alfabetización y dio magníficos, magníficos resultados... (62)

Efectivamente, Tabasco tuvo buenos índices de alfabetizados y en algunos lugares se levantó la bandera blanca, es decir, se logró alfabetizar a toda la población como en Jalpa, Culhuacán, Comalcalco, Huimanguillo, Tezonique y Zapata. (63)

También hubo quien pensara que la campaña era parte de la corrupción administrativa y sindical, sobre todo cuando había salarios de por medio:

...prácticamente no trabajé en la campaña porque la de Avila Camacho pues, los maestros alfabetizadores como tenían sueldos se repartieron las plazas, en verdad los más allegados, en verdad a los directores de educación toda la vida es un círculo vicioso... y no tomé parte mas que urgiendo a mis alumnos de sexto grado que enseñaran a la servidumbre que no sabía leer... a los niños de sexto año les decía yo, pregúntales a tus muchachas si saben leer; a tus vecinos. Y en esa forma fue como trabajamos... (64)

Este comentario de la maestra Carmen Maldonado muestra su resentimiento hacia una situación injusta, pero a la vez señala cómo consideró que la campaña era importante y por consiguiente había que "trabajar por ella" de cualquier manera; ella siente que sí participó en tanto que exhortó a otros a que lo hicieran.

Otros en cambio, no vieron en ella nada positivo; su posición fue escéptica ante los métodos y la manera de organizarla. Así lo señala el profesor Ismael Rodríguez Aragón quien comentó lo siguiente:



...Sí, una campaña de alfabetización que con la ingenuidad de Torres Goden (se refería a Torres Bodet), que creía que esto todo era muy sencillo, pensó que al terminar el sexenio no iba a quedar un analfabeto en México y que iba a poder y que nomás que buena voluntad de unos que supiera leer para enseñarle al que no supiera, en fin, esto que iba a resolverse, yo que había visto lo que costaba hacer trabajar a los muchachos... (65)

Como se ve, en esta entrevista el maestro Rodríguez Aragón no recuerda correctamente el apellido del Secretario de Educación, pero sí que el optimismo formó parte de la campaña para terminar con el analfabetismo.

El entusiasmo inicial de la campaña fue percibido por otra maestra quien vio como éste fue decreciendo conforme pasaba el tiempo hasta dejar de tener vida; al preguntársele cuánto duró la campaña ella contestó:

...Pues hasta que terminó, pues es que ya, ya después ya no llegaron los que estudiaban, ya dejaron de llegar y ya, pues ya no hubo una campaña esa que había después de llevarla a la cuestión de los adultos, y se fue quedando y se fue desapareciendo como desaparecen los desayunos en las escuelas... dejaron de mandarlos, y ya... (66)

El maestro Humberto de Dios Veites, recuerda las dificultades que planteaba, tanto para los alfabetizadores como para los alumnos, el ambiente físico, así como las mismas condiciones de los adultos trabajadores e inexpertos con el lápiz y el papel:

...no había luz eléctrica, todos los adultos llegaban con su velita a tomar, a tomar las clases de alfabetización que nosotros impartíamos, mi esposa y yo, que éramos los únicos que trabajábamos ahí.

(Los adultos), algunos torpes, por cierto muy duros, porque, figúrese, después de que el campesino joven, o no joven viene de la tarea del campo, de estar asoleado ahí manejando el machete o la pala o el arado, viene con deseos de descansar. Era muy duro... (67)

### Ultimo intento

En 1958 se hizo cargo de la presidencia el Lic. Adolfo López Mateos, quien conociendo el problema educativo con la experiencia que le habían dado los años como profesor universitario, comprendió la magnitud del problema. Llamó nuevamente como Secretario de Educación al licenciado Jaime Torres Bodet, el iniciador de la campaña en 1944 y su mayor promotor. Esta vez el Secretario se enfrentó a una situación desalentadora en cuanto a los resultados de la obra que había iniciado. Por segunda vez tenía que resolver los mismos problemas pero en una fase avanzada. El analfabetismo seguía siendo cerca del 40% de la población total, las instalaciones escolares eran inadecuadas, subsistía la escasez de maestros, la deserción permanecía como un problema grave y los programas se mantenían distanciados de las necesidades de las comunidades locales.

Se había visto que la alfabetización no era la solución del problema de la cultura. La campaña había enfrentado multitud de conflictos de índole económica, social, de planeación administrativa; el problema seguía latente, casi tan apremiante como cuando se inició.

Aunque se había realizado una reducción en el número de analfabetas, ahora ya no se le contemplaba como la panacea de años anteriores. Todavía durante los dos primeros años de la administración lópezmateista se hizo un esfuerzo por continuarla, aunque se sabía que estaba agonizante. La falta de escuelas, de maestros, el poco interés de los campesinos por aprender o la necesidad de utilizar su tiempo en lograr su subsistencia, la falta de programas que continuaran el aprendizaje y el costo económico que implicaba, hacían que fuera sucumbiendo inevitablemente.

La alfabetización se veía ahora sólo como un paliativo, como un elemento remedial a la falta de educación fundamental y sus logros se percibían sin futuro, como un intento decapitado y sin horizontes. A los 15 años de haberse iniciado, los

saldos no eran favorables. Si el país había progresado en otras áreas, la obra educativa estaba en crisis.

Torres Bodet hizo un último llamado para la salvación del proyecto con motivo de este aniversario. En el discurso pronunciado el 21 de agosto de 1959, exhortó nuevamente a "mantener viva la acción popular intentada en 1944" pero en sus palabras ya no se percibía el entusiasmo de tres lustros antes. Hizo un llamado a la conciencia nacional; a hombres, mujeres, jóvenes y adultos para que continuaran como voluntarios en la campaña; a sindicatos, empresas, estudiantes y profesionales y sobre todo a las mujeres de quienes esperaba mayor generosidad. Propuso la creación de Comités Populares de Alfabetización que apoyaran la formación de los centros de enseñanza colectiva. Señaló que la Secretaría se avocaría a la construcción de aulas y a la formación de maestros, a la instalación de salas populares de lectura como complemento indispensable de la alfabetización y al establecimiento de cursos nocturnos de educación fundamental para los adultos. Se velaría por el pago puntual a los promotores que recibían alguna compensación. Se incrementarían a cinco las misiones culturales motorizadas que actuarían en los estados de Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Oaxaca y Querétaro por doce meses; luego se irían a otras entidades que las requirieran.

Torres Bodet se daba cuenta que estas medidas eran muy exiguas, pero a la vez reales ante la situación económica por la que atravesaba la dependencia educativa. La política en el gasto del presupuesto educativo fue anárquica y esta anarquía se proyectó en la administración y en el manejo técnico del sistema educativo: duplicidad de funciones, competencia innecesaria de servicios entre la federación y los estados, problemas burocráticos derivados de los incrementos salariales debidos a una situación inflacionaria del país desviaron la atención de los recursos, del servicio educativo propiamente dicho.

En este mensaje anunciaba el impulso que se daría a la escuela primaria porque si no se quería ser "...un país con millones de analfabetos, tampoco queremos ser un país con millones de (alfabetizados) desprovistos de preparación escolar propiamente dicha". (68)

Habló de la urgencia de preparar maestros y del apoyo que se daría al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; de crear aulas adecuadas para la enseñanza, construyendo un aula tipo equipada con un anexo para servir de casa al educador y con un costo de \$35,000.00. Las primeras mil las iniciaría el gobierno federal esperando que a ese proyecto se sumara la ayuda de los estados, territorios, municipios, sindicatos, organizaciones campesinas, empresas y particulares. (69)

Considerando que cualquier proyecto serio de expansión de la educación primaria exigiría un notable aumento de maestros titulados y la eliminación de los improvisados, se pondría interés en elevar los rendimientos de las escuelas y de la creación de otras varias en las entidades del país. Se hizo una labor intensiva relacionada con el año de la Patria ya que se celebraba el 50 aniversario de la Revolución y los 150 años de la Independencia, otorgándoles a 32 localidades el título de ciudades o pueblos Miguel Hidalgo por haber erradicado el analfabetismo, y como homenaje al Padre de la Patria se hizo una selección de los sitios más importantes para establecer salas populares de lectura.

Sin embargo, Torres Bodet sabía que la campaña no tenía futuro. El profesor Luis Alvarez Barret cuenta como, cuando el ministro de Educación le presentó al licenciado López Mateos su plan de trabajo, que incluyó la necesidad de crear un programa que permitiera llevar la educación primaria a toda la población de 6 a 14 años, el presidente se paró y abrazándole le dijo "tenía miedo de que me hablara del alfabeto". (70) Había que tomar en ese momento una acción más radical,

más intensa y empezar con el niño desde sus primeros años. Aunque sin cancelar la campaña definitivamente, se pensó entonces que sólo dando primaria a todos los niños se rompería con la corriente de analfabetos que llegaban a los 15 años sin saber leer ni escribir y así nació el Plan de Once Años.

Aunque el adulto quedó relegado en el plan, pues las reformas se vieron en la educación primaria, se mantuvo una política muy semejante con los adultos hasta 1976 año en que se expide la Ley Nacional de Educación de Adultos, y cuando el enfoque hacia este tipo de educación cambia sustancialmente con base en una educación permanente o continua.

N O T A S

1.- S.E.P. Memoria 1940-1941, p. 11

2.- S.E.P. Memoria 1940-1941, p. 35

Las escuelas para adultos que funcionaban en esa fecha eran: Ixmiquilpan y Tizayuca, Hgo., Cuautla y Zacatepec, Mor., Piedras Negras y Torreón, Coah., Acámbaro y Guanajuato, Gto., Toluca y Axapusco, Méx., Hidalgo del Parral y Ojinaga, Chih., Fresnillo, Zac., Valles, S. L. P., Manzanillo, Col., Mazatlán, Sin., Durango, Dgo., Coalcomán y La Piedad, Mich., Teziutlán, Pue., Taxco, Gro., Huatabampo, Son., Mérida, Yuc., Nuevo Laredo, Tamps. En el sector urbano existían las siguientes escuelas para adultos: Colonia Buenos Aires, Colonia Alvaro Obregón, Héroes 121 y en el sector foráneo Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, El Guarda, Tlalpan, Topilejo, Tlalpan, San Pablo Ocotepc, Milpa Alta, San Miguel Amantla, Azcapotzalco, S. E. P. Memoria, 1940 1941, pp. 38-39.

3.- S.E.P. Memoria 1940-1941, p. 26

4.- S.E.P. Memoria 1940-1941, p. 26

5.- S.E.P. Memoria 1940-1941, pp. 36-37

6.- S.E.P. Memoria 1940-1941, p. 29

7.- S.E.P. Revista Nacional..., 1941, pp. 127-128

8.- S.E.P. Ley Orgánica..., 1942, artículos 11 y 12

9.- Palabras del Lic. Véjar Vázquez a los maestros con motivo de la implantación de los programas, citado por: Castillo, 1968, p. 423.

10.- Torres Bodet, 1965, pp. 493-494

11.- Torres Bodet, 1969, p. 31

12.- Torres Bodet, 1969, p. 31

13.- Torres Bodet, 1965, p. 495

14.- S.E.P. Ley de emergencia... 1944,

- 15.- Torres Bodet, 1969 p. 300
- 16.- Torres Bodet, 1969, p. 301
- 17.- S.E.P. Ley de emergencia..., 1944, p. 6
- 18.- S.E.P. Ley de emergencia..., 1944, pp. 10-11
- 19.- S.E.P. Ley de emergencia..., 1944 p. 12
- 20.- Secretaría de Gobernación, 1946, p. 135
- 21.- S.E.P. Memoria 1951-1952, pp. 472-473
- 22.- S.E.P. Ley de emergencia..., 1944, pp. 19-21
- 23.- Torres Bodet, 1965, p. 496
- 24.- Torres Bodet, 1965, p. 496
- 25.- Memoria de los trabajos realizados... 1946, p. 10
- 26.- Torres Bodet, 1969, p. 303
- 27.- Tiempo de México, 2a. época, no. 16, abril, 1946, p. 3
- 28.- La campaña contó con 69,881 centros de enseñanza colectiva con 1440794 personas de las cuales 708,657 fueron aprobadas y 732,137 estaban pendientes de examen. S.E.P., México a través... 1976, p. 283
- 29.- Torres Bodet, 1969, p. 305
- 30.- Memoria de los trabajos realizados..., 1946, p. 86
- 31.- S.E.P. La obra educativa..., 1940-1946, pp. 117-121.
- 32.- S.E.P. La obra educativa..., 1940-1946, p. 108
- 33.- Torres Bodet, 1969, pp. 445-447
- 34.- S.E.P. La obra educativa..., 1940-1946, p. 134
- 35.- Ceniceros, 1955, p. 34
- 36.- Torres Bodet, 1969, pp. 389-391
- 37.- Torres Bodet, 1965, p. 67
- 38.- Rumbos, no. 1, mayo, 1948, p. 3. El censo de 1950 mostró signos de debilidad

en el proceso educativo. De las 19,000 escuelas primarias rurales solamente el 5% ofrecían clases hasta el 6o. grado, cerca de la mitad llegaban sólo hasta el 3er. grado. De 6 millones de niños en edad escolar sólo el 5% se inscribieron en la escuela primaria, 57% en el 1er. año y sólo el 0.5% en el 6o. grado. Solamente el 8% de la población total llegaba al 6o. grado.

Cumberland, 19 p. 291.

- 39.- Castillo, 1968, p. 432
- 40.- S.E.P. Memoria 1949-1950, p. 559
- 41.- S.E.P. Memoria 1949-1950, p. 559
- 42.- Se hablará de ellas más adelante
- 43.- S.E.P. Memoria 1947-1948, pp. 427-428
- 44.- Ver: S.E.P., Dirección General de Alfabetización, 1946
- 45.- Ver: "Estatutos de los Legionarios del alfabeto en: S.E.P., Memoria 1944-1955, pp. 22-24
- 46.- S.E.P. Memoria 1951-1952, pp. 484-485
- 47.- S.E.P. Memoria 1947-1948, pp. 438-440
- 48.- Cárdenas Pérez, 1977, p. 47
- 49.- Torres Bodet, v.III, 1971, p. 100
- 50.- Medina A. Guillermo, 1983, p. 5
- 51.- S.E.P. Memoria 1952-1954, p. 6
- 52.- S.E.P. El gobierno de... 1957, p. 53
- 53.- S.E.P., México a través... 1976, p. 278
- 54.- S.E.P. México a través... 1976, p. 278
- 55.- El maestro mexicano, año V, no. 23, tomo II, 1956, pp. 10-11
- 56.- Este patronato se integró por la Confederación de trabajadores de México, la



Confederación Nacional de Organizaciones Populares, la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos, la Confederación Regional Obrera Mexicana, la Confederación de las Cámaras Nacionales de Comercio, la Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos Mexicanos, Banco de México, Banco Nacional de Comercio Exterior y Banco Nacional de Crédito Ejidal.

- 57.- S.E.P., Memoria, 1944-1955, p. 68
- 58.- S.E.P., Memoria, 1944-1955, pp. 89-90
- 59.- Ceniceros en: El maestro mexicano, 3a. época, año VII, no, 27, t VII, contraportada
- 60.- S.E.P., Memoria, 1954-1955, pp. 80-90
- 61.- S.E.P., Memoria, 1952-1954, p. 209, México a través de los... 1976, pp. 281, 287, 291.
- 62.- Archivo de la palabra, 22-I-1980
- 63.- Archivo de la palabra, 22-I-1980
- 64.- Archivo de la palabra, 1-V-1979
- 65.- Archivo de la palabra, 18-IX-1979
- 66.- Archivo de la palabra, 6-XII-1979
- 67.- Archivo de la palabra, 3-V-1979
- 68.- Torres Bodet, 1965, pp. 508-510
- 69.- Torres Bodet, 1965, pp. 508-509
- 70.- Bolaños, 1982, pp. 130-131

## MÉTODOS

### La cartilla

Toda esta labor alfabetizadora se realizó con un sólo texto llamado Cartilla. Por ser único debía ser útil no sólo a los alumnos sino también a los alfabetizadores quienes, en su calidad de voluntarios, carecían de preparación profesional y pedagógica en la mayoría de los casos. Debía ser una guía tanto para el maestro como para el alumno y tener una estructura clara, un sistema de lecciones mas bien uniformes, en el que se pudiera avanzar sin interrupciones. Estas consideraciones fueron tomadas en cuenta cuando el secretario de Educación eligió en 1944 a dos profesoras, Dolores Uribe Torres y Carmen Cosgaya Rivas para elaborarla. (1)

Torres Bodet se preocupó, tanto por el mensaje que debía llevar, como por el método. Pensó que debía contener ejercicios sencillos, identificación de letras, formación de sílabas, integración de palabras en frases breves e inteligibles, es decir, su cartilla debía parecerse a las que se había usado en siglos anteriores. Debía ensalzar valores y propuso la bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria, la solidaridad con todo el género humano, como las fuerzas que animarían la empresa y la dotarían de su mensaje moral. (2) Consideró que al final debía contener "un diálogo cívico" que afirmara la unión entre los mexicanos. El mismo redactó algunas de sus páginas.

Además participaron en su elaboración Arturo Arnaiz y Freg que realizó la revisión histórica; los profesores Celerino Cano y Carlos González Peña que revisaron textos y vocabulario; a Miguel Huerta correspondió la revisión general del texto. Las ilustraciones las donó Gabriel Fernández Ledesma y el trabajo de redac-

ción e impresión, así como la parte caligráfica estuvieron bajo la dirección del profesor Francisco García Miranda. (3) El costo aproximado de la cartilla fue de doce centavos y fracción por ejemplar.

Las cartillas se numeraron progresivamente. Llevaban un cupón, con el mismo número de la cartilla, para que en él se escribiera el nombre de la jurisdicción escolar, el nombre, ocupación, domicilio y firma del inspector escolar y del presidente municipal de la circunscripción. El cupón a su vez tenía un talón desprendible con el número de la cartilla y un espacio para asentar el domicilio, nombre y firma de la persona que lo recibía, mismo que debía regresar en el momento de terminar su aprendizaje.

Para elaborarlas se importó papel, lo que significó dificultades administrativas, económicas, comerciales, y aún diplomáticas; el embajador norteamericano Messersmith ayudó en la expedición de estos trámites. Su impresión se realizó en los grandes diarios capitalinos como La Prensa, Excélsior, El Universal, Novedades y Editorial Panamericana, pero la mayor parte del trabajo se desarrolló en los talleres de El Nacional.

La distribución se hizo a través de los Ferrocarriles Nacionales, aunque su labor se limitó a los puntos extremos de la red ferroviaria. De ahí los bultos de libros tenían que esperar a ser transportados por otros medios, como el autobús o camiones de carga alquilados para tal efecto. La Secretaría de la Defensa entró en acción con camiones militares y jeeps para transportar "libros en vez de balas, y cuadernos de trabajo en lugar de ametralladoras". La Secretaría consideró su distribución como "la victoria de las cartillas". En total se distribuyeron en el primer momento 7'900,000 cartillas y diez millones de cuadernos complementarios entre 2,416 municipios, para los 2'473,258 analfabetos que la S.E.P. consideraba en ese momento.

### Análisis de la cartilla

La cartilla se elaboró para uso indistinto de niños y adultos. Esta modalidad hizo que su elaboración fuera muy compleja, pues debían manejarse en ella una serie de factores que la hicieran interesante a todas las edades; también significaba dificultades pedagógicas, de métodos y material visual.

En la primera parte se señalaron los pasos que debían seguirse de acuerdo con el método que se fuera a utilizar. Si se iba a enseñar a leer y escribir partiendo de las letras a las sílabas y luego a las palabras (método sintético basado en el onomatopéyico de Torres Quintero), se debía proceder de una manera diferente que si se iba a emplear el método analítico, partiendo de las frases o enunciados más grandes y desglosándolos en palabras, sílabas y letras.

La escritura debía enseñarse al mismo tiempo que la lectura, el alumno debía adquirir una letra clara y bien formada y ligar las letras de cada palabra; aunque la cartilla contenía los dos tipos de letra, se infiere que se enseñaba la manuscrita. Se debía cuidar que se escribiera de izquierda a derecha, espaciando las palabras en renglones paralelos. La Secretaría propuso como materiales para la enseñanza de la escritura lápices, papel y pizarras. Se señalaba que en los primeros pasos del aprendizaje era conveniente usar gises en el pizarrón y más tarde utilizar el cuaderno. Se aconsejaba el uso del lápiz hasta que el alumno ya dominara las principales dificultades. El papel debía ser ligeramente rugoso si se escribía con lápiz y suave si se utilizaba la pluma, para que no se rasgara con facilidad. Se mencionaba la conveniencia de la tinta negra.

Se hacían además otras observaciones adicionales como impulsar al alumno a seguir adelante sin desalentarse nunca, a que leyera otro tipo de material como periódicos, revistas o libros apropiados y explicar el uso de los signos de puntuación. Al final de las instrucciones la cartilla tenía la siguiente leyenda.

Cuando usted compruebe que su alumno ha aprendido a leer y escribir y que usa esas habilidades, podrá sentirse orgulloso de haber contribuido a elevar la cultura del pueblo mexicano.

Nuestra nación, fuerte por espíritu, será también fuerte por su cultura. (5)

Como apéndice la cartilla contenía un vocabulario de las palabras más difíciles de cada lección con su acepción más amplia.

### Contenidos didácticos

La primera lección introducía las vocales por medio del método onomatopéyico (como el tren haciendo u u u u u). En la siguiente lección se enseñaban los diptongos y sus combinaciones. Posteriormente, ya con el método analítico, las palabras se descomponían en sílabas. Cada lección contenía una ilustración con un recuadro en donde estaba la letra que se iba a enseñar. A partir de la octava lección se introducían los signos exclamativos y dos lecciones después los interrogativos. En una sola lección de la cartilla había división de palabras en sílabas, resabio de los métodos antiguos, pero que demostraba inconsistencia en el método de la cartilla. A partir de la página 48 se iniciaba el relato de una historia basada en personajes. Esto era importante ya que atraía el interés del lector por seguir leyendo.

Las letras se presentaban de acuerdo a su grado de dificultad. Lo último que se enseñaba eran las sílabas gue, gñi. Al finalizar con las letras se seguía con las sílabas compuestas: tra, bla, pla, cla, fra, etc.

En la primera parte de la cartilla se habla de temas cotidianos como la salud, la familia, la tierra, el trabajo, así como de los valores tradicionales que se deben cultivar, donde impera la obediencia, la sumisión, la responsabi-

dad, etc. En una de estas lecciones dedicada a la mujer mexicana se dice. "Es hija digna, esposa abnegada y madre amorosa" (6); en esa frase se encierra todo lo que se esperaba de ella. En otra lección se ensalzaban los valores tradicionales de la familia; expuestos quizá de una forma un tanto irreal. "Son el padre, la madre, los hijos y una abuelita que habla en voz baja y que, hasta cuando calla parece que sonrío y perdona con la mirada". (7) Enseguida vienen las lecciones de contenido histórico donde se habla de Cuauhtémoc, del 16 de septiembre, Morelos, Juárez, Madero, y lecciones de civismo como Nuestra Constitución, Quiénes son mexicanos, Por México, Somos Libres, Tenemos la honra de ser mexicanos; finalmente, estaba el himno nacional.

Los enunciados y palabras en ocasiones eran muy forzados, es decir, no de uso corriente en el español hablado y poco significativos para un alumno sin los rudimentos básicos de la cultura; sin embargo, cumplían su objetivo en la lección de ejercitar la palabra aprendida. Así por ejemplo para enseñar "que", "qui", se utilizaban palabras como química, séquito, piqué, pesquisa, etc. Para enseñar la "güe", dice: ¡Es halagüeño pensar que el pueblo tiene dos jagüeyes!, para la "z" Doña Cuca lo azuza". "Dista dos millas de la estación" para practicar la "ll" a pesar de que "milla" se sale del contexto de la realidad nacional. Hay varios enunciados de uso forzado como "Una mañana se encaminó al arroyo" o "Pasan al interior del hogar".

Sin embargo, la cartilla fue un esfuerzo muy significativo; fue un libro de texto gratuito con el que se pensó se libraría al país de la lacra del analfabetismo. Sus logros no se pueden cuantificar, pero efectivamente fue la primera luz de la cultura para muchos miles de mexicanos.

### Programas y métodos pedagógicos

Muchos métodos se propusieron para la enseñanza de la lectura y la escritura en la campaña. Sin embargo, fueron dos los que se recomendaron para aplicar la cartilla (nunca fueron obligatorios): el fonético y el global. También se habló del mixto combinación de los dos anteriores como muy recomendable.

El método global es un método visual donde predomina la actividad a base de signos gráficos. Este método parte de la idea y su representación, la palabra completa y aún a veces la frase. Se llama global porque trata de englobar en la enseñanza de la lectura las sensaciones visuales, auditivas, dáciles y muchas veces musicales, incluyendo además de los signos, las ideas. (8)

Los métodos fonéticos basados en sonidos, toman como elemento principal el sonido o la letra. Estos métodos identifican el sonido con el signo. El método fonético empieza con una palabra fácil de pronunciar para que se perciban los diferentes sonidos de que consta. Este método tiene como fundamento que la lectura y la escritura son mecanismos que a fuerza de ejercicios de repetición llegan a transformarse en hábitos. En ellos desempeña un papel muy importante la memoria visual por lo que toda palabra antes de ser escrita por el niño debe presentársele correcta y bellamente formada para que su recuerdo visual sea perfecto.

La Secretaría de Educación dejó a los maestros la opción de escoger el método que más se adecuara a su forma de ser, a la localidad donde enseñaba, a su preparación, al material con que contaba la escuela, etc. (9)

Para la enseñanza de lectura además del libro de texto, se debían utilizar las cartillas, estampas, tarjetas con palabras, oraciones, sílabas, juegos de lectura, lotería de lectura y aparatos eléctricos, como por ejemplo los proyectores.

### Programas

El programa inicial de la campaña de 1944 consistió en enseñar a leer y escribir y para completar estos aspectos, a contar. Hasta aquí llegaba la función alfabetizadora, ya que se consideraba que la persona alfabetizada podría continuar en la escuela primaria con un programa más estructurado.

Ese programa tenía como objetivos que el alumno al final del curso supiera expresar su pensamiento oralmente y por escrito de la manera más clara y correcta posible y "poseer un acervo cultural básico que le permitiera una mejor comprensión del mundo y de la vida". (10) Para obtener estos fines debía ejercitar la lectura oral, la lectura en silencio, memorizar algunas recitaciones y realizar pequeños comentarios y conversaciones sobre temas de la vida real.

La escritura se aprendería realizando ejercicios musculares y escribiendo las lecturas, palabras y oraciones de acuerdo con los ejercicios señalados en la cartilla. Se pedía también a los alumnos en el programa, la redacción de cartas familiares y comerciales y pequeñas composiciones en prosa. Se ampliaría y corregiría el léxico del alumno y se darían las reglas elementales de ortografía, programa ambicioso si iba a ser puesto en práctica por voluntarios.

En aritmética el programa debía "hacer que los alumnos adquirieran los elementos necesarios para resolver los problemas del cálculo que confrontan", "capacitarlos para que puedan apreciar el medio ambiente en su aspecto sistemático y cuantitativo". Para ello se daban nociones de algunos conceptos como unidad, decena y centena, conocimientos de números del 1 al 500, adiciones y sustracciones, y a juicio del maestro multiplicación y división de enteros y decimales. Conocimiento de metro, litro, kilogramo y medidas de tiempo. (11)

Este programa proponía otros conocimientos complementarios como prácticas higiénicas, interpretación de algunos artículos constitucionales (lo., 3o., 27



y 123), explicación del gobierno que nos rige y conocimiento de los grandes hechos históricos que incluían la Independencia, la Intervención Francesa y la Reforma, la Revolución Mexicana y la primera y segunda guerras mundiales.

Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que esta finalidad tan concreta era insuficiente para lograr la incorporación de la persona a la cultura de su localidad, y que si no se proporcionaban otros programas que continuaran la alfabetización, los recién alfabetizados regresarían a su estado inicial de iletrados. En vez de replantear una reforma económica y social de fondo se pensó que con un cambio de programa se lograrían los objetivos que éstos proponían. Por ello años más tarde en 1956, el programa se hizo mucho más extenso y ambicioso. Su objetivo fue "impulsar el desarrollo cultural del individuo atendiendo no sólo a la enseñanza de lectura y escritura y rudimentos de aritmética, sino también la formación de una conducta social satisfactoria que lo capacitara para entender y estimar lo que debe ser para sí mismo, para los demás y para su país". (12) El nuevo programa incluía nuevas técnicas para hacer más eficientes los métodos. El proyecto tendía a la formación de hábitos de trabajo y conducta, habilidades, destrezas, que hicieran más fácil la vida y la convivencia con los demás. El plan era ambicioso y llevaba implícito el ideal de elevar los niveles económicos y sociales de todos aquellos que buscaran su superación. Abarcaba las áreas del lenguaje que incluían lectura y escritura; aritmética y acción social que se refería al civismo, salud e higiene, economía, organización de la comunidad y recreación.

En el área del lenguaje se señalaban las finalidades específicas que consistían en enseñar a leer y escribir correctamente y dar información gramatical sobre el uso de palabras y signos del lenguaje para que se pudieran expresar de manera oral y escrita. La enseñanza de la lectura y escritura tenían señalados además de sus objetivos, los medios para lograrlos.

El programa de aritmética tenía como objetivo "la formación de hábitos y conceptos indispensables para la resolución numérica y geométrica de los problemas de la vida diaria". El contenido de este programa era mucho más extenso y detallado que el programa inicial y tenía la ventaja de que se especificaba los medios para obtener resultados.

La acción social venía a ser la innovación del programa. El civismo era su parte medular; tenía como fin lograr la armonía en el hogar y fomentar la convivencia social en la comunidad. Se señalaban los derechos y los deberes de los mexicanos y se incluía un apartado sobre "la comunidad y la patria" donde se hacía hincapié en el reconocimiento de los derechos del ser humano y del mexicano en particular y conocer lo que es la patria con sus símbolos, el gobierno y la constitución. Se hacía mención a las fechas cívicas más importantes y a algunas biografías de héroes y benefactores de la patria. Resulta interesante que el programa diga que lo importante "no es tener conocimientos", sino "la práctica o actuación individual para la adquisición de una conciencia cívica que lleva a una convivencia satisfactoria". (13). Su fin era pragmático y ambicioso puesto que siendo únicamente un programa para alfabetizar contenía objetivos demasiado amplios, difícilmente llevados a la práctica. Parece difícil creer que en un programa que sólo pretendía enseñar a leer, escribir y contar, se añadirían elementos de nacionalismo, espíritu patrio, e identidad nacional donde la unidad nacional realmente se debía al hecho de que todos supieran leer y escribir. En cuanto a la salud y la higiene, se buscaba educar para conseguir una mejor alimentación y vivienda, y dar conocimientos elementales de primeros auxilios, vacunación, construcción de clínicas, uso del agua y la eliminación de basura. En economía se introducían los conocimientos sobre el cultivo de hortalizas, árboles frutales, talleres familiares, uso de la máquina de coser, etc. En recreación se promovía la for-

mación de coros y grupos musicales, festivales familiares y comunales, clubes deportivos y artes populares. En la organización de la comunidad se promovió la creación de comités, juntas, clubes para que se encargaran de promover todas las actividades del programa.

La conclusión daba el nuevo enfoque de la alfabetización:

...no sólo como la enseñanza de la lectura - escritura, sino como la formación de hábitos de trabajo y conducta, habilidades, destrezas y actividades adecuadas que faciliten la satisfacción de las necesidades vitales y de feliz convivencia humana... (14)

#### Otros medios

La campaña consideró de extraordinaria importancia el papel de las agencias extraescolares, que con sus múltiples recursos como el cine, la radio, las publicaciones, las funciones de títeres entre otras, pudieran hacer llegar a todas partes y a toda clase de individuos sus beneficios.

Destacan por el interés que se les dio, las publicaciones para alfabetizados, los medios audiovisuales, la creación de bibliotecas y de centros de lectura.

##### a) Publicaciones.

La labor editorial en relación con la alfabetización fue intensiva en estos años, se hicieron toda clase de textos, folletos, revistas, carteles, periódicos, murales, con fines de enseñanza, propaganda y reforzamiento.

Del material en español (también se hicieron textos en lenguas indígenas) que se elaboró, destacan las ediciones de la Biblioteca Enciclopédica Popular que se fundó a iniciativa del licenciado Torres Bodet y se publicó durante treinta y un meses. La serie estuvo compuesta por cuadernos que se imprimieron en

papel periódico en los talleres de El Nacional. Aparecía un libro por semana en tirajes de veinticinco mil ejemplares. De éstos, diez mil se regalaban a los maestros rurales de sueldo más restringido, y el resto se vendía al público al precio de veinticinco centavos. Sus títulos fueron muy diversos: Cervantes, Quevedo, Esquilo, Tucídides, Plutarco, Tácito, Boecio, Bolívar, Martí, Juárez, Lincoln, González Prada y manuales prácticos de agricultura y pequeños oficios como Crédito agrícola, Crédito ejidal, Azúcar de caña, El maíz, Cartilla del maíz, El petróleo, El ferrocarril, Vida campesina, Los problemas del riego en México, entre otros.

(15) Otra publicación de la Secretaría fue la de los Cuadernos de cultura popular que se empezaron a editar en 1948. Estas eran lecturas sencillas destinadas a la población recién alfabetizada. Cada cuaderno contaba con diez y seis páginas, bien ilustradas con lecciones amenas sobre la vida industrial, agrícola y social del país. (16) Se continuó también con la revista bibliográfica El libro y el pueblo.

La Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar publicó todo tipo de material para reforzar la campaña. Así por ejemplo en 1955 elaboró 5,000 ejemplares del cartel con los objetivos de la campaña, 4,000 ejemplares de la memoria sobre esa dirección, 5,000 ejemplares del folleto Nuevo camino con los lineamientos generales de la campaña y 10,000 ejemplares con la biografía de Benito Juárez. (17) Ese mismo año se inició la publicación de la Revista Rumbos, boletín de alfabetización, publicación mensual que informaba sobre los trabajos de la campaña. También se editaron 8 números de la revista México lee, para recién alfabetizados. (18)

Por su parte algunos estados elaboraron su propio material para la campaña. En Campeche se publicó el periódico Ruta con el objeto de "...acrecentar el interés (del pueblo) por su elevación cultural y por su mejoramiento en todos los órdenes". La propaganda de Ruta en favor de la alfabetización contenía mensajes como éste:

Es la escuela el yunque en que se forja el futuro de nuestra Patria. Su prosperidad y engrandecimiento dependen de la preparación cultural de sus hijos. (19)

Si quieres que en tu patria disminuyan la criminalidad; desaparezcan las cárceles y no haya esposas e hijos desamparados, presta tu colaboración a la educación popular. Enseñar a leer y escribir a quienes no saben es el primer paso para la cultura del pueblo. (20)

Quienes no saben leer y escribir viven en las tinieblas de la ignorancia, perseguidos por los prejuicios que, cual bestias fabulosas, los acosan. Tú que sabes, dales la luz que necesitan, enseñándolos. (21)

La murmuración, el chisme, los prejuicios, producto de una sociedad inculta son los factores principales para la perdición de la mujer. ¡Salva a ésta y a aquélla cultivando el espíritu de tus compatriotas con la enseñanza de la cultura y la escritura! (22)

Sin duda estos eran mensajes alarmantes sobre los estragos de la ignorancia que debieron llegar a la conciencia del pueblo.

Cada mensaje iba ilustrado con un grabado de F. Dosamantes que mostraba con toda crudeza los estragos de la ignorancia.

El CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina) a partir de 1951 también editó obras para la enseñanza de la lectura y escritura del adulto analfabeta como las cartillas Juan y Luis, La Parcela, La familia, La comunidad con un costo de un peso y de cincuenta centavos para los graduados. También imprimió carteles que eran "un grito en la pared" como "Viejito pero aprendiendo", "Siempre es tiempo de aprender a leer", "La casa en un lado, los animales en otro", "Pedro lee después del trabajo". Los carteles se instalaron en los tranvías de México y en los aparadores de las casas comerciales.

También en la zona del Estado de Michoacán, se publicó el periódico La Sierra y se elaboraron "diavistas" por los alumnos del CREFAL, con un costo de dos pesos cincuenta centavos para los alumnos y cinco pesos para el público en general. Tenían títulos como éstos: Agua pura, Centro social, Construcción del fogón, De-fiende tus gallinas, Don Faustino, El sombrero, Fogón en alto, Juan y Pedro, Mejo-ra tu alimentación, Proteja sus animales, Saber es vivir, Tierras muertas, Tuber-culosis, Tú puedes inyectar, Una esperanza en marcha, Vacune a sus animales, Vi-vienda rural. (23)

Para los maestros se hicieron obras importantes como la Revista Capaci-tación, El Maestro Mexicano, y publicaciones del sindicato como Reivindicación, Re-vista política mexicana y Problemas educativos de México.

Como forma de hacer propaganda a la campaña en todos los periódicos y re-vistas importantes de la capital se publicaban, en espacios cedidos gratuitamente ilustraciones sugestivas relacionadas con los diferentes aspectos de la campaña. También se publicaban "cuñas", notas, mensajes, comentarios y editoriales con es-te tema. 50,000 cartulinas alusivas a la campaña fueron distribuídas para ser ex-puestas en las vitrinas de las casas comerciales. El alcance de su distribución es difícil de medir pues no hay evaluaciones del caso. Sin embargo, es importante se-ñalar la preocupación que manifestaron las autoridades al redactarlos.

#### b) Medios audiovisuales

Los audiovisuales también fueron medios auxiliares empleados en la cam-paña. Se intentó de todo: desde los inertes como las pizarras y franelógrafos que necesitaban la intervención activa del maestro para cobrar vida, hasta aquellos que por su naturaleza se bastaban a sí mismos como la radio, la televisión, el ci-ne, el teatro, que no por esto dejaban fuera al maestro, sino que eran medios en sus manos para llegar más fácilmente a los alumnos. Muchos de ellos se empleaban experimentalmente por vez primera.

La radio y posteriormente la televisión fueron profusamente empleados. El artículo 10o., de la Ley sobre Alfabetización establecía la obligación que tenía cada una de las radiodifusoras autorizadas del país para ceder dos lapsos de diez minutos diariamente para propagar y transmitir instrucciones e informes de la campaña. En la mayoría de las radiodifusoras de la capital y en especial en la X E W se pedía a los patrocinadores que cuando menos incluyeran una frase alusiva a la campaña en todas sus emisiones. Se grabaron en 1946, 20 dramatizaciones en 400 discos de 15" para ser distribuidas a las radiodifusoras del interior.

La acción radioeducativa se desarrolló a través de las estaciones XEOF y XEEP, Radio Educación y Radio Gobernación. Su función era la de llevar mensajes educativos a las masas de todo el país, y de difundir las campañas alfabetizantes, de construcción de escuelas, de ahorro escolar y contra la fiebre aftosa. Estas radiodifusoras dejaron de funcionar en 1947 y tomó su lugar Radio México que tenía la obligación de disponer de doce horas diarias con fines educativos.

La Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar creó en 1948 el Departamento de Acción Radioeducativa para producir los programas de la Secretaría de Educación. Estos harían propaganda de las diversas dependencias de la S. E. P. y los programas de las unidades motorizadas de alfabetización. Los programas creados por esta dependencia tenían la finalidad de "elevar el nivel de vida de nuestras clases humildes"; para lograrlo se atendería a los factores étnicos, demográficos, económicos y sociales de acuerdo a los horarios propios para campesinos, trabajadores, padres de familia y maestros. (24)

El 24 de febrero de 1953 se iniciaron en la estación XEB programas de alfabetización que cubrieron tres medias horas semanales con los títulos "Alas de México", "Raíces de México" y "Alma de México" respectivamente. (25)

En muchas localidades la radio era la única forma de obtener alguna in-

formación, y a pesar de lo costoso de los aparatos y de las instalaciones radiofónicas, desempeñaron un papel muy importante en la campaña publicitaria del proyecto alfabetizador. El Instituto Lingüístico de Verano tuvo un papel importante en la instalación de radiodifusoras para las zonas indígenas. En 1952 existían 18 de ellas, una en el Distrito Federal, seis en Chiapas, una en Chihuahua y una en Querétaro, siete en Oaxaca y dos en Sonora.

El sistema de escuelas radiofónicas se fue desarrollando con los años. En 1958 existían 50 de ellas, muchas construídas con la ayuda de la Secretaría de Educación y del Instituto Nacional Indigenista. En ellas se hacía una hora diaria de transmisión en la que se enseñaba a los indígenas el alfabeto, elementos de lengua castellana, nociones de higiene y cultura general.

El cine fue otro auxiliar muy utilizado en la campaña. En 1948 se creó la Oficina Cinematográfica Educativa con el fin de llegar a las colonias pobres, a las comunidades rurales y para mantener constante el esfuerzo de propaganda en favor de la campaña. Algunas de sus acciones se encaminaron a instruir a los jefes de operadores de las misiones culturales motorizadas sobre la manera de organizar y conducir los programas culturales, formular material literario indispensable para la divulgación de la campaña, organizar festivales cinematográficos para obtener fondos.

La publicidad también se realizó mediante el teatro guiñol instalado en un camión que recorría barriadas y poblados, para instruir a jóvenes y adultos en la necesidad de enseñar o de aprender a leer y escribir. En algunos sitios como en Michoacán se hicieron esfuerzos adicionales para que los alfabetizados cimentaran sus conocimientos de la lectura poniendo obras teatrales. Se tiene noticia de que se hicieron representaciones exitosas en San Bartolo y Huecorio, Mich., de las obras "El médico a palos", "El peluquero del rey" y "Se vende una burra". Se dio



importancia al teatro de títeres como una "valiosa ayuda en la tarea postalfabetizante, para lo cual se creó el Teatro de Títeres Ambulantes del CREFAL con objeto de promover la creación de un teatro de títeres en cada comunidad que visitaban." Lo realizaron en Tocuaro, Janitzio e Ihuatzio. (26)

La televisión en México fue inaugurada el 7 de septiembre de 1946, pero fue hasta 1952 que se iniciaron las transmisiones regulares. Poco a poco la televisión fue llegando a mayor número de hogares y paulatinamente fue adquiriendo un lugar preponderante como medio de comunicación. Su acción educativa sin embargo, no se desarrolló sino hasta la década de los setenta.

También se organizaron concursos para los alfabetizados como el que llevó a cabo el periódico Excelsior en 1946 con motivo del día de la madre y que posteriormente se institucionalizaron. En él sólo podían participar las personas que hubieran aprendido a leer y escribir durante la campaña iniciada en 1944. Para participar, se debía mandar un mensaje escrito, de no más de cuarenta palabras, en homenaje a la madre. Los premiados recibirían \$250.00, \$150.00 y \$100.00 en efectivo. En este concurso participaron 45,000 personas de todo el país y de todas las edades. (27) También se llevó a cabo un concurso sobre el mejor cuento relacionado con la campaña de alfabetización. El cuento premiado fue Un viejo aburrido que se presentó más tarde en el Palacio de las Bellas Artes.

### c) Bibliotecas y salas de lectura

La labor de las bibliotecas había estado hasta entonces dispersa. En algunos lugares las bibliotecas no contaban con locales adecuados y sus horarios variaban mucho. La Secretaría de Educación consideró una prioridad de la campaña fomentar los servicios bibliotecarios en todas las regiones del país, pero dada su precaria condición económica, los esfuerzos se canalizarían hacia las propias comunidades, para que ellas se encargaran de hacerlas realidad. Se aprobó un proyec

to llamado Pro Biblioteca Municipal para que, mediante la cooperación del Departamento de Bibliotecas y de las autoridades municipales se instalara una biblioteca en cada municipio.

También se convocó al Tercer Congreso Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, en donde se señaló que las bibliotecas oficiales eran instituciones de utilidad pública y se hizo un llamado para hacer obligatorio el establecimiento de bibliotecas de la federación en todo el país. A raíz del congreso se creó la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas que inició sus actividades el 10 de marzo de 1945. Desafortunadamente poca gente egresó del plantel en los primeros años, debido a la escasez de empleos por falta de bibliotecas.

Como sólo se contaba con 209 bibliotecas en el país, con un total de 2'287,284 volúmenes de los cuales 1'613,417 se encontraban en la capital (28) se pensó en instalar salas de lectura como primer vínculo entre la colectividad y el libro. El objeto de las salas de lectura era evitar los analfabetos por desuso, es decir, de aquellos alfabetizados que por falta de libros olvidaran lo que aprendían. Estas salas fueron de dos tipos: móviles y estacionarias; ambas ofrecían materiales de lectura, películas educativas, música para todas las edades. El material de lectura consistía principalmente en periódicos y revistas, así como dotaciones de libros de cultura popular, de preferencia para adultos, tanto para hombres como para mujeres. Contenían manuales técnicos accesibles sobre artes y oficios, pequeñas industrias, labores femeniles, economía doméstica, actividades agropecuarias, actividades recreativas. Algunos contaron con una modesta discoteca y filmoteca. (29) En 1953 después de diez años de campaña, sólo se contaba con 75 salas de lectura en el país y con 12 bibliotecas juveniles que se instalaron en los parques de la ciudad de México. (30)

Otro intento para fomentar el interés por la lectura de los recién alfabetizados y por promover el interés entre los analfabetas, fueron los clubes de

lectura en donde los alumnos guiados por maestros, leían y comentaban sus lecturas. En algunas bibliotecas se instauró "la hora del cuento y cine educativo" donde se promovía el interés del niño en la lectura por medio del cuento. Para 1956 había ya 365 de estos centros de lectura, aunque en 1959 el número total de bibliotecas había descendido, siendo tan sólo 207 según datos de la Secretaría. (31)

Al patentizarse la falta de material de lectura para los alfabetizados, se hicieron algunas proposiciones importantes como la de la revista América Indígena que propuso se colectara y distribuyera el enorme material de lectura que en general se desechaba después de ser utilizado; en sus páginas decía:

Para quienes sólo tienen la posibilidad de leer y releer el cuadernillo con el que se alfabetizó, sería grandioso acontecimiento poder enterarse del hoy desperdiciando material de lectura arriba aludido (revistas, opúsculos, publicaciones infantiles, periódicos y hasta anuncios) que cada día son arrojados al cesto de basura. (32)

El Nacional, periódico del partido oficial, por su parte propuso en el editorial del 15 de noviembre de 1955 la participación de la iniciativa privada en la formación de bibliotecas que los particulares mantenían ociosas en todas partes del país.

A pesar de los esfuerzos que se hicieron el número de lectores aumentó en muy baja escala. De un total de 1'077,481 lectores de bibliotecas al comenzar la campaña sólo aumentaron a 1'640,003 después de diez y seis años de trabajo. (33)

NOTAS

- 1.- Otras obras de la Profra. Cosgaya fueron el libro de lectura Despierta, la ejemplificación "La mujer mexicana", los artículos No hay caridad, El trabajador, La Tierra es de quien la cultiva, El niño proletario, editados por el Profr. David Díaz Romero en: Memorias de la Secretaría de Educación Pública, 1950-1951, p. 513
- 2.- Torres Bodet, 1981, p. 307
- 3.- S.E.P. Memorias, 1950-1951, pp. 511-512
- 4.- Para ver los distintos métodos propuestos por la cartilla ver: SEP, Campaña Nacional contra el Analfabetismo Cartilla, s.f.
- 5.- Cartilla..., p. 6
- 6.- Cartilla..., p. 103
- 7.- Cartilla ..., p. 91
- 8.- S.E.P. Primera Jornada Nacional contra el Analfabetismo, 1944 pp. 13-14. Para el empleo de métodos ver: Dirección General de Educación Primaria en el D. F., 1968, p. 16-30
- 9.- S.E.P. Primera Jornada, 1944, p. 14
- 10.- S.E.P. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, 1951, p. 13
- 11.- S.E.P. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, p. 14
- 12.- S.E.P. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, 1956, p. 1
- 13.- S.E.P. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, p. 15
- 14.- S.E.P. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, p. 14
- 15.- Torres Bodet, 1981, p. 283-285 y S.E.P. Memoria 1944-1955, p. 25-26
- 16.- S.E.P. Memoria 1947-1948, p. 396

- 17.- S.E.P. Memoria 1955-1956, pp. 126-127
- 18.- S.E.P. Memoria 1944-1955, p. 36
- 19.- Memoria de los trabajos realizados por la Junta Estadual de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo..., p. 117
- 20.- Memoria de los trabajos... p. 60
- 21.- Memoria de los trabajos... p. 59
- 22.- Memoria de los trabajos... p. 93
- 23.- CREFAL, Boletín trimestral, VII - No. 1
- 24.- S.E.P. Memorias 1948-1949, p. 397
- 25.- S.E.P. Memorias 1944-1955, p. 32
- 26.- Boletín Informativo del CREFAL, No. 21, ene - feb., 1958, p. 2 y 11, abr may, 1956, pp. 2-3
- 27.- S.E.P. La obra educativa en el sexenio 1940-1946, p. 132
- 28.- S.E.P. Seis años de labor educativa 1952, p. 131
- 29.- S.E.P. Memoria 1958-1964, p. 280
- 30.- S.E.P. Acción educativa 1952-1954, p. 72
- 31.- S.E.P. Memoria 1958-1960, p. 348
- 32.- América Indígena, XIV, No. 2, 1954 p. 99-100
- 33.- S.E.P. La obra educativa en el sexenio 1940-1946, p. 314 y S.E.P. Memoria 1955-1956, p. 138

### EDUCACION RURAL E INDIGENA

El problema de la educación rural e indígena resultó frente a la campaña. El país tenía al iniciarse la década de 1940, 2'2 millones de indígenas, de los cuales 1'1 millones eran monolingües y la gran mayoría analfabetos.

La Secretaría de Educación abordó el problema de muy distintas maneras. Se conservaron algunas instituciones y otras nuevas fueron creadas.

#### Las misiones culturales

Creadas por Vasconcelos en 1923, fueron células educativas primordiales hasta 1938, cuando atacadas severamente por los grupos clericales y conservadores fueron acusadas de realizar "...una función política importante", y de ser "...los instrumentos más eficaces para propagar la ideología oficial", pues tenían un papel fundamental en la agitación en pro de la reforma agraria. (1)

En 1942 el presidente Avila Camacho las restableció como un programa extraescolar, cuyo nuevo objetivo se encaminó a conseguir que los núcleos de población rural aceleraran su ritmo de crecimiento en función del desarrollo económico del país. (2)

Sin embargo, su actividad en las comunidades fue muy similar a la de las misiones originales; grupos de maestros trabajaban en pequeños poblados de los centros industriales, en las áreas rurales y distritos de obreros de las grandes ciudades por el mejoramiento de las condiciones culturales, sociales y económicas. (3) Eran organismos que realizaban un movimiento educativo de "consecuencias inmediatas" en aquellas comunidades más atrasadas económica y culturalmente, impulsando la participación de la comunidad con sus propios recursos materiales. La la-

bor de las misiones se continuó con el principio de que "...el pueblo debe ser ayudado a resolver por sí mismo sus problemas."(4) Las áreas de acción de las misiones siguieron encaminadas hacia la promoción económica, de salud, de vida doméstica, cultura, recreación y a la construcción de obras materiales de servicio colectivo.

Hasta 1947 funcionaron como una dependencia de la Secretaría de Educación. A partir de esa fecha, cuando el presidente Alemán creó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar pasaron a ser un departamento de esa dirección, negándoles autonomía. Su acción fue coordinada con las actividades de otras dependencias de la dirección de alfabetización. Ya sin la vida que les habían imprimido sus creadores fueron organismos menos dinámicos cuya labor se vio afectada por la burocracia.

En este período las misiones fueron de cuatro tipos: rurales, especiales urbanas, motorizadas y cinematográficas, según la región o medio donde trabajaban. La novedad fueron las dos últimas creadas en 1944 como parte del mismo proyecto misionero, pero con la función más específica de colaborar con las campañas de alfabetización y construcción de escuelas. La misión motorizada contaba con un camión equipado con aparato de cine, radioreceptor, amplificador de sonido, fonógrafo, micrófono, películas, discos, libros, además de semillas, frutales, vacunas y sueros para el ganado. En ella iban tres personas: el jefe, el chofer operador y el ayudante. Gran parte del material fílmico con que contaban era proporcionado por el Departamento de Educación Audiovisual de los Estados Unidos; (5) se puede inferir de esto, que el contenido de ese material no correspondía a los fines de la escuela mexicana.

Las misiones cinematográficas transportaban a lomo de mula los aparatos indispensables para dar funciones de cine en las zonas indígenas más apartadas de

la civilización. Su personal lo constituían el jefe de misión, que era el maestro rural y quien operaba los aparatos de cine y el arriero encargado de los animales y del transporte. Estas misiones tenían la función de convencer al vecindario de las obligaciones que tenía en la campaña, tanto de alfabetizar como de ser alfabetizado.

Las misiones crearon patronatos y comités de alfabetización en las localidades que visitaron; construyeron y repararon escuelas, anexos y mobiliarios, sirvieron de apoyo moral a la educación escolar; y cooperaron en las campañas para alimentar adecuadamente a los alumnos. (6) Buscaban acelerar las actividades de la campaña reorganizando las instituciones dedicadas a ella o estimular a las personas para que realizaran la labor que la ley les imponía. Llevaban a cabo exámenes a personas alfabetizadas y transmitían los resultados a la dirección de la campaña. Favorecieron el desarrollo de las actividades recreativas en cada poblado, a la vez que estimularon en los individuos la afición por la música, el canto, la danza, el teatro y todo aquello que elevaba la vida espiritual al pueblo. (7) Favorecieron que se establecieran salas de lectura y modestas bibliotecas y se elaboraran periódicos morales. La permanencia de las misiones motorizadas en cada población era un año aproximadamente, pero a menudo se quedaban por más tiempo.

En 1942 trabajaron 20 misiones culturales únicamente. En 1944 este número se elevó a 32 y para 1946 eran misiones rurales y misiones urbanas, 4 destinadas a las colonias y barrios humildes de la ciudad de México, que recorrían centros mineros, otro a centros fabriles y otro dedicado a la capacitación de maestros mineros en servicio, más doce de tipo motorizado que colaboraban en la campaña contra la fiebre aftosa. (8) En 1951 las comunidades donde trabajaron habían construido más de 400 escuelas de primera enseñanza y las misiones mantenían 125 escuelas rurales de alfabetización. En 1960 las misiones eran 78, más 10 motorizadas que en con-



junto atendían a 440 comunidades campesinas con una población de 500,000 habitantes. (9)

En 1942 el presupuesto que se les asignó fue de \$951,480 que se incrementó a \$2'095,033 en 1946. En 1954 fue de \$3'260,388 y para 1960 fue de - - - - - \$2'592,736 decreciendo notablemente, como todo el proyecto. El presupuesto de las misiones se otorgaba independientemente del asignado a la Dirección de Alfabetización. (10)

Las misiones culturales tuvieron éxito porque actuaron en comunidades interesándolas para que con sus propios medios llevaran a cabo obras de beneficio colectivo. Al interesar a la comunidad en la resolución de sus problemas los esfuerzos fueron mejor valorados y los resultados más duraderos.

La labor en relación con los indígenas se realizó a través de otras instituciones, que se fueron desarrollando paulatinamente. He aquí la historia.

### Educación indígena

En 1936 el presidente Cárdenas estableció el Departamento de Asuntos Indígenas para "ayudar al indio mediante un programa diseñado para él". Este departamento debía enfocar los problemas sociales y económicos del indígena y formular programas específicos para resolverlos. (11) Tuvo una buena acogida sobre todo de aquéllos que estaban preocupados por la educación rural.

Al dejar Cárdenas la presidencia todo el movimiento en favor del indígena empezó a languidecer. Aunque no se realizaron cambios radicales, la situación evolucionó paulatinamente en detrimento del indigenismo. Como señala Ruiz, "los arquitectos de la política nacional, representantes de empresarios e industriales, declaraban que la sociedad benéfica de la era cardenista había llegado a su fin. El gobierno ya no vestiría ni alimentaría al indio, ahora lo ayudaría a ayudarse a sí mismo". (12) Si Avila Camacho trató el problema con mucha timidez, Miguel Alemán relegó por completo la política en favor del indígena. Su primera decisión fue transformar el Departamento en Dirección de Asuntos Indígenas bajo el control directo de la Secretaría de Educación Pública; de esta manera le restaba fuerza. Seis hombres estuvieron a la cabeza de esta Dirección entre 1946 y 1958 con diferente personal y proyectos, y con la consecuente falta de continuidad en los objetivos.

La educación dedicada a los indígenas como educación especial se dio sólo en casos aislados. Debido a la federalización de la enseñanza y a la igualdad de condiciones para todos los habitantes, el sistema de enseñanza incorporaba a cualquier habitante en los centros de alfabetización, en las escuelas primarias rurales o urbanas y en las misiones culturales. Las organizaciones de tipo especial que funcionaron dependieron directamente del Departamento de Asuntos Indígenas y

posteriormente de la Dirección: entre las agencias de esta dependencia encargadas de la educación específicamente para estos grupos estuvieron los centros de capacitación para indígenas, más conocidos como internados, las brigadas de mejoramiento indígena, las procuradurías de asuntos indígenas y las comunidades de promoción indígena.

El hecho de que existieran organismos especiales fue motivo de fuertes y enconadas polémicas que se dieron desde el siglo pasado por parte de quienes afirmaban la igualdad de los ciudadanos, y por consiguiente de lo absurdo de una educación especial que ponía en planos de desigualdad de la población; estos organismos estuvieron apoyados por algunos maestros, educadores y políticos; otra corriente fue la de los antropólogos y gente que pensaba que la discriminación era de carácter positivo en tanto que se encaminara a poner fin a las discriminaciones de que se hacía objeto a los indígenas. Sin embargo, ambas posiciones estuvieron de acuerdo en que la finalidad misma de la educación debía "modificar a los indígenas cultural y social y económicamente y aún psicológicamente y hacer de ellos ciudadanos activos, poco diferenciados de la mayoría nacional".(13)

### Internados

En 1942 las Escuelas Vocacionales de Agricultura para Indígenas se transformaron en Centros de Capacitación Económica Regional para Indígenas y Centros de Capacitación Técnica para Indígenas conocidos como Internados, con objeto de darles "un carácter más práctico y un radio de acción más amplio". Este cambio fue el resultado de una revisión crítica que hizo el Departamento de Asuntos Indígenas en relación al trabajo que venía realizando.

La finalidad de estos centros, al igual que las demás organizaciones para indígenas era "...promover la transformación económica, social y cultural de la

región en donde se estableciera el centro". La enseñanza que ahí se impartía debería ser eminentemente práctica dando prioridad a las enseñanzas agrícolas. También se impulsaban las industrias regionales de cada lugar introduciendo nuevas técnicas y haciéndolas productivas. Como complemento a esta enseñanza se impartían enseñanzas académicas que constituían la base teórica de la enseñanza práctica que se hacían.

Los Centros de Capacitación Técnica para Indígenas eran un poco más avanzados y cerraban el ciclo de preparación de los nativos con una enseñanza más especializada según las necesidades de la economía y vida en general de sus comunidades. A estos centros podrían ingresar los indígenas de más de 12 años sin ningún requisito de instrucción previa, es decir, aún los analfabetas. (14)

Sí era requisito que el indígena perteneciera a un grupo indígena y que hablara la lengua respectiva o que cuando menos sus padres la hablaran. Se pedía, además, que tuviera su domicilio en la zona de influencia del centro o por lo menos en la misma entidad y que su edad no pasara de los 14. (15)

El programa de estos centros era de seis años pero se podía cursar únicamente los tres primeros y adquirir la preparación suficiente para dedicarse a la agricultura o a alguna industria. El alumno mientras estudiaba podía realizar algunos trabajos que le eran remunerados. Su dinero se iba acumulando para que al salir de la escuela pudieran comprar las herramientas necesarias para comenzar por cuenta propia. (16)

Un ejemplo de horario que se seguía en estos internados era el siguiente:

- 5:00 a 6:00 hrs. Toque de levante, aseo de edificio y persona.
- 6:00 a 8:00 hrs. Clases académicas, (todos los grupos).
- 8:00 a 9:00 hrs. Desayuno.
- 9:00 a 12:00 hrs. Materias académicas y actividades agropecuarias y talleres (alternándose los grupos).

- 13:00 a 15:00 hrs. Descanso y comida.
- 15:00 a 18:00 hrs. Materias académicas y actividades.
- 18:00 a 19:00 hrs. Educación física y musical (alternando los grupos).
- 19:00 a 20:00 hrs. Cena.
- 20:00 a 21:30 hrs. Biblioteca. Estudio dirigido y preparación de festivales.
- 21:30 hrs. Toque de silencio. (17)

El temario de las clases académicas para los internados estaba limitado a todo aquello que tuviera relación con lo indígena; de alguna manera se le aislaba en su mundo.

Para la lectura el temario sugería, "trozos escogidos de la producción literaria de autores indígenas destacados: Ignacio Manuel Altamirano, Ignacio Ramírez, y así como algunas de las cartas escritas por Benito Juárez". En información gramatical sólo se proponía el conocimiento de sustantivo, con ejemplos de origen americano como chocolate, tabaco, cacao, quina, camote, guajolote, alpaca, vicuña, maíz, elote, olote, izote, maguey, pulque, guacamanaya, guanábana. El conocimiento de los diptongos y triptongos, partiendo de las palabras indígenas que contienen el triptongo uau, como Cuauhtémoc, Cuautla, Cuautitlán. En ortografía deberían escribir nombres de personas, animales, plantas, utensilios, así como los nombres geográficos de la región, estado, república o continente, según el grado escolar. En elocución, el maestro invitaría a los alumnos a que narraran frente a sus compañeros, las leyendas y cuentos indígenas. En geometría se presentaría fotografías de plantas y animales de origen americano cuyo empleo fuera notable en la región, en el país o que esté generalizado en el mundo. Se podía hablar de plantas como serían el maíz, cacahuete, cacao, camote, oca, papa, jícama, calabaza, chayote, vainilla, chile, frijol, yuca, aguacate, anona, papaya, guanábana; los textiles como el henequén, ixtle, maguey, tabaco, chicozapote, palo de Campeche (sic); los medicinales como

zarzaparrilla, valeriana, raíz de Jalapa, ipecacuana, palo santo, epazote. Animales como llama, alpaca, vicuña, guanaco, bisonte, tapir, pécari, iguana, armadillo, venado, guajolote, puma, coyote, tlacuache, jaguar, tejón, perro chihuahuense, boa, quetzal, colibrí.

En geografía se localizarían las zonas habitadas por grupos indígenas y en historia se estudiaría alguna de las civilizaciones que hubiera tenido su asiento en el estado, la república o el continente según el grado escolar. Se vería el papel de los indios durante la colonia, las encomiendas, la enseñanza del castellano por los misioneros. El papel de los indios en los grandes movimientos sociales de México: la Guerra de Independencia, la Reforma, la Revolución Mexicana. En civismo se vería la organización social de las antiguas civilizaciones indígenas, sus instituciones educativas, la propiedad comunal; las biografías de indígenas célebres como Xicotécatl, Hatuey, Cuauhtémoc, Atahualpa, Lautaro, Colo-Colo, Temporaca, Netzahualcóyotl, Benito Juárez, Ignacio Manuel Altamirano. En actividades artísticas se fomentaría la interpretación de poemas, canciones y danzas de las regiones de procedencia de los alumnos para realizar sus festivales. (18)

En 1950 se llevó a cabo una nueva reorganización de estos centros cambiándoles el nombre a Centros de Adiestramiento Técnico y Centros de Complementación Primaria y Técnica que en realidad desarrollaron las mismas actividades.

En 1948 los centros de Capacitación Indígena eran 19 distribuidos en 19 entidades diferentes (19) con un total de 2160 alumnos que pertenecían a 24 grupos indígenas. (20) De estos 19 centros, 18 eran para varones y sólo uno para mujeres en La Huerta, México que tenía 225 alumnas.

En los centros trabajaban 19 directores, 43 maestras de materias académicas, 20 enfermeras, 10 ecónomas, 5 promotoras de enseñanza artística y 14 de prácticas agrícolas. Los internados contaban con 17 talleres de carpintería, 16 de

herrería, 8 de textilera, 7 de curtiduría, 7 de talabartería, 2 de alfarería, 5 de panadería, 3 de zapatería, 3 de albañilería, 1 de peluquería, 1 de ahulados, 1 de tornería típica, 1 de lacas, 1 de guitarrería, 1 de corte y confección, 1 de tejidos, y 1 de jabonería. Lo que se producía en los internados era exhibido en algunas ferias como la de Teziutlán, Puebla, y Zongozotla en el Estado de México. (21). En 1954 había un internado menos y la población había descendido a 1964 alumnos. Ahora eran 15 internados para varones y 3 para mujeres. En 1957 se crearon 3 nuevos internados. (22) Sin embargo, muchos de estos organismos fueron decayendo por falta de impulso gubernamental y de fondos. A pesar de que fue un esfuerzo importante en favor de la población indígena, sólo llegaron a ser 21 en su mejor momento y su población no pasó de 2000 alumnos. Para 1960 todas estas escuelas excepto dos ofrecían solamente programas de 4o. al 6o. grado aceptando a niños que ya hubieran cursado tres años en la escuela rural. (23) Ahí los alumnos recibían su certificado de instrucción primaria superior y sus diplomas capacitándolos en algún oficio. Se calculaba que el 50% de los egresados continuaría estudiando en las normas rurales, en las Escuelas Prácticas de Agricultura, en el Instituto Politécnico Nacional, en la Escuela de Artes y Oficios, y el resto se reincorporaría a su comunidad de origen. (24)

### Brigadas

Las Brigadas de Mejoramiento Indígenas cumplían con una labor muy semejante a la de las misiones, "...pero especializadas en problemas indígenas" (25). Tenían tres proyectos principales: los económicos, para promover y auspiciar el desenvolvimiento de los recursos naturales de las diferentes zonas donde operaban mejorando las técnicas de producción, estableciendo y fomentando nuevas industrias para lograr el desarrollo económico integral de los individuos y de las comunidades.

Los sociales, para mejorar las condiciones precarias de los hogares, mejorar las condiciones de alimentación y de vestido, ayudar a la mujer en sus tareas introduciendo molinos de nixtamal, máquinas de coser, lavaderos, y hacer participar política y socialmente a la comunidad en su problema, haciendo conciencia de sus derechos individuales. Los educativos, para fortalecer la creación de hábitos sociales de salubridad, cooperación, civismo, impulsando la alfabetización y la creación de hogares infantiles para la educación preescolar.

La brigada estaba integrada por un jefe de brigada, una investigadora social, un médico, una enfermera o partera, un agrónomo, un maestro de albañilería, uno de carpintería, uno de herrería y uno de industrias. Los esfuerzos de las brigadas se concretaron en acciones como el mejoramiento de la producción agropecuaria, transformación de sistemas rudimentarios de cultivo, organización de pequeños sistemas de riego, adquisición de herramienta agrícola moderna, establecimiento de viveros y campos de experimentación, hortalizas y huertos familiares, aplicación de vacunas, aprovechamiento de materias primas en oficios e industrias, organización de talleres para capacitar a los indígenas en nuevas formas de producción. (26)

Las brigadas que funcionaron en 1951 fueron las siguientes:

Aboreachi, Batopilas, Chih.

Crescencio Morales, Zitácuaro, Mich.

Chilcuautla, Hgo.

El Limón, Alcozauca, Gro.

Guachóchi, Batopilas, Chih.

Huehuetlán, Teotitlán del Camino, Oax.

Juchitlán, Tasquillo, Hgo.

Ocotepéc, Tlaxiaco, Oax.



Paso Nacional, Soyaltepec, Oax.

Plan de Ayala, Las Margaritas, Chih.

Pótam, Cōcorit, Son.

San Felipe del Progreso, Méx.

San Juan Ixtenco, Tlax.

San Juan Tetelcingo, Col. Gral. Trujano, Gro.

Tototepec, Tlapa, Gro. (27)

En 1958 eran tan sólo 9. (28) Esta disminución es una consecuencia del problema, ya que para dos millones y medio de indígenas que no sabían español y otro millón que sí lo hablaba el proyecto era insignificante al igual que los recursos con que se contaba.

#### Comunidades de Promoción Indígena

En 1950 Mariano Samayoá, Director de la Dirección de Asuntos Indígenas, fundó las Comunidades de Promoción Indígena. Estas instituciones se integraron con grupos de matrimonios de jóvenes indígenas, becados mientras duraba su capacitación. Se les dotó de tierras dentro de sus zonas indígenas donde las actividades fueron agropecuarias o industriales de acuerdo a la necesidad de la región. Las comunidades eran atendidas inicialmente por un orientador, una trabajadora social y enfermera, un perito organizador industrial, un perito agrícola y dos maestros de taller; (29) como se ve la función primordial de estas comunidades se encaminaba hacia la promoción técnica de las parejas. Las primeras actividades iniciaban a los indígenas en la vida ciudadana, conduciéndolos a que ellos mismo resolvieran sus problemas de habitación, y de servicios públicos como agua, luz, drenaje, orden, salubridad y comunicaciones. Para lograrlo se crearon comités de acción social de mejoras materiales, de acción cívica, etc., orientados por los instructo-

res. Ya logrado este primer paso, se entraría en un período de transformación en el plano de convivencia social en que la recreación y los deportes se integrarían a las demás actividades de mejoramiento individual y colectivo. Las mujeres recibirían enseñanza relacionada con el cuidado de la casa, los animales, la horticultura y el aprendizaje de industrias domésticas. También se les orientaría en las técnicas de alimentación, costura, corte, tejido, además de cuidados prenatales, puericultura y educación de niños. Se les darían algunos conocimientos sobre enfermedades endémicas y epidémicas y su tratamiento y prevención.

A los hombres se les capacitaría en técnicas agrícolas, de explotación pecuaria, en adiestramiento de oficios e industrias como construcción de viviendas, industrialización de los productos de las granjas y de materias primas.

Independientemente de estos programas existía el proyecto de castellанизación y alfabetización de cada uno de los indígenas de la comunidad, a la vez que de enseñanzas básicas de información cívico social. (30)

Este proyecto, un tanto utópico por lo ambicioso de sus fines fracasó debido a una multitud de factores. Sólo dos de estas comunidades se lograron integrar; una en Remedios, Hgo., en el Mezquital y otra en Cuauchochi, Chih. entre los tarahumaras, pero al poco tiempo se abandonaron. Aunque no se dice el porqué de este abandono se puede inferir que se debió a que los indígenas eran arrancados de sus comunidades, y después de algún tiempo desearon volver a ellas. También se puede aducir falta de recursos económicos para sostenerlas.

#### Procuradurías de Asuntos Indígenas

La procuraduría también heredada de regímenes anteriores tuvo la finalidad de asesorar y defender los intereses de los indígenas en sus respectivas jurisdicciones. También realizaba una tarea de orientación cívico-social y de promo-

ción de beneficios colectivos entre los que se incluían la formación de clubes, organización de campañas locales y regionales para elevar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades indígenas. (31)

Esta dependencia contó con menor personal y responsabilidades que en el sexenio cardenista "ya que los derechos del indio no eran asunto de consideración primordial en los años cuarentas y cincuentas"; (22) por ejemplo en Tlaxiaco, Oax. "ninguno de los procuradores visitó la zona trique pese a que se presentaron en la región problemas de importancia... En cambio muchas veces son llamados a la Procuraduría algunos de los indígenas, y en otra se ven obligados a efectuar tal viaje para resolver sus asuntos: pero en realidad no siempre con provecho y eficacia, ni tampoco en todos los casos se cumplen las órdenes que hayan podido darse". En 1958 se contaba con 30 procuradurías situadas en distintas zonas indígenas del país.

(33)

Como se puede ver, la educación para la población indígena y para la población rural en general contó con dependencias que en la mayoría de los casos siguieron las mismas pautas y objetivos, yuxtaponiéndose en ocasiones en favor del mismo tipo de gente. Si en estos años esas agencias no cumplieron todos sus propósitos, se debió a factores como el económico, que limitaba el número de estos organismos, llegando sólo a número muy reducido de personas. Otros factores de diferente índole también influyeron como la tarea castellanizadora que en muchas ocasiones no se cumplía, desalentando al indígena; la mujer en la mayoría de los programas se vio relegada a un segundo término; la acentuada pobreza de algunas regiones, su aislamiento físico, el folklorismo en sus costumbres, el alcoholismo, la desconfianza hacia la población no indígena, el desinterés por la educación. El maestro por otra parte no mantuvo la función social de aquellos maestros líderes de la era cardenista. Las agencias indígenas, aunque destinadas a estos grupos étn-

nicos, no estuvieron siempre ligados a la comunidad y al perder su intención misionera no respondieron a las exigencias y necesidades de la población indígena.

Quizá no sea aventurado decir que el fracaso de estos organismos se debió a la intención meramente política de su creación. La falta de un interés real, lo demagógico en su planeación hizo que surgieran como una muestra de lo que el Estado era capaz de hacer por el mejoramiento indígena, pero el escaso número de ellos, lo efímero de su duración y su escaso presupuesto, demuestran su ineficiencia funcional.

### Los indígenas monolingües

Parte de la problemática educativa indígena la conformaron los indígenas monolingües, es decir, aquellos indígenas que no sabían hablar español. A ellos debía llegar también la campaña, pero ahí el problema era mucho más complejo.

En general, los gobiernos de la revolución, han considerado al idioma como un elemento unificador del país y signo de progreso. La diversidad de lenguas y dialectos con que cuenta México ha obstaculizado la enseñanza del español y la unidad bajo esta lengua. Se calculaba que en 1940 de los 2'249,383 indígenas, 1'185,143 eran monolingües, es decir, que hablaban una lengua o dialecto distinto del español. (34)

El problema, latente desde que México fue colonizado por los españoles, se abordó de diversas maneras. La ideología de los gobiernos y su interés político determinó la manera de resolverlo.

### El tradicional método de castellanización

Desde la conquista se manejaron dos proyectos para alfabetizar a los indígenas monolingües: la castellanización directa, que implicaba enseñar el español como un segundo idioma en el ámbito escolar, y el método bilingüe, que suponía la enseñanza previa de la lectura y escritura de la lengua materna, antes de enseñar a leer y escribir el español.

La castellanización directa, también conocida como incorporación, fue la teoría que prevaleció hasta la década de los treinta de este siglo. Tuvo su auge al formarse la escuela rural y utilizó como uno de sus métodos principales el onomatopéyico de Torres Quintero (35) quien lo promovió entre toda la población sin

importar su procedencia o su lengua vernácula. El método directo ignoraba una gran cantidad de lenguas y dialectos existentes en el país que consideraba de menor valor. Tenía su fundamento en que el indígena deseaba aprender el español ya que lo consideraba como el único medio de relacionarse con la población no indígena, que en última instancia era quien le proporcionaba trabajo, hacía posible el comercio y su escolarización hacia niveles superiores; "...hay algo que hace pensar que el indio quiere hablar español; intuye y en ocasiones siente profundamente que el español es necesario para salir de su marginación:" (36) Supuestamente hablar español significaba la posibilidad de obtener mejores condiciones económicas, y ascender en la escala social; el español según el método directo estaba asociado con el progreso. (37) Quienes lo apoyaban como Luis Cabrera, sostenían que "...la conservación de las lenguas indígenas era una técnica de dominación", por lo cual se debía enseñar el español y evitar el uso de las lenguas que mantenían sometido al indio, (38) por medio de los intérpretes o ladinos que sólo les comunicaban aquello que convenía a sus intereses, además del tradicional argumento de contar con una lengua común a toda la población como medio unificador.

Las críticas que se hicieron a ese método, sobre todo a partir de 1930, cuando los científicos sociales hicieron oír su voz, se basaron en los múltiples problemas que enfrentaba el maestro. El primero y más grave era que, muchas veces desconocía el idioma de sus alumnos y difícilmente se podía comunicar con ellos. A pesar de esto, el maestro debía hacer que "...el indígena pensara y sintiera en español". (39)

Otro argumento alegaba que no existía una relación entre lo que enseñaba la escuela y la vida cotidiana de los indígenas: "...el español se ha enseñado como algo que queda al margen de la experiencia diaria sin relación práctica con ella, como si por la adquisición de símbolos externos, como son las formas de ha-

blar en otro idioma, se pudiera lograr la integración automática dentro de otra cultura". (40)

Para sus detractores, el resultado de este método era que después de años de trabajo realizado por maestros rurales, se lograba muy poco, pues al regresar los indígenas a sus hogares se olvidaban del español y hablaban con sus familiares en su propia lengua. Según Julio de la Fuente (41) eran frecuentes los casos en que los alumnos después de ocho años de asistir a la escuela, no sabían palabra de castellano y menos aún leerlo ni escribirlo. (42) "...Maestros que no pueden enseñar y alumno que no puede aprender, no son mas que ejemplos de una situación bastante generalizada en las áreas indígenas". (43) En ciertas escuelas de Oaxaca, "...los maestros enseñaban pero los alumnos no aprendían y en buen número de casos los estudiantes que habían concurrido a esas escuelas durante tres y cuatro años mostraban un grado muy bajo de castellanización y alfabetización". Para explicar tales hechos se daban argumentos aceptables como el de la irregularidad en la asistencia, e inaceptables como el de la innata incapacidad de los indígenas para aprender, "...parecía más razonable atribuir esa situación a que se enseñaba en un idioma, en el nuestro, que los alumnos no conocían o conocían de modo fragmentario". (44) William Townsend afirmaba que a un niño que no hablaba español le costaría de uno a seis años aprenderlo de esa manera. (45)

Decían, quienes no aceptaban la castellanización directa, que el resultado que se obtenía con el empleo de este método era un vocabulario limitado en lo oral y "...una firma o unas cuantas palabras en lo escrito" (46) se alcanzaba una semi-alfabetización de monolingües bilingües (llegaban a entender pero no hablaban), que veían su cultura materna, lo suyo, como inferior a aquella que se encontraba representada por la enseñanza recibida en la escuela. (47)

### Apoyo al método bilingüe

En 1939 se hizo el primer intento serio para poner en marcha la enseñanza bilingüe, cuando el Departamento de Asuntos Indígenas y la Escuela Nacional de Antropología propusieron la enseñanza en lenguas vernáculas. Organizaron la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas con la participación de reconocidos investigadores nacionales y extranjeros. (48) La Asamblea creó el Consejo de Lenguas Indígenas que inmediatamente se propuso llevar a cabo un proyecto entre los tarascos con la premisa de que "...el alfabetismo en lengua nativa es el medio más eficaz para el desarrollo cultural de los grupos indígenas". (49) La importancia del Proyecto Tarasco residió (50) en que sentó los precedentes para lo que en los años siguientes sería la política "integrativa" o bilingüismo en la educación indígena. Este proyecto tuvo una vigencia inicial de dos años de 1940 a 1941 en que los intereses de los investigadores, tanto antropólogos como lingüistas, pronto rebasaron las expectativas del proyecto.

El Primer Congreso Indigenista Interamericano se celebró en Pátzcuaro, Mich. del 14 al 24 de abril de 1940. (51) La consigna del Congreso fue considerar que "...el indio es un ser humano, tiene las mismas posibilidades de desarrollo que cualquier otro ser humano y por tanto debe tratársele como tal, reconociéndole sus derechos y capacidades". (52) A pesar de que este problema ya se había discutido en el siglo XVI, parecía seguir vigente.

Basándose en el respeto al indio, éste debía utilizar su lengua materna hasta donde quisiera. Para ello, se le debía proporcionar un alfabeto, maestros nativos, escuelas, literatura en su idioma que abarcaran los conocimientos de sus derechos políticos, de sus obligaciones cívicas, su arte, historia de su localidad y del mundo. El español como idioma nacional se debería enseñar, pero a partir del conocimiento previo de su lengua y mediante gramáticas y diccionarios en su propia lengua. (53)



Mauricio Swadesh, quien trabajó en el Proyecto Tarasco, señaló que "la enseñanza del español debe hacerse según los mejores métodos para niños y para adultos y deben prepararse libros de texto especialmente adaptados a la lengua determinada, diccionarios bilingües y otros materiales". (54) En el congreso se consideró que para el indígena "...el idioma nacional es un idioma extranjero, (55), y por tanto, debía enseñarse como tal..." El Congreso señaló como muy importante la necesidad de alfabetizar al adulto puesto que "La actividad intensa en la educación de los adultos es esencial para su beneficio directo, para lograr que el valor de la educación sea mejor entendida, para captar la simpatía de los nativos, para que den mejor atención a la educación de sus hijos". (56)

En apoyo a la alfabetización en lenguas vernáculas Juan Comas señalaba que

...si hay que alfabetizar a adultos, siempre es mejor también empezar a enseñarles a leer en la lengua materna,  
 ...La mayoría de los adultos no disponen del tiempo necesario para aprender otro idioma con la perfección suficiente para emplearlo como medio eficaz de instrucción, además de que para los adultos es muy difícil pensar en otra lengua de la que están acostumbrados. A menudo es posible que los adultos manifiesten el deseo de aprender a leer y a escribir directamente en el idioma nacional sobre todo si es éste en el que sus hijos han aprendido a leer y escribir. Tal aspiración no debe ser desalentada cuando las diferencias entre ambas lenguas son muy considerables, porque si los adultos aprenden a leer y escribir en un idioma no vernáculo, la mayoría de ellos no llegarán nunca a dominar correctamente dichas técnicas. Sin embargo, la situación varía totalmente si se trata de adultos que, habiendo ya aprendido a leer en su lengua materna deseen a posteriori conocer el idioma nacional... Un adulto sólo seguirá estudiando si se convence de que la alfabetización contribuye realmente a su mejoramiento económico, social o cultural. A nuestro juicio la enseñanza que no tiene otra finalidad que la alfabetización sólo puede producir resultados efímeros. (57)

La idea de explotación y opresión del indio por medio de sus propias lenguas fue descartada. Supusieron los congresistas de Pátzcuaro (58) el camino más corto para lograr la castellanización era por medio de la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas vernáculas. Rechazaron el método de castellanización

directa implantado por los educadores de la escuela rural y a partir de ese momento el bilingüismo fue el método más aceptado. (59)

La base pedagógica en la que se apoyó el método bilingüe señalaba que "...la persona que sabe leer un idioma, con facilidad aprenderá a leer cualquiera otro. El indígena que puede leer su propio idioma, pronto leerá el español también aunque no comprenderá mucho de lo que lea... ya leyendo, la ambición y la confianza en sí que le habrá creado, le harán seguir sus estudios hasta que aprenda la lengua nacional". (60)

Los que defendieron este método sostenían que "...el alfabetismo logrado en una lengua distinta a la materna tiende a quedar como alfabetismo superficial y no guarda comparación con la alfabetización del individuo que aprendió a leer en la lengua que lo arrulló su madre al dormirlo". (61) Julio de la Fuente afirmaba que el empleo de este método reducía por lo menos en un 50% el tiempo que se empleaba comúnmente en castellanizar. (62) Es importante recalcar que para estos lingüistas la alfabetización en lenguas indígenas no implicaba dejar de lado la castellanización sino utilizar su propia lengua para usarla como "puente para llegar al español".

El método para la aplicación de este proyecto era muy importante. Según éste: "...los indios aprenderían primero a leer y escribir en su propia lengua, supervisados por maestros aborígenes bilingües; luego, todavía utilizando su propio idioma, aprenderían otros conocimientos fundamentales. Desde el principio se introduciría gradualmente el español; una vez que los alumnos lo dominaran, el idioma de la escuela sería el español..." (63) Según el maestro Eduardo Ruiz, este método tuvo más éxito que el de la escuela rural por ser más práctico que teórico. (64)

Las críticas al proyecto fueron resaltadas por sus detractores quienes consideraban que las dificultades más serias eran la carencia de alfabeto y gramá-

tica de muchas lenguas vernáculas; que el niño ya sabía su lengua materna y consecuentemente no había ninguna necesidad de que se perdiera el tiempo en la escuela enseñándolo; algunos opinaban que era imposible dominar el idioma nacional a menos que la escuela lo adoptara desde el principio como medio de instrucción, y finalmente señalaban que esta forma de enseñanza retardaba la unidad nacional. A todas estas críticas sus defensores tenían respuesta. Consideraban que todo idioma posee normas y reglas constantes que utilizan quienes las hablan y que cualquier idioma no escrito puede llegar a escribirse, lo cual se vio después, con la elaboración de las cartillas en lenguas que carecían de alfabeto. Asimismo, consideraban que el niño no ha aprendido su idioma completamente antes de ir a la escuela y que ésta emplea su lengua como medio efectivo para enseñarle el español a la par que otros conocimientos. También afirmaban que en muchos lugares del mundo se había demostrado que los niños podían dominar igual o mejor la segunda lengua si la escuela había utilizado su lengua materna como medio de enseñanza. (65)

Los mismos bilingüistas, partidarios del método, reconocieron las dificultades para llevarlo a efecto como:

1.- La resistencia al uso de la lengua vernácula que ofrecieron los conductores políticos y educativos y los maestros mismos, basada más en el sentimiento que en la razón. Para todos ellos era más importante que se enseñara en la lengua nacional, muy a pesar de sus comprobados resultados, a que se enseñara en forma que garantizara el aprendizaje, sin perjuicio alguno de que se enseñara y bien la lengua nacional.

2.- La posible resistencia de los indígenas mismos, en quienes con tanta efectividad se había creado un sentimiento de inferioridad de sus lenguas y culturas. La experiencia decía que, en unos casos, no hay tal resistencia y que en otros es susceptible de vencerse demostrando que no se lesiona, sino todo lo

contrario, su interés particular de aprender la lengua nacional y su interés general de aprender.

3.- Las dificultades de orden técnico, elaboración de materiales apropiados, y la falta de personal especializado, lingüistas y maestros, en la enseñanza bilingüe.

4.- La falta de buenos métodos para la enseñanza de la lengua nacional, "...para no seguir originando frustrados memoristas, cantinflistas, cuatreados, semicastellanizados", tan abundantes en nuestro medio como resultado del imperfecto cambio lingüístico y cultural. (66)

También se señaló el condicionamiento de los maestros indígenas a la dominación de la sociedad que les hacía preferir la enseñanza en la lengua española sobre la suya propia. (67)

Este método también recibió fuertes críticas tanto de orden pedagógico como ideológico. Decían que se perdía el tiempo en enseñar al indio un alfabeto que después iba a tener que abandonar, retardando así la castellanización, y que se usaba un método impositivo puesto que en ocasiones no era aceptado por los indígenas y sin embargo se les imponía.

Ambas teorías debían tener, sin duda aciertos y errores. Sin embargo, los métodos de ambas estaban todavía en un estadio experimental, pues la diversidad lingüística del país había dificultado hasta entonces que los programas se realizaran con regularidad en todas las comunidades lingüísticas. La práctica diría más tarde cuál era el método más conveniente.

### Primeros tropiezos

El gobierno cardenista dio un giro al movimiento revolucionario y puso especial interés en la situación precaria del indio; con su tendencia populista dio un nuevo trato a las minorías étnicas dando importancia a sus comunidades, a

su forma de vida, a las expresiones culturales y dio atención específica a sus problemas. La separación de los mundos indígenas, el de habla hispana y el de lenguas vernáculas, se hizo evidente y objeto de estudio para toda clase de científicos sociales. Aunque con ideales educativos comunes, la ciudad y el campo contaron con programas distintos teniendo en cuenta las diferencias entre la vida urbana y la rural.

En 1940 el cambio político fue evidente. Los nuevos dirigentes en las décadas siguientes no sintieron la misma simpatía por el indigenismo que en épocas anteriores. (68) Políticamente se frenó la tendencia radical de izquierda preva-  
leciente en la década anterior, apoyando este cambio en la necesidad de unificar al país frente a la amenaza totalitaria que se hacía patente con la guerra. Económicamente los intereses se volcaron hacia el fortalecimiento de la industria y en consecuencia la acción educativa se encaminó a la preparación técnica. El campo y el indio fueron olvidados o cuando menos su importancia se retrajo a los problemas de orden económico. Como toda la educación, la indígena resintió los primeros cambios administrativos en el período del general Manuel Avila Camacho. Octavio Véjar Vázquez, segundo titular de la Secretaría de Educación, se propuso lograr la unificación limitando la importancia a la comunidad local en aras de una más amplia la comunidad nacional. (69) Uno de los pasos para llegar a este fin era el de terminar con todas las distinciones educativas. El campo y la ciudad, que habían mantenido programas y proyectos diferentes adaptados a las necesidades particulares de cada entidad, se unificaron en programas similares. Las escuelas especiales para indígenas, promovidas por regímenes anteriores, se calificaron de clasistas en el sentido de que producían dos clases distintas de mexicanos, concepto que se oponía al unificador. (70) El proyecto tarasco fue abandonado alegando falta de fondos en 1941. Ruiz señala que las posibles causas de esta decisión

fueron las presiones de la Iglesia Católica "que veía con alarma la participación de protestantes en el programa" y también a la posición influyente de los conservadores que estaban contra el proyecto, por considerarlo una imitación del programa lingüístico de la Unión Soviética. Los bilingües, que por lo general apoyaron un programa político de izquierda, fueron rechazados por los conservadores que apoyaban la vía directa de castellanización"...los fines idiomáticos se llenaron de implicaciones políticas que trascendían los problemas de educación". (71)

Véjar Vázquez, quien fue el principal impugnador del sistema bilingüe, fue removido en 1943, quedando en su lugar Jaime Torres Bodet. El nuevo Secretario, cuya primera labor fue la de limar asperezas, se apoyó en el Plan Sexenal avilacamachista que en cierta forma postulaba los proyectos sociales de los años anteriores aunque no con el mismo ímpetu,

#### Nuevo impulso

Al iniciarse la campaña alfabetizadora en 1944, Torres Bodet volvió a ocuparse del problema indigenista. La campaña incluía a los monolingües y aceptaba la necesidad del uso de las lenguas vernáculas en la alfabetización. En su artículo 14 la Ley de Emergencia decía:

En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habita en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene el idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueron necesarias para llevar a cabo, como complemento de la Campaña contra el Analfabetismo una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento. (72)

Antonio Caso, entonces Director de Educación de Investigación Científica, pidió a Torres Bodet que hiciera una evaluación del método bilingüe. El Consejo de Lenguas encargado de hacerla hizo hincapié en lo siguiente:

1.- Existen grandes masas de indígenas que desconocen en absoluto el español y para quienes el aprendizaje de la lectura y escritura del mismo, sin el uso previo y transicional de la lengua materna, ha sido un fracaso rotundo ya que les ha confrontado de una manera abrupta con el manejo de un idioma extranjero para ellos, sin tener antes un puente entre su mundo mental y el de la cultura occidental de los que las lenguas respectivas son a la vez símbolo y expresión.

2.- De entre los millones de indígenas que hablan, además de su idioma nativo, el español, y que, por lo tanto, han sido clasificados como "bilingües", muy pocos dominan de veras la lengua nacional pues es notorio como, aun conociendo muchos vocablos de ella, ignoran su verdadero significado y construyen por eso, frases a menudo ininteligibles, lo que prueba que ha sido incorrecto su aprendizaje del castellano y que este idioma en tales condiciones no les es un instrumento útil para su propia defensa ni para el enriquecimiento de su herencia cultural.

3.- También muchos de los millones de indígenas que han olvidado su lengua y que constituyen una parte considerable de la población campesina de México, lo mismo que algunas porciones del proletariado de las grandes ciudades, sólo tienen del castellano un conocimiento escasamente superior al que hemos atribuido aquí a la población indígena bilingüe, y se encuentra en las peculiares condiciones de quien ha perdido su propio vehículo de expresión -que era la lengua indígena- "y aún se halla embarazado en el empleo del nuevo instrumento, es decir, del español". (73)

Siendo partidario del bilingüismo, Torres Bodet pidió que se elaborara un programa de enseñanza bilingüe que debía formar parte de la campaña alfabetizadora. El proyecto tarasco dio las pautas para llevar a cabo los nuevos programas; ya con esa experiencia se siguió insistiendo en que la manera más sencilla de alfabetizar a un indígena monolingüe era su propia lengua. Se insistió en los erro-

res de la escuela rural al tratar al mismo tiempo de enseñar al indio a hablar español, enseñarle a leerlo y escribirlo y además darle educación elemental. (74)

#### El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües

El Consejo de Lenguas Indígenas sugirió un proyecto que debía alfabetizar en cuatro lenguas: el nahoas, el maya, el otomí y el tarasco. Los tres primeros, porque contaban con el mayor número de hablantes en lengua nativa y porque tenían los mayores índices de monolingües: el censo de 1930 registró como monolingües a 356,235 nahoas, 131,836 mayas y 94,693 otomíes y el de 1940, a 360,071 nahoas, 114,011 mayas y 87,404 otomíes; dada su importancia como factor en el desenvolvimiento nacional, debía alfabetizárseles. El tarasco se escogió porque el Consejo ya contaba con la experiencia alfabetizadora en esa lengua de los años 1940 y 1941 y continuarlo sería más fácil.

El Consejo propuso un plan de trabajo dividido en tres etapas. La primera consistía en entrenar a cincuenta maestros en la ciudad de México en las áreas de antropología cultural y física, lingüística general y particular de cada idioma y pedagogía especial. Estos maestros debían contar con ciertas características: ser nativos de la región a donde iban a trabajar, conocer la lengua de la misma y ser normalistas. La segunda etapa consistiría en que estos profesores después de terminar su adiestramiento regresaran a sus regiones correspondientes y se instalaran en la zona, donde establecerían un centro para grupos de diez profesores que debían haber cursado ya la primaria, ser nativos de la región y dominar su lengua. La tercera etapa consistiría en que los 500 profesores adiestrados trabajarían directamente con los analfabetas en cada una de las cinco regiones.

La oficina dependiente de la Secretaría de Educación encargada de llevar a cabo estos programas fue el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.



genas Monolingües. Su primer director fue el profesor Alfredo Barrera Vázquez y secretario Manuel Palacios; los auxiliares fueron Roberto J. Weitlaner, Ignacio M. del Castillo, Adrián F. León Márquez y Roberto H. Barlow. El consejo propuso la formación de un cuerpo técnico integrado por lingüistas, antropólogos y pedagogos. Los lingüistas impartían los cursos en las lenguas particulares y ensayaban el manejo de los alfabetos. Los antropólogos tendrían la función de "... crear en los maestros un concepto científico de las características raciales y culturales de modo que queden conscientes de que ningún factor racial limita las posibilidades de mejoramiento humano y de que las culturas son susceptibles de superación cuando para ello se aplican los métodos científicos y no otros empíricos o violentos", e insistirían en señalar el carácter mestizo del mexicano; finalmente buscarían que los maestros conocieran la cultura de su propia región. (75) Los pedagogos enseñarían la correcta aplicación de las normas pedagógicas y trazarían los métodos para la formación de cartillas y textos.

El método pedagógico que proponía el Consejo era el global por considerarlo el más apegado a la realidad lingüística y psicológica. (76) Las cartillas se redactaron como se verá más adelante y el 10 de octubre de 1945 se clausuraron los cursos de la primera etapa.

### Resultados

Los resultados del proyecto estuvieron muy por debajo de lo planeado si se tiene en cuenta al limitado número de indígenas que incorporó, no obstante hubo logros. Los maestros capacitados fueron 7 de Morelos, 11 de Puebla, 11 de Hidalgo, 10 de Michoacán, 8 de Yucatán y 3 de Campeche, quienes regresaron a sus lugares de origen. (77) Para 1948 los proyectos estaban en plena actividad. En la región maya funcionaban 25 centros con 367 alumnos; en Campeche funcionaron 36 centros con 423 alumnos.

El proyecto tarasco contó con 63 centros atendidos por 36 maestros de alfabetización y 27 por maestros rurales. Se organizó un concurso sobre "el cuento o la mejor carta" escritos en tarasco (los triunfadores fueron un alumno de Uranden en la zona de Pátzcuaro y dos de la región de la Cañada). Para crear el hábito de la lectura se publicaron los siguientes materiales: rafaka rita (para la mecanización de la lectura), jeiaki sapi (el ratoncito huerfanito, cuento), máru aundantes fuecha (El lobo, viene el lobo, cuento) Lo que tú debes saber (orientaciones); de Janitzio a Urapicho (viaje narrado). Además se imprimió un periódico semanal bilingüe llamado Pampiri (Camarada) para maestros alfabetizadores y otro mensual llamado mitakua (mi llave).

Se prepararon maestros bilingües de las zonas de Actopan, Ixmiquilpan, Tasquillo y Zimapán, Hgo., para el proyecto otomí. Se publicó un periódico quincenal llamado ran "yot" i ra nyanyu (La luz del otomí). También se imprimió un folleto intitulado Alfabeto otomí. (78) El proyecto nahoa no llegó a iniciarse. (79) La población adulta dejó de asistir a los cursos por varios motivos: los centros dieron más atención a los niños porque los mismos adultos consideraban que eran ellos los que debían aprender, ya que "están empezando" y que en cambio los grandes ya estaban por acabar. (80)

Los alfabetizadores enfrentaron el rechazo de la cartilla bilingüe, ya que los nativos creían que sólo se les iba a enseñar a leer en su lengua materna. El maestro tenía entonces que hacer una labor de convencimiento demostrándoles objetivamente las ventajas del método empleado. Se suscitaron algunas quejas contra los alfabetizadores, como en el caso de la región de la cañada de Michoacán donde la agrupación de Estudiantes Revolucionarios denunciaron que los maestros cobraban \$.20 diarios a cada niño "...disque para el sostenimiento de los alfabetizadores, (81) lo que hacía gravosa su asistencia.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües vivió al día por lo exiguo de su presupuesto, y ésto repercutió en el rendimiento de los maestros, quienes por ejemplo en el Mezquital sólo recibían un salario de \$60.00 en 1953, que se aumentó a \$280.00 en 1956, pero que era bajísimo en comparación de los \$550.00 que recibía un maestro de escuela rural tradicional. Esta falta de remuneración adecuada obviamente era un obstáculo para el éxito de la campaña ya que el maestro no tenía el aliciente económico para llevar a cabo su tarea. (82)

No obstante el reconocimiento oficial que tuvo el proyecto bilingüe, las oposiciones al mismo continuaron. El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se mantuvo dentro de la Secretaría de Educación Pública "...a pesar de la resistencia y oposición de algunas autoridades educativas" que consideraban un desperdicio de tiempo el que se empleaba en la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas. (83) Muchos maestros rurales y aún autoridades lo rechazaron. "En las zonas rurales donde el apoyo al programa era casi universal unos cuantos se oponían porque sospechaban que era una manera de mantenerlos "ignorantes del español" y esta idea jamás se superó. (84)

Los fervientes defensores de la integración como Gonzalo Aguirre Beltrán, consideran que los años que van de 1940 a 1948, año en que se creó el Instituto Nacional Indigenista son años "trágicos" para la educación indígena, porque las cartillas bilingües, fueron "...medidas que cancelaron las que disponen la enseñanza en lenguas maternas". (85) Sin embargo, no estaba todo perdido para ellos. En 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) se hizo posible la vuelta a los principios establecidos en Pátzcuaro cuando se defendían las corrientes tendientes a alfabetizar en lenguas vernáculas. (86)

#### Instituto Nacional Indigenista

El primero de enero de 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista co-

mo respuesta a la convención internacional indigenista firmada en México. El régimen del presidente Miguel Alemán lo constituyó como un grupo consultivo para asesorar al gobierno federal en las cuestiones indígenas. (87) Su primer director fue Alfonso Caso, quien siempre estuvo preocupado por solucionar el problema indígena. Su creación implicaba un reconocimiento oficial al método antropológico (y por lo tanto bilingüe), en la solución al problema de la educación indígena.

La tarea fundamental del INI era la creación de Centros Coordinadores Indígenas, que funcionaran en diversas comunidades con el objeto de ayudar integralmente a su población, esto es, contemplarían los problemas educativos culturales, sociales, económicos y de salud comunitarios. El proyecto se inspiró, según nos dice Aguirre Beltrán, en algunos aspectos de la educación indígena de Pedro de Gante y los mendicantes franciscanos del siglo XVI, pero también y muy particularmente en la manera como Swadesh y sus colaboradores actualizaron la instrucción misionera en el proyecto tarasco. (88)

El objetivo de cada centro, establecido en la sede política comercial de la región, era elevar el nivel de aculturación del grupo indígena que le correspondía. Contaría con tres direcciones: economía, educación y salubridad. Dentro de la misma comunidad se podrían establecer sucursales. (89)

El programa inicial era muy ambicioso pues abarcaba a la mayoría de las comunidades, pero la falta de recursos hizo que se limitara a un número pequeño de poblaciones. Se suponía que la labor de los Centros Coordinadores debía ser realizada por los mismos indios, orientados y preparados por antropólogos, pedagogos, lingüistas, médicos e ingenieros. Además del programa educativo propiamente dicho, se esperaba construir caminos, obras de irrigación, centros de salud y postas zootécnicas. (90)

El primer centro que se estableció fue el Centro Tzeltal Tzotzil en Chiapas en 1951, que se desarrolló con gran amplitud. Después se fundó otro en la región tarahumara de Chihuahua en 1952; el tercero estuvo en la cuenca del Papaloapan y el cuarto fue el de Tlaxiaco, ambos creados en 1954.

Los centros coordinadores que se establecieron entre 1951 y 1978 fueron los siguientes:

E S T A D O		NUMERO DE CENTROS COORDINADORES	
Oaxaca	20	Hidalgo	2
Chiapas	12	Querétaro	2
Veracruz	6	Estado de México	2
Sonora	6	Nayarit	1
Puebla	6	Guanajuato	1
Guerrero	5	Quintana Roo	1
Chihuahua	4	Durango	1
Michoacán	3	Sinaloa	1
Yucatán	3	Jalisco	1
San Luis Potosí	3	Baja California	1
Campeche	2	Tabasco	1 (91)

El objetivo del INI con la creación de estos centros fue de asimilar al indio a la comunidad nacional "...mediante la construcción de caminos, la enseñanza de nuevos métodos de cultivos, la introducción de nuevas técnicas y oficios, el mejoramiento de las industrias, la difusión de los más modernos conceptos de higiene y los beneficios de la medicina, en fin, comunica a los núcleos de población indígena con el resto del país, levantando su nivel económico, mejorando su salubridad e higiene y dándoles la educación elemental necesaria para la vida del hombre moderno". (92)

Según fuentes oficiales, para 1960 los cuatro centros existentes influyen sobre una población de 600,000 habitantes; y 60 manejaban más de 100 escuelas de idiomas donde se alfabetizaban más de 4,000 individuos. (93)

El proceso para lograr la castellanización en los centros fue de dos tipos complementarios: el formal, que tenía como vehículo la enseñanza escolar, y el informal, donde intervenían los factores económicos, sociales y políticos que "catalizaban" el paso de los miembros de una comunidad de habla indígena a otra, la española nacional, lográndose así el propósito de aculturación lingüística. (94)

Los centros no tuvieron siempre el mismo éxito. En algunas comunidades la gente recibía bien a sus miembros y cooperaban, cediendo tierra para aulas y talleres, ayudando a la construcción de los mismos y asistiendo a los cursos. Así lo describe Aguirre Beltrán, director del centro de Chiapas "...no existiendo de antemano, como es de suponer, edificios escolares en tales comunidades y ante la impaciencia de los promotores (95) por impartir enseñanza, cobijan a los primeros grupos a la sombra de los árboles o enramadas rústicas; fabrican, con la ayuda de los alumnos asientos y bancos primitivos con simple madera desbastada y se ponen a trabajar. La comunidad mientras tanto levanta el jacal que durante corto tiempo, por regla general sirve de alojamiento a la escuela". (96)

En otros sitios hubo rechazo inicial hacia todas las labores del centro. En ocasiones se tuvieron que rentar locales, y en otras fueron francamente rechazados. Así por ejemplo, en Ichentan, Chiapas los ancianos recriminaron al promotor argumentándole: "...¿por qué te unes a los ladinos del centro y te apartas de tu pueblo? ¿por qué recibes dinero del gobierno? ¿acaso no te enseñaron tus padres a trabajar la tierra? ;tú ya no eres de los nuestros! (97) En esos sitios la labor de acercamiento fue más difícil pero poco a poco se logró.

En términos generales la labor de los centros se puede resumir en los siguientes puntos:

Se establecieron escuelas de uno o dos grados y hasta de tercero y cuarto grados de primaria elemental. En algunas existía la preprimaria. Algunas comunidades solicitaron escuelas y cuando fue así ofrecieron y aportaron para su construcción una participación, aunque fuese mínima. A todas las escuelas, hasta donde fue posible, se les dotó de mobiliario, cartillas, folletos, carteles, franelógrafos, ábacos, pequeñas imprentas, instrumental agrícola, juegos de lotería, material deportivo, etc. En general las escuelas contaban con anexos escolares como huertos, jardines, casas de maestros, talleres de costura, apiarios, letrinas sanitarias, parques infantiles, canchas deportivas. Las escuelas estaban a cargo de los promotores, en general indígenas, con diversos grados de instrucción primaria y de buen status en su comunidad. También atendían la labor extraescolar: se evitó la coerción para el enlistamiento y la asistencia regular. La alfabetización se comenzó en lengua vernácula y ésta se usó como medio básico de comunicación entre promotores, alumnos y miembros de las comunidades. Desde el primer día de escuela se comenzaba la enseñanza del español oral y se continuaba con la escritura - lectura, cuando se había afirmado la alfabetización en lengua vernácula. Se dio máxima flexibilidad en los horarios, calendarios, grupos, períodos de pruebas, adaptándose a los ritmos naturales y culturales de la región. Se promovió la movilidad de los estudiantes y promotores para que conocieran mejor su región y se relacionaran con el mundo no indígena. La inspección se efectuaba con la mayor frecuencia posible y los encargados de hacerla se preocupaban también como el promotor por la resolución de los diversos problemas de la comunidad." La educación informal de menores y adultos fue promovida o realizada por medio de la escuela abierta, el teatro guiñol, las actividades de campo, talleres clínica y la distribución de materiales varios y final-

mente a los estudiantes que mostraban mayor capacidad se les ayudaba a prepararse para servir a sus comunidades o para circular libremente en la sociedad". (98)

El objetivo era que estas escuelas de iniciación se enlazaran con primarias completas, pero en muchas ocasiones éstas no existieron por lo que su labor se continuó en las escuelas rurales ya existentes.

### Promotores

Los promotores eran jóvenes con preparación de internado o con un mínimo de cuatro años de primaria que, entrenados durante uno o dos años, estarían capacitados para hacerse cargo de los grados preparatorios y primero de las escuelas rurales indígenas. Estos jóvenes eran adiestrados por el personal y lingüistas del Centro Coordinador. El reclutamiento se hacía entre semianalfabetos, con becas para el cursillo de adiestramiento. La selección no se hacía de una manera rigurosa ya que muchas veces aún después de haber terminado seis años de internado, los jóvenes no conocían la lengua oficial. Pero aún siendo semibilingües la sociedad de sus comunidades los empleaba como intermediarios en sus relaciones con la sociedad exterior y gozaban por ello de cierto prestigio social. Se consideraron tres categorías entre los posibles promotores: los principales dirigentes, cuyo rango en la escala política y religiosa les daba el status más alto; la de los escribanos que recibían una educación especial para actuar como intermediarios entre su comunidad y el mundo exterior, trabajadores para el gobierno del estado; y los adolescentes marginalmente ubicados entre las dos sociedades. Estos últimos fueron al final de cuentas quienes actuaron mejor como promotores, "...antenas de enlace con el grupo propio e intérpretes de los intereses y necesidades de la comunidad". (99)

El antecedente inmediato de los promotores fue el maestro rural de los años treinta que basaba su actividad en el concepto de indivisibilidad de la es-



cuela y de la comunidad, de la educación formal y de la labor extraescolar. El maestro rural logró gran éxito en aquellas comunidades donde no había una ruptura cultural entre él y la comunidad. Sin embargo, no fue así en aquellas donde desconoció el idioma y la cultura autóctona.

Las experiencias anteriores de la escuela rural se tomaron en cuenta para conformar al nuevo maestro que ahora sería el promotor en los Centros Coordinadores. El adiestramiento que recibía en los internados inicialmente era insuficiente pero se continuaba a través de la práctica. La meta fijada era de que todos los promotores terminaran la primaria de seis años y en algunos casos siguieran sus estudios en las normales. Los períodos de enseñanza duraban de 2 a 6 días, llevándose a cabo cada mes, o cada dos o tres, dependiendo de las posibilidades de cada promotor y del centro. Al principio y fin del curso también había cursos para explicar o modificar los programas. Los inspectores también participan en la enseñanza de promotores al ir a visitar sus comunidades. Se les daban también cursos prácticos que comprendían los de inmunizaciones, curaciones elementales, siembra de frutales, cría y educación de aves de corral y porcinos, horticultura, mejoramiento de la casa, construcción de hornos de teja, nociones de cooperativismo y otras. (100)

El promotor era, por lo tanto "... un agente de difusión, un organizador, aunque en gran medida deja a los indígenas organizarse en sus formas tradicionales, para las nuevas tareas, el promotor es un agente de enlace con las autoridades y la población de paraje, un instructor práctico, un consejero, un participante activo, o una antena de recepción, según sea el caso, contando con el auxilio del centro coordinador, en su conjunto para aquello a que haya lugar". (101)

Esa labor a veces trascendía a sus esposas quienes recibían preparación en cocina, costura, cuidado de niños, mejoramiento del hogar, etc.

La carga para el promotor era excesiva por lo que se pensó en aumentar el presupuesto o aumentar el número de promotores en otras especialidades, pero nunca se contó con los elementos económicos necesarios para hacerlo. Sin duda, su labor fue encomiable. Ellos obtuvieron la confianza de las comunidades para que les brindaran su apoyo. Los jacales donde dieron las primeras clases, en su mayoría se convirtieron en edificios escolares con la ayuda de la comunidad. También lograron que las mujeres asistieran a pesar de la reticencia inicial de las adultas, como de los padres para enviar a sus hijas, que poco a poco fueron acudiendo a los cursos. Es interesante ver que aún los viejos aceptaron a los jóvenes promotores por el sólo hecho de que supieran leer y escribir, y que aunque ellos contaban con la gran experiencia del trabajo realizado durante toda su vida, consideraban que sólo el conocimiento sistematizado de la escuela daría mayores oportunidades a sus hijos.

Todo este proceso culminó en 1964 cuando un cambio en las políticas educativas gubernamentales limitaron el presupuesto del INI; se clausuró la escuela de promotores y éstos fueron incorporados al Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, dependiente de la S.E.P. La tónica de la enseñanza indígena volvió hacia la castellanización directa. (102)

Las razones que se arguyeron con más frecuencia para justificar el cambio, fueron las mismas que se habían utilizado desde un principio; las lenguas vernáculas, se dijo, eran una amenaza a la unidad nacional; la lengua oficial considerada como símbolo de identidad nacional debía regir en los sistemas para alcanzar la alfabetización.

A pesar de los esfuerzos que se hicieron por enseñar a leer en la lengua indígena durante cinco lustros, la corriente principal de la educación federal siempre se encaminó hacia el método de castellanización directa. La mayor parte de profesores e inspectores federales despreciaron la lengua indígena como medio

para enseñar el español. Por ello cuando la política oficial decidió el cambio de sistema, éste se llevó a la práctica sin problemas con la ayuda de los maestros, que en realidad siempre lo apoyaron.

#### Las cartillas: su elaboración, empleo y método

El artículo 14 de la ley que estableció la campaña contra el analfabetismo señaló que se imprimirían las cartillas bilingües que fueran necesarias. Se esperaba enseñar al indio a leer y escribir en su propio idioma y alfabetizarlo en español. Para lograr estos objetivos los textos de alfabetización y castellanización debían señalar claramente que debían ser comprendidas y habladas por los alfabetizados y la forma en que estos conocimientos debían enseñarse. La cartilla introducía el método bilingüe en la campaña, para buscar el tránsito del indio de su medio familiar a la escuela, lo que significaba un paso hacia la integración nacional, meta suprema del proyecto educativo. (103)

En la elaboración de las cartillas diversos problemas debieron ser resueltos: el lingüístico, el pedagógico y la identificación de la cartilla y su método con el medio y la región a la que iban dirigidos.

El lingüístico se trató de solucionar con la elaboración de un alfabeto que hiciera posible escribir cada lengua. El tarasco y el maya, que ya contaban con una tradición literaria, ofrecieron menos problemas, pues ya tenían un alfabeto inicial. Para las otras lenguas el Consejo de Lenguas Indígenas propuso la elaboración de un alfabeto científico en el cual cada sonido debía ser representado por un signo. (104) Sin embargo, la elaboración de este alfabeto también implicó problemas, ya que contenía signos extraños al español, que por otra parte eran difíciles de imprimir en máquinas de escribir o de imprentas y su escritura a mano se dificultaba. Por ello se llegó a la conclusión de que había que elaborar un alfabeto para cada lengua lo más parecido al español, pero que no diera lugar a errores. (105)

El criterio para precisar el tipo de lenguaje de las cartillas, se basó en la idea de que se deberían respetar los dialectos de cada región, tanto de la lengua indígena como del español, haciéndose válidas las modalidades empleadas en cada región y sin importar mucho la "corrección" en el idioma. Cada grupo aprendería el español que se hablaba en su localidad. Lo importante, al final de cuentas, era que los indígenas aprendieran a leer y escribir lo más rápidamente posible. El problema pedagógico se abordó teniendo en cuenta los tres pasos siguientes: establecer de cuántas partes debía constar la cartilla; en qué orden debían enseñarse los sonidos para organizar las lecciones; qué método debía aplicarse en la enseñanza con las cartillas. (106)

Respecto al primer punto se acordó que las cartillas estuvieran divididas en tres partes: la indígena, la bilingüe y la española, aunque finalmente debido a experiencias en otros países, quedó establecido que sólo tendría dos: la indígena y la española. Para enseñar el español, se transmitiría oralmente una "cantidad básica" de la lengua española común al indígena, en situaciones lingüísticas reales, de tal modo que el alumno comprendiera las expresiones sin traducirlas, y ya con este conocimiento, se seguiría el mismo procedimiento que se había utilizado en la enseñanza de la lectura en su lengua materna.

El método que se utilizaría quedaba a elección del maestro teniendo las posibilidades de utilizar tanto el analítico, como el sintético.

Las cartillas debían ser redactadas con las siguientes especificaciones:

- a) Un sólo símbolo por cada unidad fonética.
- b) Asociación inmediata de símbolos e ilustraciones.
- c) Uso de fonemas frecuentes en el idioma y palabras de patrón simple y repetido.
- d) Reconocimiento de los componentes de las palabras.
- e) Paralelismo.

f) Contraste.

g) Combinación de las palabras aprendidas con nuevas combinaciones. (75)

El tercer problema que planteaba la redacción de la cartilla era que cada una reflejase el medio ambiente y la cultura de la región respectiva. Para ello se recurrió a maestros dibujantes nativos, con ayuda de documentación gráfica y la consulta de etnólogos e informantes de cada región." Ya redactada, cada cartilla iba a ser revisada por los nativos monolingües". (107)

Los maestros, que habían sido preparados para iniciar la labor en las cinco regiones escogidas, (ver página 105 ) respondieron a un cuestionario en español y otro en lengua indígena relativo a aspectos del medio ambiente, como de la vida social de cada región. Este material luego de ser estudiado y analizado por los miembros del Instituto sirvió para redactar las cartillas correspondientes. (108) Con estas bases para su elaboración, en 1946 se proyectó una edición de 150,000 cartillas mayas, 50,000 otomíes, 25,000 tarascas, y 20,000 en náhuatl. (109)

En la elaboración de las cartillas y otros materiales didácticos participaron diversas instituciones, a veces independientemente, otras como parte de un proyecto. Las principales fueron la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas, de la Dirección General de Educación Extraescolar, o del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües; el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional Indigenista, el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y organismos internacionales como el Instituto Lingüístico de Verano, la UNESCO, el Instituto Indigenista Interamericano y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

En algunos sitios como en Campeche, Yucatán y Quintana Roo se buscó la participación activa de los maestros para lo cual se convocó a concurso la ela-

boración de la cartilla. En esta región el triunfo fue para la obra titulada Lakin del profesor Fulgencio Alcocer. Otras obras fueron también premiadas.(111)

En general las cartillas fueron elaboradas para ser utilizadas tanto por niños como por adultos; no se hizo una diferenciación en cuanto a la edad, por lo que sus contenidos a veces resultaron muy heterogéneos.

### Empleo de las cartillas

Cartillas para varias lenguas fueron elaboradas por las diversas organizaciones mencionadas. Algunas traían información inicial sobre su empleo como la cartilla náhuatl, la maya, la otomí o la tarasca.

Townsend fundador del Instituto Lingüístico de Verano, redactó la primera cartilla en lengua indígena; él relata cómo debía funcionar. (112) Parte del método consistió en demostrar a los analfabetos que la lectura era un arte posible sin la necesidad de emplear todo el alfabeto en un principio. El alumno aprendía a leer renglones enteros que presentaban conceptos concretos, sin advertir que en estos renglones aparecía un número limitado de signos ortográficos. En las primeras ocho lecciones solamente se utilizaban cinco letras. Un signo nuevo se introducía posteriormente en cada lección. Los nombres de las letras no se enseñaban al alumno hasta la lección 39. "Se les presentaban palabras enteras, como amigos a quienes él debe reconocer donde quiera que les encuentre". Después debían buscar cada palabra en diferentes partes de la página y en diferentes páginas. Inconscientemente el alumno llegaba a analizar las palabras en sus partes componentes y a relacionar cada letra con su sonido respectivo; (método analítico). Las letras mayúsculas también aparecían hasta la lección 39 para reducir el número de signos usados en la primera fase de la parte psicológica de la acción de aprender a leer. En cada página se encontraba un renglón en letra

cursiva que servía de ejercicio de escritura, ya que se enseñaba a escribir de las dos maneras, con letra de molde y con cursiva. La traducción de cada lección al español se encontraba en las últimas páginas de la cartilla para ayudar al maestro que no entendía el idioma. De alguna manera esta cartilla serviría de ejemplo a las posteriores.

La cartilla maya-español estaba dividida en cuatro etapas: alfabetización en lengua maya, ampliación del alfabeto con el empleo de palabras prestadas (hispanismos), aprendizaje del español y su lectura y escritura y ampliación y afirmación del conocimiento de la lengua española aprovechando la lectura. (113) La cartilla inicial para el proyecto tarasco contenía ocho palabras de una o dos sílabas. En cada página se repetían algunas de las palabras y gradualmente se presentaban palabras nuevas utilizando las mismas sílabas. De esta manera aprendía el alumno a reconocer las palabras y compararlas con otras similares y a reconocer las sílabas. (114)

La cartilla tarasca contaba con una clara explicación para el maestro. Las etapas de esta cartilla eran tres: 1a. Vocales; lotería de palabras formadas con las letras del alfabeto; una hoja suelta con dibujos de rectángulos para ser recortados; hojas con rectángulos más pequeños, impresos con las palabras de las loterías. El reverso de las loterías tenían consonantes, sílabas y palabras y el alfabeto tarasco. 2a. Treinta y dos lecciones con oraciones formadas de palabras y sílabas iguales y diferentes. 3a. Nueve lecciones para mecanizar la lectura y dominar la escritura. (115)

A los maestros se les dejaba con entera libertad de escoger el método que consideran más apropiado y con la posibilidad de introducir aquellas técnicas que fueran más pertinentes.

### Otros materiales

Los miembros del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se dieron cuenta de que era muy difícil que en un plazo breve se pudiera oralmente "...llegar a poner a un monolingüe indio en condiciones de bilingüe, por lo que para acelerar el proceso propuso el uso de las pre-cartillas, sobre todo para aquellos lugares donde el porcentaje de monolingüismo era muy alto. (116)

Las pre-cartillas eran medios auxiliares para la enseñanza de la lecto-escritura. Eran una parte introductoria a la lectura, elaborada en forma más sencilla. Estas pre-cartillas también se podían aplicar con los métodos analíticos o sintéticos. Los temas de las pre-cartillas se tomaban de las conversaciones de la vida diaria que fueran muy accesibles a los indígenas. (117) Se elaboraron tanto para divertir como para enseñar y con el fin de acostumbrarlos a interpretar dibujos, a leer de izquierda a derecha y aún a tener en sus manos un libro. Las palabras que venían en las páginas de la pre-cartilla tenían el objeto de familiarizarse con las letras, más que enseñarles la lectura de la palabra, era una forma de propaganda para la lectura. (118)

Otros muchos tipos de materiales didácticos se elaboraron para este propósito. En este trabajo sería imposible mencionarlos a todos. Sólo daré unos ejemplos. (119)

Se hicieron textos auxiliares para maestros de todo tipo como guías, diccionarios, vocabularios, revistas, periódicos. Para el proyecto otomí se editó una gramática, el Boletín de los maestros bilingües, el Manual para maestros bilingües del Valle del Mezquital; para el tarasco se elaboró la Técnica Metodológica para el Manejo de la Cartilla Tarasco Español, y el periódico mensual Pámpiri del cual hemos hablado. El Centro Tzeltal elaboró un Diccionario español-tzeltal y tzeltal-español para maestros y alumnos, entre otros. Para la región ta-



rahumara se hizo la cartilla bilingüe Repabé Rarámuri, de los profesores José Hernández Labastida y Francisco Javier Alvarez.

También se elaboraron, como complemento a las cartillas, libros de cuentos como Cuentos de animales en zapoteco, (120) El coyote y el zopilote en idioma mazahua, y Cuentos de coyotes en el mismo idioma; en otomí El ratoncito huérfanito, (121) y Pedro el tramposo, por citar sólo unos. Entre los periódicos destacó el tarasco mitakua (llave) publicado mensualmente en Cherán, Michoacán con una circulación de 3000 ejemplares; éste era un periódico pequeño de ocho páginas. Cada número contenía tres páginas de noticias, una página de juegos educativos, un cuento en español (con un vocabulario de palabras difíciles) otro en tarasco, un editorial, lecciones de lecturas sencillas en ambos idiomas y un sumario de noticias en español. (122) La luz del otomí en esa lengua, se editó para motivar al indígena a seguir leyendo. Se editaron también revistas para la población en general como la revista tarasca juchari anápu que incluía en sus páginas lecturas, vocabularios, indicaciones para labores de aguja y gancho, lecciones de lectura, tablas matemáticas, cuentos y anuncios en tarasco y español, por ejemplo éste:

#### Farmacia Evolución

amba'kiti medesinicha pa'ra táchani jasa paménchalua.

Plaza de San Agustín. Portal Juárez No. 30, Pátzcuaro, Mich. (123)

Otras publicaciones como los libros en otomí Mi primer libro en otomí (1953) y Leo en otomí, se hicieron para la gente ya alfabetizada, tanto en español como en otomí. El texto Primer libro para escritura (1959) también en esa lengua, señala el siguiente método para aprender a escribir:

1. El texto deja espacios para la práctica manual de la escritura.
2. Utiliza la escritura manuscrita. 3. Empieza por hacer ejercicios de caligrafía. 4. Presenta todas las vocales y como ejercicio las une. 5. Trabaja con síla-

bas para introducir consonantes, formando pequeñas palabras progresivamente construye frase con los elementos silábicos aprendidos. 6. Al final aparecen las letras más complicadas, las compuestas y las globales, junto con las letras de palabras préstamos. 7. En la parte final se presenta el alfabeto escrito con letras manuscritas, de imprenta y mayúsculas. (124)

En algunas partes se prepararon obras de teatro en lenguas indígenas como otro recurso didáctico. Tal fue el caso del Teatro Petul, del Centro Tzeltal Tzoltzil. (125)

Haciendo una generalización, con objeto de señalar lo que se hizo respecto a las cartillas, se puede decir que por su estructura las hubo que solamente tenían palabras, como las pre-cartillas; otras llegaron a tener narraciones completas. También se hicieron cartillas para instruir al indígena sobre algún tema específico, o las de tema cívico cultural. Algunas instituciones también redactaron cartillas religiosas.

En el aspecto pedagógico, muchas fueron redactadas en lengua nativa sin seguir su secuencia hacia el español, quedando trunco el propósito de la castellanización y otras fueron bilingües. El número de sus páginas varió desde tres hasta ciento cincuenta. En ocasiones eran seriadas, pero muchas otras no. En la mayoría la temática se limitaba a asuntos relacionados con su vida diaria teniendo en cuenta que "El programa educativo para los indígenas da mejores resultados cuando forma parte de una obra general y coordinada de mejoramiento económico y social de ellos". (126) Por consiguiente los temas de las lecciones hacían referencia a la escuela, al mercado, al trabajo, al campo. En otras había textos históricos donde aparecían los héroes tradicionales de la historiografía oficial: Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero y temas cívicos como la constitución, la bandera, los mexicanos, el gobierno, en general desprovistos de contenido ideológico.

Un ejemplo de texto cívico lo encontramos en la cartilla tarasca:

"México es mi patria.

México es tu patria.

México es la patria de todos los tarascos.

Los tarascos somos hermanos de todos los hombres nacidos en México.

Los tarascos somos hermanos de todos los hombres del mundo.

¿Cuál es tu patria? (127)

Así, además del propósito alfabetizador, había un intento de unificación nacional.

El esfuerzo que realizaron todas las instituciones que se avocaron al problema de la redacción y la elaboración de las cartillas fue muy loable; indudablemente mucho se hizo, pero la magnitud del problema y la forma de atacarlo rebasó su posible solución. La falta de una acción coordinada de todos los organismos y sus diferencias políticas e ideológicas mucho tuvo que ver con lo pobre de sus resultados. Una de las críticas más serias que se hicieron al respecto fue la de Gloria Bravo Ahuja quien señaló que

"...no ha habido una adecuación entre los lineamientos políticos que en materia de integración lingüística que ha marcado el gobierno y la praxis de dicha política. Creemos que tal como se han venido publicando estos materiales, la encomiable actitud conciliatoria de respetar las lenguas indígenas y al mismo tiempo enseñar la lengua nacional a las minorías étnicas es imposible... Han limitado sus funciones si acaso, a la alfabetización en lengua indígena, la cual, tomada como un fin y como un medio, resulta inoperante si no se cuenta con un cuerpo de literatura indígena" (128)

Sin embargo, y a pesar de sus fallas las cartillas fueron y siguen siendo un medio para llegar a aquellos que por muchos motivos no han tenido acceso al conocimiento del idioma nacional ni a la posibilidad de escolarización. Su validez y justificación quedan en tela de juicio.

### El Instituto Lingüístico de Verano

Una institución extranjera, que en estos años tuvo gran importancia en la alfabetización indígena, fue el Instituto Lingüístico de Verano (I.L.V.). William Townsend, lingüista norteamericano, fundó en Sulphur Springs, Arkansas este instituto para preparar a grupos de jóvenes que posteriormente estudiarían las lenguas indígenas y prepararían traducciones en ellas del Nuevo Testamento.

El I.L.V. comenzó sus labores en México a raíz del Séptimo Congreso Científico Americano celebrado en la capital el verano de 1935, cuando Townsend y un grupo de jóvenes norteamericanos invitados por Moisés Sáenz, asistieron a las sesiones lingüísticas en el Palacio de las Bellas Artes. Con el apoyo del Instituto Mexicano de Investigación Lingüística, Townsend y sus colaboradores fueron al pueblo de Tetelcingo, Mor., para iniciar el estudio de la lengua náhuatl e inmediatamente emprendieron la investigación científica de esa lengua. Las primeras publicaciones que realizaron fueron cartillas tanto en lengua nacional como en náhuatl del estado de Morelos y publicaron su primer título; Leciones sencillas para aprender a leer. (129) Desde entonces el I.L.V. fue creciendo hasta tener cada verano un número de más de 100 estudiantes y un cuerpo importante de investigadores y lingüistas en México. (130)

El Instituto contó desde sus inicios con el apoyo del gobierno del general Lázaro Cárdenas que, quizá sin medir las consecuencias de este apoyo, le asignó un terreno en Tlalpan, D. F., para construir su edificio. Cárdenas consideró importante en ese momento de efervescencia indigenista, la colaboración de los lingüistas norteamericanos en la alfabetización y castellanización, política que luego apoyaron sus tres sucesores, debido quizá a la falta de elementos nacionales capaces o dispuestos a llevar adelante este trabajo.

El 15 de junio de 1937 Cárdenas envió a Townsend la siguiente carta:

Convencido de la labor que usted y el grupo de profesores norteamericanos han venido desarrollando en los pueblos indígenas del país, hago presente el agradecimiento del gobierno a mi cargo, esperando sigan ustedes colaborando con el mismo entusiasmo por el bien de las razas indígenas y en cuya labor tendrán ustedes la convicción de haber aportado su esfuerzo desinteresado en favor de estos sectores tan desamparados, compensándolos de las molestias y sinsabores que con frecuencia deben encontrar en su noble misión, la satisfacción de palpar la mejoría de los pueblos, como consecuencias de la alta labor que vienen ustedes desarrollando.

Me es satisfactorio quedar a sus órdenes como su atento amigo y seguro servidor.

Lázaro Cárdenas (131)

Además de la ayuda que le proporcionaba el gobierno, también contó con la de la Universidad Nacional y la del Estado de Oklahoma aunque mencionan que la mayor parte de sus ingresos provenían de sus parientes y amigos. (132)

Los cursos de verano en Oklahoma duraban once semanas, después de las cuales el investigador era enviado a alguna "tribu", como ellos mismos llamaban a las distintas etnias para estudiar sus formas de expresión.

Los reportes de los estudiantes eran estudiados por los instructores en las sesiones de verano en Oklahoma o en la ciudad de México, y ya con formas de acción definidas se regresaban a la "tribu" para trabajar durante cinco o diez años, después de los cuales debían elaborar una gramática, diccionarios y libros para enseñar a leer y finalmente emprender la magna obra de traducir el Nuevo Testamento. (133) Los lingüistas prestaban ayuda a las comunidades

donde vivían colaborando en todo lo que fuera posible para su mejoría, a la vez, influían en el modo de vida e introducían objetos y sus concepciones de vidas ajenas al medio.

En 1951 se celebró un convenio entre la Secretaría de Educación a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas y William Townsend, Director del Instituto Lingüístico, por el que se comprometían a desarrollar un programa de cooperación para la investigación de las lenguas indígenas en la República, el estudio detallado de las características culturales y biológicas de los distintos grupos étnicos y todo aquello que significara la superación de dichos grupos. (134) Como es lógico esperar de una organización confesional y misionera, el I.L.V. tenía, además, el plan a largo plazo de penetrar ideológicamente por medio del protestantismo en las comunidades indígenas donde trabajaba.

El I.L.V. se comprometía también a organizar cursos de capacitación lingüística para maestros rurales; a preparar cartillas en idioma nativo y bilingüe, a traducir a las lenguas indígenas leyes, consejos sanitarios, labores agrícolas, y "libros de un alto valor moral y patriótico" (sic), (que normalmente resultó ser el Nuevo Testamento, versión protestante lógicamente), a capacitar a lingüistas mexicanos y participar en la elaboración de una revista lingüística. (135)

El apoyo a esta institución fue total; la Secretaría de Educación se comprometía a gestionar ante la Secretaría de Gobernación la permanencia en el país de los investigadores y a que se les eximiera del pago del impuesto de extranjería, se facilitaría la residencia de los profesores y la educación

de los hijos de éstos. Se tramitaría "la internación al país de técnicos norteamericanos en planeación y saneamiento" y se les autorizaría a que ocuparan predios federales por el tiempo necesario para llevar a cabo sus investigaciones.

La Secretaría debía conseguir permiso para operar aparatos radioemisores y radio receptores e importación de equipos, mercancías, maquinarias, aparatos, objetos materiales y otros artículos. (136) De esta manera el Instituto contaría con grandes facilidades para llevar a cabo su labor, sobre todo a través del Jaars (Jungle Aviation and Radio Service) servicio que les permitía llevar por avión y por la radio a las comunidades.

Para 1951 el Instituto ya realizaba estudios sobre 48 idiomas y dialectos. (137) Los resultados de los trabajos se publicaron en Bibliography of the Summer Institute of Linguistics. Habían publicado alfabetos, gramáticas, vocabularios, una gran cantidad de folletos suplementarios, hojas de noticias y periódicos para favorecer la lectura y dar instrucción a la vez.

El escudo de la institución contiene los elementos que conformaban su interés: el glifo de "el habla" y el calendario azteca que representa la avanzada cultura indígena y un triángulo que representa el triple enfoque de sus acciones: el científico, el social y el espiritual. (138)

Su labor en la tarea alfabetizante fue muy importante en las zonas indígenas. Apoyaban la teoría de la integración y fueron quienes más trabajaron por hacer toda clase de materiales que favorecieran la alfabetización en lengua nativa; cooperaron activamente con el Departamento de Alfabetización para Indígenas Monolingües y con el Instituto Nacional Indigenista con quienes pu-

blicaron una gran cantidad de cartillas. Hay versiones orales de quienes afirman que algunos indígenas pasaban del monolingüismo a familiarizarse con el idioma inglés.

Colaboraron también en la instrucción de maestros bilingües sobre todo en las regiones tarasca, tzeltal, tzotzil y otomí. En los lugares donde la alfabetización oficial no había llegado el Instituto acudió preparando cartillas y poniendo a prueba materiales de alfabetización.

En 1952 habían publicado 42 cartillas, 4 cuadros de lectura y otros de aritmética, 13 libros de cuentos, 2 libros de higiene, todo esto en 17 idiomas diferentes. En 1953 publicaron vocabularios en otros tres idiomas (chol, tzeltal y azteca de Puebla), cartillas en cora, totonaco y popoluca y cartillas avanzadas en chontal de Tabasco, chol, huichol, mazateco, tarasco, tojolabal y tzetzal.

Textos de lecturas avanzadas fueron publicados en chol, otomí, popoluca, zapoteco y mixteco. Se publicó también una serie de historietas en chol como un primer esfuerzo de los mismos autores indígenas en su propia lengua. Publicaron tres libros sobre higiene, libros de recetas y de horticultura.

Los métodos pedagógicos que utilizaban iban de acuerdo con cada comunidad:

por ejemplo, entre los choles, donde había un gran deseo por aprender, se entrenaba a los nativos para que ellos mismos enseñaran a otros miembros de su comunidad. Entre los mazahuas el investigador iba de casa en casa estimulándolos a leer. Entre los chichimeca-pame, se utilizaba mejor el método de juegos con el alfabeto. (139) En varias comunidades se consideró la necesidad de castellanizar a los dirigentes de las comunidades indígenas para que adquirie-



ran cierta cultura e influyeran en sus comunidades. (140)

En 1956 el Instituto abarcaba 75 pequeños poblados y trabajaba sobre 66 idiomas y dialectos. Ese año publicaron 4 diccionarios en chinanteco, zapoteco de Miahuatlán, huasteco, otomí del Mezquital, un libro de lectura en mixteco de San Miguel, un alfabeto en otomí del Mezquital, 4 calendarios en tzeltal, mazateco, chol y tzotzil, 11 folletos sobre tifo y bocio en azteca de la Sierra, azteca de Puebla, tzeltal, mazahua, mixteco, popoluca, zapoteco de Villa Alta, dos libros de frases en tarahumara y otomí del oriente, una gramática en otomí del Mezquital, 11 cartillas en zapoteco del Istmo, otomí del Mezquital, maya, chinanteco, lacandón, totonaco del norte y mazahua, un libro de números en tepehuán, un folleto de términos de parentescos chol, en español un folleto "Náhuatl Honoríficos", en náhuatl, un folleto sobre flores en mazateco y un folleto sobre aves en mazateco. (141)

En 1958-1959 se publicaron 46 cartillas e historietas en 21 lenguas distintas; entre cinco y diez mil ejemplares de dichas publicaciones fueron vendidas a los indígenas a un precio menor al costo.

Para poderse establecer mejor en las comunidades, los lingüistas se valieron de la escuela rural "única en su género y de la que los Estados Unidos está aprendiendo", decía el mismo Townsend. (142) La labor del I.L.V. fue importante en esos años en que apoyada por el gobierno, emprendió una difícil labor de acercamiento a los indígenas.

En muchos casos llevaron por primera vez las novedades de la cultura a lugares alejados e incommunicados como en el caso de Zoogacho, Oax. Ahí, el

periódico La Voz del Indio nos cuenta como en la noche de fin de año.

...por primera vez en la historia de este pueblo que data de 200 años aproximadamente pues aún no se fija la fecha exacta de su fundación, se efectuó una animada velada de despedida del año en donde por primera vez se proyectaron películas sonoras. Era singular la animación que envolvía a todos los indígenas de la población que asistieron con gusto a la función dada por el Sr. Smith, residente en Yatzachi el Bajo, comisionado por el Instituto Lingüístico de Verano de la Ciudad de México. (143)

Aunque inicialmente su personal fue norteamericano, en 1955 calculaban que el 80% de sus miembros eran mexicanos y responsables de impartir cursos en las Universidades de Oklahoma; Dakota del Norte; en Grant Fork, Ills., Caronport, Saskatchewan en Canadá y en Londres Inglaterra, lo que demuestra la influencia que habían logrado entre los lingüistas mexicanos. (144)

El Instituto gozó durante sus primeros veinticinco años del apoyo incondicional del gobierno por lo que su labor se facilitó en las regiones donde trabajaron. En la celebración de este aniversario en México el Lic. Torres Bodet como Secretario de Educación pronunció un discurso alabando su labor, sobre todo en lo referente a la enseñanza del castellano a los grupos indígenas a su contribución editorial. (145)

Sin embargo, años más tarde será objeto de enconada polémica y aún de rechazo tanto de las autoridades como de todos aquéllos que piensan que su presencia en las comunidades indígenas conlleva necesariamente elementos espirituales y materiales extraños a la cultura mexicana, que son motivo de discordia

entre miembros de un solo grupo o entre distintos grupos. Esto se ha notado recientemente en varias rebeliones a mano armada en Chiapas y Oaxaca especialmente, donde grupos influidos por el Instituto se han visto envueltos en conflictos armados. Se ha comprobado que la presencia de elementos extranjeros siempre ejerce alguna influencia sobre el lugar donde se asientan. En México, se cree que esta influencia, dentro de las comunidades indígenas, es más perniciosa que benéfica, dadas las características del protestantismo que propagan.

## NOTAS

1. Raby, 1950, p. 50.
2. S.E.P. La obra educativa en el sexenio 1940-1946, p. 157.
3. Hughes, 1950, p. 20.
4. Boletín Indigenista, XI, No. 4, 1951, p. 348.
5. Ver Hughes, 1950, p. 30.
6. S.E.P. Memoria, 1951-1952, p. 505.
7. S.E.P. La obra educativa en el sexenio 1940-1946, pp. 133-134.
8. S.E.P. La obra educativa en el sexenio 1940-1946, pp. 133-134.
9. México a través de los informes... 1976, p. 300.
10. Secretaría de Gobernación, 1946, p. 111, S.E.P. Memoria, 1944-1955, p. 60 y S.E.P. Memoria, 1959, 1960 p.
11. Ruiz, 1977, pp. 167-168.
12. Ruiz, p. 175.
13. De la Fuente, 1964, p. 95.
14. Boletín Indigenista, II, No. 1, pp. 34-35.
15. Dirección General de Asuntos Indígenas, 1958, p. 93.
16. Boletín Indigenista, II, No. 1, 1942, p. 34.
17. Dirección General de Asuntos Indígenas, 1958, p. 177.
18. Dirección General de Asuntos Indígenas, 1958, pp. 156-159.
19. Los diez internados estuvieron en: 2 en Yucatán, 2 en Oaxaca, 2 en Puebla, 1 en Tabasco, 1 en el Edo. de México, 1 en Querétaro, 1 en Hidalgo, 2 en San Luis Potosí, 2 en Michoacán, 1 en Veracruz, 1 en Chiapas, 1 en Guerrero, 1 en Tlaxcala, 2 en Chihuahua y 1 en Sonora. S.E.P. Memorias, 1948-1949, p.
20. Estos grupos eran: el amuzgo, chinanteco, chol, chontal, huasteco, maya, mazahua, mazateco, mixteco, mixe, nahoa, otomí, popoloca, purépecha, tarahumara, tarasco, tlapaneco, totonaca, triqui, tzental, tzoques, tzotzil, yaqui, zapoteca. S.E.P. Memorias, 1947-1948, s/p.
21. S.E.P. Memorias, 1948-1949, pp. 203-204.
22. Papaloa, Jonultepec y Subcentro Tlaxiaco.

23. Ruiz, 1977, p. 176.
24. La Voz del Indio, No. 11, año 1, 30 de noviembre de 1952.
25. S.E.P. Memorias, 1953, 1954, p. 93.
26. S.E.P. Memorias, 1948-1949, pp. 211-212.
27. S.E.P. Memorias, 1951-1952, p. 336.
28. S.E.P. Memorias, 1958-1964, p. 286.
29. S.E.P. Memorias, 1950-1951, p. 345.
30. Boletín Indigenista, XI, No. 3, 1951, pp. 240-244.
31. Dirección General de Asuntos Indígenas, 1958, p. 29.
32. Ruiz, 1977, p. 176.
33. América Indígena, VII, No. 1, 1941, pp. 54-57.
34. Esquivel Casas, 1940, pp. 12 a 18.
35. Ver: Dirección General de Educación Primaria del D. F., 1968, "Método fonético onomatopéyico de T. Quintero", pp. 16-30.
36. Ruiz de Bravo Ahuja, 1977, p. 99.
37. Coronado de Caballero, 1981, pp. 61-63 y De la Fuente, 19 p. 85.
38. Citado por Ruiz, 1977, p. 185.
39. Aguirre Beltrán, 1969, p. 207.
40. América Indígena, XIII, No. 4, 1953, p. 250-251.
41. Julio de la Fuente, destacado antropólogo desempeñó puestos administrativos y docentes en el I.N.I. la DGAI, y el PIVM.
42. De la Fuente, 1964, p. 108.
43. De la Fuente, 1964, p. 110
44. De la Fuente, 1964, p. 108.
45. Townsend, 1935, p. 2.
46. De la Fuente, 1964, pp. 46-47.
47. América Indígena, XIII, No. 4, 1953, p. 250.
48. Sobre la Asamblea de Filólogos ver Aguirre Beltrán, 1983, pp. 267-287.
49. América Indígena, XVI, No. 2, 1956, pp. 151-153.

50. Más sobre el proyecto tarasco en Aguirre Beltrán, 1983, pp. 267-287.
51. La necesidad de utilizar la lengua materna en la enseñanza fue reconocida anteriormente en diversos congresos, seminarios y asambleas como la II Conferencia Panamericana de Mujeres en diciembre de 1924 a enero de 1925; la II Conferencia Interamericana de Educación en Santiago de Chile en septiembre de 1934; la III Conferencia Interamericana de Educación en México, 1937.
52. Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28.
53. Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28.
54. Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28.
55. Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28.
56. Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28.
57. Comas, 1956, pp. 94-95.
58. Aguirre Beltrán, 1983, pp. 315-317.
59. De la Fuente, 19 , p. 83.
60. Townsend, 1935, p. 2
61. Meade, citado por De la Fuente, 1964, p. 85.
62. De la Fuente, 1964, p. 104.
63. Ignacio M. del Castillo, 1945, p. 146.
64. Ruiz, 1977, p. 197.
65. Comas, 1956, p. 93.
66. De la Fuente, 1964, pp. 114-115.
67. Aguirre Beltrán, 1983, p. 317.
68. Ruiz, 1977, p. 175.
69. Castillo, 1968, p. 426.
70. Brice, 1972, p. 187.
71. Ruiz, 1977, p. 187.
72. Ley de emergencia... 1944, p. 19.
73. Boletín indigenista, pp. 160-178.
74. Ruiz, 1977, p. 194.

75. Boletín indigenista, v. 2, 1945, pp. 160-178.
76. Boletín indigenista, v. 2, 1945, pp. 160-178.
77. Boletín indigenista, 1945, p. 402.
78. S.E.P. Memoria, 1948-1949, p. 391.
79. S.E.P. Memoria, 1944-1955, p. 27.

En 1951 el proyecto maya contaba ya con 228 escuelas, cuya inscripción fue de 3 542 hombres y 1 201 mujeres, es decir 4 743 en total. En ellas se empleaba la cartilla maya-español, de la que se editaron 125 000 ejemplares. El proyecto tarasco, con sede en Paracho, Mich., elaboró la cartilla tarasco-español con una edición de 20 000 ejemplares. La inscripción a los centros fue de 4 000 alumnos con un porcentaje de 35% de deserción y 17% de reprobados, por lo que sólo se alfabetizaron 1 262 personas. En ese año en el proyecto otomí se distribuyeron 2 500 pre-cartillas y 50 000 ejemplares de la cartilla otomí-español entre los 1 400 hombres y 752 mujeres inscritas y se editó un folleto llamado Rawada (El maguey).

Los resultados del proyecto maya en 1952 fueron los siguientes:

	<u>INSCRITOS</u>		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Centros colectivos de alfabetización atendidos por maestros rurales federales y estatales (adultos).	3 365	794	4 159
Escuelas de alfabetización con plazas de \$ 60.00 (adultos)	513	175	688
En los anteriores (niños)	<u>472</u>	<u>303</u>	<u>775</u>
	4 350	1 272	5 622

En estos centros se enseñó además el Himno Nacional y se festejaron el Día del Indio, el de las Américas y los de festividad nacional.

El proyecto tarasco amplió su labor a otras comunidades como San Andrés Zirándiro, Uringuitiro, Aranlepacua, Cuanajo y Ocu-micho. Se reimprimieron cartillas y pre-cartillas y se organizó un torneo de basquetbol, triunfando el equipo de Aranlepacua.

Se iniciaron campañas pro-mobiliario escolar, pro-fosa séptica y pro-reforestación. Se inscribieron:

PRIMER AÑO

NIÑOS			ADULTOS		
HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
553	489	1 033	159	8	158

SEGUNDO AÑO

169	97	266	(Idem).
-----	----	-----	---------

El proyecto Otomí.Escuelas Rurales

NIÑOS			ADULTOS		
213	106	319	10	1	11

Centros Alfabetizadores

550	289	839	62	-	62
-----	-----	-----	----	---	----

Los resultados al parecer alentadores de 1955 fueron los siguientes:

	CENTROS	INSCRIPCIONES	ALFABETIZADOS
Proyecto maya	126	3 645	2 514
Proyecto otomí	50	1 357	1 130
Proyecto tarasco	33	1 497	1 363

S.E.P., Memoria, 1951-1952, p. 492.

80. Castro, 1951, pp. 66-74.
81. La Voz del Indio, año 1, No. 6, 1952.
82. Ruiz, 1977, p. 198.
83. Comas, pp. 348-350.
84. Aguirre Beltrán, 1969, p. 214.
85. Ruiz, 1977, p. 198-199.
86. Aguirre Beltrán, 1983, p. 319.
87. México a través de los informes presidenciales, 1976, p. 269.



88. Aguirre Beltrán, 1983, p. 207.
89. León Portilla, 1959, p. 59.
90. Aguirre Beltrán, 1969, p. 218.
91. I.N.I., 1955, p. 389.
92. Aguirre Beltrán, 1969, p. 215.
93. Ruiz, 1977, p. 181.
94. América Indígena, XVI, No. 2, 1956, p. 15.
95. Aguirre Beltrán, 1983, p. 324.
96. Aguirre Beltrán, 1983, p. 324.
97. Aguirre Beltrán, 1983, pp. 324-326.
98. De la Fuente, 1964, pp. 99-100.
99. De la Fuente, 1964, pp. 99-100.
100. Un ejemplo de la preparación de estos maestros la tenemos en Los Remedios, municipio de Ixmiquilpan, Hgo., donde el Centro de Capacitación Fray Bartolomé de las Casas preparó en 1952 a 75 promotores para trabajar entre los otomíes. Boletín Indigenista, XVII, No. 3, 1952, p. 50.
101. De la Fuente, 1964, pp. 119-123.
102. Ver Aguirre Beltrán, 1983, pp. 327-331.
103. Ley de emergencia, 1944, p. 19.
104. S.E.P., La obra educativa, 1940-1946, p. 139.
105. Pámpiri, junio 23, 1950.
106. S.E.P., La obra educativa, 1940-1946, pp. 141-143.
107. Aguirre Beltrán, 1983, pp. 278-279.
108. S.E.P., La obra educativa, 1940-1946, p. 143. La cartilla otomí español fue redactada por la pedagoga Profra. Sara Flores Sánchez. Informantes de la parte monolingüe Sabino Acosta Martínez, Rosalfo Ortega Hernández, Eligio Fuentes Sánchez, Francisco Muñoz Bautista, Simón Rangel, Donato S. Martínez, Bernabé Torres Ramírez, Angel Torres Torres, Asunción Torres, Juana Torres Ramírez, Alvaro Trejo Torres. Lingüistas del otomí: Ing. Roberto J. Witlaner, Isabela Richards de Sinclair y Donald Sinclair. Etnólogo, Julio de la Fuente, calígrafo, Prof. Francisco García Miranda.
109. S.E.P. La obra educativa, 1940-1946, p. 139.

110. Boletín Indigenista, VI, No. 4, 1946.
111. Memoria de la Junta..., 1946, pp. 102-103.
112. Townsend, 1935, p. 2.
113. Cartilla Maya Español, s.p.i, p. 1.
114. Trend, citado por Ruiz, 1977, p. 190.
115. Para desarrollar estas etapas se podían utilizar el método analítico o el sintético. Si se empleaba el primero, se deberían seguir los siguientes pasos: 1. Enseñar a leer y escribir las cinco primeras vocales, presentándolas como palabra con significado completo. Enseñar a leer y escribir la última vocal partiendo de la palabra "its'a" que deberá pronunciar lentamente hasta aislar el sonido. 2. Seguir con la primera lotería de palabras ilustradas. Explicar el significado de cada dibujo y pronunciar la palabra que está al pie de él. Inducir al alumno a leer las palabras señalando cada una de ellas con el dedo índice. Hacer ejercicios de visualización de las palabras. Pedir a los alumnos que corten de la hoja no. 31, los doce rectángulos pequeños de las palabras de la primera lotería y ordenarles que cubran la lotería con la hoja suelta con sus rectángulos grandes ya recortados. Invitarlos a que de memoria vayan colocando cada rectángulo pequeño bajo el dibujo al que corresponde la palabra impresa en el primero. 3. Enseñar a escribir las palabras de la lotería iniciando el aprendizaje, cuando se trate de niños con ejercicios de dibujo libre, modelado, calcas y copias de las palabras hasta lograr que las escriban sin modelo; y cuando sean adultos solamente con ejercicios repetidos de calcas y copias hasta que dominen los trazos gráficos. 4. A fin de crear confianza en la capacidad de aprendizaje, y para que no sean vencidos sus esfuerzos y su entusiasmo en la segunda parte donde se enfrentarán con el carácter aglutinante del tarasco, al hallar palabras muy largas el maestro prepara dos o tres frases breves con vocablos de pocas sílabas y empleando uno o dos ya conocidos, para que los lean y escriban. Por ejemplo: ia mamá. 5. Seguir los mismos pasos en la enseñanza de la lectura y escritura de las palabras de cada lotería.

Si se empleaba el método sintético había que: enseñar las seis vocales. Hacer que las reconozcan y las escriban. Usar los cuentos en la motivación de clase sólo cuando se trate de niños. Examinar la cartilla y observar que en el reverso de cada lotería aparecen dos o tres consonantes en sus dos formas: minúscula impresa y minúscula manuscrita. Tener presente que en tarasco nunca se usa la letra mayúscula. Siguiendo el orden de las lecciones, enseñar el nombre y el sonido de la consonante o su sonido. Una la consonante a cada vocal de manera que los alumnos las lean y escriban juntas. En el caso de las sílabas mixtas juntar los tres o más sonidos de las letras y proceder como en el primer caso. Hacer que los alumnos lean y escriban las palabras en las que encuentren la letra aprendida. Indicar que lean la lección relativa solamente a una letra. Pedir palabras en las que se halla la letra apren-

didáctica. Formular frases cortas con palabras de pocas sílabas y vigilar que los alumnos las lean y escriban. (Cartilla tarasco-español introducción). El otomí contó con muchos materiales didácticos de contenido e importancia muy desigual. El más importante fue la cartilla bilingüe de 1946, que propuso el siguiente método:

a) Ejercicios de escritura y enseñanza de las vocales, todas juntas con diversos tipos de letra (impresión y manuscrita).

b) Presentación de oraciones para enseñar las consonantes hasta conformar el alfabeto completo. El orden de presentación de las letras está graduado según su dificultad. El contenido se basa en ilustraciones que sugieren una oración. La oración parece escrita con letras de impresión y en manuscrito. Abajo aparecen palabras aisladas formando modelos con distintas vocales o en contraste con palabras con consonantes diferentes. (Coronado, 1981, pp. 138-140).

Con relación al español se sugiere hacer ejercicios de conversación en español, con temas como la escuela, el trabajo, la agricultura, el mercado. Aprovechar enunciados que requieran respuesta, señalar objetos designándoles adjetivos, describir dibujos o contar anécdotas.

En ella se hacen al maestro las siguientes indicaciones para su utilización.

Motivar en base a la oración inicial de la lección. Motivar en base a la conversación. Hacer una ilustración alusiva a la conversación. Presentar un cartel con la oración impresa. Escribir con letra cursiva debajo del cartel. Realizar lectura individual y colectiva. Comparar la escritura. Memorizar cada palabra. Analizar la palabra en sílabas. Formar nuevas palabras; escribirlas y leerlas. Formar frases. Copiar dictado. Hacer mecanización de lectura fijando en el salón de clases ilustraciones, oraciones y palabras estudiadas. Cartilla mava-español, s.p.i., p. 140

116. Aguirre Beltrán, 1969, p. 214.
117. Voy a aprender, 1955, Portada. Aprenderé más, 1958.
118. Pre-cartilla Amuzgo, s.p.i.
119. El Centro Coordinador Indigenista de Chiapas tenía publicados en 1956 los siguientes títulos: en tzeltal, Campaña pro árboles frutales, Te texa, Hablemos en Tzeltal, Primera cartilla tzeltal, Segunda cartilla tzeltal, Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. En tzotzil: El bosque, Kixi li karose (la carreta), campaña pro árboles frutales, Aniversario de la Independencia, Te texa, Cartilla tzotzil, dialecto de Zinacantan, Cartilla tzotzil, dialecto de Chamula, Cartilla tzotzil, dialecto de Chenalho. Otras publicaciones: Instructivo para el uso de material en la enseñanza del español, Tajlumaltik (Nuestros pueblos), Tajbontik (libro auxiliar) en América Indígena, XVI, No. 2, 1956, p. 168.

120. Cuentos de animales, lo elaboró la S.E.P. Los cuentos fueron contados por los mismos zapotecos. En la introducción hacen referencia a las bondades de aprender por medio del método bilingüe.
121. Este cuento dice en su segunda página introductoria:  
"Querido lector:  
Este libro en zapoteco y en español tiene estos propósitos:  
Primero: Darle el placer de leer unos cuentos muy hermosos.  
Segundo: Ayudarle a aprender a leer mejor el zapoteco. Este libro es uno de una serie de cartillas y libros que tienen el fin de perfeccionar su dominio en leer zapoteco. Tercero: contribuir a su castellanización. Al seguir leyendo estos cuentos encontrará poco a poco más facilidad en español. En la siguiente página se hacen algunas aclaraciones al alfabeto zapoteco y después se inicia el cuento. La impresión consta de una ilustración de una página y en la de enfrente, media página en zapoteco y la otra media en español".
122. Ver Boletín Indigenista, VI, 4, 1946.
123. Juchiri anapu, 1946.
124. Coronado de Caballero, 1981, p. 137.
125. América Indígena, XVI, No. 2, 1956, p. 157.
126. Swadesh, citado por Mc. Quown, en Educación, 1940, p. 28
127. Cartilla tarasca, s/f, p. 96.
128. Ruiz de Bravo Ahuja, 1977, p. 121.

129. Veinticinco años del I.L.V., 1961, p. 12.
130. Estos datos corresponden a 1944. Encabezaron la facultad el Dr. Kenneth L. Pike y el Dr. Eugene A. Nida. También trabajaron ahí el Dr. Leonard Bloomfield, W. L. Wonderly y Archibald Mc. Kinlay. Boletín Indigenista, IV, no. 1, 1944, p. 48.
131. Veinticinco años del I.L.V., 1961. Este documento ya no existe en el Instituto, fue enviado a E. U.
132. Boletín Indigenista, IV, no. 1, 1944, p. 48.
133. Boletín Indigenista, IV, no. 1, 1944, p. 48.
134. Boletín Indigenista, XI, no. 4, 1951, pp. 332-338.
135. Boletín Indigenista, XI, no. 4, 1951, pp. 332-338.
136. Boletín Indigenista, XI, no. 4, 1951, pp. 332-338.
137. Esta cantidad incluye las lenguas amuzgo, chatino, chinanteco, chol, chontal de Oaxaca, chontal de Tabasco, cora, cuicateco, huasteco, huave, huichol, lacandón, mayo, mazahua, mazateco, mixe de Coatlán, mixe de Totontepec, mixteco de San Miguel el Grande, mixteco de San Esteban, mixteco de Jicaltepec, mixteco de San Rafael, Gro., azteco de Guerrero, azteco de Michoacán, azteco de Morelos, azteco de Puebla, otomí del Oriente de Hidalgo, otomí del Mezquital, otomí del Estado de México, pame, popoloca, popoluca, seri, tarahumara, tarasco, tepehua, tepehuano, tojolobal, totonaco, trique, tzeltal, tzotzil, yaqui, zapoteco del Istmo de Tehuantepec, zapoteco de Miahuatlán, zapoteco de Mitla, zapoteco del Rincón, zapoteco de la Sierra Juárez, zapoteco de Villa Alta y zoque. Boletín Indigenista, XX, no. 2, 1952, p. 156.
138. Veinticinco años del I.L.V., 1961, p. 2.
139. Boletín Indigenista, XIV, no. 2, 1954, pp. 148-154.
140. Boletín Indigenista, XV, no. 3, 1955, pp. 260.
141. Boletín Indigenista, XVI, nos. 3 y 4, pp. 180-186. En 1957 el Instituto se había ampliado al estudio de 73 idiomas y dialectos y publicaron folletos en otomí del Mezquital, otomí de Tenango de Doria, tzeltal de Bachajón, zapoteco del Istmo, chinanteco, (Palantla), huave, zapoteco de Villa Alta, popoloca, mixteco de San Miguel, mazateco, mazahua, tarasco. Libros de cuentos en tepehua, huave, mazahua, mazateco, popoluca de la Sierra, libros de números en tepehuán del Sur, libros de trabajo en zapoteco de Villa Alta, gramática en mixteco de Ocotepéc, libros de higiene en chol, huasteco, chontal de Tabasco y mixteco de Guerrero; mapa de estudios en chinanteco de Cuicatlán. Boletín Indigenista, XVIII, no. 3, 1958, p. 226.

142. Veinticinco años del I.L.V., 1961, p. 23.
143. La Voz del Indio, año II, no. 13, 1953.
144. Boletín Indigenista, XV, no. 3, 1955, pp. 260-266.
145. Veinticinco años del I.L.V., 1961.

## ALGUNAS CIFRAS

Por la importancia que tienen los números en un proyecto como manifestación de sus resultados, aquí presento una serie de cuadros estadísticos. No son un recuento exhaustivo sino únicamente ejemplos que dan un panorama general de los alcances que tuvo la alfabetización entre 1940 y 1960. Estos datos fueron elaborados por las autoridades oficiales.

En la primera época se hizo un esfuerzo por proporcionar cifras aproximadas a la realidad: "En lo relativo a la campaña de instrucciones formales a mis ayudantes para que no admitieran datos dudosos sobre resultados imaginarios..." dijo el secretario Torres Boddet. (1)

Las primeras cifras que se ofrecen son sobre la población de 1940 y el grado de analfabetismo que se calculó para ese mismo año.

CUADRO 1  
ALFABETISMO EN EL PAIS SEGUN EL CENSO DEL AÑO DE 1940

		%
Población Total.....	19 653 551	
Menores de 6 años.....	3 433 236	17.47
De 6 a 14 años.....	4 662 895	23.73
Alfabetos.....	1 485 972	31.87
Analfabetos.....	3 176 923	68.13
Mas de 14 a 40 años.....	7 827 579	39.82
Alfabetos.....	3 843 393	49.11
Analfabetos.....	3 984 186	50.89
Mas de 40 años.....	3 729 841	18.98
Alfabetos.....	1 479 876	39.68
Analfabetos.....	2 249 965	60.32
De 6 a 40 años.....	12 490 474	63.55
Alfabetos.....	5 329 365	42.66
Analfabetos.....	7 161 109	57.34
De 6 a más años.....	16 220 315	82.53
Alfabetos.....	6 809 241	41.98
Analfabetos.....	9 411 074	58.02

Aunque el porcentaje de analfabetas en el país era de 47.88% la desigualdad educativa en las distintas entidades federativas se patentiza en el cuadro siguiente:

CUADRO 2

ESTADOS Y TERRITORIOS DE LA REPUBLICAPORCENTAJE DE ANALFABETOS

Guerrero	66.11	Tlaxcala	48.97	Colima	35.25
Oaxaca	65.58	Zacatecas	47.84	Chihuahua	31.77
Querétaro	63.55	Morelos	46.43	Sonora	31.63
Chiapas	63.69	Jalisco	43.91	B. Calif. S.	31.37
Hidalgo	59.01	Sinaloa	42.70	Coahuila	31.34
Guanajuato	58.85	Nayarit	42.55	Tamaulipas	29.25
México	56.72	Campeche	41.28	N. León	26.27
Puebla	56.28	Durango	40.73	D.F.	22.25
Sn. Luis P.	53.95	Yucatán	38.42	B. Calif. N.	18.17
Veracruz	52.40	Ags.	37.50		
Tabasco	51.20	Q. Roo	37.10		

El estado con mayor porcentaje de analfabetas fue Guerrero y el más alfabetizado Baja California Norte. Entre el 66.11% y el 18.17% se encontraban el resto de las entidades, lo que demuestra cómo los factores sociales y económicos actuaban de maneras diversas en los diferentes estados de la República.

En 1944, al comenzar la Campaña, la Secretaría de Educación proporcionó los datos siguientes que en proporción de analfabetismo eran los mismos de 1940.



CUADRO 3  
ANALFABETISMO EN EL PAIS DURANTE EL AÑO DE 1944  
(POBLACION CALCULADA)

		<u>%</u>
Población total.....	21 674 111	
Menores de 6 años.....	3 787 227	17.47
De 6 a 14 años.....	5 143 013	23.73
Alfabetos.....	1 639 079	31.87
Analfabetos.....	3 503 934	68.13
Mas de 14 a 40 años.....	8 630 378	39.82
Alfabetos.....	4 238 379	49.11
Analfabetos.....	4 391 999	50.89
Mas de 40 años.....	4 113 493	18.98
Alfabetos.....	1 640 235	39.68
Analfabetos.....	2 473 258	60.32
De 6 a 40 años.....	13 773 391	63.55
Alfabetos.....	5 877 458	42.69
Analfabetos.....	7 895 933	57.31
De 6 a más años.....	17 886 884	82.53
Alfabetos.....	7 517 693	42.00
Analfabetos.....	10 369 191	58.00

En la primera etapa de la campaña 1944-1945, los primeros resultados obtenidos en cada estado fueron los siguientes:

CUADRO 4  
PRIMERA ETAPA 1944 - 1945  
RESULTADOS OBTENIDOS

<u>ENTIDADES FEDERATIVAS</u>	<u>CENTROS</u>	<u>INSCRIPCION</u>	<u>ALFABETIZADOS</u>
Aguascalientes.....	470	8 228	6 253
Baja California.....	89	1 497	1 138
Territorio B. California	70	1 222	929
Campeche.....	416	7 278	5 531
Coahuila.....	644	11 273	8 568
Colima.....	191	3 349	2 545
Chiapas.....	1 913	33 476	25 442
Chihuahua.....	2 297	40 205	30 556
Distrito Federal.....	2 015	35 267	26 803
Durango.....	1 387	24 276	18 450
Guanajuato.....	2 620	46 664	35 463
Guerrero.....	797	13 955	10 606
Hidalgo.....	1 057	18 509	14 067
Jalisco.....	1 633	28 585	21 725
México.....	1 361	23 820	18 103
Michoacán.....	731	12 786	9 717
Morelos.....	238	4 182	3 178
Nayarit.....	180	3 158	2 400
Nuevo León.....	746	13 051	9 919
Puebla.....	1 896	33 183	25 219
Oaxaca.....	3 775	66 068	50 212
Querétaro.....	319	5 597	4 254
Quintana Roo.....	76	1 327	1 009
San Luis Potosí.....	3 326	58 197	44 230
Sinaloa.....	602	10 538	8 009
Sonora.....	769	13 464	10 230
Tabasco.....	2 455	42 954	32 645
Tamaulipas.....	965	16 882	12 830
Tlaxcala.....	760	13 297	10 106
Veracruz.....	2 542	44 487	33 810
Yucatán.....	253	4 427	3 365
Zacatecas.....	1 129	19 754	15 013
Total.....	<u>37 722</u>	<u>660 956</u>	<u>502 327</u> (5)

Estos datos dan una idea de las entidades donde se dio más impulso a la campaña en sus inicios como Chihuahua, Guanajuato, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz, Distrito Federal, Puebla, y Chiapas. Fue sin duda el año de mayores logros para la alfabetización, teniendo en cuenta que un alfabetizado era aquel que había aprendido a leer, escribir y contar, pero sin ningún

otro grado de preparación.

El siguiente cuadro señala los esfuerzos iniciales en lo que se refiere a la creación de comités, distribución de cartillas, primeros patronatos, centros colectivos de enseñanza y analfabetos que se inscribieron. Algunas cifras son dudosas como la de 73 203 instructores particulares que enseñaron exactamente a 73 203 analfabetos, ya que muchos alfabetizadores formaron círculos o grupos alfabetizadores.

#### CUADRO 5

##### ESTADO DE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION DURANTE EL PRIMER AÑO DE LABORES

El estado que guardaba la campaña nacional contra el analfabetismo, era en términos numéricos, durante el primer año de labores, el siguiente:

Población total del país (Censo de 1940)	
.....	19,653,552
Analfabetos (Censo de 1940)...	9,411,075
En esta suma están incluidos tanto los que no saben leer ni escribir, como los que sólo saben leer.	
Analfabetos de 6 a 40 años...	7,161,100
Comités Estatales, Territoriales y del Distrito Federal....	32
Cartillas de lectura distribuidas en toda la República.....	7,614,480
Cuadernos de escritura repartidos en todo el país.....	8,000,000
Municipios que recibieron cartillas y cuadernos.....	2,416
Patronatos establecidos en toda la República (19 en capitales de los Estados y Territorios; 361 en los Municipios y 317 en otras poblaciones diversas, considerándose estos últimos como subpatronatos).....	697
Centros Colectivos Organizados Instructores de los Centros Colectivos organizados.....	37,722
	38,758

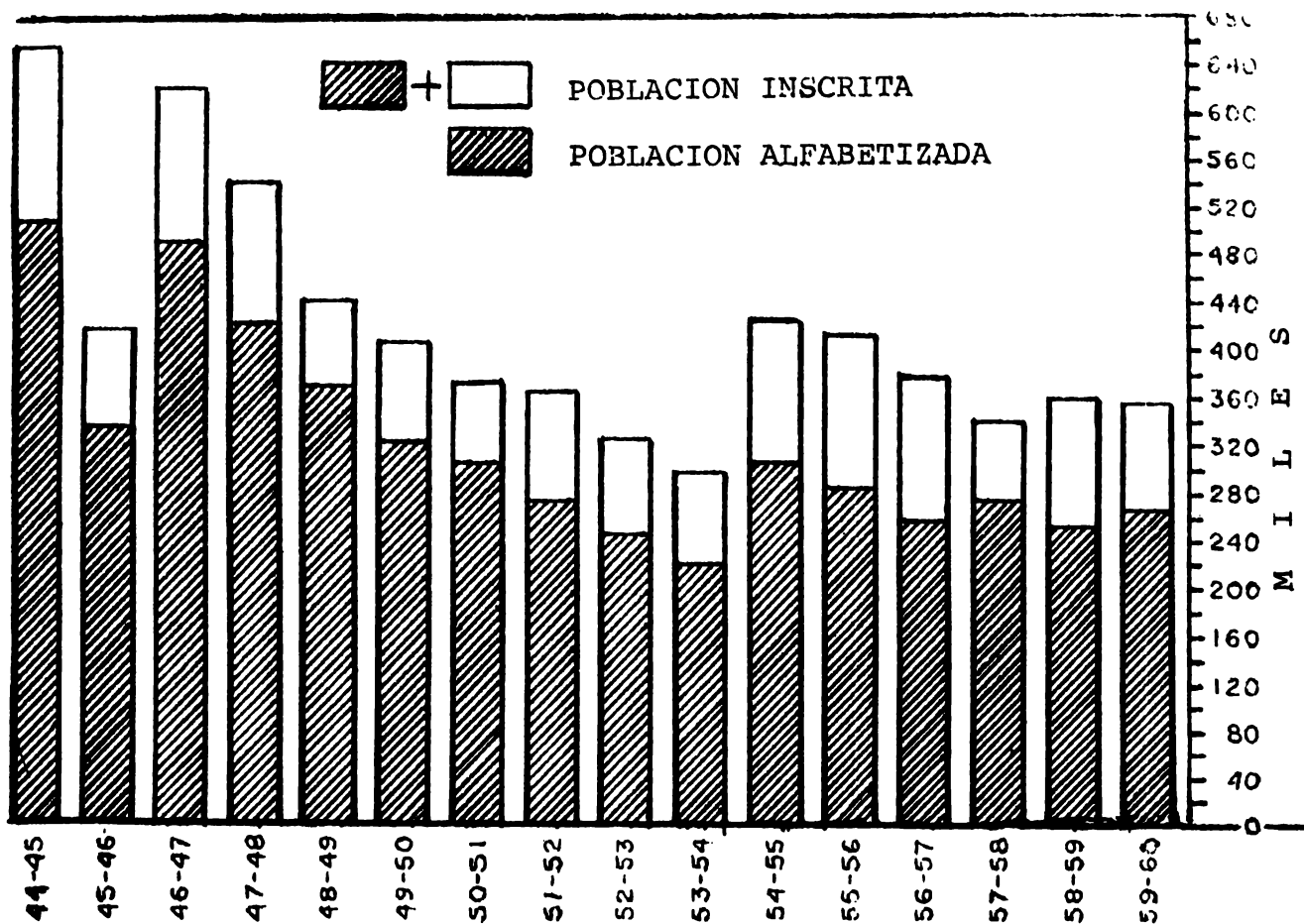
Analfabetos inscritos en los Centros  
 Colectivos (hasta el 1° de septiem--  
 bre de 1945)..... 931,698  
 Instructores particulares  
 consagrados a la enseñan-  
 za individual..... 73,203  
 Analfabetos que recibieron  
 enseñanza individual de los  
 instructores particulares... 73,203

(Tomado de "La Obra Educativa en el  
 Sexenio 1940 - 1946" S.E.P.) (6)

Los números oficiales de alfabetizados por año en todo el país  
 fueron los siguientes:

CUADRO 6

1945	502 327
1946	325 752
1947	482 487
1948	418 792
1949	363 651
1950	318 312
1951	300 528
1952	269 746
1953	242 168
1954	218 600
1955	304 237
1956	284 423
1957	252 515
1958	235 328
2959	247 833
1960	262 690 (7)



GRAFICA COMPARATIVA QUE MUESTRA LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION, DESDE QUE SE INICIO EN EL AÑO DE 1944.

El cuadro y la gráfica reflejan el descenso en el número de alfabetizados a partir del primer año de la campaña. El descenso se hizo mayor entre los años de 1952 y 1954; cuando el interés por la campaña decae sensiblemente, en el siguiente año hay un repunte y luego la campaña se mantiene estable. Es importante resaltar que en estos años el crecimiento demográfico influyó significativamente en los resultados de la campaña. De la gráfica es importante recalcar la efectividad del método si se compara el número de inscritos al programa y la población alfabetizada en cada caso.

**CUADRO 8**  
**POBLACION TOTAL Y POBLACION ESCOLAR DEL PAIS**  
**(CALCULADA AL 30 DE JUNIO DE CADA AÑO)**

	1950	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Población total.....	25.791,017	29.679,415	30.538.050	31.426.190	32.347.698	33.304.253	34.290,059
Población de 6 a 14 años....	6.011,635	6.833,771	7.012,816	7.196,552	7.385,102	7.578,592	7.777,151
Población de 7 a 12 años....	4.072,282	4.628,578	4.749,847	4.874,293	5.001,999	5.133,051	5.267,537
Población que concurre a la escuela.....	3.031,691	3.936,031	4.147,002	4.369,281	4.603,474	4.850,220	5.110,192
Población de 6 a 14 años que no concurre a la escuela.....	2.979,944	2.897,740	2.865,814	2.827,271	2.781,628	2.728,372	2.666,959

**FUENTES:**

1. Dirección General de Estadística.
2. Dirección General de Estadística hasta 1955; en adelante se tomó la tasa de crecimiento correspondiente a 1955. (10).

Los índices de analfabetismo decrecieron año con año, según los datos proporcionados por la Secretaría de Educación:

CUADRO 9

AÑO	POBLACION DE 6 AÑOS Y MAS ( H y M )	POBLACION ALFABETA ( H y M )	POBLACION ANALFABETA ( H y M )	ALFABE- TISMO %	ANALFA- BETISMO %
1940	16 579 725	7 298 643	9 371 091	43.98	56.52
1944	18 341 033+	8 571 972	9 769 061	46.74	53.26
1950	21 380 389	12 085 045	9 295 344	56.52	43.48
1958	26 864 286	16 895 482	9 968 804	62.89	37.11
1960	28 442 333	18 092 852	10 349 381	63.61	36.39 (11)

+ Cifras Calculadas.

En relación al sexo fueron muchos más hombres los que se alfabetizaron; así por ejemplo en el año de 1950 los datos son los siguientes:

CUADRO 10  
ETAPA 1950-1951

<u>ENTIDADES</u>	<u>INSCRIPCION</u>	<u>ALFABETIZADOS</u>		<u>TOTAL</u>
		<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>	
Aguascalientes	1,505	680	296	976
Baja California N.	605	217	139	356
Baja California S.	3,816	2,894	256	3,150
Campeche	11,302	7,733	2,584	10,317
Coahuila	9,026	4,452	2,686	7,138
Colima	905	493	283	776
Chiapas	23,328	13,733	5,244	18,977
Chihuahua	20,210	7,631	5,995	13,626
Distrito Federal	18,750	11,250	3,750	15,000
Durango	17,088	5,831	1,944	7,775
Guanajuato	6,938	3,078	2,126	5,204
Guerrero	22,400	7,999	2,666	10,665
Hidalgo	14,320	7,714	3,742	11,456
Jalisco	9,858	5,250	1,750	7,000
México	20,555	8,240	5,342	13,582
Michoacán	14,498	4,908	3,790	8,698
Morelos	4,863	2,900	1,300	4,200
Nayarit	3,047	1,400	400	1,800
Nuevo León	3,454	1,408	1,356	2,764
Oaxaca	26,480	5,098	4,170	9,268
Puebla	9,770	4,776	3,041	7,817
Querétaro	4,274	2,175	1,244	3,419
Quintana Roo	563	229	211	440
San Luis Potosí	11,135	7,500	2,500	10,000
Sinaloa	2,545	1,239	187	1,426
Sonora	3,396	1,894	823	2,717
Tabasco	3,932	1,839	613	2,452
Tamaulipas	3,006	1,750	1,133	2,883
Tlaxcala	1,036	456	268	724
Veracruz	31,873	19,780	8,593	23,373



<u>ENTIDADES</u>	<u>INSCRIPCION</u>	<u>ALFABETIZADOS</u>		<u>TOTAL</u>
		<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>	
Yucatán	6,929	2,694	770	3,464
Zacatecas	14,506	7,615	2,539	10,154
Proy. Piloto	1,200	723	177	900
Defensa Nacional	19,752	10,362	3,464	13,826
Penitenciaria D.F.	700	498	102	600
Ins. Ind. Monoling	3,319	1,869	600	2,469
<b>Totales:</b>	<b>380,884</b>	<b>168,308</b>	<b>76,084</b>	<b>244,392 (12)</b>

En algunos estados como Baja California, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Veracruz, la desproporción de hombres a mujeres es muy marcada; en otras es menor como en Guanajuato, Michoacán, Nuevo León y Tamaulipas. En algunos casos la inscripción total es muy escasa como en Baja California, Colima, Quintana Roo y Tlaxcala. Este cuadro también señala la deserción, que es muy alta sobre todo en los estados de Oaxaca, Yucatán y Zacatecas.

El número de centros y escuelas de alfabetización varió mucho año con año; tanto en cada entidad federativa como en todo el país.

CUADRO 11

<u>AÑO</u>	<u>No. DE CENTROS Y ESCUELAS</u>
1945	37 722
1946	10 859
1947	16 083
1948	22 220
1949	19 746
1950	14 200
1951	15 515
1952	14 985

<u>AÑO</u>	<u>NO. DE CENTROS Y ESCUELAS</u>
1953	11 775
1954	10 900
1955	17 948
1956	16 069
1957	13 713
1958	15 074 (13)

Este cuadro muestra también el interés de los primeros años y su paulatino decaimiento hasta llegar a su nivel más bajo en 1954. El nuevo impulso de la administración de Ruiz Cortines se hizo sentir en 1955 y se mantuvo hasta 1958.

El interés de los estados por la campaña fue muy desigual, debido a factores como extensión, grado de analfabetismo, condiciones económicas, etc. El número de centros de alfabetización en los estados por año, nos dá una idea de la labor que se realizó en cada una de estas entidades:

ESTADO

NUMERO DE CENTROS

	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1954	1955
Aguascalientes	470	38	94	90	80	56	47	46	75	61
B. Calif. Norte	89	21	29	38	50	7	11	92	36	30
B. Calif. Sur	70	17	14	43	64	11	152	31	104	73
Campeche	416	121	136	309	228	123	401	554	162	200
Coahuila	644	224	211	312	411	291	441	455	362	271
Colima	191	120	188	239	218	41	37	94	19	48
Chiapas	1 913	532	738	1 103	686	757	916	1 109	1 545	583
Chihuahua	2 297	636	899	1 434	1 778	567	947	1 102	203	266
D. F.	2 015	521	549	824	894	653	725	913	1 020	715
Durango	1 387	455	408	738	921	541	375	659	873	600
Guanajuato	2 620	693	850	1 203	1 195	1 049	739	514	169	142
Guerrero	797	165	205	275	141	176	565	705	360	70
Hidalgo	1 057	316	695	1 050	691	833	820	720	490	408
Jalisco	1 633	412	294	550	729	375	616	605	465	375
México	1 361	598	833	1 254	1 029	858	911	937	665	448
Michoacán	731	263	345	466	300	423	535	528	444	482
Morelos	238	154	41	422	549	84	202	245	170	131
Nayarit	180	160	39	146	57	602	283	120	109	106
Nuevo León	746	227	283	400	222	157	235	291	186	70
Oaxaca	1 896	1 198	1 045	1 820	2 471	1 758	953	557	1 022	513
Puebla	3 775	1 143	2 029	2 795	2 628	1 450	377	441	407	780
Querétaro	319	117	69	314	161	133	281	279	80	26
Quintana Roo	76	67	26	187	37	61	69	21	39	71
San Luis P.	3 326	455	2 657	1 568	816	476	861	715	507	416
Sinaloa	602	157	184	344	124	283	240	203	193	132
Sonora	769	95	274	467	162	168	198	209	228	142
Tabasco	2 455	325	931	917	264	176	186	100	189	228
Tamaulipas	965	100	228	318	115	147	188	311	101	51
Tlaxcala	760	141	184	276	480	100	70	105	72	91
Veracruz	2 542	820	978	1 690	1 100	998	1 361	1 251	1 069	528
Yucatán	253	174	68	233	175	310	277	364	194	292
Zacatecas	345	559	576	970	536	490	709	709	317	173
<b>TOTAL</b>	<b>37 722</b>	<b>10 859</b>	<b>16 083</b>	<b>22 220</b>	<b>19 746</b>	<b>14 200</b>	<b>14 515</b>	<b>14 895</b>	<b>11 775</b>	<b>8 639</b>

Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües 117

Instituciones diversas 2 261  
10 900

Este cuadro muestra:

- a) El número de centros de alfabetización creados cada año en cada entidad.
- b) En general el número de centros fue creciendo hasta 1948-1949 después disminuyeron.
- c) En general hay un aumento del número de centros hacia 1952-1953 sin que este aumento sea constante ni llegue a las cifras de la década anterior.
- d) El número de centros varía considerablemente de entidad en entidad y de año con año.
- e) El año que mayor número de centros se crearon fue el primero de la campaña y el de menos fue 1946.

Entre 1945 y 1958, cuatro millones y medio de personas aprendieron a leer y escribir, con un promedio anual de trescientas veintiseis mil. La campaña fue más efectiva en las ciudades que en el campo pues se favoreció más la alfabetización urbana que la rural, y en los estados más adelantados donde se contó con mejores recursos, y era más vigente la preparación técnica para cumplir con la creciente demanda de mano de obra en las nacientes industrias. El crecimiento de la población hizo muy difícil que el número de escuelas colmara la demanda. Otros problemas como la deserción, el ausentismo, el espacio en las aulas, la preparación del profesorado, los planes de estudio desligados de la colectividad, la falta de estímulo en el hogar, la miseria, la desnutrición y la carencia de fines educativos bien definidos, demuestran que la falla en la educación de estos años no puede atribuirse únicamente a factores económicos, sino también a los problemas sociales y culturales que hacían necesario un cambio educativo de fondo.

## NOTAS

1. Torres Bodei, 1969, p. 397.
2. SEP, Memorias, 1944-1955, p. 36.
3. Datos de censo de 1940.
4. SEP, Memorias, 1944-1955, p. 37.
5. Ibid., p. 39.
6. SEP, Memorias, 1950-1951, p. 497.
7. SEP, 1964, p. 16. Datos de la Secretaría de Industria y Comercio.
8. SEP, Memorias, 1959-60, s/p.
9. Estadísticas económicas de México, 1962, p. 6.
10. Educación. Revista de Orientación Pedagógica, No. 1, 2 exp. 1959, p. 135.
11. SEP, Memorias, 1958-1964, p. 264.
12. Ibid., p.
13. SEP, Memorias, 1944-1955
14. Cuadro elaborado con base en los datos de las Memorias, 1944-1955, p. 40 a 49.

### EL COSTO ECONOMICO

La educación mexicana ha recorrido un difícil camino por los escollos económicos con que se ha tropezado. El fantasma del financiamiento educativo ha sido una obsesión para sus gobernantes.

En los años de 1940 a 1960, en que los objetivos prioritarios se centraron en impulsar a la planta industrial del país, otros gastos fueron considerados de menor prioridad y la educación sobre todo la elemental entró en este grupo. Los modelos educativos que habían operado hasta entonces, cambiaron su mecanismo y la política social de alguna manera se vio sacrificada en aras de un progreso de orden material. En cambio grandes sumas fueron asignadas a la educación media y superior.

El siguiente cuadro señala estos aspectos: los presupuestos destinados al fomento económico se incrementaron en los tres sexenios, en tanto que los destinados al fomento social siempre se vieron disminuídos.

#### INVERSIONES EN EL SECTOR ECONOMICO Y EL SECTOR SOCIAL %

	AVILA CAMACHO		ALEMAN		RUIZ CORTINES	
	PROGRAMADO	REAL	PROGRAMADO	REAL	PROGRAMADO	REAL
Fomento económico	30.7	39.2	39.2	51.9	48.3	52.7
Fomento social	23.4	16.4	18.5	13.2	20.4	14.4 (1)

En 1958 México destinaba tan sólo 1.3% del producto nacional bruto a la educación en tanto que Venezuela, le dedicaba el 3.1%, Estados Unidos el 6.9% y Francia el 5%. También nos encontramos por debajo de países como Tangañica, Ja-

maica, Ceilán o Uganda con menor grado de desarrollo que el nuestro. (2) La UNESCO propuso en 1960 que el porcentaje destinado a este fin debía ser de por lo menos el 4%.

El exiguo presupuesto con que contó la Secretaría de Educación se reflejó en las posibilidades de sostener e impulsar la campaña. Aunque en 1955 el gobierno federal dedicó a la educación el 11.7% de sus recursos presupuestales, tan sólo la mitad de las cantidades gastadas en este rubro se dedicaron a la educación primaria; el 6% se destinó a la educación secundaria y vocacional, el 21% a universidades, escuelas, e institutos educativos superiores, el 11% a construcción de escuelas y a otros servicios, (aquí entraba la alfabetización). (3)

Para subsanar los gastos que implicaba la campaña se recurrió a diversas formas de financiamiento con la participación de la federación, de los estados, y de los municipios como la colaboración del Estado en cuestión de apoyo financiero fue tan limitado, de alguna manera se lavó las manos y dejó gran parte de esa carga en la iniciativa privada a quien se responsabilizó en gran medida del éxito de esta tarea. En esta ocasión se hizo un llamado especial a la iniciativa privada para que ayudara en esta empresa; gran parte de la carga financiera recayó en este grupo.

Con objeto de recabar fondos que no provinieran de las arcas gubernamentales, en 1945 el gobierno de la República autorizó la expedición de un timbre de correos cuyo producto se aplicaría íntegramente a la campaña. El 7 de noviembre del año siguiente el presidente Avila Camacho estableció la permanencia del timbre dedicado a las campañas contra el paludismo y contra el analfabetismo. El artículo 3o. de ese decreto señalaba que la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas entregaría por conducto de la Dirección General de Correos tanto a la Secretaría de Educación Pública como a la Secretaría de Salubridad y Asistencia

la cantidad de \$100,000.00 mensuales, mientras se expidiera el timbre. La Secretaría de Educación aplicó el producto de la venta de este timbre a la creación de plazas para instructores de alfabetización en todo el país y para la compra de material didáctico y de trabajo para las escuelas y centros de alfabetización.

Torres Bodet tuvo la idea de crear patronatos estatales y municipales de ayuda a la campaña con objeto de fomentar la participación privada. Los patronatos debían de allegarse fondos para el pago de instructores sobre todo en las regiones donde no se contaba con gente preparada para llevar a cabo la enseñanza. Se integrarían con personas destacadas dentro de las cámaras de comercio, la banca, las confederaciones obreras y las campesinas. Para la obtención de fondos los patronatos debían realizar festivales, funciones de teatro y de cine, rifas de casas, tractores, automóviles y enseres domésticos.

El Secretario promovió la creación de estos patronatos y en reiteradas ocasiones hizo llamados a los miembros prominentes de la sociedad, (ricos empresarios) para solicitar su ayuda. Con motivo del establecimiento del Patronato de Ayuda del Distrito Federal se dirigió a ellos de la siguiente manera:

En una obra de interés nacional tan indiscutible, no hay sectores, clases o grupos que puedan erigir fórmulas de excepción. Mas si nadie tiene derecho a sentirse exento, algunos deben en cambio, confesarse comprometidos hasta el extremo de que en su caso, cumplir solamente con las cláusulas de la ley representaría, a lo sumo un modesto mínimo.

Pienso, al decirlo, en aquellos que, como ocurre con los presentes, disponen de capitales y de talleres, de asociaciones y de despachos, de autoridad y de crédito en el dominio de los negocios y de la industria. Si alguna porción favorecerá la preparación adecuada de los futuros trabajadores será en el fondo, a la de quienes necesitan y piden nuevos equipos. Ante el dilema de salarios y exigüos para brazos incompetentes y salarios justos para colaboradores eficaces, sólo se mostraría indeciso el inversionista torpe y sin corazón.

Aunque no existieran las razones cívicas que he invocado, vuestra aportación en nuestra campaña seguiría siendo una demostración positiva de inteligencia.

Porque su desistimiento que engendra el analfabetismo no ofrece únicamente un malsano clima para la evolución de la sociedad. Supone, al mismo tiempo las pocas condiciones psicológicas y las premisas económicas



más desastrosas para el desarrollo de actividades, que, como las vuestras, reclaman siempre -y en todas partes- el aumento de verdaderos consumidores. (4)

De esta manera comprometió a los empresarios en la educación de sus trabajadores. Suponía que más tarde esta ayuda se revertería en provecho de la misma empresa. Aunque su discurso sea muy rebatible por el manejo que hace de los beneficios de la producción y del consumo, era una forma de convencerlos para allegarse sus fondos.

Sin duda la iniciativa privada colaboró. Así por ejemplo en 1947 en el Distrito Federal se alcanzó un total de \$150,329.00 donados por las siguientes instituciones:

Secretarías de Estado y empresas particulares	\$ 139,500.00
Funciones del Circo Atayde	6,002.00
Banco de México, S. A.	1,000.00
The Floresta	102.00
Seguros Atlas, S. A.	525.00
Fianzas Atlas, S. A.	525.00
Banco Inmobiliario Atlas, S. A.	525.00
Banco de Industria y Comercio, S. A.	525.00
Financiera Industrial Aseguradora, S. A.	525.00
Sr. Cuevas Lascuráin	900.00
Panificadora Bimbo	(5) 200.00

El siguiente cuadro es un ejemplo de la participación que tuvieron tanto los gobiernos estatales como los municipios y la iniciativa privada en el financiamiento de la campaña. Como se puede observar en algunas entidades la iniciativa privada tuvo una participación importante a veces mayor que la misma del estado.

FORMAS DE COOPERACION CON LA CAMPAÑA POR PARTE DE LOS GOBIERNOS ESTATALES, MUNICIPALES, Y DE LAS INSTITUCIONES FEDERALES Y PARTICULARES (últimos datos de 1950)

ENTIDADES	Del Estado	Municipal	Inic. Priv.	Rifas
Aguascalientes	\$ 10,600.00	\$ 4,500.00	\$ 29,400.00	\$ 7,000.00
Baja California N.	- - - - -	- - - - -	7,014.00	- - - - -
Baja California S.	2,160.00	- - - - -	- - - - -	- - - - -
Campeche	10,000.00	8,920.00	7,500.00	- - - - -
Coahuila	11,650.00	33,000.00	181,250.00	27,000.00
Colima	8,340.00	- - - - -	2,440.00	- - - - -
Chiapas	79,043.00	- - - - -	171,625.00	18,576.00
Chihuahua	134,400.00	- - - - -	85,000.00	10,000.00
Distrito Federal	60,000.00	- - - - -	250,000.00	10,000.00
Durango	116,470.00	28,700.00	106,140.00	- - - - -
Guanajuato	80,000.00	38,000.00	103,500.00	- - - - -
Guerrero	9,496.00	- - - - -	2,315.00	40,000.00
Hidalgo	35,809.00	146,400.00	26,600.00	20,000.00
Jalisco	- - - - -	- - - - -	- - - - -	8,000.00
México	40,000.00	135,448.00	4,048.00	30,000.00
Michoacán	1,300.00	5,900.00	6,000.00	- - - - -
Morelos	6,000.00	115,343.00	28,229.00	28,000.00
Nayarit	12,600.00	4,800.00	6,100.00	- - - - -
Nuevo León	20,760.00	18,000.00	2,160.00	- - - - -
Oaxaca	27,000.00	4,218.00	22,003.00	- - - - -
Puebla	- - - - -	1,500.00	14,198.00	26,933.00
Querétaro	7,200.00	- - - - -	15,600.00	- - - - -
Quintana Roo	- - - - -	- - - - -	- - - - -	- - - - -
San Luis Potosí	7,800.00	- - - - -	5,000.00	7,000.00
Sinaloa	25,000.00	13,000.00	10,000.00	- - - - -
Sonora	100,000.00	10,000.00	40,000.00	20,000.00
Tabasco	10,000.00	- - - - -	13,345.00	- - - - -
Tamaulipas	25,000.00	- - - - -	47,470.00	- - - - -
Tlaxcala	11,530.00	- - - - -	10,800.00	- - - - -
Veracruz	38,088.00	8,222.00	83,130.00	20,000.00
Yucatán	7,560.00	3,701.00	5,962.00	- - - - -
Zacatecas	19,680.00	- - - - -	15,000.00	7,000.00
T O T A L	<u>\$917,866.00</u>	<u>\$579,652.00</u>	<u>\$1'301,829.00</u>	<u>\$279,509.00</u> (6)

La Secretaría también promovió algunos eventos culturales y sociales en favor de la campaña. Uno de los más resonados fue la presentación de la actriz Bette Davis quien asistió a la presentación de la película "Cuando el amor florece" que se presentó en el cine Chapultepec. Con un costo de \$50.00 el boleto, insólito para aquellas fechas, se recabaron \$98,000.00 para la campaña.

También se realizaron dos subastas de obras de arte donadas por sus autores; el 26 de enero de 1946 se llevaron a cabo en el Salón Verde del Palacio de Bellas Artes, de un evento se recabaron \$27,595.00 y del segundo \$2,500.00.

Debido a la falta de estadísticas sólo existen datos parciales de algunos años sobre la aportación económica de los distintos factores que intervinieron en su sostenimiento. Sin embargo, los incluyo por considerar que dan una idea de cómo se obtuvieron los recursos para financiar la campaña.

PRESUPUESTOS: FEDERALES PARA LA CAMPAÑA

AÑO	F U E N T E	PRESUPUESTO	PRESUPUESTO ANUAL	PRESUPUESTO POR SEXENIO
1945	De la Federación	2'722,535.00	2'722,535.00	
1946	De la Federación	1'000,000.00		
	Timbre Alfabetizante	1'200,000.00		
	Timbre conmemorativo	310,000.00	2'510,000.00	5'232,535.60
1947	De la Federación	397,207.00		
	Timbre alfabetizante	1'200,000.00		
	Subsidio del D. F.	500,000.00	2'097,207.50	
1948	De la Federación	400,000.00		
	Timbre Alfabetizante	1'200,000.00		
	Subsidio del Depto. Central	500,000.00	2'100,000.00	
1949	De la Federación	1'738,000.00		
	Subsidio del D. F.	500,000.00		
	Timbre Alfabetizante	1'200,000.00	3'438,000.00	
1950	Servicio de Alfabetización en estados y territorios	3'536,000.00		
	Subsidio del Depto. Central	500,000.00	4'036,150.00	
1951			4'237,964.00	
1952			5'237,964.00	21'147,225.00
1953			4'260,400.00	
1954			4'391,400.00	
1955			4'353,988.00	
1956			4'052,760.00	
1953 a	Subsidio del D. F.	3'000,000.00		
1958	Timbre Alfabetizante	7'200,000.00		
	Subsidio de la S.E.P.	16'403,323.00		<u>26'603,323.00</u>

Los números son difíciles de manejar por lo incierto de las estadísticas y las diferencias entre los datos existentes. Es evidente que hubo un incremento anual en los presupuestos designados a la alfabetización. No obstante, estos años fueron de devaluaciones e inflación, por lo que los aumentos fueron muy relativos. Si tenemos en cuenta que del presupuesto total para la educación que en 1946 fue de 207 millones de pesos, solamente 2, o sea el 0.97% del total del presupuesto, se aplicó a la alfabetización. Con el paso de los años las cosas no mejoraron, pues en 1956 el presupuesto total fue de 838 millones de pesos y para la alfabetización sólo se destinaron 4 o sea el 0.47% del presupuesto total para la educación. (8)

Esto nos indica que, a pesar del esfuerzo político y humano que se dio a la campaña, no se le dio el apoyo económico que era indispensable para que funcionara; es evidente, que aunque la campaña estuviera en marcha, las prioridades educativas y las presiones de algunos sectores como el magisterial estaban encaminadas a otros renglones entre las que destacan el gasto en sueldos a maestros que en estos años se incrementaron considerablemente y la construcción de escuelas, necesidades de compromiso político y social que había que solucionar sin discusión alguna.

N O T A S

- 1.- López Cámara, en, Solís, 1971, p. 172
- 2.- Navarrete, 1958, p. S15-270
- 3.- Navarrete, 1958, p. S15-270
- 4.- Torres Bodet, 1965, p. 500
- 5.- S.E.P., Memoria, 1947-48, p. 442
- 6.- S.E.P., Memoria, 1950-1951, p. 517
- 7.- S.E.P., Memoria, 1940-1946, Memoria, 1947, Memoria 1952-1954  
Memoria, 1955; Memoria, 1956-1957, Seis años de labores edu-  
cativas, 1952-1958.
- 8.- S.E.P., Memoria 1956-1957.

## C O N C L U S I O N E S

Durante los tres sexenios que este trabajo analiza, México vivió un proceso de crecimiento elevado y sostenido durante el cual la economía cambió de una organización básicamente agrícola a una estructura productiva urbano industrial. En esta época renació la idea de que el nivel educativo de la población es determinante para el desarrollo económico, factor que repercutió no sólo en la expansión del servicio educativo para las clases medias y zonas urbanas, sino también en la campaña masiva de alfabetización.

En esta etapa del país, el proceso de educación de adultos se redujo a reproducir con ellos los esquemas empleados con los niños; la alfabetización se convirtió en un fin en sí misma, la capacitación se vio cada vez más limitada al mero adiestramiento; el desarrollo de la comunidad se orientó a la integración de las pequeñas poblaciones a la cultura nacional y al proceso de modernización.

Acciones atomizadas como la desaparición de servicios, el restablecimiento de otros, la creación de instituciones y organismos también caracterizaron al período. La satisfacción de la demanda educativa fue sumamente restringida y fuertemente determinada por la creciente modernización y dependencia de la economía. La política de conciliación acarreó un descuido cada vez mayor de los grupos menos favorecidos en especial de los habitantes del campo.

Parece ser que a pesar del intenso trabajo, de los esfuerzos encomiables, tanto de las autoridades educativas, como del magisterio y de otras instituciones interesadas en la educación y de los particulares, fueron escasos los logros.

Evidentemente en el país existía la carencia gravísima de una educación que hasta entonces había sido insuficiente en todos sentidos; estas carencias había que subsanarlas. Para ello se pusieron en marcha mecanismos encaminados a remediarlas; reformas administrativas en la Secretaría, creación de organismos destinados a terminar con el analfabetismo, construcción de escuelas, de aulas, modificación de programas, elaboración de material didáctico. Quince años de esfuerzos, de diversa intensidad, con distintos enfoques pero que al final dejaban un saldo negativo. Cabe entonces la interrogante de ¿cuál fue la causa del fracaso de la campaña?

Es difícil ahora evaluar el problema; varias razones lo impiden:

- La falta de datos, detallados y ciertos de lo que realmente se hizo.

Faltan en este período estadísticas y periódicas, e incluso se carece de las Memorias de la Secretaría en el sexenio avilacamachista, (que sí existen para las otras administraciones).

- No existen evaluaciones de los proyectos realizados por la misma Secretaría o por algún otro organismo gubernamental o particular.

- No hay acceso al material de archivo de la S.E.P., pues la catalogación de sus materiales se detiene precisamente en 1940.

- Esta época es oscura dentro de la historiografía mexicana; muy poco se ha estudiado y por consiguiente muy poco se ha escrito de la política en general y de la educación en particular.



Quizá el aventurar algunas hipótesis para dar respuesta a esta pregunta sería lo más conducente para continuar la reflexión posteriormente.

La campaña que se inició en 1944 fue una respuesta política a las demandas sociales y a la necesidad de unificar al país bajo la bandera común de la unidad nacional. Por consiguiente influyeron en ella intenciones ajenas a la misma tarea educativa que tuvieron un marcado sesgo ideológico. No se niega, sin embargo, que se haya considerado a la educación como una función de interés prioritario por los beneficios económicos que podría aportar al proceso de desarrollo e industrialización del país.

- Al ser heredada la campaña de un sexenio a otro, no se evaluaron sus alcances, sus fracasos o éxitos. Fue adoptada como un hecho incontrovertible que se adaptaba a las políticas demagógicas del régimen en turno. En el caso concreto del presidente Alemán, la campaña se mantuvo por inercia, como una justificación política. No se impulsó ni revitalizó. El caso de Ruiz Cortines es distinto en tanto que en él hubo mayor intencionalidad hacia sus objetivos y alcances, pero las condiciones económicas imperantes también impidieron su seguimiento en un marco de realizaciones positivas.
- Quizá el principal defecto de que adoleció este esfuerzo fue el que se haya basado en una absoluta falta de planeación. La campaña se elaboró a priori, con bases supuestas e inciertas. El primer censo de analfabetismo se elaboró por quienes iban a alfabetizar sin una coordinación estructurada y por consiguiente sus resultados fueron muy dudosos.

- La campaña se fundamentó en soluciones simplistas. Se contó con supuestos de solidaridad y de buena voluntad que la población o no acató, o no entendió o no interesó. Si la base de la campaña fue bajo el supuesto de que "uno que lee, enseñe a uno que no lee", la proporción en la realidad fue muy diferente. Poblaciones enteras rurales e indígenas estaban al margen del alfabeto. Las acciones en ese sentido debieron ser estructuradas a otro nivel de planeación. El problema se presentaba en las ciudades, era menos dramático y de más fácil solución que en el campo.
- Al reestructurarse la campaña ante el primer desencanto, la labor alfabetizadora se basó nuevamente en el sistema escolarizado; escuela por la tarde o noche, grupos auxiliados por maestros que no recibieron el suficiente apoyo institucional pedagógico y financiero, carencia de escuelas en el campo y por consiguiente falta de maestros en esas zonas.
- El problema indígena y su castellanización se enfrentó a diversos procesos de intencionalidad política. Las disputas en torno a la incorporación o integración frenaron en gran medida los avances logrados en este sentido. La falta de un consenso general a este respecto sobre todo, por parte del magisterio, frenó las posibilidades de la unificación del idioma. Cabe señalar que los logros en este sentido, sobre todo por lo que respecta a la introducción de materiales para la enseñanza del español, sentó las bases de lo que sería en adelante, la política de castellanización.

- La carencia de recursos y la aplicación de los existentes a rangos distintos de la educación propiamente dicha, y la falta de correlación entre el crecimiento económico y el desarrollo cualitativo, limitó mucho las probabilidades de éxito de esta empresa, que por su magnitud y extensión hubieran requerido una suma muy superior a la que en realidad se le asignó.
- La falta de conocimiento sobre el educando adulto, de sus necesidades, carencias, intereses, aptitudes y facultades, que impidieron una metodología lejana a las verdaderas expectativas del mismo. Los programas basados en una tradición escolarizada para niños que no se adecuaban a estos intereses, ni promovieron una respuesta positiva de quienes debían haberse beneficiado con ella.

Saber leer, ¿para qué?, si después no tendrían qué leer; si las lecturas a su alcance no significaban mejoras en sus condiciones de vida, de salud, de servicios. Si el sistema económico no los incorporaba dentro de los beneficios de la cultura moderna y si sus condiciones volvían a ser las mismas después de haber aprendido a leer.

Aquí cabría reflexionar en qué medida los alfabetizados de entonces realmente aprendieron a leer y escribir; si estos alfabetizados se incorporaban posteriormente al sistema escolarizado; si mejoraron su nivel de vida; si sus hijos tuvieron mejores perspectivas educativas; si realmente lograron sobrepasar la etapa del analfabetismo funcional al estudiar más de cuatro años de primaria, tal como lo señala la UNESCO.

Las condiciones de la educación en la actualidad nos hacen pensar que no fue así, o que cuando menos, las expectativas de movilidad y justicia social y de cambios en la estructura de la sociedad no se lograron con los avances educativos de las décadas de los cuarenta en adelante, pues las desigualdades educativas y económicas persisten en el ámbito nacional. El sistema educativo sigue adoleciendo de grandes y graves defectos que no se han podido subsanar a pesar de las campañas, leyes, técnicas pedagógicas e influencias educativas externas que se han adoptado.

El ideal económico que se formuló como un proceso acelerado de industrialización tuvo un costo social muy alto que recayó sobre las clases bajas, principalmente campesinos, lo cual generó un marginalismo agravado por el crecimiento demográfico. La inercia de este modelo de desarrollo económico fue un verdadero obstáculo para la aplicación de una política educativa que reivindicara a las clases marginales.

El ideal social de unidad nacional que haría "una patria nueva y libre" dedicada a producir la abundancia, los altos salarios, la seguridad económica, fue la clave de la prosperidad económica del país. Pero este nacionalismo revolucionario no sólo redefinió el sustento social en que se apoyó, sino también la forma precisa en que se orientó el desarrollo económico nacional, algunas de cuyas características fue la insistencia en la industrialización concebida como la independencia del sector primario que se llevó a cabo muchas veces a costa y en detrimento del sector agrario. El sector empresarial se vio claramente beneficiado por el fácil acceso a recursos reales y financieros, para la inversión en industrias protegidas y estimuladas por la política oficial. La prosperidad de los sectores privilegiados por este modelo de desarrollo pronto comenzó a contrastar dramáticamente con el retraso de amplias capas de la

población que no participaron de los beneficios del progreso. Al ser la industria lización la preocupación prioritaria, sus esfuerzos se avocaron al aumento de la producción, y por lo tanto a la modernización tecnológica, lo que implicó un alto grado de selectividad en la mano de obra. Así sólo un grupo pequeño de obreros calificados se vieron beneficiados por este modelo, que fueron los únicos capaces de ascender en la pirámide social.

El intento por adaptar la educación a las demandas del sistema económico incidió exclusivamente sobre los niveles medios de enseñanza, (secundaria y técnica), olvidando por completo el objetivo de capacitar a la población realmente marginada para su integración al mercado de trabajo. Aún a pesar de los programas de alfabetización puestos en marcha, éstos no fueron una solución al problema educativo, ya que esta alfabetización estuvo desprovista de una preparación escolar propiamente dicha.

La campaña alfabetizadora se hizo con la esperanza de erradicar definitivamente el analfabetismo para que en el futuro no se dieran soluciones tardías. Sin embargo, la campaña fracasó en ese sentido, pues después de quince años la proporción de analfabetos se hallaba prácticamente igual.

Ya para 1985 la educación extraescolar para adultos analfabetas y para aquéllos que desertaron del sistema escolar en alguna etapa de su vida, parece tener mejores perspectivas; pero la solución parece no ser de injerencia exclusiva de la educación. El cambio sin duda debe darse en un espacio mayor, en el ámbito económico, para que abriéndose a las mayorías les dé mejores oportunidades de empleo y por consiguiente mejores oportunidades de vida.

Es indispensable que los encargados de la educación,

- Eliminen en las escuelas urbanas los índices de deserción, de ausentismo, de retraso cronológico y fracasos escolares

y que se utilicen mecanismos diferenciados para terminar con los mismos problemas en las zonas rurales.

- Se evite suponer que al promulgar una ley, se está legislando la realidad como al señalar que "los servicios de educación deben extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales" (1), porque por el simple hecho de estar dados en una ley no solucionan los problemas.
- Se valore en su realidad a la población rural y a la indígena, donde existen mayores desigualdades, menor atención, menor desarrollo y donde la educación ha sufrido una devaluación aún presente en el mismo magisterio.

Evidentemente el cambio social es un proceso lento, pero que se debe ir dando si existe el interés de parte de autoridades y de todos los mexicanos por solucionar el problema educativo. Es indispensable el diálogo entre todas las partes involucradas en el problema para obtener un consenso y ponerlo en proceso.

La campaña alfabetizadora de 1944 nos deja varias enseñanzas. Entre ellas quizá la más importante es que no sólo enseñando a leer y a escribir a la población se logra el cambio y su incorporación al mundo moderno y productivo. Se necesita mucho más, y el problema no se solucionará mientras se sigan to-

---

(1) Art. 10.- Ley Federal de Educación.- México, 1973

mando acciones parciales, atomizadas en multitud de proyectos, programas, campañas, etc. La solución tampoco está en la persona, pues ella sola no puede incorporarse a la cultura. El problema requiere un cambio, un cambio profundo en el sistema educativo, en el sistema político y en el social que incorpore a toda la sociedad, sin demagogias ni palabrerías. Es necesaria la actitud consciente y solidaria de todos los mexicanos.

## BIBLIOGRAFIA

## "Acta final..."

- 1948 "Acta final del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Mich., abril de 1940 en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.

## "Actividades del Instituto..."

- 1945 "Actividades del Instituto de Alfabetización Indígena" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, v. 4, p. 400.

## "La aculturación..."

- 1960 "La aculturación del indígena" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xx, 1, pp. 3-6.

## Aguirre Beltrán, Gonzalo

- 1983 Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia de México. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (Cuadernos de la Casa Chata, 20).

- 
- 1969 "Política indigenista en América Latina". Trabajo presentado ante la Sociedad de Antropología aplicada, México, abril.

- 
- 1957 El proceso de aculturación. México, UNAM.

- 
- 1953 Teoría y práctica de la educación indígena, México, I.N.I.

## Aguirre Santoscoy, Ramiro

- 1963 Historia Sociológica de la Educación, México, SEP.

## Alemán, Miguel

- 1945 Discursos de Alemán. México, S/e.

## "Alfabetización, economía..."

- 1945 "Alfabetización, economía y cultura vital", en Boletín Indigenista, México, Instituto Interamericano Indigenista, v, 3, p. 248.



## "Alfabetización de los indios..."

- 1947 "Alfabetización de los indios tarascos", en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, vii 3, pp. 256-258.

## "La alfabetización de las masas..."

- 1946 "La alfabetización de las masas en México" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, iv, 3, p. 292.

## "Alfabetización de indígenas"

- 19 "Alfabetización de indígenas" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, vi, 3, p. 242.

## Alvarez Barret, Luis

- 1960 Problemas de la enseñanza y la educación de los adultos. Pátzcuaro, Mich., Sexto Congreso Indigenista Interamericano,

América Indígena

- 1941 América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano.

## Avila Camacho, Manuel

- 1976 Segundo plan sexenal, México, Partido Revolucionario Institucional.

## Barbosa Heldt, Antonio

- 1968 Como han aprendido y aprenden a leer y escribir los mexicanos, México, SEP.

## Bermúdez, José Antonio y Octavio Vejar Vázquez

- 1958 No dejes crecer la hierba, México,

## Bolaños, Víctor Hugo

- 1982 Historia de la educación de México en el siglo XX contada por sus protagonistas, Tomo I, México, Editorial Educación, Ciencia y Cultura.

Boletín Indigenista

- 1952 Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.

Boletín Informativo

- 19 Boletín Informativo. CREFAL, Pátzcuaro, Mich.,  
CREFAL.

## Bonilla, Marcela

- 1942 "Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas", en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, ii, 1, p. 34.

## Bonilla y Segura, Guillermo

- 1945 Report on the cultural missions of Mexico, Washington: U.S., Government Printing Office.

## Briton, John A.

- 1976 Educación y radicalismo 2v. México, Secretaría de Educación Pública, (Sep-Setentas, 287-288.

## Caso, Alfonso

- 1953 "Beneficiencia e indigenismo" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xiii, 4, pp. 259-267.

- 
- 1948 "Definición del indio y lo indio" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, viii, 4, pp. 239-247.

- 
- 1954 Métodos y resultados de la política indigenista en México, Memorias del Instituto Nacional Indigenista, vol. VI, México.

- 
- 1964 "Realidades y proyectos: 16 años de trabajo". Memorias del I.N.I., Vol. X, México.

## Castillo, Isidro

- 1968 México y su revolución educativa. México, Academia Mexicana de la Educación, A. C.

## Castillo M., Ignacio del

- 1942 "La alfabetización en lenguas indígenas. El proyecto tarasco", en América Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, V. 2, pp. 139-151.

## Castro, Angélica

- 1949 "El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües", en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, ix, 1, pp. 70-80.

- 
- 1951 "El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües", en Boletín Indigenista, xi, 2, pp.

- 
- 1953 "Mesa redonda sobre el problema del analfabetismo" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano xiii, 3, p. 246.

## Castro, Carlos Antonio

- 1956 "La lingüística en el Centro Coordinador Tzeltal Tzoltzil" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xvi, 2, pp. 139-158.

## Ceniceros, José Angel

- 1958 "Aspectos históricos de la educación en México", en Educación, México, 1, (3), pp. 5-16.

---

s/f Economía de la Educación. México, Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la SEP.

---

1957 Educación y mexicanidad. Discursos, páginas cívicas, México, s/e.

---

1961 Glosas constitucionales, históricas y educativas. México, Atisbos.

---

1955 Nuestra Constitución Política y la educación mexicana. Disertación ante la Junta Nacional de Educación Normal en la Ciudad de México, el día 7 de octubre de 1954. México, Ediciones Botas.

## "El centro de capacitación..."

- 1957 "El centro de capacitación fray Bartolomé de las Casas de P.I.V.M. continúa la preparación de promotores indígenas" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xvii, 1, p. 61.

Centro regional de

- s/f Centro regional de educación fundamental para la América Latina. Boletín trimestral, Pátzcuaro, Mich., México.

## Cisneros Farías, Germán

- 1970 El Artículo 3o. Constitucional. Análisis histórico, jurídico y pedagógico, México, Trillas.

## "Colaborando..."

- s/f "Colaborando en la tarea de alfabetización" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, XIV, 2, pp. 99-102.

## Comas, Juan

- 1953 Ensayos sobre el Indigenismo, México, Instituto Indigenista Interamericano.

- 
- s/f "La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación", en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, pp. 83-92.

- 
- 1942 "El problema social de los triques en Oaxaca", en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, ii, 1, pp. 51-57.

- 
- 1951 "Reivindicación del indio y lo indio", en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xi, 2, pp. 129-146.

## Cosío Villegas, Daniel et al.

- 1973 Historia Mínima de México, México, El Colegio de México.

## CREFAL

- 1959 Preparación de personal para las labores de alfabetización. Informe del cursillo realizado por el CREFAL del 1o. de abril al 30 de junio de 1958. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL.

## Cline F., Howard

- 1963 Revolucion to Evolution, 194 -1960, London, Oxford University Press.

## Coronado de Caballero, Gabriela, et al.

- 1981 Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (Cuadernos de la Casa Chata, 42).

Correa, Eduardo J.

- 1946 El balance del Avilacamachismo. México, s/e.

Cowart, Billy F.

- 1966 La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional, México, El Colegio de México, (Jornadas, 59).

"Dirección de Asuntos..."

- 1949 "Dirección de Asuntos Indígenas" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, ix, 12, pp. 176-180.

#### Educación

- 1940 Educación. Revista mensual de pedagogía y orientación sindical, México, Congreso Indigenista de Pátzcuaro, número especial.

Elson, Benjamín F.

- "Instituto Lingüístico de Verano" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xx, 1, p.

Esquivel Casas, Aureliano

- 1950 "El problema del indio" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, x, 1, pp. 63-80.

#### Estadísticas

- 1962 Estadísticas económicas de México, México, Nacional Financiera, S. A.

Fuente, Julio de la

- 1964 Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, México, I.N.I.

Gamio, Manuel

- 1946 "La identificación del indio" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, v, 2, pp. 99-104.

García, Antonio

- 1945 "Bases para una política indigenista" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, v, 2, pp. 171-176.

El gobierno

- 1957 El gobierno de Ruiz Cortines. Fe en el ideal, realizaciones fecundas, México, Partido Revolucionario Institucional.

"El Instituto Lingüístico..."

- 1951 "El Instituto Lingüístico de Verano amplía sus actividades en México" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, XI, 4, pp. 332.

## Heath, Shirley Brice

- 1972 La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación. México, SEP, Instituto Nacional Indigenista.

## Hughes, Lloyd H.

- 1951 Las misiones culturales mexicanas y su programa, París, UNESCO.

## Instituto Nacional Indigenista

- 1955 ¿Qué es el I.N.I.? México, s/e.

Juchári anápu

- 1946 Juchári anápu. Nuestro idioma, Cherán, Michoacán, Campaña Nacional contra el analfabetismo.

## Kirk, Betty

- 1942 Covering de Mexican Front, Norman: University of Oklahoma Press.

## Labastida, Horacio

- 1964 La educación en México, Centroamérica, Panamá y el Caribe, México, CEPAL-México.

## León Portilla, Miguel

- 1958 "Panorama de la población indígena en México", en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xix, 1, pp. 4773.

## López Cámara, Francisco

- 1971 "La reforma educativa y el desarrollo nacional" en Solís Leopoldo, et al., Los problemas nacionales, México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, (serie, Estudios, 23).

Magisterio

- 1945 Magisterio, Revista de educación y orientación sindical, México, Talleres Gráficos de la Compañía Editora y Librería Ars, S. A., nos. 1 y 2.

## McCowan, George

- 1952 "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1951" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xii, 2, pp. 155.

- 
- s/f "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1952" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xiii, 2, p. 132.

- 
- 1951 El panorama indígena en América, visto a través del Instituto Lingüístico de Verano, México, Exito.

## McIntosh, John

- 1954 "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1953" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xiv, 1, p. 148.

- 
- s/f "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1954" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, XV. o. 260.

- 
- 1956 "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1955" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xvi, 2, p. 180.

- 
- 1957 "El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1956" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xvii, 3, p. 238.

- 
- 1949 "Mitakua, periódico en lengua tarasca" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, x, 4, p. 351.

## Medina, Guillermo A.

- 1983 Conceptualización, finalidades, roles, funciones y otros aspectos de la educación de adultos. Pátzcuaro, Mich, CREFAL, Col. de Mich. (Ponencia).

Medina, Luis

"Del cardenismo al Avilacamachismo" en Historia de la Revolución Mexicana, V. 18, México, El Colegio de México.

Memoria de los trabajos

1946 • Memoria de los trabajos realizados por la Junta Estatal de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, durante el periodo comprendido entre el 20 de enero de 1945 y el 30 de noviembre de 1946. Campeche, Cam.

Myers, Charles

1965 Education and National Development in Mexico, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

Navarrete, Ifigenia

1958 El financiamiento de la educación pública en México, México, UNAM.

Neijs, Karel

1961 Las cartillas de alfabetización. Preparación, evaluación y empleo. Bélgica, UNESCO.

"Nueva etapa..."

1948 "Nueva etapa en la Dirección General de Asuntos Indígenas" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, vii, 3, pp. 44-45.

Partido Revolucionario Institucional

1946 Segundo plan sexenal, 1941-1946, México, P.R.I..

"El patrimonio..."

1951 "El patrimonio indígena del Valle del Mezquital" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, xi, 2, pp. 152-154.

Pellicer de Brody, Olga

1978 "El afianzamiento de la estabilidad política" en Historia de la Revolución Mexicana, México, El Colegio de México.

"Renacimiento indigenista..."

1942 "Renacimiento indigenista en México", en Boletín Indigenista Interamericano, ii, 4, p. 1.



## "Reorganización del..."

- 1947 "Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, vii, 1, pp. 3-6.

## Rivera Borbón, Carlos

- 1970 • El gasto del gobierno federal mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública, México, s/e.

## Román Díaz de León, Manuel

- 1953 "Misericordia y analfabetismo", en El Nacional, 17 de octubre.

## Ruiz, Ramón Eduardo

- 1977 México: 1920-1958, el reto de la pobreza y del analfabetismo. México, F. C. E.

## Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria

- 1977 La enseñanza del español a los indígenas mexicanos. México, El Colegio de México.

## Ruiz Cortines, Adolfo

- s/f Discursos México, s/p/i.

Rumbos

- 1948... Rumbos. Boletín de alfabetización, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

## "Se crea el patrimonio..."

- 1951 "Se crea el patrimonio del Valle del Mezquital" en Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano, XI, 4, p. 342.

## SEP

- 1964 Como ha decrecido el analfabetismo en México durante los últimos veinte años. Informe de la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio. México, SEP.

- 
- 1958 Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, SEP.

- 
- 1941 Primer Congreso Indigenista Interamericano, Boletín No. 1, Pátzcuaro, Mich.

- 
- 1955 "Dimensiones y contorno del analfabetismo en México".  
Escuela Nueva, I, No. 5.
- SEP Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar
- 1956 Bases de organización para la campaña de alfabetización en los Estados y Territorio. Pátzcuaro, Mich., México, (Serie Planes y Programas y Orientaciones Técnicas).
- 
- 1950-1957 Pámpiri, Boletín semanal para maestros bilingües.  
México, Sección técnica de la campaña contra el analfabetismo entre tarasco monolingües. Chera, Mich.
- 
- 1956 Programa de alfabetización, Pátzcuaro, Mich., México,  
(Serie Planes, programas y orientaciones técnicas).
- SEP Dirección General de Asuntos Indígenas
- 1958 Reglamentos, instrucciones y disposiciones técnicas y administrativas para la Dirección General y Procuradurías, Misiones, Centros de Capacitación Indígena y Delegaciones, México, SEP.
- SEP
- 1957 Educación, revista de orientación pedagógica. Organo del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, Talleres Gráficos del Depto. de Divulgación de la SEP.
- SEP Ley de emergencia...
- 1944 Ley de emergencia que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. México, SEP.
- SEP Ley orgánica...
- 1942 Ley orgánica de la educación pública, México, Ediciones de la SEP.
- SEP El maestro...
- 1951... El maestro mexicano, México.
- SEP México a través...
- 1976 México a través de los informes presidenciales. Tomo 11, "La educación pública", México, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de la Presidencia.

SEP Presupuesto y...

1958 Presupuesto y administración, sexenio 1952-1958, México, s/e.

SEP Primera Jornada...

1944 Primera Jornada Nacional contra el Analfabetismo, México, SEP, Depto. de Publicidad y Propaganda.

SEP Programa educativo...

1947 Programa educativo del Lic. Miguel Alemán, presidente de los Estados Unidos Mexicanos y Diez discursos sobre educación pronunciados por..., México, SEP, Depto. de Publicidad Nacional y Propaganda.

SEP Revista Mexicana...

1940-1941 Revista Mexicana de Educación.

SEP Revista Nacional

1941... Revista Nacional de Educación. Organó de la SEP, México, Talleres Tipográficos Modelo.

## Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

1958 "El problema de la educación extraescolar" en Problemas educativos de México, I, abril de 1958.

## Torres Bodet, Jaime

1960 Doce mensajes educativos. México, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

---

1965 Discursos 1941-1960, México, Editorial Porrúa, S. A.

---

1944 Educación Mexicana, discursos, entrevistas, mensajes, México, SEP.

---

1969 Memorias, 4v., México, Porrúa.

## Townsend, William

1946 "El Instituto Lingüístico de Verano" en Boletín Indigenista Interamericano, iv, 1, p. 46.

Veinticinco...

- 1961 Veinticinco años del Instituto Lingüístico de Verano en México, México, Instituto Lingüístico de Verano.

## Vejar Vázquez, Octavio

- 1942 Hacia una escuela de unidad nacional, México, Edición del Comité Educacional de la Iniciativa Privada.

## Villa Rojas, Alfonso

- 1955 "Los mazatecos y el problema indígena de la cuenca del Papaloapan" en Memorias del I.N.I., México, VII.

La voz del...

- 1942-1958 La voz del indio. Periódico de información al servicio de la clase indígena. Semanario, Nos. del 1 al 38.

## UNESCO

- 1947 Conferencia regional para el estudio de la educación fundamental, México.

## Wallis, Ethel Emilia

- 1953 "Los problemas de aculturación implícitos en la educación indígena del otomí en el Mezquital" en América Indígena, México, Instituto Indigenista Interamericano, xiii, 4, pp. 243-258.

Memorias

- SEP. Memoria 1940-1946 La obra educativa en el sexenio 1940-1941, s/p/i.
- SEP. Memoria 1940-1941 Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1940 a agosto de 1941, México, SEP, 1941.
- Departamento de Asuntos Indígenas Memoria 1941-1942 Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942, México, 1942.

- SEP. Memoria 1942-1943 Resumen de la memoria correspondiente al periodo del 1o. de septiembre de 1942 al 31 de agosto de 1943. México, SEP. (Mecanografiada).
- SEP. Memoria 1943-1944 Memoria, 1o. de septiembre de 1943 al 31 de agosto de 1944, s/p/i. (Mecanografiada).
- SEP. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar  
Memoria 1944-1955 Memoria 1944-1955, México, Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública 1956.
- SEP. Memoria 1945-1946 Memoria 1945-1946, (México), Dirección General de Enseñanza Primaria en Estados y Territorios.
- SEP. 1946 Memoria del Departamento de Misiones Culturales, 1945-1946, (México, Secretaría de Educación Pública, Mecanografiada).
- SEP. Memoria 1947 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma, Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. 1947 Anuario de estadística educativa, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. Memoria 1947-1948 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. Memoria 1948-1949 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.

- SEP. Memoria 1949-1950 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. Memoria 1950-1951 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. Memoria 1951-1952 Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma Lic. Manuel Gual Vidal, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. Memoria 1952-1954 Acción educativa del Gobierno Federal del 1o. de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954, México, SEP.
- SEP. Memorias 1955-1956 Acción educativa del Gobierno Federal del 1o. de septiembre de 1955 al 31 de agosto de 1956. México, SEP.
- SEP. Memoria, 1958 Seis años de labor educativa: Memoria de la Dirección General de Alfabetización y de Educación Extraescolar.
- SEP. Memoria 1958-1964 Obra educativa en el sexenio 1958-1964. México, SEP.
- SEP. Memoria, 1959-1960 Acción educativa del gobierno mexicano 1959-1960, México, Imprenta Galve, S.A.
- Secretaría de Gobernación 1946 Seis años de actividad nacional, México, Secretaría de Gobernación.

CartillasAEIOU

1947 AEIOU, Cartilla tarasca, México, SEP.

Alfabeto otomí

s/f Analfabeto otomí para el Valle del Mezquital, Hgo., Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

Aprenderé más

1953 Aprenderé más. Segunda parte de la pre-cartilla tarasco-español, México, SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Aprendo a leer

1959 Aprendo a leer, Cartilla mixteca, México.

Arroyo, Víctor Manuel

1955 Elementos de gramática otomí, México, Patrimonio del Valle del Mezquital.

Boletín de los maestros

1948 Boletín de los maestros bilingües, nos. 2, 3, 4, Oficina Técnica del Proyecto otomí en Tasquillo, Hgo., Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

Cartilla

[1944] Cartilla, México, Cía. Impresora Popular, S. C.

Cartilla maya español

1946 Cartilla maya español para los monolingües mayas de Yucatán y Campeche, México, Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, SEP.

Cartilla mazahua

1958 Cartilla mazahua, México, I.L.V. en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas.

Cartilla otomí

- 1951 Cartilla otomí del Oriente, México, Departamento de Lingüística aplicada del I.L.V.

Cartilla del Papaloapan

- 1965 Cartilla del Papaloapan, México.

Cartilla tarasco

- 1946 Cartilla tarasco español, para monolingües de la zona tarasca, México, Campaña Nacional contra el Analfabetismo, Instituto de Alfabetización para Indígenas monolingües.

Cartilla tzotzil

- s/f Cartilla tzotzil, México.

Cartilla tzotzil

- 1959 Cartilla tzotzil, Chiapas, I.N.I., Centro Coordinador Indigenista tzetzal tzotzil.

Cartilla tzotzil 2

- 1959 Cartilla tzotzil 2, México.

Los centros coordinadores

- 1962 Los centros coordinadores, México.

Cuaderno de...

- 1952 Cuaderno de trabajo, Escribiré un poco, México, SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, Sección Técnica de la Campaña Tarasca.

Cuarta cartilla...

- 1956 Cuarta cartilla mazahua, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Cuentos de...

- 1949 Cuentos de animales (en el idioma zapoteco de la región de Villa Alta, Oax). México.



Chiracu...

- 1962 Chiracu'Vlaabu' Guich. Puedes leer, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

E MINDYO

- s/f E MINDYO ÑEJE E NDO PARO. El coyote y el zopilote en idioma mazahua, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Escribiré más...

- 1953 Escribiré más, Segundo cuaderno de trabajo, México, SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, Sección Técnica de la Campaña Tarasca.

Etapas preparatorias...

- 1957 Etapas preparatorias para la enseñanza de la lectura-escritura (niños), México, SEP, (Serie planes, programas y orientaciones técnicas, 3).

La gallinita...

- 1956 La gallinita roja, (en idioma mazahua), México.

Una gramática...

- 1953 Una gramática española para los Choles, México, I.L.V. en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Guía del promotor...

- 1954 Guía del promotor, Las Casas, Chis., I.N.I., Centro Coordinador Tzetzal Tzotzil.

## Hernández Labastida, José y Francisco Javier Alvares

- 1945 Repabé rarámuri. reyénaritamí busaráma. Chihuahua, SEP, Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Juchiri anapu...

- 1965 Juchiri uandkuechà (our Language) Nueva cartilla purépecha, México, I.N.I.

Pre-cartilla amuzgo

- 1952 Pre-cartilla amuzgo, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Primera cartilla amuzgo

- 1952 Primera cartilla amuzgo, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Primera cartilla huave

- 1956 Primera cartilla huave, San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oax. México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Primera cartilla mixteca

- s/f Primera cartilla mixteca, Jiultepec, Oax., I.N.I. de los Mixtecas.

- 
- s/f Primera cartilla mixteca, México, I.N.I.

Primera cartilla suplementaria

- s/f Primera cartilla suplementaria, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Primera cartilla tarahumara

- 1951 Primera cartilla tarahumara, México.

Primera cartilla Tzeltal

- 1959 Primera cartilla Tzeltal, Chiapas, I.N.I., Centro Coordinador Indigenista tzeltal-tzotzil.

Primera cartilla zapoteca

- 1956 Primera cartilla zapoteca. Chi Dunda nu, (zapoteco del Itsmo, Juchitán, Oax.), México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

¿Puedes leer?

- 1960 ¿Puedes leer? (zapoteco del Rincón), México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

El ratoncito...

- 1958 El ratoncito huerfanito y el cuento de un conejo y un zorro, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Segunda cartilla tzeltal

- 1959 Segunda cartilla tzeltal, México.

TE BIT"

- 1963 TE BIT"IL YA SC"AN YA ACANANTHY ABAIC SWENTA YU"UN MAX AWA"YIC CHAMEL. Como conservar la salud. Un manual de higiene txetzal, en el idioma tzetzal de Orchuc y en español, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Técnica metodológica...

- 1950 Técnica metodológica para el manejo de la cartilla tarasco español, México, SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Tercera cartilla tzotzil

- 1958 Tercera cartilla tzotzil, dialecto de Huixtlan, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

## Townsend, William C.

- 1935 Cartillas lingüísticas, Lengua nahuatl, México, Talleres Gráficos de la Nación, (Cuadernos Lingüísticos 5 y 6).

Vamos a leer en...

- 1958 Vamos a leer en otomí. Otomí del municipio de Tenengo de Doria, Hgo., México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Voy a aprender

- 1955 Voy a aprender. Pre-cartilla tarasca, México, SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Yo mindyo

- 1957 Yo mindyo. Cuentos de coyotes, México, I.L.V., en cooperación con la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP.

Entrevistas

Entrevista a Ismael Rodríguez Aragón realizada por Eugenia Meyer, 18 de septiembre, 12, 19, y 26 de noviembre de 1978, Ciudad de México, Archivo de la Palabra, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, PHO/3/4

Entrevista a Humberto de Dios Veites realizada por Marisol Arbeláez. 3 y 5 de mayo de 1979, Villahermosa Tabasco, Archivo de la Palabra, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, PHO/3

Entrevista a Marietta Vda. de Azcona realizada por Marisol Arbeláez. 6 de diciembre de 1979, Villahermosa Tabasco, Archivo de la Palabra, Dr. José María Luis Mora, PHO/3/37

Entrevista a Carmen Maldonado de Rodríguez realizada por Marisol Arbeláez, 1. de mayo de 1979, Villahermosa, Tabasco, Archivo de la Palabra, Dr. José María Luis Mora, PHO/3/14

Entrevista a Rafael Barjau Díaz realizada por Marcela Tostado, 22 de enero, 7, 12, 14, 19, 26 y 29 de febrero, 5 y 11 de marzo de 1980, Ciudad de México, Archivo de la Palabra, Dr. José María Luis Mora, PHO/3/29

## A N E X O S

## SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

Ley de Emergencia que establece la Campaña Nacional  
contra el Analfabetismo, México, 1944.

## Texto de la Ley

MANUEL AVILA CAMACHO, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que en uso de las facultades que me confieren los artículos 4° y 5° del Decreto de 1° de junio de 1942 que aprobó la suspensión de garantías, el Decreto de 19 de agosto del presente año que adicionó la Ley de Previsiones Generales, relativa a dicha suspensión, y con fundamento en el artículo 3° de la Constitución Federal y en su Ley Orgánica, y

Considerando que la defensa del país no puede reducirse, en los años de guerra, a la coordinación material de las medidas militares que hemos adoptado para hacer frente a las amenazas del extranjero y que por grande que sea el auxilio que preste a semejantes medidas el esfuerzo agrícola e industrial de la población nada podrá verdaderamente substituirse al factor profundo de resistencia que representa la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación anhelosa de conservar el patrimonio vital de sus libertades:

Considerando, al mismo tiempo, que esa preparación intelectual, espiritual y moral debe descansar sobre las bases de una educación democrática, digna de dar a todos iguales oportunidades de

redención económica merced a un trabajo lícito y productivo;

Considerando, por otra parte, que una educación de la categoría emancipadora que ameritan las circunstancias no logrará estructurarse adecuadamente mientras continúen en el analfabetismo los varios millones de mexicanos que la evolución de la República no ha conseguido aún desprender de la esclavitud dolorosa de la ignorancia;

Considerando, también, que la lucha que México está librando es, en el plano internacional, la continuación lógica y decisiva de los múltiples sacrificios que a lo largo de toda su historia nuestro pueblo ha aceptado con heroísmo, a fin de afirmar, junto con su autonomía política, sus altas aspiraciones de independencia económica y de absoluta justicia social;

Considerando que, a tal respecto, el más puro sentido de nuestra participación en la guerra emana ostensiblemente de la voluntad genuina de no vivir en un mundo dividido en privilegiados y en oprimidos y que, por consiguiente, sin mengua de nuestro prestigio y de nuestra aptitud de perduración, no podríamos ver con pasividad que, por indiferencia administrativa o por inercia pública, prevaleciesen entre nosotros esos privilegios que rechazamos cuando es un dictador enemigo quien los proclama en nombre de una supuesta superioridad étnica o de una real diferencia de poder técnico, de fortuna o de ilustración;

Considerando, asimismo, que en una tierra en que únicamente la mitad de los habitantes sabe leer, ese sólo hecho exhibe ya un privilegio que impone, a quienes lo disfrutan, el deber de ayudar al

Estado en la medida de sus posibilidades, a salvar a la otra mitad de sus compatriotas de los peligros que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y de acción social:

Considerando, igualmente, que la batalla que no nos hemos visto en el caso de sostener hasta ahora en el frente de las trincheras sino en las fábricas y en los surcos, no terminará con la guerra misma y que, cuando sobrevenga la paz, las condiciones universales exigirán a nuestro país una cooperación que requerirá de los mexicanos una intensidad de labor para cuyo éxito es imprescindible tomar medidas excepcionales que, por su alcance, rebasan notoriamente los límites de los sistemas educativos que autorizan nuestros ingresos;

Considerando, a mayor abundamiento, que el porvenir colectivo de la República demanda imperiosamente el que ningún mexicano capaz de leer y escribir se exima del compromiso de participar en la campaña contra el analfabetismo que por esta Ley se fija con carácter urgente y obligatorio; compromiso tan noble y puro que el dejar de cumplirlo constituiría una falta absoluta de patriotismo;y

Considerando, finalmente, que establecer desde ahora un régimen de sanciones para quienes tratasen de rehuir tal obligación sería tanto como dudar del sentido auténtico nacional de los hombres y las mujeres de nuestro pueblo, los cuales responderán, sin duda, más generosamente a una exhortación legal que a una amenaza directa sobre sus intereses y sus derechos,

He tenido a bien expedir la siguiente

LEY QUE ESTABLECE LA CAMPAÑA NACIONAL  
CONTRA EL ANALFABETISMO

ARTICULO 1º.- Todos los mexicanos que residen en territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, que sepan leer y escribir el español, que sean mayores de 18 y menores de 60 años y que no estén incapacitados de acuerdo con las disposiciones de la Ley Civil, tienen obligación, en los términos de la presente Ley, de enseñar a leer y a escribir cuando menos a otro habitante de la República que no sepa hacerlo, que no esté incapacitado y cuya edad esté comprendida entre los 6 y los 40 años.

ARTICULO 2º.- Toda persona que resida en territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, que no sepa leer y escribir, que sea mayor de 6 y menor de 14 años si no está inscrita en alguna escuela, o mayor de 14 y menor de 40 años y que, además, no esté incapacitada, tiene obligación, en los términos de la presente Ley, de aprender a leer y a escribir y gozará del derecho a que se le enseñe a hacerlo según lo dispuesto en el artículo anterior.

ARTICULO 3º.- Con objeto de atender al ejercicio del derecho y de hacer cumplir las obligaciones que establecen las disposiciones precedentes, se emprenderá la "Campaña Nacional contra el Analfabetismo".

ARTICULO 4º.- Las autoridades encargadas de llevar a cabo dicha Campaña, son: a) el Presidente de la República; b) los Go-



bernadores de los Estados y Territorios Federales y el Jefe del Departamento del Distrito Federal; c) el Secretario de Educación Pública; d) los Directores Federales de Educación; e) los Directores o Jefes de los Departamentos o servicios educativos de los Estados; f) los Inspectores Escolares; g) los Presidentes de los Ayuntamientos y los Delegados Municipales; y h) los maestros federales, estatales, municipales y particulares.

ARTICULO 5°.- El Presidente de la República será el Director General de la Campaña y estará auxiliado por los Gobernadores de los Estados que manifiesten el deseo de coadyuvar en ella, por los Gobernadores de los Territorios y por el Jefe del Departamento del Distrito Federal, los que serán responsables ante aquél del resultado de la Campaña en sus respectivas entidades.

ARTICULO 6°.- El Secretario de Educación Pública tendrá el carácter de Director Ejecutivo y, con excepción de las autoridades que se mencionan en la disposición que antecede, estará secundado por todas las demás enumeradas en el artículo 4° de esta Ley y por los elementos auxiliares que en seguida se determinan.

ARTICULO 7°.- Serán elementos auxiliares de la Campaña: a) los Diputados y Senadores Federales y los Diputados Locales que así lo deseen; b) el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; c) los Sindicatos Obreros y Campesinos, las Centrales Sindicales, las Confederaciones de Industrias y otros organismos análogos; d) las Cámaras Comerciales, Industriales, Mineras, etc., e) las Asociaciones Agrícolas y Ganaderas; f) los Comisarios Ejidales.

**ARTICULO 8°.-** La Campaña se desarrollará en tres etapas:  
Primera.- De organización: que principiará a partir de la vigencia de esta Ley y concluirá el último día de febrero de 1945.  
Segunda.- De enseñanza: que principiará el 1° de marzo de 1945 y concluirá el último día de febrero de 1946.  
Tercera.- De revisión y exposición de resultados: que principiará el 1° de marzo de 1946 y se extenderá hasta el 31 de mayo del mismo año.

**ARTICULO 9°.-** Tan pronto como esta Ley entre en vigor la Secretaría de Educación Pública enviará copia de la misma, con las instrucciones complementarias pertinentes, a todas las autoridades y elementos auxiliares, directamente o por medio de los Gobernadores de los Estados o de los Territorios. Simultáneamente, anunciará en los periódicos y en las revistas del país, que considere convenientes, la naturaleza, las finalidades y los procedimientos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

**ARTICULO 10°.-** Durante todo el tiempo señalado para que se efectúe la Campaña, la Secretaría de Educación Pública podrá disponer con objeto de propagarla y de transmitir instrucciones o informes de su secuela de dos lapsos, de diez minutos diariamente, en cada una de las radiodifusoras autorizadas que existan en el país.

**ARTICULO 11.-** Siguiendo las instrucciones que reciban, todos los elementos auxiliares deberán inmediatamente desarrollar intensas actividades tendientes a que todas las personas que com-

prenda su círculo de influencia o de acción, conozcan los derechos y obligaciones que les señale la presente Ley, así como la forma de ejercerlos y de cumplirlas. Al efecto, la Secretaría de Educación invitará a los Diputados y Senadores Federales y a los miembros de las Legislaturas locales a visitar sus respectivos distritos con objeto de organizar reuniones y actos públicos de instrucción y de propaganda. Por su parte las agrupaciones sindicales, patronales y comerciales, las asociaciones agrícolas y ganaderas y los comisariados ejidales, en reuniones y asambleas convocadas especialmente procurarán alcanzar las mismas finalidades de difusión y convencimiento.

ARTICULO 12.- Todos los elementos auxiliares rendirán al Director Ejecutivo de la Campaña informes de sus gestiones, al término de la etapa de preparación y al finalizar cada uno de los dos primeros trimestres de la etapa de enseñanza.

ARTICULO 13.- La Secretaría de Educación procederá desde luego, a imprimir DIEZ MILLONES de cartillas especiales, numeradas progresivamente, que contendrán las instrucciones sencillas y claras para quien enseñe y el material y los ejercicios necesarios para quien aprenda. Cada una de ellas llevará un cupón con el mismo número de la cartilla, el cual estará dispuesto para que se asiente: nombre de la jurisdicción escolar; nombre, ocupación, domicilio y firma del que enseñó; nombre, ocupación, domicilio y firma del que aprendió; nombre y firma del maestro de la jurisdicción escolar correspondiente; y nombre y firma del Inspector Escolar o del Presidente Municipal de la circunscripción. El cupón a su vez, tendrá un talón desprendible con el número de la cartilla y un espacio apropiado pa-

ra asentar el domicilio, el nombre y la firma de la persona que la reciba.

ARTICULO 14.- En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizado en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.

ARTICULO 15.- De acuerdo con los datos estadísticos de que disponga y con las correcciones que después determine la Secretaría de Educación Pública enviará directamente a los Presidentes Municipales el número necesario de cartillas; remitiendo copias de las relaciones de los envíos a los Directores Federales de Educación y a los Directores o Jefes de los Departamentos o Servicios Educativos de las Entidades de la Federación. Al acusar recibo, las autoridades citadas harán las observaciones pertinentes respecto al monto de los envíos.

ARTICULO 16.- Con apoyo en las estadísticas existentes y en todos los poblados en los que no hubiere una sensible paridad entre el número de las personas que deban enseñar y el de las que necesitan aprender, la autoridad municipal constituirá en un término de diez días contados a partir de la fecha en que reciba el pliego de

instrucciones que la Dirección de la Campaña le envíe junto con una copia de esta Ley una Junta integrada por un representante de dicha autoridad, por el Director Federal de Educación o el Inspector Escolar de la Zona o el Director de la Escuela con mayor inscripción escolar, o un maestro de la localidad, según la importancia de la población de que se trate; y por un vecino del lugar que no desempeñe cargo oficial o funciones remuneradas por el Estado. Igualmente con apoyo en las estadísticas que la Secretaría de Educación Pública les transmitirá y recurriendo sólo a la inquisición directa en los casos de los pequeños poblados en donde no existan datos satisfactorios a juicio de dicha Secretaría esas juntas procederán, dentro de un plazo de sesenta días, a partir de la fecha de su constitución.

A.- Si la cantidad de analfabetos es mayor que la de los instructores, a fijar cuántos de aquéllos deberán ser enseñados por cada uno de éstos;

B.- Si, en cambio, exceden en número las personas que deban enseñar, a establecer la paridad mediante la sucesiva exclusión, por categorías de:

a) Los sirvientes: los ejidatarios con parcela que no sea de riego; los jornaleros, peones y obreros no especializados que perciban salario mínimo; los empleados con sueldos menores de cien pesos mensuales y los soldados, marineros, conscriptos y policías.

b) Los ejidatarios con parcela de riego; los aparceros; los arrendatarios de terrenos para su cultivo directo; los obreros calificados y empleados con retribución no mayor de \$200.00 mensuales; y las "clases" de las fuerzas del ejército, la marina, de

conscriptos o de policía.

c) Las personas que trabajan en empresas de transporte, o cuya ocupación principal les obliga a viajar continuamente.

d) Los pequeños agricultores, comerciantes, obreros y empleados que no perciban ingresos anuales mayores de \$5,000.00.

ARTICULO 17.- Las mencionadas Juntas, en un plazo adicional de quince días, comunicarán a la Secretaría de Educación Pública la decisión a que hayan llegado en cumplimiento de lo mandado en el artículo anterior. La Secretaría revisará estas decisiones, y cuando las encuentre correctas hará, en cada caso, una declaración mediante boletines de radio-emisión y por una publicación en un periódico de la localidad o, si no lo hubiere, en el de la circunscripción o en el de la Entidad correspondiente. Además, se fijarán boletines en los edificios y lugares mas apropiados a juicio de las Juntas aludidas.

La declaración de la Secretaría de Educación Pública, en la situación prevista en la fracción I del artículo 16, atribuirá a los habitantes de la localidad a quienes obliguen los preceptos de esta Ley, el deber de enseñar a uno o más analfabetos y en el caso de la fracción II del mismo precepto establecerá, en favor de las categorías de personas que exceptúe, la liberación de la obligación que les impone el artículo 1º de este Ordenamiento. La declaración citada, facultará a las Juntas aludidas para extender a las personas comprendidas en las categorías de excepción y a petición de las mismas los certificados individuales correspondientes.

ARTICULO 18.- Los Presidentes de los Ayuntamientos, por sí mismos y mediante los Delegados y representantes municipales en los lugares lejanos a la cabecera del municipio, entregarán las cartillas a quienes lo soliciten o a quienes conozcan como obligados a la enseñanza, según las disposiciones de este Ordenamiento. Desprenderán el talón del cupón de la cartilla haciendo que sea anotado y firmado por la persona que recibe la cartilla a quien queda encomendada la enseñanza y guardarán este comprobante hasta el final de la campaña. Tendrán la obligación de mostrar los mencionados comprobantes a las autoridades encargadas de la inspección todas las veces que para ello sean requeridos.

ARTICULO 19.- Los centros urbanos en donde las autoridades municipales no están en aptitud de conocer a los individuos analfabetos o de obtener los datos necesarios para llegar al mismo conocimiento se dividirán en tantos sectores como fueren necesarios para que, por medio de elementos auxiliares o de los maestros de las escuelas existentes en cada uno de los sectores o de delegados municipales especiales para el caso, se haga la distribución de las cartillas y se concierten instructores y analfabetos, siempre bajo la dirección y responsabilidad de aquellas autoridades municipales.

ARTICULO 20.- Los Directores Federales de Educación y los Directores o Jefes de los Departamentos o Servicios Educativos de las Entidades de la Federación, serán directamente responsables de la inspección de la adecuada distribución de las cartillas. Designarán, para cada una de las delegaciones municipales, sectores o porciones en que se divida una circunscripción municipal, a un maes-

tro, de preferencia director de escuela, que vigile la distribución y haga a las autoridades municipales las observaciones pertinentes. Las actuaciones y los informes de dichos maestros serán revisados por los inspectores escolares de las zonas correspondientes. Cuando de algún informe apareciere que existe negligencia u omisión de las autoridades municipales, lo pondrán en conocimiento inmediato del Gobernador o Jefe de la Entidad de que se trate, con objeto de que éste tome las providencias necesarias para evitar entorpecimientos o deficiencias en el desarrollo de la Campaña.

ARTICULO 21.- El día en que termine la etapa de organización deberán estar distribuidas todas las cartillas. Sin embargo, en casos notoriamente excepcionales, como los debidos a extrema lejanía, escasez de vías de comunicación numerosa población de las ciudades, etc., el Director Ejecutivo podrá acordar prórrogas hasta por treinta días, para considerar concluida, en determinados lugares, la primera etapa de la Campaña.



## PROGRAMA DE ENSEÑANZA 1944

Tomando en consideración que la Campaña Nacional contra el Analfabetismo ha entrado en una etapa de trabajo sistemático, la Dirección General de Alfabetización y Educación Extra-escolar, ha elaborado este Programa de Enseñanza para los Centros de Alfabetización del País. Requiere para su realización la función interpretativa del maestro, el que lo adaptará a las necesidades específicas del medio, así como del grupo con que le corresponda trabajar, niños o adultos; por lo que se le ha dado a este programa de Enseñanza, una estructura ecléctica y se pretende que en su aplicación sea elástico.

Este programa de Enseñanza considera los elementos básicos que requiere la cultura mínima de una persona, integrado por los instrumentos de una cultura como son la lectura y la escritura; del cálculo aritmético y el conocimiento del medio ambiente natural y social.

## FINALIDADES

## I.- DEL MAESTRO.

a) Aplicar con la mayor amplitud posible, el Programa de Enseñanza, particularmente en los aspectos de Lectura Oral, en silencio, Escritura, Ortografía y Nociones y Conceptos numéricos.

b) Cuantificación y calificación objetiva de los resultados alcanzados en su grupo de alfabetización

## II.- DEL ALUMNO.

a) Al terminar el curso, debe expresar su pensamiento oralmente y por escrito de la manera más clara y correcta posible.

b) Poseer un acervo cultural básico que le permita una mejor comprensión del mundo y de la vida.

### III.- DEL MATERIAL DE TRABAJO.

a) En cuanto a la lectura y escritura, se tomará como base el libro y los métodos inscritos en la Cartilla Nacional de Alfabetización.

b) Como material didáctico el maestro utilizará todo lo que a su juicio pueda servirle para dar movilidad y amenidad a sus clases, con la única salvedad de que esté de acuerdo con la edad de sus alumnos.

### CONTENIDO DEL PROGRAMA

#### I.- LECTURA ORAL.

a) Adquisición y dominio de los signos de lenguaje. El método de enseñanza puede ser el onomatopéyico o el que parte de frases o palabras. (La Cartilla de Alfabetización trae en la página número cuatro, instrucciones para la aplicación de cualquiera de estos dos métodos).

b) Lectura de frases y oraciones cortas, de acuerdo con el libro y método que se use.

c) Lectura de libros, folletos, periódicos al alcance de la mentalidad de los alumnos. Las lecciones y artículos seleccionados deben tener valores éticos y estéticos, así como encerrar un contenido científico trascendental para el alumno.

#### II.- LECTURA EN SILENCIO

a) Ejercicios gráficos recreativos que requieren ejecución de órdenes.

b) Resolución de cuestionarios sencillos que tengan una finalidad cultural definida.

c) Lectura de cuentos, leyendas, lecciones amenas de contenido histórico social, artículos literarios de contenido ético y estético.

### III.- RECITACION Y ESCENIFICACION

a) Memorizar y declamar composiciones cortas en verso o en prosa, que estén en consonancia con la idiosincracia, edad e intereses de los alumnos.

### IV.- ELOCUCION

a) Sencillos comentarios, conversación sobre temas de la vida real.

b) Descripción de cuadros, medio ambiente que rodea a los alumnos. Relatos históricos y narración de cuentos y leyendas propias de la región, procurando que la disertación que hagan los alumnos sea corregida por el maestro al acabar la misma y nunca interrumpiéndola.

c) Pequeñas improvisaciones sobre temas derivados de la Naturaleza, hechos de la vida real del alumno y cosas que le sean familiares; así como temas del hogar, de la persona y de la salud.

### V.- ESCRITURA.

a) Ejercicios de relajamiento muscular para lograr el control y la coordinación necesarias para la escritura.

b) Escritura de letras, palabras y oraciones, de acuerdo con los ejercicios que señala la Cartilla.

## VI.- COMPOSICION.

a) Redacción de cartas familiares y comerciales, cuya estructura esté al alcance de los alumnos. Pequeñas composiciones en prosa.

## VII.- VOCABULARIO.

a) Empleo correcto de las voces más usuales y explicación de su significado.

b) Corrección y ampliación de léxico del alumno.

c) Uso oral y escrito de las palabras nuevas que amplíen el vocabulario del alumno.

## VIII.- ORTOGRAFIA.

a) Uso empírico de las letras r, rr, j; así como de la g en las sílabas ga, go, gu, gue, y gui; la q en las sílabas que, qui, y la h.

b) Uso de las mayúsculas al empezar un escrito y en los nombres propios.

c) Uso empírico del acento en las palabras más comunes.

d) Uso del punto al finalizar la oración o frase.

e) Empleo de los signos de interrogación y admiración.

## IX.- ACTIVIDADES

a) Organizar los Legionarios del Alfabeto, de acuerdo con los Estatutos vigentes para el efecto.

b) Organizar el Club de Lectores. Este Organismo utilizará un material adecuado y al alcance de sus elementos, tal como los cuadernos de Cultura Popular que edita la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, la Segunda Cartilla, etcétera.

c) Organización de concursos de lectura, caligrafía, etc., entre los propios alumnos o con los integrantes de otro Centro de Alfabetización cercano.

d) Prácticas de correspondencia con personas cuyos intereses estén ligados a los de los alumnos.

#### ARITMETICA FINALIDADES

I.- Hacer que los alumnos adquieran los elementos necesarios para resolver los problemas de cálculo que confrontan.

II.- Capacitarlos para que puedan apreciar el medio ambiente en su aspecto sistemático y cuantitativo.

#### CONTENIDO DEL PROGRAMA

I.- Nociones y conceptos numéricos.

1.- Concepto de unidad, decena y centena.

2.- Conocimiento de cantidades del 1 al 500 y las representaciones numéricas correspondientes.

3.- Conocimiento de la adición y substracción de enteros hasta el 500.

4.- (A juicio del maestro). Multiplicación y división de enteros y decimales, tomando como base los problemas que confronta el alumno.

5.- Conocimiento objetivo del metro, del litro y del kilogramo.

6.- Medidas de tiempo: el reloj, las horas, medias horas y cuartos de hora; el año, mes, semana y días.

## II.- HABILIDADES.

- 1.- Contar en serie, en forma ascendente y descendente, de uno en uno, de dos en dos, de cinco en cinco y de diez en diez hasta 100.
- 2.- Escribir al dictado cantidades de una, dos y tres cifras.
- 3.- Leer y contar con facilidad los veinte primeros números ordinales.
- 4.- Dominar los hábitos de la adición que a continuación se plantean:

### FACILES

```

0 6 0 2 7 1 5 4 3 0 1 6 2 7 0 3
2 2 3 1 0 7 3 1 6 5 0 6 2 2 8 0
- - - - -
3 1 5 3 2 4 8 2 1 0 4 5 7 3
1 2 4 6 4 3 1 5 4 4 4 0 1 4
- - - - -

```

### MEDIANA DIFICULTAD

```

0 2 0 4 6 4 9 2 6 1 1 0 5 2 3 4
6 3 7 2 3 5 0 7 0 3 5 0 1 0 3 0
- - - - -
1 8 0 1 5 2 3 1 0
1 0 1 8 2 6 2 6 9
- - - - -

```

### DIFICILES

```

5 3 6 7 8 5 6 8 4 9 8 9 7 7 9 9
7 9 7 4 9 9 4 6 9 7 3 4 9 3 3 6
- - - - -

```

7 9 3 9 5 9 6 9 4 7 8 6 7 1  
 8 5 7 1 6 2 5 9 8 5 7 4 6 8 9  
 - - - - - - - - - - - - - - - -

5.- Habilidad para resolver problemas mentales hasta el cincuenta; así como pequeños casos de tanto por ciento y abreviaciones de la multiplicación por cinco, por diez, por cincuenta y por cien.

#### CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS

Los conocimientos relativos a las Ciencias Naturales y Sociales se impartirán al través de pláticas que tengan como núcleo un problema higiénico o social, en la inteligencia de que no constituyen estudios sistemáticos.

1.- Prácticas higiénicas más necesarias en la persona y en su medio ambiente y conocimientos que de ellas se desprenden.

2.- Explicar a los alumnos sus deberes y derechos como miembros de la Comunidad Nacional. Principales Artículos de la Constitución Mexicana: 1°. 3°. 27 y 123.

3.- Darle una idea geográfica general sobre nuestro País, sus características fundamentales y su situación en el Continente y en el mundo.

4.- Nociones generales sobre la forma de Gobierno que nos rige. La representación popular, la igualdad ante la Ley y la Soberanía, como características del Gobierno Democrático.

5.- Los grandes hechos históricos de la Patria.

a) La Independencia (16 de septiembre de 1810).

b) La Intervención Francesa y la Reforma.

c) La Revolución Mexicana (20 de Noviembre de 1910).

6.- Causas económicas, políticas y sociales que promueven los grandes conflictos internacionales. La Primera y Segunda Guerras Mundiales.

#### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

- 1.- Economía Doméstica. (Para Mujeres).
- 2.- Pequeñas industrias. (De utilidad práctica).
- 3.- Puericultura e higiene personal y social.
- 4.- Actividades deportivas, artísticas y sociales en gral.



I.L.V., El coyote y el zopilote, p. 1.

E MINDYO ÑEJE E INDOPARÜ

N° 15  
PM3981  
C3  
I55

El Coyote y El Zopilote

en el idioma

Mazahua



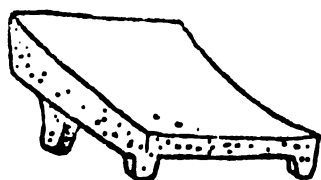
Instituto Lingüístico de Verano

Director: ...  
Co-Director: ...

25

I.L.V., Cartilla mazahua, p. 100

Unas palabras se diferencian solamente por la tonalidad con que se pronuncian las primeras sílabas, alto, o descendiente. El signo ^ sobre la vocal indica tono alto: t'ápju 'traca'. El signo ` sobre la vocal indica tono descendiente: t'ápju 'pulque'. No se usa signo para representar tono bajo.



cjünjnü



cjünjnü



zápju



zapju



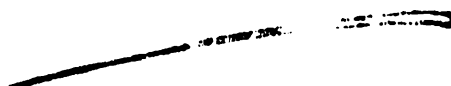
t'ápju



t'ápju



màza



maza

*El ratoncito huerfanito*

El ratoncito huerfanito y el cuento de un conejo y un zorro.

Propósitos

Querido Lector:

Este libro en zapoteco y en español tiene estos propósitos:

Primero: Darle el placer de leer unos cuentos muy hermosos.

Segundo: Ayudarle a aprender a leer mejor el zapoteco. Este libro es uno de una serie de cartillas y libros que tienen el fin de perfeccionar su dominio en leer zapoteco.

Tercero: Contribuir a su castellanización. Al leer estos cuentos encontrará poco a poco familiaridad en español.

La Serie:

1. **Aprendamos a Leer en Zapoteco.**
2. **El Ratoncito Huerfanito.**
3. **Cuentos de Animales.**



Aclaraciones sobre el Alfabeto Zapoteco

El idioma zapoteco se escribe con las mismas letras del castellano, pero con los siguientes cambios de sonido y excepciones:

La letra ' p sirve para escribir la 'a "petate", yí "lumbre", etc.

La letra e sirve para escribir la vocal de las palabras bade' "mecapal", guagua "lent", etc. El sirve para escribir las mayúsculas b y e en las palabras ¿Echtae' "Duermite?", Eya "Eva", etc.

La letra f sirve para escribir laja' "mi flor", bej' "pozo", yichja' "mi cabeza", etc.

La letra z sirve para escribir la "dia", laza' "mi pueblo", yež "pueblo", etc.

La letra š sirve p: "cazuela", biša' "hermano", tišcho "nuestro papel",

La letra x sirve para escribir lex "tomate", xpexcho "nuestro tomate", yixa "aguacate", etc.

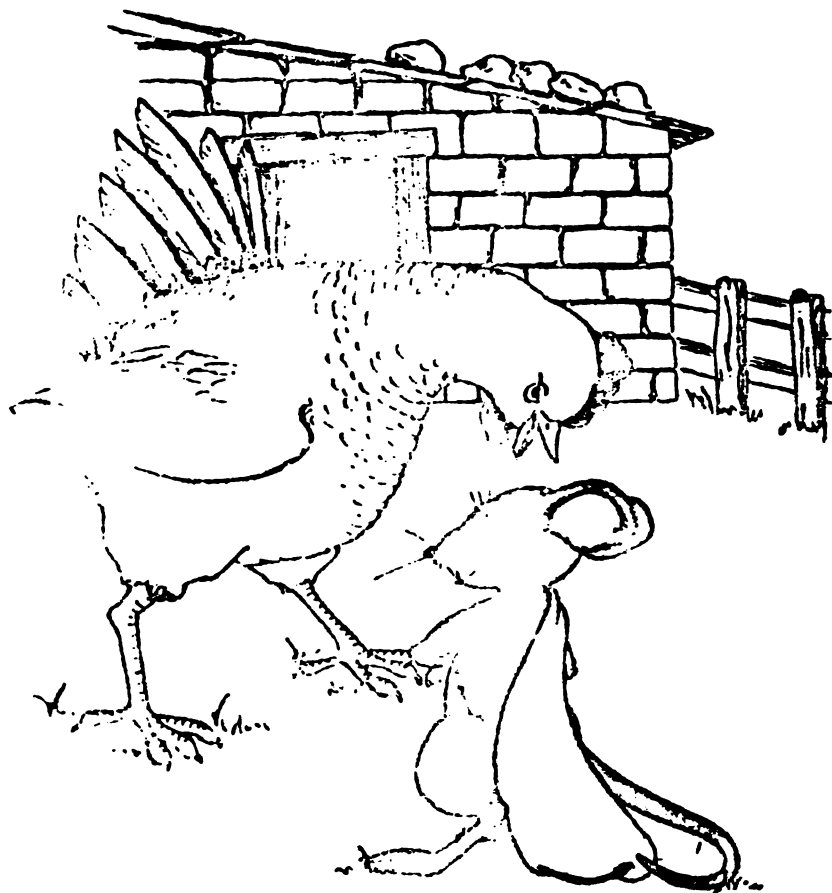
Las combinaciones de letra gw, gw, y gw sirven para escribir las palabras gwtasa' "barril", "e" "e" elevaw xacho "nos vestimos", bancw "barco", bel "bello", baww "nuestra red", etc.

En zapoteco hay dos clases de aves y fuertes. En la misma letra con que se ave: laha' "ropa", cha "araches", etc. Los fuer dentro", bel "culebra", x "tomate", etc. Pero en español, se escriben lo "ave" haca' "haca", y en "cuello",

en denominarse en te con la subrayando el , xela' "mis rayarse", lo'o "ya", bona' "persona", etc. más semejanza con laha' "ropa", etc., etc.

También en este libro aparecen algunas palabras con las siguientes se dan con:

le'	tú, o i
le'o	Uds.
len	el, ella no pe a)
le'	



### To Bzin' Gozeb Dao'

Zo to bzin' dao' na' naquəb bia gozebə na' gwdaš xoa' chebən'. Na' gwnab:—Ša'acha' liž rinnə' par cuejəb nada' to neg' xoa'.

Na' bžimb liž rinnə' na' gožəb:—Za'a zedənaba' šə de xoa' chio'onə' cuejo' nada' to negən'. Na' catə' gatə' chia' deyesəna'an.

Nach rinnə' gožəb leb:—Den.

Na' gwlejəb leb to neg' xo'anə'.

Nach gozdaš xo'anə' na' na' b:—Ša'acha' liž gwašə'onə', šə de xoa' chebən' cuejəb nada'.

### El Ratoncito Huerfanito

Había un ratoncito huerfanito. Se le acabó su Entonces dijo:--Voy a la casa del grillo a ver si tiene y si me quiere prestar una fanega de maíz.

Llegó a la casa del grillo y le dijo:--Vengo a pedirte prestada una fanega de maíz. Pues an pro la tenga te la devolveré.

El grillo respondió:--Sí tengo.

Y le prestó una fanega de maíz.

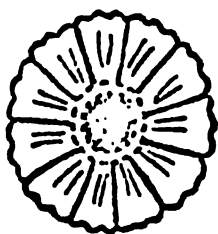
Por supuesto al ratoncito se le acabó ese maíz también, y dijo:--Voy a la casa de la lagartija a ver si tiene maíz que me preste.

I.L.V., Cartilla mazahua, p. 21

La letra ä representa un sonido entre la 'i' y la 'e'. Se usa para diferenciar entre palabras como najä 'feliz' y naia 'largo'.

Nótese la pronunciación de la ä en las siguientes ilustraciones.

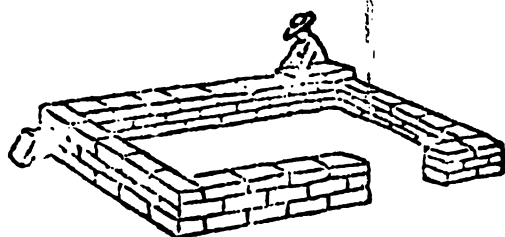
ä



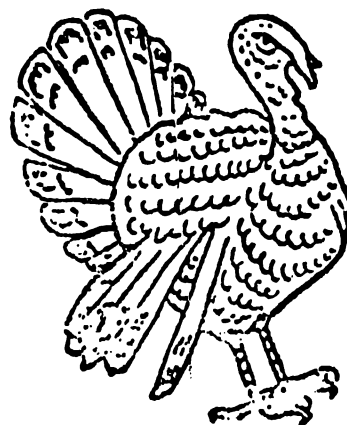
ndäjnä



s'äbä



jäbä



näxä

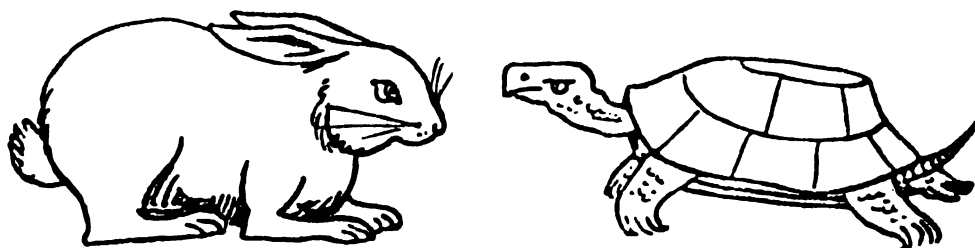
I.L.V., Cuentos de coyotes, p. 27

### Vocabulario

A continuación se da la lista de palabras de Nahuatl que se encuentran en este libro y sus significados en español.

ajūmī	abajo
ambō'lo	adentro
atjī'i	afuera
atō'c'ā	escuchante
ba'ndi	hervir
batū	¿quién sabe?
ba'ti'g	quisquemetl
ba	falta
bāpi	trabajo
ba'tjo	cerca
bāzo	hombre
bi'gi	espina
bi'pi	humo
bāivi	cenizas
bū'cu	pararse
bū'u	ser, estar
ca'ata	ca'ata
ca'ca'ca'	ca'ca'ca'
ca'ca'	ca'ca'
ca'ca' tjo	así no más
ca'ca'	hacerle
ca'ca'ca'	hacerte
ca'ca'ca'	pensar
ca'ca'ca'	salutación
ca'ca'	interrogación
ca'ca'ca'	pasar
ca'ca'ca'	hongo
ca'ca'ca'	carga
ca'ca'ca'	llevar en la espalda
ca'ca'ca'	ca'ca'ca'

## I.L.V. Cartilla mazahua, p. 107-108



## E Cjua ñe E Tortuga

Na nu pa'a c'ü e cjua  
mi tjeñbe tjo c'ü e  
tortuga. Na ngueje ma  
janch'a ma nzhodü c'ü e  
tortuga.

C'ü e tortuga o xipji  
c'ü e cjua'a o mama: ra  
sö'ö na tö'c'ü c'ü rá  
huügü vi. O ndeñte c'ua  
c'ü e cjua. O dy'tü vi.  
O huügü vi c'ua nza ye-  
jui. Ngue c'ua nanch'c'ü  
ro zät'ä ji cja c'ü e  
jñiñi.

## El Conejo y La Tortuga

Un día el conejo se  
burló de la tortuga, por-  
que andaba muy despacio.

La tortuga le dijo al  
conejo: te puedo ganar en  
una carrera. El conejo  
se rió. Se pu-  
sieron de acuerdo y co-  
menzaron a correr hacia  
el pueblo para llegar  
pronto.

O mana tojè c'ua c'ü  
e c'ua: ra tōpū gō. Nu  
c'ua e dyobū c'ü e c'ua  
e ijī.

Nu c'ua c'ü e tortuga  
o mbürū e nzhoū tjo na  
jmanch'a ja c'o ga nzho-  
dū.

O mezhe na pumcjū c'ü  
vi ijī c'ü e c'ua'a. Nu  
c'ua mā o zō a t'ijī c'ü  
e c'ua'a, o jñanda ya mi  
ngue ro zāt'ä tjo c'ü e  
tortuga. Jo ni böbū c'ua  
c'ü e c'ua. O huügū c'ua  
c'ü. Ngue c'ua ro huins'i  
c'ü e tortuga. Mi jman-  
ch'a ma nzhoū c'ü e tor-  
tuga, pe go ndōjō. Na  
ngueje ot'ü o zāt'ä.

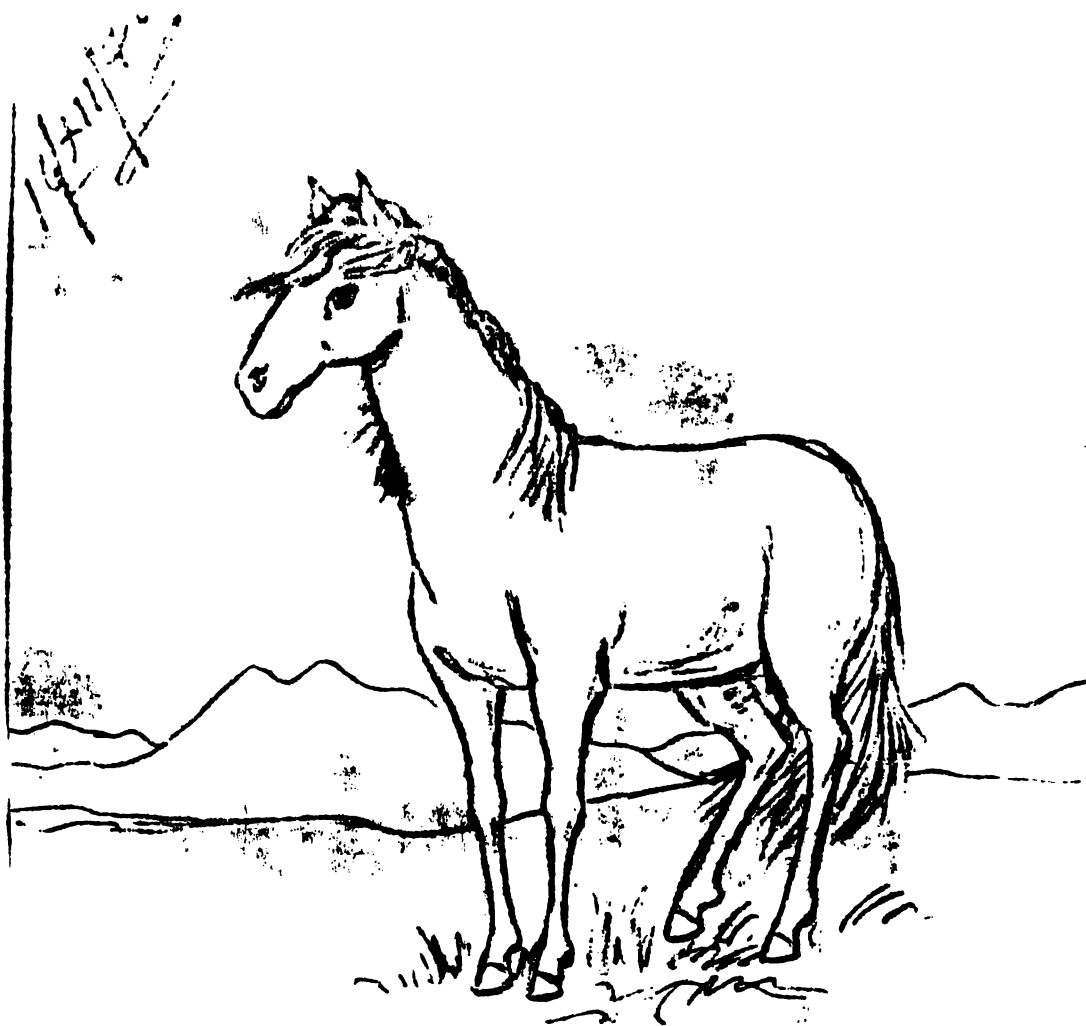
El conejo dijo para  
si mismo: voy a ganar.  
Y se acostó a dormir.

La tortuga comenzó a  
andar despacio, como de  
costumbre.

El conejo se quedó  
dormido por mucho tiempo.  
Cuando despertó vió que  
la tortuga ya estaba por  
llegar. El conejo se  
levantó de prisa y co-  
rrió para alcanzar a la  
tortuga; pero ella, aun-  
que caminaba despacio,  
ganó porque llegó antes  
que el conejo.



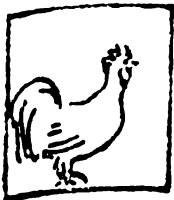
I.L.V., Pre-cartilla amuzgã, p. 1



BIBLIOTECA CENTRAL DEL  
MUSEO DE HISTORIA  
C. J. DE EXIDO.

Caso

DIRECCION GENERAL DE ALFABETIZACION Y EDUCACION EXTRA-ESCOLAR.  
Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües



**p . á . m . p . i . r . i .**



Boletín semanal para maestros bilingües. publicado por La Sección Técnica de La Campaña contra el Analfabetismo entre los Tarascos Monolingües.  
Redactores: Máximo Léthrop y Tomás Salvador Pérez.

4 uékuini

agosto 11 jimbó 1950 - ch'eráni, mich.

22 úni jámani

## TRABAJOS Manuales

Es costumbre muy generalizada que se practica casi en todas las escuelas rurales año tras año, y especialmente en los últimos meses de trabajo, dedicar atención especial a los "TRABAJOS MANUALES".

Su fin pedagógico es el de aprovechar estas actividades para obtener de ellas conocimientos útiles, como medios auxiliares para desarrollar los diversos aspectos del Programa Escolar y como una enseñanza útil para el alumno y la sociedad; pero muchos solamente lo hacen con la intención de presentar una "exposición el día del examen" sin finalidad alguna desde el punto de vista útil, mediano o inmediato.

Quisiéramos hacer una exposición más amplia sobre los fines que deben llenar los "trabajos manuales" pero la falta de espacio nos lo impide y sólo vamos a insistir sobre las siguientes recomendaciones:

1.-En todas las escuelas y Centros tarascos de alfabetización, debe procederse a hacer trabajos manuales con los alumnos.

## para uni karáni sesi (c o n t n ú a)

nirasaggakaa k'amareni axini  
ambe egga kuerátaka mäteru bole-  
tiniku sani inderi ambe: "REGLAS  
DE ACENTO ORTOGRAFICO"

6.- menchani uetarisandi asentu jotsikuni "i" ó "u" jima uanda--  
kuechaxu eggaksa jindejka graves ka eka piritini jaxajka mäteru -  
bokalini ka uetacini echa "i" ó "u"  
sanderu uigapiaka, ejemplu: país, maiz, Raúl, Saúl, Raúl, alegría, acentuó, oír, freír, oído, reunió  
reune.

### REGLAS DE ACENTO DIACRITICO.

1.-eka letra "o" piritini jaxajka numervechani, uetarisandi jatsikuni asentu y re no isa éaxarani komosiki "ceru" ejemplu: 3 ó 4, 25 ó más, etc.

2.-kastianapu jimbo jukaandiksa asentu mandani uandakuecha eggaksa tsimani ambe axikuekajka, ejemplu: mí, tú, él, pronombres personales, más, adverbio, sí pro nombre personal, adverbio de afirmación y nota musical; dé, del verbo dar, sé de ser y saber; vé del verbo ir; té, planta; ser, -

# 4-10-69 En Serie VII-69

379.207190

11611CV

227

Todo agricultor debe esforzarse por tener una vaca. Así tendrá leche para los niños y para las demás personas de su familia.

La vaca debe cuidarse para que produzca más leche y por más tiempo. Cuidar la vaca significa darle alimentación adecuada, alojamiento limpio y mantenerla en condiciones higiénicas.

## ALIMENTACIÓN

La vaca necesita alimentación suficiente para mantenerse y para producir leche. Cuando la

BIBLIOTECA CREFAL

4

PATZCUARO, MICHOACAN, MEXICO

038269

Biblioteca Popular Latinoamericana, El cuidado de la Vaca. n. 1

alimentación no es suficiente, la vaca da menos leche. Los pastos naturales y de corte son los principales alimentos de la vaca. Se deben sembrar buenos pastos en la finca, utilizando los lotes de mayor inclinación. Para aumentar el rendimiento de los pastos es necesario:

a) regarlos, especialmente, en la estación seca, para mantenerlos frescos y jugosos;

b) abonarlos para aumentar su producción;

c) evitar el pastoreo excesivo, que agota los pastos;

Diálogo de una obra de teatro del CREFAL que recor-  
ría las comunidades cercanas a su zona de influencia

Seguidamente, el simpático diálogo con que termina una de las citadas comedias:

TATA CHEMITA: ¿Por qué tienes que ir a la escuela? Yo nunca fui y no creo que me haga falta.

CREPALITO: Pues a mí sí me hace falta porque no quiero parecerme a usted.

TATA CHEMITA: ¿Por qué, Crefalito?

CREPALITO: Porque usted, como ya lo dijo, no sabe leer ni escribir, y yo quiero saber muchas cosas que sólo se logran con la lectura y la escritura, para ganar muchos pesos, para comer mejor y para vestirme mejor y para...

TATA CHEMITA: Y para que, cuando seas mayor, puedas también casarte mejor... ¿no es eso?

CREPALITO: ¡Clarines, tocan la marcha! (Un dicho para decir: Claro o Sí).

TATA CHEMITA: Mira que no había pensado en eso. Tienes razón. Quien sabe leer y escribir, puede efectivamente comer mejor, vestirse mejor y hasta casarse mejor; ya me estoy animando...

CREPALITO: ¿Usted? (Afirma Tata Chemita) ¡Pero si ya está viejo, muy viejo!

TATA CHEMITA: ¡Eso no importa! 'El corazón no envejece, el cuero es el que se arruga'.

CREPALITO: Yo creo que para usted... ya va cayendo la noche, tática.

TATA CHEMITA: ¡Nunca es demasiado tarde, Crefalito! ¡Nunca es demasiado tarde! Ya verás como aprendo y me caso con la niña más bonita de... (El nombre de la comunidad donde sea representada la obra) ¡Vamos, Crefalito! ¡Te acompaño a la escuela!

CREFAL, Preparación de personal para labores de alfabetización, p. 50.

C.R.E.F.A.L , Preparación de personal para labores de alfabetización, México, 1958.

Cartel del C.R.E.F.A.L

b. Carteles destinados a interiorizar el 'slogan' adoptado para la campaña de aprestamiento 'Nunca es demasiado tarde', utilizando fotografías muy llamativas y con tipos y detalles propios de la zona de influencia del CREFAL.

