

01085



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN HISTORIA

## LA ALTERNATIVA MODERADA POLITICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO FEDERAL (1940-1964)

**TESIS**  
QUE PRESENTA:

**CECILIA GREAVES LAINE**

PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**DOCTOR EN HISTORIA**

ASESOR DE TESIS: DR. ARNALDO CORDOVA



MEXICO, D. F.



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
SERVICIOS ESCOLARES

2005

m. 344620



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.

## INDICE

<b>INTRODUCCION</b>	p. 7
<b>I.- EL VIAJE CONSERVADOR</b>	p. 23
Los antecedentes	p. 23
Conciliación y unidad	p. 26
El auge económico	p. 33
El contexto social	p. 37
<b>II.-LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE UNIDAD</b>	p. 44
El proyecto cardenista	p. 44
Una reglamentación necesaria	p. 47
En defensa de la escuela socialista	p. 51
La fuerza de la reacción	p. 57
El cambio de guardia	p. 65
Hacia una escuela de unidad nacional	p. 71
El proyecto nacionalista	p. 77
La reforma constitucional	p. 81
Continuidad en el cambio	p. 93
¿A donde va la educación?	p. 95
<b>III.EL MAGISTERIO</b>	p. 101
La disidencia sindical	p. 101
Un consenso evasivo	p. 110
Las tensiones afloran	p. 113
Estalla el conflicto	p. 123
<b>IV.-ESCUELA Y VIDA COTIDIANA</b>	p. 128
Los planteamientos pedagógicos	p. 128
El arduo camino hacia la federalización	p. 132
Las herramientas de control	p. 144
Ante nuevos retos	p. 153
Nuevos programas	p. 157
Escuelas para todos	p. 159
El ambiente cotidiano	p. 166
En tiempos de guerra	p. 179
La supervisión	p. 180
Los cambios	p. 184
Entre la teoría y la realidad de la escolarización	p. 186

<b>V.- ALFABETIZAR, TAREA PRIORITARIA</b>	p. 191
Una empresa impostergable	p. 191
El reto	p. 195
La cartilla	p. 203
Primeros resultados	p. 205
En defensa de la moral	p. 208
Otras lecturas	p. 211
El declive	p. 213
<b>VI.-LA PALABRA IMPRESA</b>	p. 218
Los textos de lectura	p. 218
Derechos y deberes: la enseñanza del civismo	p. 228
Las huellas del pasado	p. 231
La lucha por el control de la educación	p. 237
De nuevo el debate escolar	p. 245
De la obligatoriedad a la libertad de enseñanza	p. 253
El conflicto se expande	p. 265
"La paz de la escuela es la paz de México"	p. 277
Los nuevos textos	p. 281
<b>VII.LA EXPERIENCIA RURAL</b>	p. 291
1.Las Normales	p. 291
-la vida en los internados	p. 297
-ante mil carencias	p. 301
Nuevas propuestas educativas	p. 305
Alternativas en la formación del magisterio	p. 308
Reforma en las Normales	p. 313
Ante nuevos retos	p. 317
2. Apoyos para el campo	p. 324
Las Misiones Culturales, nuevamente una opción	p. 324
En cumplimiento del artículo 123	p. 335
Escuelas técnicas para campesinos	p. 344
El proyecto piloto de la UNESCO	p. 353
Otra novedad: el CREFAL	p. 358
<b>VIII.EL LEGADO INDÍGENA</b>	p. 365
La polémica del lenguaje	p. 365
Hacia una política de integración	p. 366
Los tropiezos	p. 369

Nuevas propuestas	p. 370
Alfabetizar en lenguas vernáculas	p. 377
Centros de Capacitación Regional ¿nueva alternativa?	p. 384
- la práctica	p. 388
Nuevos derroteros en la política indigenista	p. 397
El Instituto Nacional Indigenista	p. 399
Proceso y avances	p. 406

<b>IX.DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS</b>	p. 412
--	--------

<b>CONCLUSIONES</b>	p. 441
---------------------	--------

<b>BIBLIOGRAFIA</b>	p. 449
---------------------	--------

## AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la investigación he contado con el apoyo de varias personas e instituciones. Mi primera deuda de gratitud va dirigida a El Colegio de México, institución en donde colaboro desde que inicié esta investigación, y en especial a la doctora Josefina Z. Vázquez, directora del Seminario de Educación del que formo parte. Agradezco también a mis compañeras de seminario, Pilar Gonzalbo, Engracia Loyo, Dorothy Tanck, Valentina Torres Septián y Mílada Bazant su amistad, su constante apoyo y sus observaciones y críticas al manuscrito. En particular, mi reconocimiento a la doctora Anne Staples por su generosidad, cuidadosa lectura y atinadas recomendaciones y correcciones al texto.

Debo agradecer también la oportunidad que me brindó la Universidad Nacional Autónoma de México para realizar mis estudios de doctorado y al doctor Arnaldo Córdova quien generosamente aceptó la dirección de la tesis. Sus agudas observaciones me permitieron corregir errores y resolver problemas que presentaba la investigación. Los profundos y acertados comentarios del doctor Luis Aboites me hicieron reflexionar y precisar los argumentos modificando varios puntos de vista. Asimismo fueron pertinentes las críticas y sugerencias de las doctoras Georgette José Valenzuela, Andrea Sánchez, Lourdes Alvarado y Marta Loyo. A todos ellos así como a José Ignacio Aguilar A. quien me apoyó en la elaboración de las gráficas incluidas en el texto, mi gratitud.

## INTRODUCCION

El principio de los años cuarenta representó para México el fin de una etapa. Del radicalismo cardenista, culminación del movimiento revolucionario de 1910, se pasó a un régimen que pregonaba la conciliación sintetizada en el lema de "unidad nacional", de un proyecto de justicia social a otro cuyas intenciones estrictamente utilitarias daban prioridad al crecimiento económico. No obstante este antagonismo, la continuidad del esfuerzo por consolidar un Estado fuerte, corporativo, herencia del cardenismo, fue pieza central en los siguientes años. La estabilidad política contribuyó al desarrollo económico que requirió de un mayor nivel de escolaridad para asegurar una mano de obra capacitada. Alcanzar tal meta implicaba también la difusión de una ideología que justificara el rumbo gubernamental por lo que de nuevo la escuela debió ser portavoz de las reformas gubernamentales.

La educación ha despertado un creciente interés entre los historiadores y en las últimas décadas sus aportaciones se han multiplicado permitiendo reconstruir una parte importante de esa dimensión de la vida social. Con relación al siglo XX, son las décadas de los veinte y treinta, años de reconstrucción del país cuando se definen las bases de un sistema de educación nacional, las que más han atraído la atención de los historiadores. Por el contrario, las décadas siguientes, cuando ese sistema se consolida y expande, han sido escasamente estudiadas. Pocas obras abarcan el

periodo de manera general, mientras que otros estudios, desde diferentes campos de la investigación, se centran en temas muy concretos.<sup>1</sup> Es este vacío el motivo que me ha llevado a tratar de reconstruir esa etapa de transición entre la década de los treinta y el México de la década de los sesentas que va del régimen de Manuel Ávila Camacho hasta el de Adolfo López Mateos, incluyendo los de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines y en la que la educación desempeña un papel prioritario como factor de desarrollo y herramienta de unión entre los mexicanos. Pretendo examinar este periodo para establecer las diferencias con la etapa cardenista y mostrar que la alternativa moderada, como proyecto, no representó una fractura completa en relación con el anterior como con frecuencia marca la historiografía tradicional.

Ciertamente las medidas adoptadas en este periodo modificaron el rumbo de la educación. Pero ¿en qué consistió el cambio y cuáles fueron los mecanismos utilizados por el Estado para incrementar su control en el ámbito educativo? ¿En qué forma logró imponer su proyecto en un país de grandes diferencias socioculturales? ¿Cuál fue el significado de la expansión del sistema escolar? o más bien, ¿la escuela ¿permaneció inalterable ante los cambios políticos y las reformas legislativas? ¿De qué manera se reflejaron en la actividad cotidiana escolar? Estas interrogantes como otras más que surgen en un primer acercamiento al tema obliga a incursionar en

---

<sup>1</sup> Entre éstas destaca la obra de Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*.

terreno no muy conocido. Pretendo abordarlo dentro de un contexto amplio, no limitado a leyes, decretos, normas impuestas, debates, instituciones y cifras, sino abarcando la diversidad de fuerzas y actores sociales que participan e imprimen un sello particular al proyecto educativo. Es esta complejidad y amplitud del tema de estudio lo que me obliga a hacer una selección. Me centraré en la educación primaria y de manera más general, abordaré el sistema de segunda enseñanza, considerando dentro de éste un punto fundamental: la formación del magisterio.

Aparentemente, durante cinco lustros, el proyecto educativo se mantuvo con pocos cambios con relación a la orientación y lineamientos generales marcado a partir de los años cuarenta. Sin embargo, es evidente que en la práctica cada gobierno imprimió su sello particular de acuerdo a intereses y circunstancias específicas, dentro de un marco general de cambios económicos acelerados. Las autoridades educativas plantearon con frecuencia los mismos problemas y difirieron en prioridades y soluciones aunque no todos mostraron el mismo vigor.

El giro ideológico de la década de los cuarenta que marcó la política gubernamental respondía a la necesidad de cerrar el paso a la continuidad de políticas radicales del régimen cardenista. Y en este contexto, fue la educación punto clave de ruptura. Uno de los propósitos de la investigación es examinar los cauces que sigue este proceso para adaptar el proyecto educativo a las condiciones y necesidades apremiantes del país. En este sentido, intento dar

seguimiento a las propuestas, los mecanismos, los debates sobre la orientación que debía seguir la educación pública, el estira y afloja que conducen finalmente a la reforma del artículo 3º constitucional en 1946 sin provocar enfrentamientos.

No obstante las divergencias de fondo entre ambos proyectos, hubo semejanzas en cuanto a los mecanismos empleados lo que dio lugar a un proceso ambivalente en el que se conjugaron rupturas y continuidades. La prioridad a una mayor injerencia del Estado en el ámbito educativo, como se había planteado desde la creación de la SEP en 1921, se mantuvo. La federalización de la enseñanza, traducida en la centralización del sistema educativo, uno de los mecanismos utilizados por el gobierno cardenista, representó en las décadas siguientes un medio eficaz para asegurarle un mayor control sobre las entidades federativas. En este sentido pretendo examinar el teje y maneje de las negociaciones entre un gobierno federal que intenta con insistencia ganar espacios y las autoridades estatales defensoras de su autonomía.

Pero la unificación educativa requería algo más que el control político. Requería de un cambio de contenidos para lograr el consenso y superar las divisiones sociales surgidas en las postrimerías del régimen cardenista. Con este propósito se pusieron en práctica varias iniciativas que desembocaron en un inevitable proceso de homogeneización cultural apoyado en un acendrado nacionalismo ya vigente desde los años veinte. La hipótesis central pretende mostrar que en el periodo 1940-1964, el Estado, en su afán

por mantener y fortalecer su dominio en el ámbito educativo, abandona la función de promover el cambio social para subrayar la búsqueda de afirmación nacional. Intento examinar este proceso a través de disposiciones legales como fue la unificación de planes y programas de estudio (1942) hasta entonces diferenciados entre urbanos y rurales, y más tarde (1960), con la edición de los libros de texto gratuitos impuestos como obligatorios en todas las escuelas primarias. Ambas medidas resultan cruciales para asegurar una base cultural uniforme.

Un proyecto político que pretendía imponer un modelo educativo uniforme en una sociedad heterogénea no podía quedar ajeno a la lucha de intereses antagónicos. En distintos momentos surgen movilizaciones y debates que ponen de manifiesto las tensiones entre el Estado y otras fuerzas político sociales por defender su coto de poder. El interés por conocer las posturas de grupos contrarios me llevó a revisar materiales diversos. Es particularmente importante el discurso oficial como elemento de justificación de las acciones de cada régimen, por los argumentos sostenidos y los conceptos empleados, discurso que eliminaba cualquier tipo de reminiscencia socialista y hacía hincapié en un sentimiento nacionalista que actúa como fundamento de identidad y de cohesión social. Muestra a la vez los matices de un proyecto que, aunque siguió los mismos lineamientos, no dejó de tener diferencias y prioridades. Paralelamente, examino la otra cara de la moneda, es decir, la postura de los actores sociales

involucrados, ya fueran maestros, alumnos, padres de familia o autoridades locales, así como las relaciones entre Iglesia y Estado cuyas tensiones en algunos momentos afloraron, reflejando la constante lucha por el control de la educación. El papel asignado al magisterio marca especialmente una ruptura con el proyecto cardenista. Intento examinar las medidas empleadas por el gobierno federal para contrarrestar la fuerza adquirida por los maestros y evitar nuevas agitaciones en el campo. Ya no se trataba de promover la organización de cooperativas, de involucrarse con los campesinos en su lucha por la tierra, de propagar los derechos y deberes de los trabajadores, sino de cooptar esa fuerza en un sindicato único bajo la consigna de la unidad nacional.

Pero el magisterio no se muestra como una fuerza homogénea. En este aspecto, pretendo examinar las pugnas y divisiones internas del gremio así como el peso político que adquieren y la presión que ejercen en algunos momentos ante la Secretaría de Educación Pública.

Dentro de este sesgo de la política educativa hacia la moderación, resalta la forma en que la escuela urbana fue recuperando el papel prioritario que había tenido en el porfiriato, desplazando a la escuela rural hasta entonces objetivo de los gobiernos posrevolucionarios. En este sentido intento mostrar cómo la escuela se desligó de los problemas cotidianos de las comunidades y quedó encasillada en un patrón urbano y homogéneo, perdió libertad de acción y creatividad para someterse a un Estado

autoritario que buscaba afianzar su control sobre la sociedad. Con este objetivo examino los cambios y contenidos de los nuevos planes y programas; también los textos escolares para conocer la visión que sobre la sociedad pretenden difundir, una visión muy diferente a la de los textos editados durante el cardenismo, así como el tipo de conocimientos y valores que el Estado pretendía inculcar en los futuros ciudadanos, específicamente los libros de texto gratuitos, voceros de la ideología oficial.

La investigación pretende ser un primer acercamiento a temas hasta hoy desconocidos o abordados parcialmente. Una aproximación a la vida cotidiana escolar intenta dar una visión diferente a la que ofrecen documentos oficiales. Poco se conoce de la relación entre ideas y proyectos y su realización concreta. De ahí mi propósito de analizar el papel de la escuela no sólo como promotora de valores y formas específicas de conducta que contribuyen tanto a legitimar como a reproducir la cultura dominante,<sup>2</sup> sino también como agente activo, como espacio de construcción y resistencia.<sup>3</sup> Pretendo cuestionar la idea de que las reformas lograron un impacto inmediato e uniforme en la vida escolar y al mismo tiempo examinar los conflictos y contradicciones siempre presentes. A través de las rutinas que caracterizan la actividad cotidiana examino algunos de sus rasgos: la organización interna de la escuela, las condiciones

---

<sup>2</sup> Giroux, 1992.

<sup>3</sup> Este criterio ha sido sostenido por investigaciones recientes. Véanse Rockwell, Loyo y Vaughan.

de trabajo, la labor del maestro, la aplicación de los programas, los métodos de enseñanza, el material didáctico. Para conocer su alcance, me remito de nuevo a testimonios de los propios protagonistas: maestros, alumnos, inspectores, padres de familia. Asimismo, pretendo cuestionar la viabilidad del proyecto educativo del Estado a través del funcionamiento y organización de diversas instituciones educativas de nivel elemental y medio, de carácter formal e informal, considerando los recursos siempre insuficientes recursos, la falta de maestros, su escasa preparación, las difíciles condiciones de trabajo, además de la dificultad de modificar comportamientos colectivos tradicionales sobre todo en comunidades aisladas con arraigadas costumbres.

Un tema poco estudiado y que esta investigación aborda es el referente a la población indígena. Intento examinar cuáles fueron los objetivos de la política indigenista a partir de los años cuarenta y sus diferencias con el programa cardenista. Pretendo dar seguimiento a los proyectos educativos puestos en marcha tratando de mostrar las contradicciones entre la escuela oficial y la impartida en el hogar y las formas de resistencia de los propios grupos indígenas ante la imposición de un patrón ajeno a su cultura. En este contexto, analizo la propuesta del Instituto Nacional Indigenista y su aplicación concreta en las comunidades como nueva alternativa para su integración al contexto nacional.

Un componente destacado del periodo fue su expansión. Enfrentar un crecimiento demográfico, que para los años cincuenta

alcanzaba una de las tasas de natalidad más altas del mundo, fue uno de los mayores retos para el Estado. En este sentido doy seguimiento a las iniciativas propuestas por las autoridades para afrontar el rezago educativo, algunas tomadas del pasado como la campaña en contra del analfabetismo, y otras más novedosas como el Plan de Once Años y la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que pretendían asegurar educación primaria a toda la población en edad escolar.

La estructura de la tesis sigue un ordenamiento temático en lugar de cronológico tratando de dar mayor continuidad al tema de estudio. El capítulo introductorio ofrece un panorama general del contexto político, social y económico de 1940 a 1964, en el que se conforma y desarrolla el proyecto educativo. En el segundo, se examina la transición de la escuela socialista a la escuela de unidad nacional y se da seguimiento a propuestas y debates que definen la nueva orientación ideológica del proyecto educativo; analiza también el papel que los dirigentes políticos atribuyeron a la educación así como los proyectos de cada uno de los secretarios del ramo. El tercer capítulo examina el proceso de unificación magisterial y muestra las constantes tensiones y divisiones al interior del gremio así como el confrontamiento con las autoridades federales. El cuarto aborda el tema de la enseñanza primaria y resalta la trascendencia de la centralización del sistema educativo; analiza también los planes y programas escolares e introduce al estudio sobre algunos aspectos características de la

práctica cotidiana. El quinto se centra en el problema del analfabetismo y los medios para combatirlo. En el siguiente, el sexto, se presenta el tema de los libros de texto, se examinan sus contenidos y se reconstruye la ofensiva ideológica de ciertos sectores conservadores que provoca la obligatoriedad de los textos gratuitos editados por el Estado. En el capítulo dedicado a la educación rural, el séptimo, se aborda el estudio de diversas agencias educativas tanto de carácter formal e informal y la formación del maestro, los problemas que afronta y las nuevas alternativas para su capacitación. El tema relativo a la educación indígena se desarrolla en el capítulo octavo que examina desde la polémica sobre el lenguaje y las escuelas e internados para indígenas hasta la aplicación de un nuevo modelo de desarrollo, integral, que pretendía reconocer el valor de sus culturas. Por último, en el capítulo noveno, a través de gráficas y cuadros se presenta un balance del crecimiento cuantitativo del sistema escolar en sus diversos niveles que refleja a la vez las marcadas diferencias regionales.

Para reconstruir el periodo histórico, incursioné en fuentes de diversa índole. Inicié una investigación exhaustiva de fuentes primarias. Las oficiales, muy abundantes, constituyen un apoyo fundamental: leyes, decretos, boletines, circulares y otros documentos, exponen las bases y objetivos de la política del Estado. Las *Memorias* de la Secretaría de Educación Pública muestran una postura parcial que justifica la política del gobierno en turno

y brindan información parca, las más de las veces cuantitativa, al igual que las de otras dependencias oficiales y los informes presidenciales. El *Diario de los debates de la Cámara de Diputados*, igualmente importante, es una fuente que recoge los argumentos expuestos por las facciones legislativas, interesante sobre todo en momentos en que se define el rumbo de la educación. El discurso oficial de las altas esferas gubernamentales, sea del poder ejecutivo, del legislativo, del secretario de Educación, o bien de otras autoridades educativas, se convierte en un valioso recurso que refleja propósitos, estrategias, justificaciones o soluciones a problemas particulares.

Me remití a nuevas fuentes de estudio. Para rebasar la abundante información gubernamental que tiende a sesgar la visión histórica, consulté diversos archivos. La búsqueda de fuentes primarias en acervos no clasificados o en continua recatalogación, se convierte en una barrera para el historiador. En el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, especialmente rico para el estudio del siglo XX, advertí, con sorpresa, que a pesar de la proximidad del periodo de estudio, existe una gran diferencia entre la información sistematizada de los años veinte y treinta con la de la década de los cuarenta en adelante, incompleta y sumamente dispersa además de que muchos documentos permanecen aún sin catalogación.<sup>4</sup> Especialmente difícil fue localizar material

---

<sup>4</sup> El material en este archivo ha sufrido constantes reclasificaciones lo que entorpece su consulta. Las referencias en notas han sido actualizadas de acuerdo con la nueva clasificación. Sólo en muy pocos casos no fue posible hacerlo.

referente al periodo 1946-1958. La consulta del vasto fondo referente a la Secretaría Particular, que reúne todo tipo de información, resultó de gran utilidad para abordar aspectos cruciales. El examen minucioso de numerosos documentos contribuyó a reconstruir ciertos procesos poco conocidos en el ámbito educativo y reveló las contradicciones de la política oficial. Se trataba las más de las veces de informes relacionados con la organización y funcionamiento de las escuelas, la práctica cotidiana, la aplicación de leyes, decretos u otras instancias oficiales, sale a relucir una amplia gama de complejas actitudes y respuestas. El ramo Presidentes del Archivo General de la Nación fue de consulta obligada. La correspondencia entre autoridades y maestros, padres de familia, estudiantes, sindicatos, mostraba la cara no siempre amable de negociaciones y componendas. La consulta del Fondo Documental del Instituto Nacional Indigenista, uno de los acervos más ricos por la documentación que guarda y que ha sido poco consultado, se vio entorpecida también por la dispersión del material y la falta de clasificación, situación que se ha tratado de corregir en los últimos años. La información recabada da seguimiento a la cambiante política oficial hacia los grupos indígenas, a sus experiencias y resultados.

Un seguimiento en la prensa llevó no sólo a los discursos y declaraciones de autoridades tanto políticas como educativas que veladamente mostraban sus verdaderas intenciones, sino también a examinarla como campo de debate en el que se dirimían profundas

desacuerdos entre autoridades, maestros, padres de familia, estudiantes y otros agentes sociales involucrados. Los periódicos *Excélsior* y *El Universal* se convirtieron en fuente importante de información por sus contenidos y por ser ambos de gran difusión nacional. Otras publicaciones periódicas fueron *Tiempo*, dirigida por Martín Luis Guzmán, que mostraba más bien la posición oficial; *Política*, órgano de grupos de izquierda, aparecida en 1960, fue un medio de denuncias en contra del gobierno, y *La Nación*, publicación del Partido Acción Nacional, que definía claramente la postura de los sectores conservadores. Otras fuentes fueron *Educación*, *Revista de Orientación Pedagógica*, editada para difundir la política oficial y el *Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia*, vocero del grupo de derecha más combativo.

Entre las fuentes secundarias, varias obras constituyeron la base sobre la cual se pudo construir un nuevo conocimiento del periodo. En relación con los antecedentes las obras de David Raby, *Educación y revolución social*; de Arnaldo Córdova, *La política de masas del cardenismo*; *Educación y radicalismo, 1934-1940* de John Britton; de Victoria Lerner, *La educación socialista*; de Francisco Arce, "La libertad de enseñanza como garantía constitucional" y de Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular, 1911-1928* y "Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934", son un referente obligado. Entre las obras generales, la pionera de Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, es el testimonio de quien por muchos años fue participante en la gesta

educativa. Pero es la de Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, la que abarca con mayor amplitud el tema al presentar una vasta y útil recopilación de la documentación oficial. El libro de Ramón Eduardo Ruiz, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo* es un trabajo pionero de gran calidad al igual que la ya tradicional de Josefina Z. Vázquez, *Nacionalismo y educación*, y la obra de Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México*. Para temas específicos fueron especialmente útiles las obras de Alberto Arnaut que esclarecen los problemas laborales del magisterio y el proceso de federalización educativa. También importantes son la de Valentina Torres Septién sobre la educación privada y de Pablo Latapí en relación con los problemas educativos actuales.

La historiografía de la educación en la última década ha abierto nuevos canales relacionados con la participación de los diversos actores sociales. El creciente número de trabajos regionales ha venido a mostrar la diversidad de experiencias educativas que dan una connotación distinta al conocimiento de este proceso educativo. En este campo de la historia social destacan *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*, de Elsie Rockwell, y *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, de Mary Kay Vaughan. La recopilación de testimonios de maestros a iniciativa del Museo de Culturas Populares, *Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)* en cinco volúmenes, brinda una nueva

visión sobre la experiencia docente en diversas épocas y regiones del país. La obra, también ya clásica, de Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, junto con las de Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente dieron respuesta a interrogantes sobre la política indigenista. Estas obras enriquecen la historiografía del periodo de modo que esta investigación pudo enfocarse al contraste entre lo proclamado institucionalmente y la práctica en el salón de clases.

Una última observación. No obstante la relativa proximidad de la época de estudio hemos encontrado numerosas dificultades al revisar las estadísticas escolares. Abundan los informes sobre el crecimiento cuantitativo pero hay que cuestionar la confiabilidad de ciertas fuentes básicas. Informes oficiales, documentos y memorias de la SEP no siempre concuerdan al ser utilizados como propaganda o justificación del gobierno en turno o porque no abarcan los mismos elementos y tampoco eligen los mismos criterios de selección. Para homogeneizar la información tomé como base los Compendios Estadísticos elaborados por la Dirección General de Estadística y publicados por la Secretaría de Economía y cuando fue necesario se complementaron con otras fuentes seleccionadas cuidadosamente, sobre las cuales elaboré gráficas.

Ciertamente los avances entre 1940 y 1964 fueron significativos. La política moderada, con finalidades muy claras marcadas por las circunstancias, definió un nuevo sesgo a la educación, fue una etapa de crecimiento y consolidación del sistema

escolar a nivel nacional. Pero para las autoridades, el reto educativo siguió presente ante un crecimiento demográfico que sobrepasaba todos los cálculos. En la medida de lo posible, esta investigación intenta arrojar ciertas luces para la comprensión de la situación actual. Partir de experiencias pasadas podría contribuir a formular mejores propuestas para proyectos futuros.

## I. EL VIRAJE CONSERVADOR

### LOS ANTECEDENTES

A principios de la década de los cuarenta, factores internos y externos marcaron un cambio en la historia del México posrevolucionario. Terminaba el periodo cardenista y con él, una época de radicales transformaciones en el ámbito nacional. Cárdenas continuó el camino de reconstrucción del país que Calles había diseñado. La época de caciques y caudillos se dejaba atrás para dar paso a un nuevo orden institucional que requería la restauración del poder político del Estado, fragmentado por las luchas internas y amenazado constantemente por fuerzas locales. Durante el régimen callista, una fecunda actividad legislativa contribuyó a centralizar el poder del Estado y a reglamentar su participación en el ámbito político- económico, en tanto las reformas sociales, moderadas, fueron meros paliativos para las demandas urgentes de la población. Ya en los años del maximato, Calles creó la institución política que desempeñó un papel prioritario en la estabilización política del país: el Partido Nacional Revolucionario (PNR).

La política tomó una nueva dirección con Cárdenas. Con una perspectiva diferente, optó por medidas radicales que consolidaron el régimen revolucionario. Un Estado fuerte, sólido, apoyado por un partido único al cual reorganizó para congregar a la mayor parte de los sectores populares fue clave en el proceso de modernización del país. Con base en los ideales revolucionarios de 1910, emprendió un programa de reformas socioeconómicas radicales que favorecieron a las clases trabajadoras. La

reforma agraria superó con creces al reparto de tierras efectuadas por los gobiernos anteriores. El impulso a un modelo de desarrollo económico capitalista sentó las bases para el despliegue industrial de los siguientes años. La nacionalización de los ferrocarriles y la recuperación de los recursos naturales, como fue el caso de la nacionalización del petróleo, no sólo representó un paso crucial frente a la poderosa ingerencia extranjera en la economía nacional sino además puso de manifiesto el compromiso del régimen por fortalecer y consolidar la nación cimentando las bases del México moderno.

Pero las reformas cardenistas no evitaron ser el blanco de ataques, principalmente de aquellos sectores que veían afectados sus poderosos intereses. A la desconfianza general generada por la fuerza adquirida por los sectores obrero y campesino ya organizados, el énfasis en la orientación socialista de la educación y la agitación en el campo, secuela del reparto agrario, se sumaba una situación económica, nada optimista, ante el boicot de las compañías y países afectados por la expropiación petrolera. Cárdenas se vio obligado a modificar el rumbo. Para calmar los ánimos, no sólo trató durante los dos últimos años de su gobierno, de limitar sino de disminuir el ritmo de las reivindicaciones sociales.<sup>1</sup> Fue menos complaciente con las demandas obreras y las huelgas se redujeron.<sup>2</sup> También el reparto agrario disminuyó. Pero lo que llamó

---

<sup>1</sup> Medin, 1973, pp. 204-211; Córdova, 1974, pp. 194-196.

<sup>2</sup> Las huelgas, que en los primeros años del gobierno cardenista llegaban a 642 y 674, se redujeron propiamente a la mitad a partir de 1938. Wilkie, 1978, p. 216; Medin, 1987, pp. 206-209.

más la atención fueron sus declaraciones en las que destacó una postura conciliadora, de colaboración con diversos sectores, especialmente el empresarial al que otorgaba seguridad en sus inversiones. Para el dirigente michoacano era preferible que el régimen se dedicara a preservar lo que se había logrado que a proseguir con nuevas reformas.<sup>3</sup>

La misma actitud mostró frente al proceso electoral iniciado tempranamente a fines de 1938 en medio de fuertes tensiones partidistas.<sup>4</sup> El general Francisco J. Múgica, líder del sector radical en el Congreso Constituyente de 1917, amigo y aliado de Cárdenas y en el momento, secretario de Comunicaciones y Obras Públicas, se perfilaba como su más viable sucesor en tanto las facciones conservadoras apoyaron la candidatura del general Juan Andreu Almazán, quien rápidamente se convirtió en una amenaza para el grupo en el poder. La difícil coyuntura económica y política llevó a Cárdenas a respaldar un candidato de tendencias moderadas. Poco importaban sus méritos o su carrera política. Por consiguiente, Múgica se vio desplazado de la contienda electoral en tanto el general Manuel Ávila Camacho, por entonces titular de la Secretaría de la Defensa, sin compromisos con las facciones extremistas de izquierda o derecha, fue seleccionado como representante del PRM.<sup>5</sup> La

---

<sup>3</sup> Córdova, 1989, p. 279; Medina, 1973, pp. 265-290; Medin, 1973, pp. 209-210.

<sup>4</sup> Sobre la campaña electoral, Contreras, 1977; Medina, 1978, pp. 48-131; Medin, 1973, pp. 211-224; Michaels, 1971, pp. 80-134; Hamilton, 1983, pp. 233-245.

<sup>5</sup> A diferencia de sus adversarios, Ávila Camacho no había destacado por sus méritos en campaña sino por su carrera político-administrativa. Cárdenas lo designó subsecretario de Guerra y por la muerte del titular ocupó la Secretaría.

lucha electoral fue enconada. Las agudas tensiones políticas y sociales quedaron de manifiesto en vísperas de las elecciones provocando una violencia generalizada en las principales ciudades donde el partido oficial no vaciló en utilizar la fuerza para obtener el triunfo de su candidato.

#### CONCILIACION Y UNIDAD

El Segundo Plan Sexenal, formulado por el Comité Ejecutivo del PRM (1939), sirvió como plataforma política a la campaña presidencial de Ávila Camacho, un plan ambiguo que podía considerarse como un triunfo para los moderados del partido oficial. Aunque en varios aspectos ratificaba la política cardenista, la terminología empleada se había despojado de todo radicalismo. Al igual que el Primer Plan Sexenal de 1934, la tesis central era la del intervencionismo estatal. El documento mantenía en todo momento el papel rector del Estado en la vida social "para equilibrar fuerzas, suprimir injusticias y crear al fin los supuestos de una democracia real", base de la seguridad pública y el orden.<sup>6</sup> La Revolución y su ideario fueron un referente obligado pero el cambio ideológico era manifiesto: la palabra Revolución se había vaciado del contenido inicial: capitalismo, opresión, lucha de clases.<sup>7</sup> En el preámbulo se advertía que el movimiento revolucionario había llegado a un punto que si bien tenía una amplísima tarea que cumplir en el futuro, no

---

<sup>6</sup> *Segundo Plan*, 1939, p. 43.

<sup>7</sup> Segovia, 1968, p. 357.

temía por sus conquistas fundamentales ya consolidadas.<sup>8</sup> Con estas afirmaciones pareciera que Cárdenas hubiera cumplido con los proyectos de reforma política y social de la Revolución. Ahora el reto era impulsar el crecimiento económico para consolidar el progreso. Ávila Camacho lo anunciaba ya desde su campaña electoral:

sólo fortaleciendo económicamente al país se puede vivir en toda su plenitud la verdadera Revolución; porque sólo entonces al régimen de la riqueza producida se podrán aplicar las normas de la justicia social.<sup>9</sup>

El sexenio se perfilaba como un periodo de enfrentamientos entre las corrientes extremas: una derecha cada vez más beligerante que no cesaba en sus presiones y una izquierda oficial, aún poderosa. Ávila Camacho estaba decidido a actuar precisamente para conciliar intereses tan diversos como ya Cárdenas lo había manifestado. Desde su campaña mostró una actitud moderada, conciliadora, especialmente al referirse a los aspectos más conflictivos, dejando ya entrever una serie de rectificaciones al legado cardenista. Una nueva retórica se introdujo en el discurso oficial. Al protestar como presidente, no hablaba de una ruptura con el pasado revolucionario, sino de "una renovación de ideales" mediante "la consolidación material y espiritual" de las conquistas sociales en una economía próspera y poderosa.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> *Segundo Plan*, 1939, pp. 45-46.

<sup>9</sup> "Discurso pronunciado por el Señor General de División, Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México" en *Ibid.*, p. 13. Este plan consideraba la independencia económica como base insustituible para la independencia política.

<sup>10</sup> "Discurso del Gral. Manuel Ávila Camacho, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1º de

En este contexto, la exaltación del sentimiento nacionalista característico de los años posrevolucionarios, fue utilizado para neutralizar los profundos antagonismos de la sociedad mexicana, un nacionalismo autoritario, como afirma Rafael Segovia.<sup>11</sup> El objetivo de la política avilacamachista se sintetizó en el lema de "unidad nacional", lema ambiguo que sin identificarse con una determinada ideología, significaba un rígido control sobre las distintas facciones políticas consideradas como un obstáculo a esa unidad.<sup>12</sup> Así, el radicalismo del régimen cardenista cedía el paso a una política moderada en la que el interés nacional estaba por encima de cualquier ideología o facción partidista. El concepto de la lucha de clases se expresó esporádicamente y en un sentido muy diferente al empleado con anterioridad, sin mayores compromisos. Para Ávila Camacho

la lucha de clases existe y debe existir; pero debemos librarla en el seno de la ley, con la resolución de encontrar el camino de la colaboración, si no queremos retroceder a la pobreza permanente y volver a los ciclos de la violencia y la tiranía.<sup>13</sup>

Ya sobre la marcha, los hilos de la política quedaron hábilmente

---

diciembre de 1940" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 210. Incluso en su mensaje de año nuevo del 31 de diciembre de 1940 ya no hablaba de revolución sino de evolución. *Excelsior*, 1 de enero de 1941.

<sup>11</sup> Segovia, 1968, p. 358.

<sup>12</sup> Sobre la idea de unidad nacional y las etapas por las que ha atravesado, Medina, 1973. También el Partido Comunista insistió en la unidad nacional, aunque claro está, con un sentido completamente diferente. Segovia, 1968, p. 356.

<sup>13</sup> "Discurso pronunciado por el señor General de División Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México" en *Segundo Plan*, 1939, p. 12.

controlados por el presidente, quien al final de cuentas logró el control e impuso a su administración la orientación que había dado desde su campaña.<sup>14</sup> La decisión de eliminar al sector militar del partido oficial iba dirigida precisamente a evitar que de nuevo las fuerzas armadas se politizaran. El gobierno retomó la premisa cardenista de luchar por la justicia social y el mejoramiento gradual de las masas populares, tratando sobre todo de evitar movimientos que pusieran en peligro la paz social. La situación internacional, cada día más amenazadora, fue en ese momento un factor importante para neutralizar los antagonismos. De ahí en adelante, nacionalismo, democracia y justicia social serían los conceptos que permearían el discurso oficial.

Un punto clave fue la relación con la Iglesia. El acendrado anticlericalismo de Calles se atenuó durante el gobierno cardenista pero aún así la permanencia de la escuela socialista se mantuvo como punto de ruptura entre Iglesia y Estado.<sup>15</sup> Ávila Camacho recurrió a su política conciliadora y desde su campaña electoral aseguró que durante su gestión

---

<sup>14</sup> Es de notar la conformación de su gabinete. Ezequiel Padilla en Relaciones Exteriores representaba al callismo, Javier Gaxiola, secretario de Economía, pertenecía al grupo de Abelardo Rodríguez. Por otra parte Cárdenas había logrado que políticos identificados con sus ideas obtuvieran una cartera dentro del gabinete como fue el caso de Luis Sánchez Pontón en la Secretaría de Educación e Ignacio García Téllez en la del Trabajo. Eduardo Suárez, secretario de Hacienda en el régimen cardenista, continuó en la misma cartera.

<sup>15</sup> Durante los dos últimos años del gobierno de Cárdenas ya no hubo enfrentamientos directos entre la Iglesia y el Estado sino que los conflictos se debieron a luchas entre grupos de seglares católicos y de partidos de reconocida filiación católica por un lado, y grupos militantes de la política oficial o gobiernos estatales y municipales por el otro. Córdova, 1989, p. 361.

no se perseguirían las creencias religiosas.<sup>16</sup> Incluso, antes de asumir el poder, declaró "soy creyente".<sup>17</sup> Esta declaración tenía obvios alcances políticos. La rivalidad con su principal opositor a la silla presidencial, Almazán, lo llevó a buscar el apoyo de un importante sector, el católico, y desde luego el de la jerarquía eclesiástica. A partir de entonces, en un clima de tolerancia, el conflicto entre la Iglesia y el Estado, ya tradicional desde el siglo XIX, se iba superando. La Iglesia lograba recuperar su posición y obtenía importantes beneficios aunque dentro de una relación de subordinación al Estado.<sup>18</sup>

Para las elecciones presidenciales de 1946 hubo cambios. El PRM fue disuelto y sustituido por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), con lo que la meta del partido propuesto por Cárdenas en 1938, "Por una democracia de los trabajadores" sufría un cambio radical al adoptar como lema "Democracia y justicia social", más acorde con el proyecto de modernización política y económica que propugnaba el entonces candidato a la presidencia, Miguel Alemán.<sup>19</sup> En ésta como en las sucesivas contiendas electorales, no se logró configurar una oposición fuerte que pudiera poner en entredicho los resultados como en las de 1940, por lo que el candidato oficial triunfó con una gran mayoría.

---

<sup>16</sup> "Discurso pronunciado por el señor General de División Manuel Ávila Camacho, en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México" en *Segundo Plan*, 1939, p. 15.

<sup>17</sup> "Tres horas con Ávila Camacho" en *Hoy*, núm. 187, 21 de septiembre de 1940, p. 8.

<sup>18</sup> Loaeza, 1988, pp. 154-163; Torres Septién, 1997.

<sup>19</sup> Martínez, 2004, pp. 243-246.

Primer presidente civil del México posrevolucionario, Alemán había sido gobernador de Veracruz durante el régimen cardenista y secretario de Gobernación durante la administración que concluía. A diferencia de los dos gobiernos anteriores, los diversos sectores del partido oficial no intervinieron en la formulación de un plan sexenal que marcara el programa de gobierno para el candidato a la presidencia, sino que el propio Alemán, manifestando una "nueva forma de entender y hacer política", elaboró el plan expresando reglas muy claras de su juego político.<sup>20</sup> En principio, los planteamientos del cardenismo ya no eran válidos de tal manera que habría que erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos.<sup>21</sup>

El alemanismo, continuando la línea marcada por Ávila Camacho, se convirtió en plataforma para el modelo que perduraría en las dos décadas siguientes. Fortaleció el autoritarismo presidencial y aseguró el control sobre los diferentes sectores del partido oficial, postura que también se reflejó en la composición de un gabinete que, a diferencia de su antecesor, quedó integrado por un grupo de profesionistas sin pluralismo ideológico.<sup>22</sup> Alemán reiteró lo que Ávila Camacho había ya señalado: el movimiento revolucionario había llegado a su madurez y por consiguiente era necesario mantener, consolidar y hacer cada vez más fructuosos sus

---

<sup>20</sup> "Síntesis del programa del Lic. Miguel Alemán" en *Política*, vol. V, núm. 104, 15 de agosto de 1964.

<sup>21</sup> Medin, 1990, p. 37; Martínez, 2004, p. 240.

<sup>22</sup> Sobre la estructuración del poder político alemanista Medina, 1979, vol. 20; Medin, 1990; Meyer, 2000.

logros.<sup>23</sup> Desarrollo económico, progreso, industrialización, fueron conceptos claves del discurso oficial. Lo mismo sucedía con la política de unidad nacional. Para Alemán,

la unificación nacional no significa la claudicación de ningún interés legítimo, ya sea individual, ya de grupo social. Significa que los diversos factores de la prosperidad colectiva están dispuestos a cooperar entre sí persiguiendo una finalidad superior, a la que todos ellos sirvan con lealtad.<sup>24</sup>

En los años siguientes, se mantuvieron los mecanismos políticos para mantener la estabilidad. La conformación de un sistema electoral pluripartidista, donde participaba una débil oposición, dio tan solo un barniz democrático al régimen presidencial acabando con cualquier posibilidad de apertura del sistema político.<sup>25</sup> Adolfo Ruiz Cortines, también veracruzano y ex secretario de Gobernación, triunfó con facilidad en las elecciones, al igual que su sucesor Adolfo López Mateos, abogado del Estado de México y ex secretario del Trabajo. El autoritarismo estatal continuaba manifestándose en la exclusión de otros actores políticos sin que la mayor parte de la sociedad mostrara, por el momento, signos de inconformidad.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> "Síntesis del programa del Lic. Miguel Alemán" en *Política*, vol. V, núm. 104, 15 de agosto de 1964.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. XXVIII.

<sup>25</sup> Al abandonar el partido oficial, Lombardo Toledano agrupó a la oposición política de izquierda en el Partido Popular, el cual sin apoyo sindical, no llegó a representar más que una oposición débil al régimen presidencial. Medin, 1990, pp. 67-78.

<sup>26</sup> Ante las quejas constantes de partidos de la oposición, el gobierno de López Mateos aceptó una reforma constitucional que introdujo una nueva modalidad, los "diputados de partido". por la cual, la oposición aumentó considerablemente su representación en la Cámara de Diputados, no

## EL AUJE ECONOMICO

Para diciembre de 1940, cuando Ávila Camacho asumió el poder, México había superado la pérdida demográfica de la década revolucionaria, aumentando su población a 20 millones de habitantes. Era un país todavía rural, de localidades entre 50 y 5,000 habitantes, con una escasa integración urbana. Los logros de la administración cardenista aún no daban sus frutos. Los beneficiados por el reparto de tierras habían elevado su nivel de vida pero la producción agrícola comercial se había estancado y la infraestructura industrial creada en el sexenio aún no rendía resultados suficientes.<sup>27</sup> Las represalias de las compañías petroleras afectadas por la expropiación y las de sus gobiernos, propiciaron el retiro de capitales extranjeros. El sector privado también se retrajo ante el temor al radicalismo cardenista, acciones que provocaron el estancamiento de la economía.

En este entorno lleno de tensiones, la Segunda Guerra Mundial resultó un factor decisivo para resolver las discrepancias internacionales. Cancelado el boicot a los productos mexicanos y las presiones diplomáticas que había sobre el país gracias a las negociaciones con los gobiernos de Estados Unidos y de la Gran Bretaña, el gobierno avilacamachista logró un ambiente propicio para reactivar la

---

así en las gubernaturas y las curules en el Senado que permanecieron bajo el control del partido oficial. Medina, 1994, pp. 166-167.

<sup>27</sup> Medin, 1973, p. 122. El número de empresas durante el régimen cardenista, aumentó de 6 916 a 13 510 y el capital invertido se duplicó. Contreras, 1977, p. 173.

economía.<sup>28</sup> Dentro de un esquema de desarrollo capitalista, la industrialización se convirtió en la clave para lograr la autonomía económica. La afluencia de divisas extranjeras provenientes de las crecientes exportaciones de materias primas permitió la diversificación de la economía mediante una política de sustitución de importaciones.<sup>29</sup> Como nunca antes, los gastos del renglón económico se incrementaron.<sup>30</sup> El Estado amplió la infraestructura y los créditos asegurando las condiciones para el desarrollo en los siguientes años.

Para 1946, año de elecciones presidenciales, el espectro de la guerra había desaparecido. México gozaba de estabilidad política y de recuperación económica. Pero dos nuevos conflictos amenazaban el panorama nacional: la bipolaridad mundial y la creciente dependencia del vecino país del norte. Estados Unidos había recuperado sus antiguos mercados y México perdía terreno en sus exportaciones. Alemán no vaciló en incrementar la inversión pública en actividades productivas, gasto que superó por primera vez el 50% del presupuesto de la Federación. La infraestructura se amplió y los incentivos para nuevas industrias aumentaron, lo mismo que las garantías al capital privado cuya contribución resultaba indispensable para el desarrollo del país.<sup>31</sup> Las

---

<sup>28</sup> Loyola, 2004, p. 226-229.

<sup>29</sup> El desarrollo económico ya no se concentró en la agricultura, la minería y el petróleo, sino que se expandió a otros sectores estratégicos como la industria manufacturera que entre 1939 y 1946 aumentó 75%. Vernon, 1966, pp. 111-116; Reynolds, 1973, pp. 55-59.

<sup>30</sup> Incluso superaron el 37.6% del régimen cardenista. Wilkie, 1978, pp. 111-118.

<sup>31</sup> Sobre el modelo económico alemanista, Hansen, 1983, pp. 57-89;

inversiones se concentraron en las regiones más productivas en donde se podían tener mayores resultados a corto plazo. Ahí se construyeron sistemas de riego, grandes presas, plantas de energía eléctrica, se abrieron nuevas vías de comunicación que favorecieron un considerable incremento de la producción agrícola e industrial.<sup>32</sup>

A principios de los años cincuenta se percibía el auge económico. El México rural de los años treinta se había transformado. Pero en 1952, cuando Ruiz Cortines asumía la presidencia, aparecieron indicios preocupantes. Desaparecieron el optimismo y la euforia del pujante desarrollo. México no fue inmune a la recesión mundial derivada de la guerra de Corea, en forma similar a la sufrida después de la Guerra Mundial ni a la devaluación de la moneda. La demanda de las exportaciones mexicanas se desplomó. Los excesivos créditos del exterior contraídos en el sexenio anterior y el déficit en la balanza de pagos contribuyó al estancamiento.

La nueva administración insistió en el desarrollo industrial, pero marcó una diferencia en el estilo de gobernar. Favoreció una política de austeridad que contrastó con el dispendio y la corrupción abierta del gobierno alemanista. Las inversiones para reactivar la economía continuaron en ascenso, llegando a su nivel más alto, aunque no se pudo evitar una nueva devaluación del peso.<sup>33</sup> La participación de la empresa

---

Vernon, 1966, pp. 116-125; Torres, 1984, pp. 39-108; Medin, 1990, pp. 104-122; Martínez, 2004.

<sup>32</sup> En tan sólo diez años, de 1940 a 1950, aumentó 71% Pellicer de Brody y Reyna, 1978, p. 32.

<sup>33</sup> La devaluación de 1948 fijó la paridad en 8.65 pesos por dólar en

privada, nuevamente favorecida por el gobierno, junto con el financiamiento externo, permitieron recuperar terreno, y ya para principios de 1956 se iniciaba el llamado "desarrollo estabilizador", cuyo objetivo era aumentar la producción y evitar la inflación, deteniendo el alza acelerada de salarios y precios.<sup>34</sup>

Cuando Adolfo López Mateos, ex secretario del Trabajo, asumió el poder en 1958, otros acontecimientos que escapaban al control gubernamental amenazaban la estabilidad del país. Preocupaba el activismo de algunos sectores de trabajadores. El triunfo de la Revolución cubana un año después y la simpatía mostrada por el gobierno lopezmateísta hacia el nuevo régimen cubano asustó a grupos conservadores. La desconfianza del sector empresarial aumentó cuando el presidente declaró que su gobierno era "dentro de la Constitución, de extrema izquierda".<sup>35</sup> El temor

---

vez de 4.85; en 1954 se elevó a \$12.50. Sobre la política económica del régimen de Ruiz Cortines *ibid.*, pp. 17-30; Vernon, 1966, pp. 125-133.

<sup>34</sup> Meyer, 2000.

<sup>35</sup> Esta discusión la habían iniciado Alfonso Corona del Rosal, presidente del PRI, y el senador Manuel Moreno Sánchez, cuando al referirse al régimen lopezmateísta lo definieron como "de atinada izquierda". Estas declaraciones causaron gran revuelo y no faltó quien preguntara directamente a López Mateos su opinión al respecto. El presidente señaló que "la línea política a la derecha o a la izquierda debe ser tomada desde el punto de vista de cuál es el centro". Y añadió: "Ustedes conocen cuál es el origen de nuestra Constitución, que emanó de una revolución típicamente popular, que aspiraba a otorgar a los mexicanos garantías para obtener mejores niveles de vida en todos los órdenes, a una mejor educación, a la dignidad humana. En ese sentido, nuestra Constitución es de hecho una Constitución de origen popular de izquierda, en el sentido que se le quiera dar a la palabra izquierda en México. Ahora, mi gobierno es, dentro de la Constitución, de extrema izquierda". *Política*, vol. I, núm. 6, 15 de julio de 1960, p. 5.

de una conjura comunista inquietó al gobierno norteamericano y a grandes sectores de la población nacional, ocasionando el retraimiento de la inversión privada y la fuga de capitales. López Mateos tuvo que matizar su posición progresista para mantener la paz social. La propuesta nacionalista de crecimiento económico llevaba implícita una mayor participación del Estado mediante el aumento en sus inversiones y la apertura de nuevos campos a la industria.<sup>36</sup> Pero obligó al gobierno a recurrir con mayor frecuencia al crédito exterior. Aún así la recuperación fue lenta. Había que apoyar al sector privado, otorgándole mayor seguridad y garantías para superar la desconfianza que para 1964 en gran medida se había logrado.

#### **EL CONTEXTO SOCIAL**

La política de unidad nacional apuntó hacia la integración de una sociedad profundamente heterogénea. El proyecto de desarrollo económico no podía dejar lugar a divergencias sociales e ideológicas sino debían someterse "al bien supremo de la nación".

Con Cárdenas, los trabajadores organizados bajo el control del Estado habían obtenido importantes beneficios. Agrupados en sindicatos y reconocido el derecho de huelga, lograron fortalecer su posición frente al sector empresarial. Pero a partir de los años cuarenta, la política social se moderó. Ávila Camacho encontró en la guerra una cobertura

---

<sup>36</sup> Sobre el desarrollo de la economía durante el sexenio Pellicer de Brody y Mancilla, 1978, pp. 259-294; Vernon, 1966, pp. 133-139; Meyer, 2000, pp. 891-896.

favorable para introducir reformas legales y garantizar el control político. Su decisión de reformar la Ley Federal de Trabajo iba dirigida a contrarrestar la fuerza adquirida por el movimiento obrero en años anteriores<sup>37</sup> y asegurar un clima de confianza al inversionista, estableciendo rígidamente las condiciones que debería reunir una huelga legal.<sup>38</sup> Bajo el argumento de apoyar la defensa del país ante el estado de guerra, hizo un llamado a los trabajadores para que sus discrepancias con los patrones fueran resueltos por la vía de la conciliación.<sup>39</sup> Por el momento, los conflictos laborales disminuyeron. Obreros y campesinos se sometieron a los imperativos de la unidad nacional y renunciaron al derecho de huelga con la garantía, vagamente señalada en las declaraciones presidenciales, de que el sector empresarial no aprovecharía las circunstancias en detrimento de las clases trabajadoras. A pesar de algunos momentos de tensión,<sup>40</sup> el gobierno se mantuvo a favor del frente patronal y logró detener el avance de las reivindicaciones obreras.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Sobre la fuerza que adquirió el sector obrero sindicalizado, Córdova, 1989 b, pp. 180-206; Medin, 1973, pp. 74-87 y Hernández Chávez, 1979, pp. 148-165.

<sup>38</sup> Medina, 1978, pp. 143-145.

<sup>39</sup> Loyola, 2004, pp. 230-233.

<sup>40</sup> Éstos surgieron entre 1943 y 1944. La creciente inflación causada por la guerra se reflejó en el recorte de los salarios, provocando huelgas. Incluso el número de huelguistas fue mayor que en el sexenio cardenista. Wilkie, 1978, p. 216.

<sup>41</sup> Fue el comienzo de una constante disminución de los salarios reales. De \$8.96 diarios en 1940 a \$4.79, diez años después. Hamilton, 1983, pp. 245-246.

Pero Alemán fue más lejos. Abandonó la posición moderadora de su antecesor y adoptó una política rígida que terminó por neutralizar la fuerza adquirida por el sector obrero bajo la tutela del cardenismo. Ya no era el peligro de guerra ni la división interna las razones para contener las demandas sindicales, sino la necesidad de evitar que las disputas laborales interrumpieran el crecimiento económico.<sup>42</sup> Aunque Alemán advirtió que el Estado "evitaría que los sectores menos favorecidos de la sociedad pagaran el costo de la industrialización", con la oferta, a corto plazo, de mejores niveles de vida, éste no resultó ser compatible con el desarrollo capitalista.<sup>43</sup> "Crecer ahora, redistribuir después", fue la meta explícita de su gobierno, lo que equivalía a invertir la orientación de la política cardenista y dejar atrás las reformas sociales o en el mejor de los casos, a posponerlas para cuando el país alcanzara mayor desarrollo.<sup>44</sup> De ahí en adelante la posición del sector empresarial no dejó de fortalecerse. Además, la represión y el servilismo de los líderes sindicales, característicos del régimen alemanista, contribuyeron a afianzar el poder del Estado sobre el movimiento obrero.

El sector campesino se vio afectado con la nueva política económica. El incremento de la producción agrícola se debió en gran medida al apoyo del gobierno para ampliar la superficie irrigada,

---

<sup>42</sup> Las huelgas y los huelguistas disminuyeron a pesar de las tensiones motivadas por la baja de salarios reales. Wilkie, 1978, p. 216.

<sup>43</sup> Torres, 1984, p. 13.

<sup>44</sup> Wilkie, 1978, pp. 116-124.

beneficiando principalmente al agricultor privado por considerarlo más productivo que al ejidatario o al pequeño propietario.<sup>45</sup> Esto propició la emigración a los centros urbanos, así como el éxodo hacia el vecino país del norte en busca de mejores oportunidades de trabajo.

El rápido crecimiento económico había contribuido a postergar los enfrentamientos ideológicos pero la inflación superaba los aumentos salariales, dando como resultado una distribución del ingreso cada vez menos equitativa.<sup>46</sup> Para 1957 un clima de tensiones era manifiesto. No tardaron en surgir movimientos que amenazaron la estabilidad política y social prácticamente inalterada desde el inicio del avilacamachismo. Los efectos de las devaluaciones en un lapso corto -menos de seis años- habían repercutido en el nivel de vida de la clase trabajadora. Ruiz Cortines otorgó un incremento salarial, pero éste, distribuido desigualmente entre 12% y 24%, resultó insuficiente.<sup>47</sup> Simplemente, en 1955 el costo de la vida había aumentado 15%,<sup>48</sup> así que las protestas no se hicieron esperar y se extendieron en el momento decisivo de las elecciones presidenciales.<sup>49</sup> Ya para entonces, facciones de la clase obrera organizada no sólo exigían a las autoridades una reivindicación

---

<sup>45</sup> Hansen, 1983, pp. 84-87; Vernon, 1966, p. 143; Meyer, 2000, p. 888.

<sup>46</sup> Hansen, 1983, p. 98; Wilkie, 1978, p. 121; Reynolds, 1973, p. 113.

<sup>47</sup> Pellicer de Brody y Reyna, 1978, p. 102.

<sup>48</sup> Medina, 1994, p. 139; Pellicer de Brody y Mancilla, 1978, pp. 168-169; Hansen, 1983, p. 70.

<sup>49</sup> Para 1958 el número de huelgas llegó a uno de los niveles más altos: 740. Wilkie, 1978, p. 216.

salarial sino también autonomía. Rechazaban la ingerencia gubernamental en sus organizaciones sindicales y exigían el reconocimiento de nuevos dirigentes.

Con habilidad, Adolfo López Mateos, secretario de Trabajo, logró disipar el peligro de huelga en la mayoría de los casos. Pero aún así, cuando en diciembre de 1958 llegó a la presidencia, las movilizaciones representaban una seria amenaza para la estabilidad del régimen que se iniciaba. Su actitud ambivalente se manifestó en la represión contra los disidentes sindicales -sobre todo ferrocarrileros y maestros- que paralizó la lucha gremial. Pronto López Mateos trató de borrar esa imagen del autoritarismo laboral reglamentando el reparto de utilidades de las empresas a los trabajadores y elevando sus salarios hasta recuperar los niveles de 1940.<sup>50</sup>

Para equilibrar la firmeza de la política laboral y cumplir su compromiso con las clases trabajadoras, el gobierno inició un amplio programa de obras de beneficio social, logrando una lenta elevación del nivel de vida general. Era el síntoma, como señala Luis Medina, de la sustitución de la lucha de clases por la justicia social.<sup>51</sup> Ávila Camacho creó el Instituto Mexicano del Seguro Social, Ruiz Cortines amplió sus servicios a zonas rurales, mientras que López Mateos fundó el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) y el Instituto Nacional de Protección a la Infancia

---

<sup>50</sup> Hamilton, 1983, pp. 245-246.

<sup>51</sup> Medina, 1978, p. 293.

(INPI). Las reformas sociales en el campo no se detuvieron. El reparto agrario continuó aunque a un ritmo más lento. Ávila Camacho repartió 5 944 449 ha. apenas una tercera parte de las distribuidas por Cárdenas pero superior a las 4 844 123 de Alemán y 4 936 668 de Ruiz Cortines, mientras que López Mateos reactivó la reforma y distribuyó 11 361 370 ha.<sup>52</sup>

Para 1964, la explosión demográfica alcanzaba sus índices más altos. En escasos cinco lustros, la población se había duplicado hasta llegar a 40 millones de habitantes. Este vertiginoso crecimiento modificó la estructura social: la sociedad mexicana no era la sociedad agraria con una base industrial como Cárdenas había planeado, sino una urbana, centrada en la gran industria y apoyada en la agricultura.<sup>53</sup> El esfuerzo modernizador de los cuatro gobiernos se reflejó en la expansión de redes de transporte y vías de comunicación, en la construcción de plantas de energía eléctrica y obras de irrigación en gran escala, rasgos característicos de una sociedad moderna. El creciente número de escuelas, hospitales y servicios públicos complementaba esta visión de progreso. Lo mismo sucedía con la fisonomía de las ciudades, en especial la ciudad de México, cuya población para 1960 se acercaba a los cinco millones. Pero la modernización económica dio lugar a una nueva concentración de la riqueza en diversas regiones del país. Nuevos polos de desarrollo favorecidos por las grandes inversiones gubernamentales provocaron una

---

<sup>52</sup> Wilkie, 1978, p. 221.

<sup>53</sup> Meyer, 2000. Para un estudio más detallado, Reynolds, 1973.

mayor división entre el ámbito rural y urbano. Quedaban intactos graves problemas que reflejaban dos mundos diferentes. La estructura de la nueva sociedad, como señala Lorenzo Meyer, había quedado muy distante de la esperada en un régimen revolucionario comprometido con la justicia social.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Meyer, 1989, p. 194.

## II. LA EDUCACION COMO FACTOR DE UNIDAD

### EL PROYECTO CARDENISTA

La centralización del poder político durante los años treinta fue determinante en la consolidación de un sistema de educación pública. La SEP había logrado ampliar su radio de acción especialmente en áreas rurales, lo que le permitió tener mayor presencia en las entidades federativas y al mismo tiempo un sistema escolar más homogéneo.

Aún vigente en el papel, la educación socialista fue una de las preocupaciones fundamentales del régimen avilacamachista. La reforma al artículo 3° propuesta por el PNR en vísperas de las elecciones presidenciales de 1934, sustituyó la escuela laica de la Constitución de 1917, por la escuela socialista.<sup>1</sup> Esta iniciativa, incluida en el Primer Plan Sexenal, plataforma política del gobierno cardenista, no ocultaba el enconado anticlericalismo del grupo en el poder al señalar que

la educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.<sup>2</sup>

Tampoco negaba el propósito del Estado de asegurar una

---

<sup>1</sup> Arce Gurza, 1987, pp. 141-158; Loyo, 1999, pp. 106-113; Loaeza, 1988, pp. 73-78.

<sup>2</sup> Sobre la escuela socialista Vázquez de Knauth, 1969; Raby, 1974; Britton, 1976; Lerner, 1979; Córdova, 1989; Quintanilla y Vaughan, 1997, pp. 47-75.

participación más activa en este renglón. La nueva ley precisaba que la educación primaria, secundaria y normal era una función exclusiva de éste, así como la aprobación de planes y programas, de métodos pedagógicos y de libros de texto. Por lo tanto, se restringió la participación de los particulares, aceptándose sólo si se ajustaba a las nuevas disposiciones establecidas por el artículo 3º reformado. Desde luego, las corporaciones religiosas quedaban definitivamente excluidas de la enseñanza.

Desconcierto, indignación y violencia fueron resultado de una reforma que no llegó a esclarecer su alcance y mantuvo en su redacción un criterio ambiguo que se prestó a serias confusiones. En el debate ante las cámaras legislativas no se logró unanimidad de opiniones con relación al concepto "educación socialista". Difícilmente se podía precisar cómo crear "un concepto racional y exacto del universo y de la vida social". Hubo quienes la interpretaron en función de una concepción marxista, argumentando los principios del socialismo científico; otros la adoptaron como bandera de justicia social.<sup>3</sup>

Para los maestros fue aún más difícil comprender lo que implicaba la reforma y cómo debería aplicarse. La mayoría trabajaba en zonas rurales, generalmente aisladas, y apenas habían terminado la educación elemental; pocos habían cursado la segunda enseñanza. La Secretaría de Educación intentó orientarlos sobre las finalidades de la nueva educación publicando nuevos libros de texto

---

<sup>3</sup> Sobre el debate en el Congreso, Arce Gurza, 1987, pp. 179-197; Lerner, 1979.

y folletos que, según Tziv Medin, al leerlos daba la impresión de que no se trataba de un material pedagógico sino de un programa político.<sup>4</sup> No es difícil advertir, por tanto, la diversidad de formas de adaptación, alteración o rechazo del proyecto cardenista, incluso tratándose de localidades cercanas en una misma entidad federativa como muestran estudios recientes.<sup>5</sup> Muchos simplemente incorporaron a su vocabulario frases revolucionarias y prosiguieron su labor de acuerdo con sus métodos tradicionales. En otros casos, sus acciones llegaron más lejos al aplicar la reforma como arma política, provocando una fuerte agitación en el campo. La naturaleza misma de su trabajo y su convivencia con los problemas cotidianos los hacía más receptivos a las ideas socialistas actuando como consejeros y auxiliando a los campesinos en todos los aspectos de la vida comunal aunque hubo quien la interpretara en términos antirreligiosos.

Pero el ambiente tampoco les era favorable. El término "socialista" había provocado la hostilidad abierta de diversos sectores sociales. La política de secularización irritó no sólo al clero sino también a empresarios y a sectores populares. La Iglesia emprendió una intensa y constante lucha en contra de la educación socialista por considerarla como "el más vil atentado a las

---

<sup>4</sup> Medin, 1973, p. 184. Publicaciones de carácter socialista -de Stalin, Marx, Lenin, entre otros- editadas por la SEP, se encontraban tanto en bibliotecas escolares como en los sindicatos y comunidades agrarias. Loy y Torres Septién, 1991, p. 179.

<sup>5</sup> Raby, 1968, 1974; Yankelevich, 1985; Rockwell, 1996, 1997; Vaughan, 2001; Civera, 1997; Montes de Oca, 1998.

libertades más elementales y a la integridad de la familia".<sup>6</sup> Otras críticas iban dirigidas en contra del monopolio estatal de la educación y exigían el retorno a la libertad de enseñanza incluida en la Constitución de 1917. Para los padres de familia, representaba un atentado a su derecho para elegir la educación de sus hijos; grupos de estudiantes, obreros, campesinos y artesanos la consideraban un serio peligro a su tradición religiosa; industriales y latifundistas lo percibían como una amenaza a su situación de privilegio. Por su parte, los partidarios de la reforma, organizaciones obreras, campesinas y magisteriales, manifestaron abiertamente su apoyo al gobierno. Violentos enfrentamientos entre ambos grupos no tardaron en aparecer en la ciudad de México, extendiéndose más tarde a ciudades de provincia, especialmente en Michoacán, Guanajuato y Jalisco. Esta confusión llegó a tener resultados trágicos: sangrientas represalias contra los educadores, para unos considerados como "mártires", para otros "ateos", "revoltosos" o "comunistas".<sup>7</sup>

#### **UNA REGLAMENTACION NECESARIA**

Cinco años más tarde, esta situación no podía mantenerse, más aún cuando la sucesión presidencial estaba en puerta. En primer término, había que precisar el sentido de la reforma, ya que su

---

<sup>6</sup> Torres Septién, 1997, pp. 131-133.

<sup>7</sup> *Los maestros*, 1987; Raby, 1968, pp. 190-226; Córdova, 1989 a, pp. 154-179; Lerner, 1979, pp. 20-46; Vaughan, 2001; Loyo, 1990. En relación con las escuelas particulares en la clandestinidad, Torres Septién, 1997, pp. 136-150.

reglamentación había quedado pendiente por la enorme oposición que había generado. En noviembre de 1939, el secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, envió al Congreso, con la aprobación del presidente Cárdenas, una iniciativa de ley orgánica del artículo 3° que resultaba, sorpresivamente, más agresiva que el documento inicial. Si bien la propuesta no alteraba el contenido socialista del precepto constitucional, añadía otros puntos que no estaban contemplados. Por ejemplo, sentaba con precisión que el objetivo de la educación oficial era "preparar a las nuevas generaciones para el advenimiento de un régimen social en el que los medios y fuentes de producción pertenecieran a la sociedad mexicana"<sup>8</sup> e insistía en una educación "cooperativista" y "desfanatizante". Además, la relación con los particulares se endureció. No sólo se mantuvo la prohibición de todo tipo de enseñanza religiosa sino que se imponían rigurosas penas a los infractores que podían llegar a la confiscación de los edificios escolares e incluso cárcel para el propietario del plantel, el director y los maestros.

La iniciativa causó desconcierto. Extrañaba que el propio Cárdenas intentara, en un momento en el que él mismo había decidido moderar su política, asegurar la permanencia de la educación socialista que tanta violencia había desatado.<sup>9</sup> La iniciativa no tardó en levantar una ola de protestas por parte de grupos conservadores que consideraban inminente la implantación del

---

<sup>8</sup> Meneses, 1988, pp. 216-217.

<sup>9</sup> Para Medin, este proyecto constituía un claro indicio de la constancia y continuidad de la labor cardenista. Medin, 1973, p. 211.

comunismo en México mediante la educación. Hubo denuncias y críticas acérrimas en la prensa. Se organizaron protestas de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), creada en 1917 poco después de promulgada la Constitución,<sup>10</sup> apoyadas por el recién organizado Partido Acción Nacional (PAN) y la Unión Nacional Sinarquista (UNS), agrupación de carácter popular de extrema derecha surgida en 1937. La agitación social exigía cautela por parte del gobierno cardenista más aún por la proximidad de las elecciones presidenciales. La lucha electoral estaba en marcha, en concreto, la campaña de Almazán, único oponente serio a la candidatura de Ávila Camacho, que apoyada por numerosos grupos anticardenistas enarbolaba la bandera en contra de la educación socialista prometiendo revocar el artículo 3°. <sup>11</sup> También la situación internacional obligaba a atenuar los extremismos. La política exterior seguida por la Unión Soviética a raíz de la Segunda Guerra Mundial y su alianza con las potencias del Eje provocaron desconfianza entre los antiguos simpatizadores de las ideas socialistas.

Cárdenas se vio obligado a replantear el problema. Una nueva reglamentación, menos agresiva que el documento anterior, fue presentada a las cámaras legislativas en diciembre de 1939. Este proyecto modificó esencialmente la idea de "socialismo" que

---

<sup>10</sup> Para la UNPF esta medida representaba la intención del gobierno por implantar un "Estado omnímodo" -deteniendo personas, confiscando bienes-, y modificar el criterio religioso. Torres Septién, 1997, p. 134.

<sup>11</sup> Michaels, 1971, pp. 127-128.

pretendía apoyarse en la teoría marxista. Los puntos de mayor controversia se evitaron o bien se manifestaron con poca claridad. No se mencionaba "la lucha de clases" o "la formación de la conciencia proletaria", como tampoco "la socialización de los medios de producción", sino que ahora el texto aludía a la necesidad de "una convivencia social más humana y más justa". La nueva ley señalaba como finalidad de la educación "la formación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales", para que pudieran participar en "la evolución histórica del país y en la realización de los postulados de la Revolución Mexicana", concretamente, en la liquidación del latifundismo, la creación de una economía propia organizada en beneficio de las masas populares, la consolidación de las instituciones democráticas y "revolucionarias" y la elevación del nivel material y cultural del pueblo.<sup>12</sup> Si bien se mantuvo el control absoluto de la educación por parte del Estado, se siguió una política más flexible hacia los particulares, permitiéndoles su colaboración pero bajo vigilancia, hecho que contrastaba con el riguroso anticlericalismo de la versión anterior. Las sanciones penales fueron sustituidas por sanciones administrativas. El fanatismo y los prejuicios se combatirían "únicamente, por medio de la divulgación de la verdad científica" y no por su esencia religiosa.<sup>13</sup> Finalmente, un tono nacionalista matizó su redacción, tono que retomaría Ávila Camacho y serviría como eje central de la

---

<sup>12</sup> *Ley Orgánica*, 1939, cap. III, art. 9º, p. 8.

<sup>13</sup> *Ibid.*, cap. VIII, art. 46º, p. 20.

política de moderación:

la educación en todos sus grados y aspectos fortalecerá el concepto y la unidad de la nacionalidad y se inspirará en los ideales de fraternidad universal que se derivan del carácter socialista de la organización educativa.<sup>14</sup>

Este proyecto no suscitó nuevos enfrentamientos; las cámaras lo aprobaron sin dificultad. Además, el mismo Cárdenas, en su último mensaje de año nuevo, había empleado una terminología diferente, un lenguaje más moderado, reflejo sin duda de la enconada lucha electoral que en esos momentos se libraba, pero también de las presiones externas, de la relación con Estados Unidos y la amenaza de la segunda Guerra Mundial. Manifestó que la educación

debería dar a conocer el aspecto real de la ciencia y la tendencia social de la revolución pero respetar al mismo tiempo la facultad de los padres de familia a inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les parecieran.<sup>15</sup>

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

#### **EN DEFENSA DE LA ESCUELA SOCIALISTA.**

Para Ávila Camacho no podía pasarse por alto la revisión de las bases del proyecto educativo y definir la nueva orientación de acuerdo a los nuevos tiempos. La conciliación social era razón suficiente para el cambio. Incluso desde su campaña electoral había propuesto resolver el problema de la educación socialista y dejó

---

<sup>14</sup> Ibid., cap. VIII, art. 48°, p. 20.

<sup>15</sup> Medina, 1978, p. 351.

entrever la posible modificación al artículo 3°. <sup>16</sup> También el Segundo Plan Sexenal de 1939, señalaba la conveniencia de precisar la orientación ideológica y pedagógica del precepto constitucional y de

adoptar las medidas necesarias para que todas las actividades educativas oficiales, en todos los grados de la enseñanza, así como las privadas en los grados primero, secundario y normal, se ajusten a la doctrina establecida en aquel precepto. <sup>17</sup>

Pero las tensiones sociales, aún latentes, no permitían la derogación del precepto constitucional. La Secretaría de Educación se había convertido en una de las carteras más conflictivas, hecho que quedó de manifiesto al ser ocupada por tres secretarios de distintas tendencias en el mismo sexenio. La política educativa fue contradictoria. Desconcertó la designación del ex gobernador de Puebla, Luis Sánchez Pontón. Un régimen que proclamaba la unidad nacional, que buscaba la conciliación, designaba a un antiguo cardenista, miembro del Comité Nacional en Pro de la Educación Socialista, como titular de Educación. Como era lógico, su nombramiento provocó el rechazo de los sectores tradicionalmente opuestos a la escuela socialista, al ver desvanecerse toda esperanza de reformar el artículo constitucional. Y más aún al

---

<sup>16</sup> En aquella ocasión señaló: "cuando considere que una ley es inapropiada haré uso de las facultades constitucionales inherentes al cargo presidencial y enviaré la iniciativa correspondiente a las Cámaras de la Unión para que se modifique". "Discurso pronunciado por el Señor General de División Manuel Ávila Camacho en la magna manifestación organizada en su honor el 29 de octubre de 1939 en la ciudad de México" en *Segundo Plan*, 1939, p. 14.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 107.

nombrar como subsecretario al izquierdista Enrique Arreguín. Al tomar posesión de su cargo, el secretario indicó que trataría de salvar el programa escolar del cardenismo y no pediría la supresión, ni siquiera la modificación del artículo 3°. <sup>18</sup>

Cinco años atrás, en su obra *Hacia la escuela socialista. La reforma educacional en México*, Sánchez Pontón había definido su postura.<sup>19</sup> Apoyó la reforma de 1934 por representar "la expresión concreta a las vagas aspiraciones que venían flotando desde 1910" y la consideró como el "cimiento de la transformación social de México", que no podía detenerse. Advirtió la falta de una orientación adecuada de la escuela a las necesidades de la época y como prueba señaló los escasos resultados de las dos últimas décadas, especialmente en el terreno social.<sup>20</sup> No estuvo de acuerdo con el precepto de libertad de enseñanza por el límite que representaba al derecho del Estado de ejercer el control de la educación. Para el autor, no eran los padres, en la generalidad de los casos, los llamados a efectuar en sus hijos la transformación que la sociedad requería,<sup>21</sup> sino la escuela la que debía contribuir

---

<sup>18</sup> "Será federal la enseñanza" en *El Universal*, 12 de enero de 1941.

<sup>19</sup> Sánchez Pontón presidió la Comisión Permanente del Consejo de Educación Primaria del D.F. (1933) encargada del estudio acerca del estado de la enseñanza y de las necesidades de cada uno de los niveles del sistema educativo. También manifestó su posición frente a la educación socialista en una serie de artículos publicados en *El Nacional*. Meneses, 1988, pp. 240-242.

<sup>20</sup> Sánchez Pontón, 1935, p. 223.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 133.

a la completa transformación del régimen vigente, preparando en forma adecuada a las nuevas generaciones.<sup>22</sup>

Al hablar de "socialismo", Sánchez Pontón excluía cualquier calificativo que pudiera restringirlo o relacionarlo con programas o tendencias políticas practicadas en otros países. Si bien aceptaba que el "socialismo mexicano" se inspiraba en doctrinas científicas que guiaban el movimiento mundial hacia la transformación del régimen imperante, no lo consideraba como "producto de importación".<sup>23</sup> Sostenía que México, como las demás naciones, tenía su manera propia de realizar una transformación social determinada por su proceso histórico, composición étnica, situación geográfica y problemas peculiares. Además, el socialismo que empezaba a desarrollarse asumía formas originales que por el momento resistían a toda clasificación. Lo importante no era "saber si estamos o no dentro de la ortodoxia de una doctrina, sino dentro de la realidad que vivimos y de la viabilidad de nuestras aspiraciones de reforma".<sup>24</sup>

El combate al fanatismo religioso y los prejuicios sociales era fundamental para lograr la formación de un espíritu netamente científico. Aunque crear un concepto "racional y exacto del universo y de la vida social", le parecía excesivo. Aceptaba el término "racional" porque la ciencia lo era, pero consideraba que el término "exacto" no correspondía al propósito de la reforma sino

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>24</sup> *Ibid.*, pp. 253-254.

que debería interpretarse en el sentido de "evitar las interpretaciones tendenciosas" que ocultan los fenómenos, desfiguran los hechos reales y afirman lo inexistente como real.<sup>25</sup>

La nueva escuela requería modificar métodos pedagógicos, elaborar nuevos planes y programas adaptados a las condiciones y necesidades de cada región, manteniendo las diferencias entre la educación rural y la urbana. Sánchez Pontón rechazó la enseñanza teórica y verbalista e insistió en su carácter práctico y utilitario. También importante era la organización de la escuela como comunidad de trabajo.<sup>26</sup> No se trataba de impartir el socialismo como cultura ni como asignatura de plan de estudios sino de "imprimir un sentido socialista a todo el proceso educativo" para formar nuevos hábitos y formas de relación humana.<sup>27</sup> El autor insistía en la conveniencia de eliminar la competencia individual y sustituirla por trabajos colectivos, donde la cooperación sería la base del éxito.

¿Cómo justificar la presencia de Sánchez Pontón al frente de la Secretaría de Educación?, ¿acaso Cárdenas estaba empeñado en rescatar su proyecto educativo? Desconocemos las razones del porqué de este nombramiento pero al iniciar su gestión el nuevo secretario debió precisar su programa y matizar sus ideas. En un mensaje radiofónico señaló que trataría de borrar toda la desconfianza surgida a raíz de "interpretaciones torcidas y desviados

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 248-249.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 267.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 186.

procedimientos que intentaron poner en práctica elementos impreparados o los que deliberadamente desearon hacer fracasar, desde sus principios, la reforma educativa".<sup>28</sup> No habló de desarrollar una conciencia de clase entre el proletariado, de la supresión progresiva de la propiedad privada o de la socialización de los medios de producción.<sup>29</sup> Pero sí de afirmar los valores colectivos sobre "el mezquino interés individual o de grupo", de integrar la nacionalidad a base de fortalecer los vínculos de todo género y la solidaridad de los grupos sociales. Insistió en la importancia de la escuela socialista en un tono moderado que reflejaba la tónica del nuevo régimen. Para el titular de Educación, representaba

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

En este sentido, liberada de toda influencia extraña que no fuera la que se derivara de las aportaciones de la ciencia y del arte universales, la educación tendía a ser estrictamente mexicana. Desde el jardín de niños hasta las universidades o institutos

---

<sup>28</sup> "Aspiraciones de la escuela socialista" en *El Universal*, 20 de enero de 1941.

<sup>29</sup> Sánchez Pontón, 1935, p. 274.

<sup>30</sup> "Aspiraciones de la escuela socialista" en *El Universal*, 20 de enero de 1941.

profesionales, la enseñanza se inspiraría "en las más nobles tradiciones de nuestra patria y en las más legítimas aspiraciones al mejoramiento de nuestra raza y de nuestra nacionalidad".<sup>31</sup> Era la garantía para que el Estado reafirmara su autoridad sobre la sociedad pero también para fortalecer un espíritu nacionalista.

### LA FUERZA DE LA REACCION

Las declaraciones de Sánchez Pontón no convencieron a los tradicionales opositores de la educación socialista. Una comisión encabezada por el gobernador de Puebla, Gonzalo Bautista, formuló un proyecto de reformas al artículo 3° a fin de reinstaurar el laicismo en la educación.<sup>32</sup> Insistía en que la Ley Orgánica dejaría en pie el problema irreconciliable que había engendrado el texto del artículo, "por ser un precepto contrario a nuestro sistema político y prohijar una política educacional apartada de la realidad mexicana y repelida por la mayoría popular".<sup>33</sup> Aparentemente, la iniciativa del gobernador poblano contó con un amplio respaldo de otras autoridades estatales. Pero la propuesta no prosperó. Días más tarde, *El Universal* señalaba que la mayoría de los gobernadores no había acogido las ideas de Bautista debido a que prevalecía el criterio de que "la escuela actual es buena y sólo la han perjudicado los stalinismos alentados por los líderes

---

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Meneses, 1988, p. 243.

<sup>33</sup> *El Universal*, 23 de febrero de 1941.

del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana", por entonces el sindicato magisterial de mayor peso.<sup>34</sup>

La oposición al controvertido precepto constitucional no cesó. La UNPF, apoyada por grupos magisteriales de derecha, se pronunció a favor de la reforma total del artículo 3º.<sup>35</sup> Sus críticas no iban dirigidas solamente hacia la escuela socialista, sino en contra del monopolio educativo del Estado, insistiendo en regresar a los principios constitucionales de 1917 que defendían la libertad de enseñanza. El PAN, la Unión Nacional Sinarquista y agrupaciones patronales coincidieron en estas denuncias. La prensa se convirtió en campo de batalla. Se atacó el artículo 3º por destruir la familia y la moralidad. Cartas y telegramas fueron enviados al ejecutivo y a la Cámara de Diputados en todos los tonos: peticiones, exigencias y amenazas, utilizando argumentos de la más diversa índole,<sup>36</sup> en tanto sindicatos de trabajadores,

---

<sup>34</sup> *El Universal*, 4 de marzo de 1941.

<sup>35</sup> Sobre su fundación y el papel desarrollado en los primeros años Torres Septién, 1997.

<sup>36</sup> Véase esta correspondencia en Archivo General de la Nación, ramo Presidentes, (en adelante AGN, Presidentes), Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10. Un ejemplo es la comunicación del presidente de la UNPF: "de todos los infortunios que en los últimos tiempos han agobiado al pueblo, ninguno se ha tenido por mayor ni por más áspero, que ese conjunto de leyes perniciosas encaminadas a expulsar al padre de familia de toda ingerencia en la formación moral de sus hijos y a privarlo de toda potestad para elegir la manera de educarlos". Y añadía: "repudiamos totalmente el artículo tercero de la Constitución Federal, porque es el medio que se emplea para corromper y envilecer a nuestra patria, para destruirla y dispersarla. Los mandatos que ese precepto contiene son atroces e inauditos, y la manera que se ha tenido de darles cumplimiento, aterra en sus resultados". Carta del Presidente de la UNPF, Antonio Pérez Verdía al sr. presidente de la República, Gral. Manuel Ávila

obreros y campesinos, maestros y alumnos de escuelas normales apoyaban al presidente y a Sánchez Pontón en mítines y desplegados de prensa, cartas y telegramas exaltando la escuela socialista como "una de las grandes conquistas del proletariado nacional" y "la liberación de las generaciones futuras".<sup>37</sup>

La presión de grupos conservadores por asegurar un cambio se mantuvo constante. La ola de protestas ya no podía ser ignorada por las autoridades, por lo que a mediados de 1941, la Cámara de Diputados inició el proceso. El diputado Antonio Betancourt, presidente de la comisión de Educación, presentó en la sesión del 4 de abril de 1941 un estudio sobre las condiciones de la educación pública con relación a tres aspectos fundamentales: las causas de la reforma educativa de 1934, los errores cometidos en su aplicación y las corrientes de oposición a la escuela socialista. El documento era una clara manifestación de la política de moderación. No objetaba en ningún momento la reforma; por el contrario, la justificaba tanto en el terreno técnico pedagógico porque respondía "a una necesidad que se planteaba no sólo en México sino en el mundo entero, de modernizar los sistemas educativos y ponerlos de acuerdo con el progreso de la ciencia", como en el aspecto político, por "la necesidad de que la Revolución Mexicana creara su propia escuela".<sup>38</sup> Censuraba las falsas

---

Camacho. 30 de julio de 1941.

<sup>37</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10.

<sup>38</sup> *Diario de los Debates*, sesión efectuada el 4 de abril de 1941.

interpretaciones a que había dado lugar la escuela socialista, al considerarla fundamentalmente antirreligiosa y querer convertirla en un paso para la implantación del socialismo o comunismo. Y finalmente proponía reformar la Ley Orgánica del artículo 3° para el siguiente periodo de sesiones sin hacer referencia al socialismo científico, sino a la necesidad de hacer coincidir la ideología de la Revolución Mexicana con la orientación educativa. Era éste precisamente el punto en que más adelante se fundamentaría la modificación al artículo 3°.

La UNPF no se quedó atrás y presentó su propia propuesta. Poco después, el PAN hizo lo mismo. En ambos casos no se hace mención a la orientación o contenido de la educación sino sólo se manifiesta la preocupación de despojar al Estado el control educativo. La propuesta de la Unión señalaba:

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

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

Las congregaciones religiosas tienen el derecho de establecer y mantener escuelas, así como el de propagar en ellas su doctrina.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> "Proyecto de artículo 3° Constitucional propuesto por el Centro Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia y aprobado por la Convención de ésta efectuada en la ciudad de México D.F., el 12 de mayo de 1941" en AGN, Presidentes, Manuel Ávila

El PAN siguió la misma pauta. Un escueto documento reiteraba el deber y el derecho de los padres de familia para educar a sus hijos y la misión tutelar y supletoria del Estado en materia de educación. Insistía en la libertad de que deberían gozar las instituciones educativas privadas, el respeto a las creencias religiosas de los educandos y la prohibición a impartir enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional, aunque también incluía puntos que resultaban por demás obvios, como la obligación del Estado de impartir gratuitamente la enseñanza cuando la iniciativa privada no lo pudiera cubrir.<sup>40</sup>

---

Camacho, vol. 534/10, doc. 46413.

<sup>40</sup> El texto completo adjudicaba al Estado las siguientes obligaciones y facultades:

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

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

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

Otras manifestaciones en contra del artículo 3° partieron de la UNS que había logrado una rápida aceptación entre el sector campesino.<sup>41</sup> Desde luego que la enmienda constitucional era incompatible con su posición de derecha radical, por lo que insistentemente solicitó al Congreso la supresión de la escuela socialista "por el perjuicio tan grande que está sufriendo la patria con la abstención de los padres de familia de mandar a sus hijos a las escuelas oficiales porque repudian el socialismo".<sup>42</sup>

Frente a crecientes presiones, Sánchez Pontón defendió su proyecto ante un grupo de diputados y senadores:

el liberalismo, en su afán de deprimir al Estado frente al individuo egoísta y todo poderoso, creó la escuela laica, la escuela de la indiferencia, de la mediocridad, del ateísmo, todo ello muy [del] siglo XIX. Un ciego fanatismo en la ciencia creó el tipo intolerable del erudito, del pedante y del simulador del genio. El libro parecía la única fuente de cultura y la memoria, la suprema facultad del espíritu. Con media docena de latinajos y de citas históricas, un hombre lograba encaramarse a las más altas cimas de la intelectualidad y de la política [...]

---

vol. 534/10.

<sup>41</sup> El movimiento cobró mayor fuerza en zonas que habían sido afectadas por la rebelión cristera como era la del Bajío que comprendía los estados de Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Colima. Sus dirigentes, jóvenes profesionistas, pretendían combatir las medidas anticlericales del gobierno federal y restablecer el orden social cristiano convirtiéndose en una fuerza política. No obstante, la Iglesia no mantuvo relaciones con la Unión Nacional Sinarquista. Para 1941, se calculaban 500 000 miembros. Sobre la formación, ideología, organización y actividades de esta agrupación, Campbell, 1976, pp. 83 y ss.

<sup>42</sup> "Memorandum a la Cámara de Diputados", 13 de marzo de 1941 en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10. Estas denuncias por parte de grupos sinarquistas fueron constantes.

Ante las rudas experiencias de la guerra y de las crisis económicas, los estadistas y los dirigentes de las masas, volvieron sus ojos a la escuela en demanda de un nuevo tipo de hombre; contra el intelectualismo y el verbalismo, surgió la escuela del trabajo y del carácter; una escuela basada, ante todo, en principios de una alta, de una auténtica moral social. La escuela afirmativa del hombre de convicciones y de ideales, la escuela de la igualdad, de la democracia y de la solidaridad humana [...] Que los términos en que está concebida la reforma educacional de 1934 adolecen de algunos defectos y se presten a torcidas interpretaciones ¡quien lo duda! Pero no es la letra que defendemos sino el espíritu de la ley [...] Una escuela fundada en el trabajo y en la ciencia, no es, no puede ser incompatible con ninguna creencia religiosa, con ninguna doctrina filosófica y menos aún, con la libertad de pensamiento que es, nada menos, su base y su fin último.<sup>43</sup>

Estas declaraciones exaltaron a sus opositores de modo que tuvo que adoptar un tono más conciliador y evitar el radicalismo de sus intervenciones anteriores. Según Ramón E. Ruiz, Sánchez Pontón estaba dispuesto a modificar el programa escolar pero no a abandonarlo completamente.<sup>44</sup> En un discurso pronunciado en Michigan, Estados Unidos, el titular de Educación emprendió la defensa de su proyecto educativo pero ya en un tono diferente:

la reforma educativa que ahora nos proponemos realizar, es perfectamente compatible con las libertades individuales, con las creencias religiosas y políticas, con el respeto al hogar y con la protección a los intereses económicos, a condición de que se muevan dentro de los límites impuestos por el supremo interés de la colectividad [...] No tratamos de importar ideas exóticas ni de destruir con pueril

---

<sup>43</sup> "Discurso pronunciado por el Sr. licenciado Luis Sánchez Pontón, Secretario de Educación Pública durante la comida que le ofreció un grupo de diputados y senadores al Congreso de la Unión, el 23 de abril de 1941" en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 708.1/6.

<sup>44</sup> Ruiz, 1977, p. 94.

inconsciencia, los principios incommovibles en que se apoya la libertad de pensamiento y de enseñanza. Tratamos, por el contrario, de hacer una escuela genuinamente mexicana.<sup>45</sup>

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

esencialmente democrática, científica y de trabajo, no tiene doctrinas ni tendencias que no sean las que constituyen la raíz misma de nuestra nacionalidad y los más caros ideales perseguidos por nuestro pueblo, a través de sus cruentas luchas emancipadoras.<sup>46</sup>

El término "socialista" ya no se incluyó, lo que significaba que no era posible seguir apoyando la escuela socialista dentro de un régimen nacionalista que buscaba conciliación y unidad. El conflicto entre grupos magisteriales, como se verá más adelante, se había convertido en una seria amenaza para el gobierno, y especialmente para el secretario de Educación. En la prensa se denunciaba la corrupción que reinaba en la Secretaría al incluir dentro de su nómina a "profesores fantasmas dedicados a la propaganda comunista".<sup>47</sup> La oposición hacia Sánchez Pontón fue en aumento; no sólo exigía remover a elementos comunistas dentro de la SEP sino también su renuncia por considerarlo partidario de la educación socialista y protector de los grupos radicales del

---

<sup>45</sup> "Discurso del Secretario de Educación Pública, Lic. Luis Sánchez Pontón, pronunciado en la Octava Conferencia Internacional de la New Education Fellowship, reunida en Ann Arbor, Michigan, E.U.A., del 6 al 12 de julio de 1941" en Sánchez Pontón, 1941, pp. 21-22.

<sup>46</sup> Memoria, 1941, p. 11.

<sup>47</sup> Correa, 1946, p. 23.

magisterio.<sup>48</sup> Aunque en su primer informe al Congreso de la Unión Ávila Camacho había señalado que únicamente pediría la renuncia de sus colaboradores en los casos de incumplimiento del deber, pocos días después, el 12 de septiembre de 1941, Sánchez Pontón presentaba su renuncia "por motivos de salud", a sólo diez meses de iniciada su gestión. Con esta medida, la propuesta de una educación socialista quedaba totalmente olvidada.

#### **EL CAMBIO DE GUARDIA**

El cambio fue radical. Si Sánchez Pontón representaba las fuerzas de izquierda, su sucesor, Octavio Véjar Vázquez representaba a los grupos conservadores. Con este nombramiento la política educativa se inclinó hacia el otro lado de la balanza. Las declaraciones y escritos del nuevo secretario, ex miembro de la Suprema Corte Militar y sin experiencia en el campo educativo, estuvieron marcados por una postura tradicionalista acentuada por un sentimiento de falsa espiritualidad. "No puede haber educación sin la señal de la cruz tras ella" señalaba el general y abogado que portaba pistola al cinto.<sup>49</sup> Véjar Vázquez estaba decidido a eliminar toda influencia izquierdista de la educación y a buscar la reconciliación con la Iglesia. Su crítica, constante, se encaminó a

---

<sup>48</sup> El incidente de la quema de la bandera nacional y su sustitución por la rojinegra en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, fue reflejo del alcance de la lucha magisterial. Esta situación fue aprovechada por grupos conservadores, quienes de inmediato exigieron la renuncia de Sánchez Pontón. Medina, 1978, pp. 355-356.

<sup>49</sup> Kneller, 1951, p. 55.

destacar "el efecto destructivo del socialismo". Reconocía el valor universal del pensamiento europeo, pero consideraba que no había razón para "importar del extranjero tesis discordantes con la palpitación del alma mexicana".<sup>50</sup> Denunció la existencia de un áspero materialismo que había minado la moral colectiva y acabado con muchas de las virtudes tradicionales mexicanas. La generación actual, advertía

no tiene voluntad; carece de ideales, de gusto por las cosas nobles y desinteresadas del espíritu; no tiene amor al trabajo [...] sólo manifiesta voluntad para alcanzar el poder y la satisfacción material en la existencia.<sup>51</sup>

En este sentido, la responsabilidad recaía sobre la escuela. El secretario censuraba el proyecto educativo anterior por estar orientado

hacia un adiestramiento manual que lleva al automatismo y a la mecanización con mengua de la voluntad, de la inteligencia y del sentimiento, es decir, a la negación del alma.<sup>52</sup>

El proyecto de Véjar Vázquez pretendía "reconstruir moralmente al

---

<sup>50</sup> "Orientaciones para una escuela del porvenir", 11 de septiembre de 1943 en Véjar Vázquez, 1944, p. 136.

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 133-134.

<sup>52</sup> "Mensaje a la nación mexicana", 8 de febrero de 1942. Véjar Vázquez, 1944, p. 24. Según el titular de Educación, había prevalecido una exclusiva preocupación por el taller y la herramienta olvidándose, si no total sí parcialmente, lo referente al espíritu. De ahí que considerara necesario volver al libro de texto, utilizando menos la herramienta. "Alocución dirigida por el Sr. Lic. Octavio Véjar Vázquez, Secretario de Educación Pública, a los inspectores escolares de zonas", 8 de diciembre de 1941. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, ramo Secretaría Particular (en adelante AHSEP, Secretaría Particular), c. 4525, ref. A/921, exp. 1.

país" y rescatar los "olvidados" valores éticos. A los sentimientos de espiritualidad, añadía una terminología neutra que exaltaba los valores nacionales para alcanzar una conciencia de unidad, bandera del gobierno avilacamachista. Propuso una nueva escuela, auténticamente mexicana, que respondiera a las tradiciones y medio físico del país, ajena a toda influencia extraña, "especialmente a esas disolventes internacionales que nos acechan", que no fuera de odio ni división como lo había sido casi desde que México era independiente, sino una "escuela de amor", que debería fomentar la armonía social en la cual se afirmara nuestra nacionalidad.<sup>53</sup> A diferencia del proyecto cardenista, el interés de la escuela se centró en el individuo y ya no en la colectividad. Para Véjar Vázquez existía, para cada ser humano, un lugar propio y bien definido, una especie de predestinación. Y era la escuela el conducto para desarrollar en el alumno un sentido de perfección humana que contribuiría a su formación moral y evitar que "en la vida sean los goces materiales el móvil determinante de su conducta".<sup>54</sup> En este contexto, la familia reafirmaba su papel formativo.

Al denunciar las tensiones de un mundo en guerra, advirtió que la nación podría disolverse si no vencían los antagonismos entre las clases sociales y se creaba una voluntad común mediante una organización escolar homogénea. De ahí su insistencia en que

---

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> "Orientaciones para una escuela del porvenir", 11 de septiembre de 1943 en Véjar Vázquez, 1944, pp. 144-145.

nada que dividiera podía ocupar un sitio en las aulas. Bajo esta consigna, propuso que se impartiera una educación "en todas las regiones del país, en todos los tipos y grados de la enseñanza y en los más diversos núcleos de población, de manera uniforme".<sup>55</sup> Sólo mediante la igualdad de planes de estudio, programas de clase y métodos de enseñanza se alcanzaría una "constitución espiritual homogénea". Esto significaba la supresión de cualquier tipo de escuelas de grupo, de raza o de clase como las llamadas "Hijos del Ejército", "Hijos de Trabajadores" o internados Indígenas, y también la división entre el sector urbano y rural.<sup>56</sup> Se trataba, en suma, de imponer una enseñanza basada en el patrón de una sociedad urbana muy distinta de la propuesta cardenista.

Véjar Vázquez necesitaba el apoyo incondicional del magisterio. De ahí su llamado para que el maestro retomara su papel misionero de los años de Vasconcelos; la auténtica escuela, señalaba, "tiene siempre el sentido de una misión". Con una actitud intransigente trató de erradicar todo aquello que se oponía al ideal de la nueva escuela. Expulsó del magisterio a elementos de filiación comunista, clausuró escuelas, las reabrió con nuevos maestros y abrió a la Iglesia la oportunidad para recuperar el

---

<sup>55</sup> "Hacia una escuela de unidad nacional". 12 de septiembre de 1942 en *Ibid.*, 1944, p. 60.

<sup>56</sup> La Secretaría de Asistencia Pública tenía bajo su control los jardines de niños y algunas escuelas primarias. El Departamento de Asuntos Indígenas, los internados para indígenas. La Secretaría de la Defensa Nacional, las denominadas "Hijos del Ejército". Y la Secretaría de Gobernación tenía bajo su dirección las escuelas que dependían de Prevención Social.

espacio que había perdido. Para los grupos conservadores y en especial para la UNPF, mejoraba "notablemente la cuestión educacional pues en la Secretaría se sustituyó a los elementos impreparados por técnicos competentes".<sup>57</sup>

La oposición no tardó en vociferar su desacuerdo. Fue en las Cámaras en donde públicamente se impugnó la política de Véjar Vázquez. Se le criticó por tratar de implantar en México una escuela ajena a los intereses del pueblo, de discriminar a la escuela rural y dejarla en manos de los particulares, además de facilitar, en contra del espíritu de la ley, la enseñanza religiosa en los planteles de la iniciativa privada.<sup>58</sup> El secretario quiso fortalecer su titubiente posición en el Congreso de Educación convocado al iniciarse 1943. Aunque el propósito era "estudiar científicamente" los problemas que enfrentaba la educación, en el fondo trataba de conseguir el aval a su política educativa en un momento en que el conflicto magisterial se encontraba en un punto álgido.

José Vasconcelos presidió la reunión. Desconcertaba que el antiguo secretario de Educación quien había puesto los cimientos de la escuela rural mexicana, ahora se desempeñara como consejero de Véjar Vázquez. Participaron representantes del magisterio, de instituciones educativas particulares, universidades e instituciones científicas y literarias nacionales y extranjeras y

---

<sup>57</sup> Unión Nacional de Padres de Familia, circular núm. 14, 22 de octubre de 1941, en Torres Septién, 1997, p. 162.

<sup>58</sup> La contestación del secretario en *Excélsior*, 31 de diciembre de 1942.

padres de familia. El tema central giró alrededor de las nuevas directrices de la educación nacional, de sus fines generales y particulares, del contenido de la enseñanza y del proyecto de federalización. En el discurso inaugural, el secretario instó a "conocer la realidad, investigar lo que somos y definir lo que anhelamos ser; descubrir qué es lo mexicano, qué hay de esencial en el modo de ser del país."<sup>59</sup> Influido sin duda por las inquietudes desatadas por Samuel Ramos en su obra *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934) con relación al complejo de inferioridad del mexicano como consecuencia de "su experiencia histórica",<sup>60</sup> el funcionario exhortó al magisterio a lograr la integración nacional modelando el tipo mexicano de acuerdo con las nuevas orientaciones: el concepto del hombre comprometido en la lucha por la justicia social se transformó en el del hombre "en armónico desarrollo de sus virtudes corporales y espirituales, en el sentimiento, en el intelecto y en la voluntad".<sup>61</sup> En las intervenciones posteriores se

---

<sup>59</sup> "La esencia de la educación mexicana" en Véjar Vázquez, 1944, p. 86.

<sup>60</sup> En su alocución, Véjar Vázquez manifestaba que el mexicano era un tipo étnico que padecía fealdad "ya que carece de las proporciones características y los valores representativos de un saludable y armonioso desarrollo de la figura humana". Advertía también que era más un idealista que un hombre de sentido práctico, con un complejo de inferioridad que repercutía en una sensible falta de fe en sí mismo y conducía a la imitación; con una desconfianza exagerada y una voluntad débil "que no alcanzando a controlar plenamente sus movimientos lo convierte en pasional, agresivo y guerrero". Esta era la realidad que la educación debería corregir y depurar para formar el tipo de mexicano en *Ibid.*, pp. 89-93.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 99.

abordó el tema de la educación en América Latina y la postura que deberían seguir los países del continente ante el conflicto bélico. Pero el punto que provocó mayor polémica fue el relativo al artículo 3°. La mayoría se mostró partidaria de una nueva revisión.<sup>62</sup> La UNPF no desaprovechó la oportunidad para intentar de nuevo su reforma total, por considerarlo antipedagógico, carente de seriedad científica, contrario a los postulados del derecho y causa de malestar nacional e insistió en la participación de los particulares en la revisión y selección de los textos escolares.<sup>63</sup>

Los resultados, como se vislumbraba, fueron pobres. Los maestros, sumergidos en problemas sindicales, poco atendieron a las cuestiones ideológicas; no se avanzó en el proyecto de federalización como tampoco en la rectificación del artículo 3°; únicamente se propuso, a iniciativa de los universitarios, modificar su redacción, substituyendo las palabras "concepción racional y exacta del universo" por los términos "concepción científica, moral y estética del universo y de la vida", propuesta que nunca llegó a incluirse al reformarse más tarde el precepto constitucional.<sup>64</sup>

#### HACIA UNA ESCUELA DE UNIDAD NACIONAL

---

<sup>62</sup> "Fue impugnado el artículo tercero constitucional" en *Excelsior*, 14 de enero de 1943.

<sup>63</sup> *El Universal*, 13 de enero de 1943.

<sup>64</sup> *El Universal*, 16 de enero de 1943. Sobre el punto de vista del Partido Acción Nacional, "Congreso de Educación" en *La Nación*, año II, núm. 67, 23 de enero de 1943, pp. 3-6.

Con Véjar Vázquez al frente de la SEP el clima era propicio para iniciar la revisión del artículo 3°. La educación socialista se mantenía vigente pero en la práctica había perdido fuerza. Los programas seguían siendo los mismos a pesar de que las finalidades del gobierno avilacamachista diferían radicalmente del régimen anterior. Los libros de texto "socialistas" continuaban circulando al mismo tiempo que se imprimían otros nuevos textos escritos en un tono distinto, moderado, enfocados a resaltar una política mexicanista.<sup>65</sup>

Ávila Camacho quiso asegurar que este proceso se efectuara en forma paulatina. En su primer informe anunció la intención de modificar la Ley Orgánica de 1940 para definir con exactitud el sentido ideológico del artículo 3°; no mencionaba una modificación sustancial, simplemente se refería a la necesidad de contar con el apoyo del sector privado y trazar los lineamientos para los nuevos programas que establecieran "una correspondencia cada día mas estrecha entre la escuela y la realidad de México".<sup>66</sup> Era una manera adecuada para disipar dudas y malos entendimientos pero también iba a ser la forma utilizada para readaptar la educación a las nuevas circunstancias.

Apoyando el proyecto del ejecutivo, Véjar Vázquez anunció que sondearía el ánimo de diversos sectores sociales, desde la "extrema izquierda" hasta la "extrema derecha". La consulta abarcaría los

---

<sup>65</sup> Vázquez de Knauth, 1970, p. 225.

<sup>66</sup> "El Gral. Manuel Ávila Camacho, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1941" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 264.

gobiernos de los estados, rectores de universidades, directores de Educación, inspectores, asociaciones de padres de familia, e incluso solicitó al PRM que auscultara la opinión de los sectores obrero y campesino. Aseguraba que los resultados serían el cimiento para elaborar el anteproyecto de la nueva ley, pero obviamente su intención era obtener el apoyo para la reforma.<sup>67</sup>

El anuncio de la consulta provocó desconfianza. Hubo protestas de grupos conservadores que insistían en sus propuestas. La UNPF fue la más activa; organizó una manifestación a nivel nacional y convocó a un plebiscito para recoger el sentir de los padres de familia; el PAN y la Liga Nacional Defensora de la Libertad se sumaron a las protestas. Innumerables cartas y telegramas, de diversos sectores sociales y en todos los tonos, fueron enviadas al

---

<sup>67</sup> "Se intentará modificar la Ley Orgánica del artículo 3º", *Excélsior*, 4 de octubre de 1941. También AHSEP, Secretaría Particular, c. 4468, ref. A/011, exp. 3, leg. 5.

El controvertido artículo 3º dio pie a numerosos testimonios. Citamos el de un inspector federal de Educación:

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

presidente y a Véjar Vázquez, exigiendo la reforma e incluso la derogación de la enmienda.<sup>68</sup>

Las declaraciones de Ávila Camacho indicaban que se inclinaba por la reforma, pero también quedaba claro que no estaba de acuerdo en hacer tal concesión a los grupos de derecha. Al enviar el proyecto de ley al Congreso, en diciembre de 1941, se escudó en la idea de "armonizar el artículo 3° con las restantes disposiciones constitucionales" y atribuyó a la vaguedad del texto constitucional la confusión a la que había dado lugar. La propuesta presidencial no modificó en absoluto el texto del artículo 3° y siguió considerando a la educación impartida por el Estado como socialista. Pero la interpretación fue totalmente diferente a la que se pretendió dar en 1934. Se insistió en el "socialismo que había forjado la Revolución Mexicana",<sup>69</sup> en una doctrina de solidaridad y de respeto a la colectividad cuyo propósito era disminuir las desigualdades económicas y sociales. En ningún momento hacía referencia al socialismo científico. Con esta justificación, la escuela mexicana se liberaba de cualquier tipo de relación con "doctrinas contrarias o extrañas al país" y se le asignaba la responsabilidad de contribuir a la integración de "una recia nacionalidad" acorde a "las características de nuestro medio físico, de nuestra raza, de nuestra tradición, de nuestra cultura y de nuestro pensamiento democrático".<sup>70</sup> Otros conceptos debieron

---

<sup>68</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/10.

<sup>69</sup> *Ley Orgánica*, 1942, p. 8.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 12.

también precisarse. Por ejemplo, el "combatir fanatismos y prejuicios" no se refería a la profesión de credos religiosos y la práctica de ceremonias, devociones o actos de culto, sino sólo al "excesivo apego a creencias u opiniones religiosas que se manifieste en forma de imposición o de intolerancia para las ajenas".<sup>71</sup>

El proyecto de ley mantuvo inflexibles la laicidad y el monopolio del Estado sobre la educación dada por particulares y la prohibición a los ministros de culto y a las organizaciones religiosas de intervenir en la educación. Pero la dificultad material y económica para asumir exclusivamente esta responsabilidad se reflejó en el artículo 4° de la misma ley al señalar que, dado que la educación impartida por particulares se consideraba de interés público, "el Estado deberá contribuir para protegerla, fomentarla y perfeccionarla".<sup>72</sup> La nueva ley también reguló la organización de los padres de familia en las escuelas. Les otorgó el derecho de asociarse, de vigilar los planteles educativos, de recurrir a las autoridades gubernamentales para quejarse de las irregularidades escolares y otro tipo de atribuciones conciliatorias.<sup>73</sup>

En conjunto, este proyecto representó un giro radical con respecto a las finalidades atribuidas a la ley promulgada en 1934 y definió los principios de la educación pública de acuerdo con la

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, pp. 9-10.

<sup>72</sup> *Ibid.*, cap. I, art. 4°, p. 55.

<sup>73</sup> *Ibid.*, cap. XVII, art. 116°, p. 100.

política de moderación de Ávila Camacho. Ya no se trataba de transformar la sociedad sino en convertirse en el medio propicio de la unidad de los mexicanos, en un instrumento de progreso y desarrollo económico.<sup>74</sup>

La iniciativa fue presentada al Congreso de la Unión en diciembre de 1941. Sólo 48 horas empleó la Comisión Dictaminadora para emitir su juicio. Obviamente, como la misma comisión confesaba, no había sido posible "consultar la opinión de los diversos sectores interesados, ni hemos podido documentarnos lo suficiente para explicar debidamente el alcance y la significación que tiene cada una de las modificaciones que se proponen".<sup>75</sup> Las tensiones provocadas por el conflicto bélico mundial apremiaban a reglamentar el artículo 3º y acabar con cualquier motivo de agitación, por lo que el dictamen no podía postergarse.

La nueva ley fue aprobada sin modificación alguna, abriendo el camino hacia la reforma definitiva. La oposición apenas se dejó sentir. Ávila Camacho, hábilmente, no se había comprometido ni con uno ni con otro bando, aunque también es cierto que ninguno de ellos quedaba satisfecho ante la opción que se había elegido. La izquierda la consideraba una violación a lo establecido en el artículo 3º, aunque permaneciera el término "socialista". La derecha, si bien aplaudía la política de Véjar Vázquez, no se sentía del todo segura, pues al quedar el término "socialista"

---

<sup>74</sup> Loeza, 1988, p. 117.

<sup>75</sup> *Diario de los Debates*, Sesión efectuada el 29 de diciembre de 1941, p. 174.

había la posibilidad de que con los vaivenes de la política, se podía regresar a la interpretación anterior o tal vez a alguna otra más descabellada.<sup>76</sup> Pero por el momento no había de qué preocuparse. El propio Véjar Vázquez había manifestado que

por lo que se refiere a programas educativos que deberán desarrollarse en las escuelas particulares pensamos que deben ajustarse a los oficiales pero no en un cien por ciento porque mataríamos entonces el espíritu privado. Creemos que el estímulo debe alcanzar estos renglones y dejar un margen a la iniciativa particular en cuanto a sus programas escolares.<sup>77</sup>

Quedaba así de manifiesto la inevitable ambigüedad de un régimen que necesitaba modificar sus postulados ideológicos, pero sin apartarse de la ortodoxia revolucionaria.<sup>78</sup>

#### EL PROYECTO NACIONALISTA

Véjar Vázquez no logró subsanar las profundas divisiones entre reformistas y conservadores sino que incluso las había agudizado. Ávila Camacho decidió sustituirlo por un diplomático de carrera y hombre de letras, Jaime Torres Bodet, quien se había iniciado en las labores educativas como secretario particular de José Vasconcelos y jefe del Departamento de Bibliotecas, y al momento de su designación, en diciembre de 1943, ocupaba la Subsecretaría de Relaciones Exteriores.

Torres Bodet fue el conciliador por excelencia. Con gran talento y una personalidad que rebasaba la de un secretario de

---

<sup>76</sup> *La Nación*, año I, núm 12, 3 de enero de 1942, p. 5.

<sup>77</sup> *Excélsior*, 18 de octubre de 1941.

<sup>78</sup> Arce Gurza, 1987, p. 198.

Estado, fue pieza clave en el proyecto de moderación del régimen avilacamachista. Su gestión, iniciada en un ambiente de fuertes tensiones por el conflicto magisterial, reflejó ante todo su gran habilidad para solucionar los problemas arrastrados de años atrás:

nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional.<sup>79</sup>

Esa misma actitud conciliadora se manifestó al definir su postura frente al conflicto en torno a la escuela socialista. El respeto a la libertad de creencias como principio vital de la democracia fue punto de partida: "la escuela pública no excluye al templo; pero el templo no debe invadir a la escuela pública".<sup>80</sup>

Los valores humanistas de Torres Bodet se entrelazaban con los ideales que reflejaban un mundo en guerra y que más tarde quedarían incorporados a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas. Una educación para la paz, para la democracia, para la justicia, sería la piedra angular de la nueva escuela.<sup>81</sup> El consenso nacionalista característico ya desde los años veinte, permeó el pensamiento del escritor y diplomático. Propuso, como una tarea urgente, "elaborar en profundidad -y no para corto plazo- la doctrina de la educación mexicana" que los

---

<sup>79</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 231.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>81</sup> "Discurso pronunciado en la inauguración de labores de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes, Programas y Libros de Texto, el 3 de febrero de 1944" en Torres Bodet, 1944, pp. 51-53.

## ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

cambios frecuentes de sistema habían impedido.<sup>82</sup> Pero advertía el peligro de las improvisaciones. El principio de unidad que el gobierno de Ávila Camacho enarbolaba no equivalía en el ámbito educativo a "un anhelo de uniformidad [...] sino a un propósito de armonía, de equilibrio y de cohesión."<sup>83</sup> Sus lineamientos no se desviaron hacia la izquierda sino más bien conservaron la línea de su antecesor. La escuela, además de activa, estaría basada en la individualidad y en la libertad, pero también en la tradición, indispensable en la búsqueda de la propia identidad: "no vamos a inventar un modelo fijo de escuela, sino una escuela que exprese lo mexicano".<sup>84</sup> La moral fue de nuevo el denominador común de las cuestiones educativas. Antes que nada "somos seres con un deber que cumplir". Para Torres Bodet,

mientras la Secretaría de Educación no sea un órgano efectivo de definición para la moral pública, llamarla "de Educación" constituirá a lo sumo un alarde retórico intrascendente.<sup>85</sup>

En este sentido, coincidía con su antecesor al señalar que existía una "crisis de valores".<sup>86</sup> Una formación especializada, orientada

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 207.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 196.

<sup>84</sup> *Ibid.* p. 163. En este punto difería totalmente de Véjar Vázquez, ya que el ex secretario no reconocía el valor de las civilizaciones prehispánicas. Para él, la esencia de la mexicanidad estaba basada en la cultura hispánica.

<sup>85</sup> "Discurso pronunciado en la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de diciembre de 1943" en *Ibid.*, p. 19.

<sup>86</sup> La diferencia estuvo en su aplicación. Mientras que en Torres Bodet predominó la conciliación, en Véjar Vázquez fue la

predominantemente al progreso material, descuidaba el desarrollo de los aspectos espirituales y redundaba en "una dimisión de su responsabilidad moral" que habría que evitar. Insistía en la dignidad de la persona y la integridad de la familia. El ideal humanista se reflejó en su propuesta del "ciudadano del porvenir"<sup>87</sup> y más tarde, en la descripción del "mexicano ideal"<sup>88</sup> que condensaban las cualidades que requería todo mexicano y que la escuela debía promover y estimular: un hombre íntegro, recto, leal, honesto, veraz, trabajador, responsable ante la sociedad y la patria, un hombre con dignidad, sencillez y probidad. También destacó la dignidad de la vocación magisterial. El maestro debía predicar con el ejemplo y su cualidad principal debía ser la responsabilidad. Su llamado para que se convirtiera en medio de unificación social reflejaba las fuertes tensiones al interior del gremio magisterial.

Con una visión realista de la situación política, puso en marcha un ambicioso proyecto educativo. Entre sus preocupaciones vitales estaba una nueva campaña nacional en contra del

---

imposición y el autoritarismo.

<sup>87</sup> "Reunión de los profesores de civismo y de historia patria y universal convocada con motivo de la adopción de nuevos planes para las clases de civismo", 14 de febrero de 1946 en Torres Bodet, 1948, pp. 207-208.

<sup>88</sup> "Discurso pronunciado en la sala Manuel M. Ponce, al ser inaugurados, el 29 de julio de 1959, los trabajos del Consejo Nacional Técnico, convocado por acuerdo del señor presidente de la República para revisar los planes de estudio y los programas escolares vigentes" en *Educación, Revista de Orientación Pedagógica*, núm. 4, junio de 1960, p. 20.

analfabetismo, un amplio programa de construcción y reconstrucción de escuelas, la creación de una institución de capacitación de maestros no titulados y la labor editorial de la misma secretaría.

#### LA REFORMA CONSTITUCIONAL

Desde el momento en que Torres Bodet recibió la Secretaría de Educación Pública, Ávila Camacho lo exhortó a pensar en la conveniencia de reformar el artículo 3o. Persistía el temor de que el radicalismo teórico del precepto fuera retomado como pretexto para hacer de la religión una bandera de movilización popular en contra del gobierno.<sup>89</sup> Como quedó ya señalado, no fue posible hacerlo de inmediato, a riesgo de parecer una concesión a los reaccionarios, quienes mantenían sus ataques en la prensa en contra de la educación socialista, impugnándola como una forma de destruir la familia y la moralidad.<sup>90</sup> No faltó quien afirmara que el artículo 3º, tal y como había sido redactado en 1934, era "propio y exclusivo de los regímenes totalitarios como era el caso alemán y el soviético".<sup>91</sup> Los riesgos de volver a desatar el conflicto eran obvios.

Dos años más tarde, en vísperas del cambio presidencial, las circunstancias fueron más favorables, aunque la estabilidad de que

---

<sup>89</sup> Medina, 1978, p. 396.

<sup>90</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 396.

<sup>91</sup> "Una defensa imposible: la del artículo 3º" en *La Nación*, 19 de febrero de 1944. Este artículo forma parte de una serie publicada en la misma revista por Manuel Ulloa.

gozaba el país no garantizaba que en un futuro próximo no saltara una chispa. En los días de la postguerra se había acentuado la oposición hacia las ideologías radicales. La expansión de la Rusia soviética daba una connotación diferente al concepto de socialismo que se había predicado, lo que permitió plantear alternativas a los nuevos problemas políticos, económicos y sociales.

En noviembre de 1945, poco después de la derrota del eje nazifascista, se celebró en Londres la Conferencia Educativa Científica y Cultural que daría vida a la UNESCO. Torres Bodet suscribió a nombre de México el acta constitutiva del nuevo organismo, basada en los principios postulados por él mismo al iniciar su gestión al frente de la SEP: libertad, justicia, democracia. En estas condiciones, el término socialista ya no tenía cabida dentro del texto constitucional y el cambio podía presentarse como compromiso internacional y no como concesión a los grupos de derecha.

Ávila Camacho deseaba que el contenido de la educación volviera a los propósitos de la Constitución de 1917. Al anunciar la reforma, señaló la urgencia de

modificar aquellos aspectos equívocos de la redacción del artículo 3° que por confusionistas dan pretextos al ataque reaccionario y a una perpetua agitación contraria a la unidad nacional y que nulifica en la práctica la aplicación del artículo.<sup>92</sup>

La noticia no provocó la agitación esperada. La izquierda se había debilitado y dividido. Sólo el recién creado Sindicato Nacional de

---

<sup>92</sup> Conferencia, 1945, p. 32.

Trabajadores de la Educación (1943), sector del que se esperaba la mayor oposición, organizó una convención para discutir la revisión. En la Conferencia Económica, Pedagógica y Política las tensiones afloraron. Entre los mismos maestros surgieron posturas opuestas. Hubo quienes se mostraron cautelosos, pretendiendo postergar las decisiones para abrir la discusión a nivel nacional.<sup>93</sup> Pero las circunstancias no eran propicias para entablar un nuevo debate. La contienda electoral estaba próxima y aunque no se vislumbraba una fuerte escisión entre los candidatos como en las elecciones de 1940, convenía hacer un esfuerzo para llegar a un acuerdo ya que la crítica al artículo 3°

ni siquiera ha sido posición privativa de los reaccionarios. Fueron los mismos cuadros de izquierda del país los que desde un principio señalaron su imprecisión y su carácter demagógico. Sus tres enunciados fundamentales: el carácter socialista de la educación pública mexicana; la lucha contra todos los fanatismos; y la explicación racional de la naturaleza, señalan la peligrosa confusión y las contradicciones que conforman este ordenamiento.<sup>94</sup>

Vicente Lombardo Toledano, ex secretario de la CTM y líder de la oposición de izquierda, apoyó la iniciativa. No obstante haber sido uno de los principales promotores de la escuela socialista, advirtió desde 1934 la imprecisión de los términos y un año después se quejaba de su fracaso. La SEP, sin dar una definición clara, había dejado en manos de directores, inspectores y maestros, la

---

<sup>93</sup> Esta era la postura de Rafael Ramírez uno de los promotores de la educación rural de los años veinte. El grupo contrario estaba representado por Luis Alvarez Barret.

<sup>94</sup> Conferencia, 1945, p. 21.

interpretación de la reforma. El resultado, para Lombardo, había sido un estado de "confusión mental"; los maestros se habían convertido en agitadores políticos en vez de actuar como líderes de la comunidad.<sup>95</sup> El líder sindical estaba de acuerdo con el método, es decir, en impartir una orientación socialista, explicar sus beneficios, establecer la crítica al régimen capitalista, pero veía que era imposible su existencia en México.<sup>96</sup> Lombardo ahora aceptaba la propuesta de Ávila Camacho de corregir errores, consolidar la unidad nacional, y al mismo tiempo buscar "nuestra emancipación económica y política" ante el creciente imperialismo norteamericano. Sólo interponía como condición conservar su "contenido progresista" y afirmar el control del Estado sobre la educación para impedir la intromisión de la Iglesia.<sup>97</sup> La postura del líder obrero repercutió en la decisión de los maestros, quienes aceptaron la revisión con la única condición de no transigir con las pretensiones de la derecha.<sup>98</sup>

Hubo desde luego quienes se opusieron a la enmienda. Alberto Bremauntz, uno de los autores de la reforma de 1934, se aferraba a la idea de que la reforma era inoportuna y señalaba, con amargura, lo que consideraba la falta de un programa definido y de coordinación de las fuerzas de izquierda en constante disputa. Para el diputado socialista, el artículo 3° no había fracasado

---

<sup>95</sup> Britton, 1976, p. 26; Medin, 1973, pp. 182-183.

<sup>96</sup> Conferencia, 1945, pp. 34-35.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>98</sup> Las resoluciones completas en *Ibid.*, pp. 23-24.

sencillamente porque no había tenido oportunidad de aplicarse por interferencia de los reaccionarios; los errores eran de redacción pero no afectaban el contenido "revolucionario". Lo que exigía Bremauntz era una "buena reglamentación", ya que la nueva reforma planteada era inoportuna y ponía en peligro "la tradición democrática educativa de la Revolución".<sup>99</sup> En cambio, para Narciso Bassols, ex secretario de Educación, quien había participado activamente en la elaboración del proyecto de educación socialista, si se mantenían las restricciones al clero en materia educativa no habría motivo para que se suscitara de nuevo el conflicto. En una carta enviada a Torres Bodet, advertía que el problema político real no radicaba ni en el término "socialista" ni en la fórmula "concepto racional y exacto", sino que estaba "en la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y anticientífica". Lo demás eran pretextos.<sup>100</sup>

Torres Bodet maduró el nuevo proyecto que Ávila Camacho presentó a las cámaras en diciembre de 1945. El documento final era un texto que aceptaba parte de las demandas de la derecha y contaba con el apoyo de la izquierda. Para evitar el desconcierto, la exposición de motivos señalaba que no objetaba el espíritu de la enmienda socialista sino la deformación de su contenido; tampoco

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 37. Había quienes consideraban que la presencia de representantes del PAN dentro de la siguiente legislatura podría ejercer presiones a favor de la propuesta de grupos de derecha.

<sup>100</sup> El texto completo de la carta en Torres Bodet, 1981, vol. I, pp. 398-399.

pretendía modificar los conceptos fundamentales sino definir con mayor precisión "el alcance de los términos empleados para eludir errores de interpretación". Insistía de nuevo en que la reforma de 1934 no había pretendido encerrar la educación en las estrecheces de una doctrina, sino consignar un propósito de justicia social, característico del Estado mexicano. Así, la educación socialista era parte de "un proceso de evolución continua dentro de la misma y única trayectoria hacia el progreso y la libertad".<sup>101</sup> La exposición concluía aludiendo a dos aspectos ajenos al texto de 1934 que justificaban la enmienda: la educación para la defensa de la unidad nacional para lograr el acercamiento de todos los mexicanos y la educación para la convivencia internacional.

El precepto revistió un carácter democrático congruente con la posición que México había sostenido en la Conferencia de Londres. Ratificó la educación laica, gratuita y obligatoria en el nivel primario. Su contenido ideológico, neutro, libre de corrientes sectarias, se encaminaba a difundir una doctrina nacionalista basada en un conjunto de principios y valores coherentes con el sistema político vigente. En la nueva redacción se percibía el legado de los años de guerra: la educación fomentaría el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, así como una mejor convivencia humana, con ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, sin privilegios de raza o secta. El laicismo se aplicaba al señalar que sería ajena a toda doctrina religiosa, combatiría fanatismos y prejuicios y el

---

<sup>101</sup> Arce Gurza, 1987, p. 199.

criterio científico se sustentaba en el progreso de la ciencia. No se modificaron los límites a la acción educativa de los particulares; se les continuó otorgando autorización para impartir enseñanza de todos los tipos y grados si se sujetaban a los planes y programas oficiales. Esta autorización podía ser negada o revocada sin que procediera ningún juicio o recurso. Igualmente, siguió vigente la prohibición a las corporaciones religiosas y a los ministros de culto de intervenir en la enseñanza.

Junto a estos principios destacaba la demanda del sindicato magisterial que el Ejecutivo decidió aceptar e incluir en la nueva propuesta de reforma: la gratuidad de "toda la educación que el Estado imparta", es decir, desde el jardín de niños hasta la educación superior.<sup>102</sup> Era una medida que implicaba serias dificultades; cubrir una creciente demanda educativa con un presupuesto siempre insuficiente.

La comisión de la Cámara de Diputados estudió la propuesta y en la sesión del 26 de diciembre de 1945 presentó su dictamen. Su tono fue optimista, enaltecendo los logros de la educación mexicana desde el triunfo de la Revolución y destacando desde luego la administración avilacamachista al asignar al sector educación un elevado presupuesto a pesar de la guerra mundial. Se evitó criticar la reforma de 1934 y se le justificó en términos de un "positivo adelanto", como lo habían sido en su momento los efectuados por Gómez Farías y por la ley de 1867. La reforma había sido

---

<sup>102</sup> *Diario de los Debates*. Sesión efectuada el 24 de diciembre de 1945, p. 84.

resultado de una fuerte corriente de opinión de las grandes mayorías nacionales que, en aquella etapa del movimiento emancipador de México, consideraron indispensable orientar la educación de acuerdo con una doctrina social determinada cuyas bondades no discutimos.<sup>103</sup>

Se reiteraron las afirmaciones hechas por Ávila Camacho en el sentido de que más que enmarcar la educación dentro de los lineamientos de una doctrina se había tratado esencialmente de consignar en el texto del artículo 3º un propósito de justicia social. Insistía, como se había hecho en el caso de la Ley Orgánica de 1942, en que era la falta de claridad del precepto lo que había provocado desorientación y "dado origen a que se propiciaran versiones tendenciosas encaminadas a detener el ritmo ascendente de las actividades educativas".<sup>104</sup> La exposición no empleó el término "socialista", pero sí volvió a definir las metas de la educación:

la educación es el medio más eficaz para lograr la unificación de los mexicanos y para fortalecer nuestra nacionalidad; en primer término, porque irá borrando, definitivamente, la enorme diferencia de nivel cultural que se advierte en nuestro pueblo, entre una minoría poseedora de la más selecta cultura occidental y las grandes masas de población que la colonia mantuvo sumidas en la ignorancia y que poco han progresado en este sentido, a partir de la independencia; y después, porque orientada para recoger en armoniosa síntesis todos los altos valores de la mexicanidad, [...] hará surgir en el alma de los niños y de los jóvenes un ideal superior: realizar la grandeza de México.<sup>105</sup>

Según el dictamen, la enmienda significaba un "serio avance" al dar mayor amplitud al concepto de educación. Insistía que ni el

---

<sup>103</sup> *Ibid.*, Sesión efectuada el 26 de diciembre de 1945, p. 83.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 84.

artículo 3° constitucional vigente ni el que se proponía con la reforma entrañaban un ataque contra ningún credo religioso e incluso reconocía expresamente la libertad de creencias. Finalmente, afirmaba que con los postulados adoptados por la nueva enmienda ningún mexicano, cualquiera que fuera su ideología, estaría en desacuerdo.<sup>106</sup>

La única oposición a la iniciativa presidencial partió del sector obrero que presentó un contraproyecto a la comisión en vísperas de la sesión parlamentaria. Tres eran los puntos principales a discusión, sin que ninguna de las razones expuestas significara una modificación de fondo a la iniciativa presidencial.<sup>107</sup> Algunos miembros de la cámara intervinieron para expresar su total desacuerdo con la iniciativa obrera, entre ellos el diputado Gustavo Díaz Ordaz. La demagogia fue la característica

---

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>107</sup> El primer punto se refería "al objeto de la educación". La propuesta obrera señalaba que la educación no debía proponerse sólo la formación de mejores personas físicas sino también debería contribuir, a través de individuos bien preparados, "al cumplimiento de los altos ideales históricos, nacionales e internacionales, del pueblo mexicano". Insistía en que se precisara con mayor exactitud la obligación o los requisitos que los particulares debían cumplir para poder impartir enseñanza en sus respectivos planteles asegurando que estos no fueran violados al dar doctrina religiosa en sus planteles educativos. La tercera observación trataba de modificar algunos términos en la redacción del artículo 3° de la iniciativa presidencial para "que tenga mayor claridad y mayor precisión". Consideraba conveniente aclarar la connotación del término ciencia y de la frase "los resultados del progreso científico" proponiendo en su lugar los términos de "análisis científico". El texto completo se encuentra en *Ibid.*, Sesión efectuada el 22 de diciembre de 1945, pp. 8-9.

de la sesión.<sup>108</sup> Pero la proximidad del fin del sexenio relegó la disputa a pesar de la insistencia de la diputación obrera. Y así, sin mucha publicidad, el Congreso de la Unión aprobó la enmienda en los últimos días de 1945. La oposición apenas se dejó sentir y los diez votos de la Confederación Nacional de Trabajadores constituyeron la única oposición entre los diputados. En el Senado solamente hubo un voto en contra. El cambio era total; apenas una década antes, la mayoría se habían pronunciado por la educación socialista.

La decisión del Congreso fue respaldada por las organizaciones obrero campesinas, por el partido oficial y desde luego por el SNTE. Los maestros apoyaron el proyecto tratando de contrarrestar la presión que ejercían sectores de derecha para evitar el control del Estado sobre la educación, además de considerar que la reforma propuesta "no afectaba en nada el espíritu revolucionario de la ley".<sup>109</sup> Los grupos de derecha mantuvieron su inconformidad con el control del Estado sobre la educación. La UNPF volvió a protestar denunciando este monopolio y envió al Congreso otro proyecto de ley basado en la propuesta oficial pero añadía, en un párrafo previo, la necesidad de que el Estado reconociera y garantizara la libertad de enseñanza.<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> Sobre las intervenciones de los diputados Jesús Yurén y Saul Cantú Balde89ras, representantes del sector obrero, *Ibid.*, Sesión efectuada el 26 de diciembre de 1945, pp. 86-92.

<sup>109</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 405.

<sup>110</sup> Esta propuesta eliminaba toda referencia a la lucha contra servidumbres, fanatismos y prejuicios. *Diario de los Debates*, Sesión efectuada el 24 de diciembre de 1945.

Paradójicamente, al mismo tiempo, el arzobispo de México, Luis María Martínez, hacía público su reconocimiento al nuevo artículo:

aunque conserva las cortapisas a la libertad de enseñanza establecidas por la Constitución de 1917, constituye sin embargo un paso importante hacia la libertad porque aclara conceptos y remueve los obstáculos que, con motivo de la reforma de dicho artículo, hecha en 1934, turbaron la tranquilidad espiritual. La orientación que da a la enseñanza tiende a procurar la estabilidad de la familia, tan importante en las sociedades; a fomentar el patriotismo, noble sentimiento que cooperará eficazmente a la unidad nacional, y pone la educación en armonía con las aspiraciones actuales de la humanidad aleccionada por la formidable guerra que acaba de pasar.<sup>111</sup>

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

La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Ya en la práctica, la tolerancia religiosa se mantuvo y la política de conciliación se tradujo en un doble sistema educativo: una escuela oficial que seguía las directrices gubernamentales y las escuelas particulares que dentro de un régimen de libertad de

---

<sup>111</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 406.

enseñanza, impartían instrucción religiosa.<sup>112</sup> De esta manera el gobierno no trataba únicamente de subsanar las deficiencias del sistema por el rezago educativo sino también de desvanecer las viejas tensiones entre la Iglesia y el Estado. Ávila Camacho veía la necesidad de reconciliación con un adversario que, si bien económicamente no tenía la fuerza ni los recursos de los años anteriores a la Reforma, en cambio, social y políticamente, tenía un fuerte peso dentro de la sociedad y una gran capacidad de movilización.

Torres Bodet confesaría en sus *Memorias* que la educación socialista había sido apenas un incidente de una joven nación en busca de identidad e independencia política. La calificaba de fuego de artificio que había provocado confusiones por la convicción de algunos de poder modificar la realidad, cambiando leyes. La redacción que ostentaba entonces el artículo 3º la consideraba más teórica que eficaz. "Estaba plenamente convencido [...] de que nada resultaría más desastroso que un sistema escolar dominado por los ejecutores de cualquier secta, política o religiosa, obediente a instrucciones del extranjero. Ni Washington ni Moscú. Pero desde luego, tampoco Roma".<sup>113</sup>

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

---

<sup>112</sup> Sobre el resurgimiento de las escuelas particulares, Torres Septián, 1997, pp. 171-180.

<sup>113</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, pp. 226-227.

## CONTINUIDAD EN EL CAMBIO

La industrialización y el desarrollo económico fueron factores determinantes en el proyecto educativo del presidente Miguel Alemán. Para el gobierno que se iniciaba, pocos aspectos de la educación reclamaban mayor interés que la formación técnica profesional. Desde el momento mismo de su toma de posesión, la única referencia del presidente a la educación apuntaba a la necesidad de contar con personal capacitado para satisfacer las demandas del desarrollo económico. Aludía a la

intervención de los técnicos, de los cuales carecemos en número suficiente, por lo que debemos formarlos en el interior de nuestras fronteras o fuera de ellas, enviando a los nuestros a capacitarse a otros países, y recurriendo a aquellos expertos del extranjero cuyos conocimientos sean necesarios para nuestro desarrollo industrial.<sup>114</sup>

En el mismo sentido fueron las declaraciones del nuevo titular de Educación, Manuel Gual Vidal. Hombre de negocios y abogado sin más experiencia en educación que como maestro de derecho en la Universidad Nacional, su designación se atribuyó a sus buenas relaciones con el sector empresarial, cuyo apoyo era fundamental para el nuevo proyecto.<sup>115</sup>

La educación no se apartó de las bases marcadas por el gobierno anterior. Evadió cualquier reminiscencia izquierdista y apoyada en la idea de unidad nacional, continuó difundiendo principios y valores que servían de sustento al régimen político.

---

<sup>114</sup> "Discurso del Lic. Miguel Alemán Valdés, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1° de diciembre de 1946" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 520.

<sup>115</sup> Ruiz, 1977, p. 93.

Hubo un constante énfasis en un sentimiento nacionalista, en la exhortación de la patria, sus héroes, los símbolos patrios. La mexicanidad, en boga en aquellos años, estaba dirigida a la formación de "buenos ciudadanos", además de que coadyuvaría a "una homogeneidad de cultura y de voluntad colectivas".<sup>116</sup> El discurso oficial insistió en el carácter democrático de la educación, en la supuesta igualdad de oportunidades que ofrecía el sistema escolar a cada individuo para progresar por sus propios méritos y moderar los efectos de la estructura social, premisa que estaba muy lejos de alcanzarse.<sup>117</sup> Tampoco faltó una insistente referencia a la utilidad práctica de la educación enfocada a la producción económica, prioridad del régimen alemanista

El crecimiento desordenado de las instituciones docentes derivado de la expansión del sistema escolar llevó a Gual Vidal a proponer la llamada "escuela unificada", concepto surgido en la Europa de la posguerra. La propuesta no cuestionaba la orientación ideológica de la educación sino que pretendía coordinar sistemáticamente las distintas agencias educativas desde el jardín de niños hasta la enseñanza media y superior, técnica o universitaria para constituir "un verdadero sistema nacional de educación pública",<sup>118</sup> iniciativa que en la práctica no fructificó.

---

<sup>116</sup> "Discurso pronunciado por el C. Secretario de Educación Pública, en la ceremonia que se dedicó como Homenaje al Maestro, el 15 de mayo de 1947, en el Palacio de Bellas Artes" en Gual Vidal, 1947, p. 66.

<sup>117</sup> Loeza, 1988, pp. 169-170.

<sup>118</sup> "Discurso pronunciado en la inauguración de los Cursos Académicos de la Escuela Normal Superior, el día 29 de abril de

El crecimiento demográfico aunado al rezago educativo se hacía sentir en una demanda que el gobierno no estaba en condiciones de satisfacer. Para entonces, la escuela rural había dejado de ser el centro de atención y en la enseñanza urbana se concentraban los esfuerzos, el índice de analfabetismo era aún elevado y sólo 50% de la población escolar cursaba educación primaria. Las dimensiones del problema obligaban a echar mano de de todo tipo de apoyos. Alemán insistió, como lo había hecho ya el gobierno anterior, en la participación de los particulares ofreciéndoles un "clima de libertades" para que incrementaran su colaboración en esta empresa que el Estado no podía cubrir por sí solo. La presencia de la Iglesia y del sector privado en el ámbito educativo fue cada vez mayor, lo que equivalía a mantener una actitud tolerante en la aplicación del artículo 3°. Para Alemán, el conflicto había terminado y en caso de hacer modificaciones, únicamente se harían con base en "consideraciones de orden económico y demográfico".<sup>119</sup>

### **¿A DÓNDE VA LA EDUCACION?**

José Ángel Ceniceros, secretario de Educación durante el régimen del presidente Ruiz Cortines, siguió el mismo camino que su antecesor, Gual Vidal. Maestro normalista, abogado y autor de varias obras sobre derecho, contaba con una amplia trayectoria docente en la Normal de Maestros y en la Universidad Nacional como profesor de leyes. No obstante, sus primeras declaraciones fueron

---

1947" en *Ibid.*, pp. 27-29.

<sup>119</sup> Loeza, 1988, p. 172.

desconcertantes. Al tomar posesión confesó no tener fórmulas para resolver problemas, ni sustentar ideas preconcebidas sobre ninguna cuestión. Las medidas que adoptemos, advirtió, "nacerán de las necesidades que estamos auscultando".<sup>120</sup>

Los principios rectores de la educación no se cuestionaron. El programa de educación pública siguió siendo el de la Revolución Mexicana, expresada en la Constitución de 1917 según lo declaró Ruiz Cortines en su primer informe de gobierno en 1953.<sup>121</sup> Se repetía el trillado discurso sobre la unidad nacional manifestado en una actitud conciliadora: la escuela era para todos y en la Secretaría de Educación no había ni "izquierdas" ni "derechas" sino únicamente servicio profesional.<sup>122</sup> En su propósito por asegurar una mayor colaboración del sector privado, Ceniceros insistió en la formación moral y cívica, en la importancia del papel de la familia, en educar para la libertad y para la responsabilidad.<sup>123</sup> Intentó precisar el sentido de laicidad escolar, -para muchos considerada como rechazo a toda doctrina religiosa- y la interpretó en el sentido de prescindir de la religión en la enseñanza; los fanatismos y los prejuicios de ninguna manera deberían identificarse con la religión. Simplemente, el Estado, en la lucha contra el subdesarrollo y por la democracia

---

<sup>120</sup> Mendoza Rivera, "Honda crisis de la educación en México", p. 245, en Ruiz, 1977, p. 108.

<sup>121</sup> "El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1953" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 782.

<sup>122</sup> *El Nacional*, 17 de diciembre de 1952, en Ruiz, 1977, p. 97.

<sup>123</sup> Ceniceros, 1955, p. 51.

excluye de la escuela para entregarla al hogar, la formación religiosa de los alumnos que acuden a sus planteles. Ciencia y religión tienen un deber solidario que cumplir, cada una en su campo: combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, el fanatismo y los prejuicios.<sup>124</sup>

Reiteradamente Ceniceros vinculó la labor educativa (artículo 3º) con las formas de propiedad y de tenencia de la tierra (artículo 27) y con el derecho al trabajo (artículo 123) dentro de un marco de justicia social.<sup>125</sup> La exaltación de la "mexicanidad" continuó orientada a la formación de una conciencia nacional que diera un valor justo a lo nuestro dentro de un contexto universal, como una reacción ante la necesidad de preservar la identidad nacional frente al poderoso vecino del norte.<sup>126</sup> Hubo en estos años un excesivo manejo de los símbolos patrios y de los héroes nacionales, "esos consejeros que nunca fallan en las horas difíciles"<sup>127</sup> manteniendo un calendario escolar recargado de fiestas cívicas como hasta hoy.

La explosión demográfica, con una alta tasa de natalidad, había acentuado las deficiencias en materia educativa, lo que hacía prever la necesidad de reformas radicales. Ceniceros planteó con veracidad el problema y detalló el gasto educativo en busca de una mayor cooperación de todos los sectores de la población.<sup>128</sup> Insistió en

---

<sup>124</sup> *Acción educativa*, 1955, p. 20.

<sup>125</sup> Ceniceros, 1955, pp. 78-84.

<sup>126</sup> Meyer, 2000, p. 911.

<sup>127</sup> "Discurso con motivo de la visita a Valladolid, Yucatán, el 21 de marzo de 1955" en Ceniceros, 1957, p. 56.

<sup>128</sup> "Planteación y naturaleza del problema educativo". Entrevista de prensa, 4 de abril 1957 en Ceniceros, s/f, pp. 51-88.

nuevas alternativas, en otros procedimientos de financiamiento, no con base en planes sexenales basados en falsas panaceas sino planes a largo plazo que permitieran resultados prácticos.<sup>129</sup> Pero el titular de Educación no logró poner en marcha las reformas que él mismo reclamaba. El plan nacional de educación que debería coordinar el gobierno federal quedó por el momento en el tintero. Para fines de los años cincuenta, se hablaba ya con insistencia de "la crisis de la educación".

Al asumir la presidencia, López Mateos anticipó importantes realizaciones en el ámbito educativo, a la luz de su experiencia vasconcelista y de maestro universitario. Renovar el sistema para mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarlo a la demanda de técnicos y obreros calificados, además de ampliar las oportunidades de educación para los sectores marginados, fueron objetivos que planteó.<sup>130</sup>

Jaime Torres Bodet, quien poco tiempo atrás había dejado la dirección de la UNESCO, fue llamado de nuevo para ocupar la cartera de Educación. Su breve gestión anterior había dejado una huella importante. Según confiesa en sus *Memorias*, dadas las condiciones que prevalecían, no era motivo de regocijo el regresar, en 1958, a una Secretaría de la que había podido salir -no sin ventura- doce

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, pp. 87-88.

<sup>130</sup> "Discurso del Lic. Adolfo López Mateos al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1° de diciembre de 1958" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 1016.

años antes.<sup>131</sup> Las obligaciones del Estado habían crecido más que el presupuesto y la SEP se mostraba como una "institución anquilosada". El alza de los precios había obligado a aumentar salarios. Se contaba con centenares de maestros no titulados y la unificación sindical no había mejorado la calidad del trabajo docente. Él mismo confesaba que se había

perdido contacto con la realidad de millares de escuelas... Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores.<sup>132</sup>

Poco nuevo había en el discurso oficial. El contenido de la enseñanza no se cuestionó y el tono moralista de Torres Bodet se mantuvo constantemente. Se enaltecían los mismos valores y virtudes junto a conceptos de paz, democracia, justicia y libertad, como en su primera gestión. No dejó de insistir en el valor de la educación como el camino seguro para alcanzar una mayor integración nacional: "más que transmitir conocimiento, la escuela debía unificar, integrar y formar ciudadanos, mexicanos auténticos".<sup>133</sup> En esta ocasión el programa se centró en dos puntos fundamentales: la expansión de la educación primaria y la edición de libros de texto gratuitos a toda la población escolar que cursaba enseñanza elemental, medidas que como se verá más adelante, representaron un importante avance en la consolidación de la política de moderación

---

<sup>131</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 361.

<sup>132</sup> *Ibid.*, pp. 363-364.

<sup>133</sup> Loaeza, 1988, p. 223.

del Estado.

### III. EL MAGISTERIO

#### LA DISIDENCIA SINDICAL

Desde los años treinta, los maestros comenzaron a tener peso político al sindicalizarse. Organizados de manera semejante a los sindicatos obreros y campesinos, formaron grupos de opinión ejerciendo una presión política no sólo en el seno de la SEP sino incluso trascendieron al ámbito nacional.<sup>1</sup>

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

A fines del gobierno de Cárdenas, la división ideológica surgida dentro de las filas del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM), creado en 1938, amenazaba romper la unidad sindical. Eran tres fundamentalmente las facciones que se disputaban el control: la más radical, la comunista; las dos restantes estaban representadas por los

---

<sup>1</sup> Arce, pp. 173-174.

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

cetemistas seguidores de Vicente Lombardo Toledano y por los anticomunistas o independientes. La escisión definitiva surgió a fines de 1939 en vísperas del congreso nacional que tuvo lugar en la Ciudad de México. Los dos primeros grupos, quienes tenían entre sí cierta afinidad, se unieron para impedir el acceso de los independientes. Como respuesta, un numeroso grupo de representantes se separó y organizó un congreso rival, del cual surgió una nueva organización: el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE) de tendencia derechista.

El conflicto magisterial se encontraba en un punto crítico cuando Ávila Camacho asumió el poder. La división ideológica aumentaba y amenazaba convertirse en un grave conflicto de índole político. Las agrupaciones de obreros y campesinos, la CTM y la CNC, así como el partido oficial, tomaban cartas en el asunto. El STERM, el sindicato más numeroso, defensor de la educación socialista, había perdido fuerza, en parte por la escisión interna dentro de sus filas. En vano sus dirigentes trataron de fortalecer su posición en el congreso de enero de 1941, buscando el apoyo de los maestros rurales que eran la facción más radical. Los dirigentes del sindicato trataban de reducir la influencia de la SEP mediante la participación del gremio en el diseño y la conducción de la política educativa nacional.<sup>3</sup> Pero esta iniciativa no prosperó debido, principalmente, a la creciente aunque velada hostilidad del gobierno que veía en esta organización una amenaza

---

<sup>3</sup> Medina, 1978, p. 354.

para la unidad magisterial. La situación fue complicándose aún más al formarse un nuevo grupo integrado por el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM) apoyado por la CNC, que buscaba incorporar a sus filas a todos los maestros rurales.

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

Véjar Vázquez buscó una solución al conflicto que cobraba cada vez mayores dimensiones. Convocó a las tres organizaciones que se disputaban la hegemonía: el STERM, el SNATE y el FRMM, a un nuevo congreso. El secretario fijó como plazo el 30 de septiembre de 1941 para que le presentaran un proyecto.<sup>5</sup> Ante las exigencias del momento, el STERM trató de fortalecer su posición haciendo a un lado sus divisiones internas. Los otros dos organismos manifestaron su adhesión y apoyo al nuevo titular de Educación. Pese a las diferencias que había de por medio, se elaboraron las bases para el Congreso de Unificación: se estableció la proporción en la representación de los diversos grupos, la elección directa de los

---

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

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

delegados, la no injerencia oficial en el acto y la separación de las centrales obrera y campesina como requisito previo y necesario para negociar la unidad entre los diversos grupos magisteriales, sin que esto significara que la nueva organización sindical, única, dejara de mantener estrechas relaciones con los sectores campesino y obrero organizados.<sup>6</sup> Además se solicitaba la aprobación de un salario mínimo mensual de 120 pesos, la firma de un convenio colectivo y la participación del sindicato en la discusión del presupuesto de la SEP.<sup>7</sup>

Todo parecía andar por buen camino hasta que una campaña periodística exacerbó los ánimos en los últimos días de septiembre de 1941. *Excélsior* publicó una serie de artículos en los que se denunciaba el control que el Partido Comunista ejercía sobre los directores del magisterio organizado y la ayuda económica que en forma encubierta daban algunos funcionarios de la SEP a dicho partido.<sup>8</sup> También se mencionaba que muchos individuos ajenos a la

---

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

<sup>7</sup> Medina, 1978, p. 371.

<sup>8</sup> "Las raigambres del comunismo en México a cargo de los maestros" en *Excélsior*, 24 de septiembre de 1941. Este diario acusaba al partido comunista de invadir la SEP con sus agentes especiales, sus miembros militantes y sus adictos incondicionales, quienes a su turno habían ejercido un terror burocrático sobre los demás empleados y maestros independientes, adueñándose del control absoluto. Denunciaba también, las supuestas actividades organizadas entre el sector magisterial como el reclutamiento de nuevos miembros, la divulgación de las ideas revolucionarias y de la doctrina marxista y la organización de asambleas con el fin de

labor educativa estaban dentro de la nómina de la Secretaría de Educación y criticaba la existencia de numerosas obras marxistas en las bibliotecas públicas.<sup>9</sup> La pugna entre grupos de derecha e izquierda volvió a agudizarse. Poco importaba por el momento la nueva reglamentación del artículo 3° que por entonces empezaba a discutirse.

La postura moderada de Ávila Camacho contrastó con la actitud intransigente de Véjar Vázquez, quien decidido a combatir a los grupos radicales de izquierda con el propósito de "moralizar el magisterio", expulsó a funcionarios de la Secretaría y los maestros considerados de "filiación comunista", provocando la indignación de diversos sectores. El conflicto tomó mayores dimensiones al intervenir las centrales obreras y campesinas en apoyo de los grupos magisteriales. Se iniciaron las huelgas y las manifestaciones. El STERM organizó un paro para protestar por la actitud del secretario, a lo que éste respondió entregando a la prensa una serie de documentos en los que se denunciaban las supuestas acciones de maestros comunistas. Siguió la quema de textos escolares de carácter socialista -entre ellos la *Serie SEP* y

---

"organizar el trabajo sindical y político encomendado a los camaradas maestros miembros del Partido para obtener de cada uno de ellos el máximo rendimiento de sus tareas revolucionarias". Asimismo, publicó una lista de elementos de "reconocida filiación comunista" entre los que se mencionaban al subsecretario Armando Litz Arzubide así como a varios directores y jefes de Departamento de la Secretaría de Educación *Excélsior*, 26 de septiembre de 1941.

<sup>9</sup> "Sólo libros comunistas hay en las bibliotecas" en *Excélsior*, 30 de septiembre de 1941.

*Símiente*- hasta entonces utilizados en las escuelas primarias.<sup>10</sup> Esto hizo más tirantes las relaciones entre el STERM y Véjar Vázquez, perdiéndose toda esperanza de lograr la unificación del magisterio.

El conflicto laboral se convirtió en un fuerte problema político por el proselitismo que provocó: reclutamiento de prosélitos, propaganda, descrédito de los contrarios, ventajas a los afiliados, alianzas con otros sectores no magisteriales, réplicas públicas a través de la prensa y radio. La situación no solamente creó serias tensiones e inquietud sino un bajo rendimiento de la labor docente.

La posición de Véjar Vázquez se tornó vacilante. Los ataques en su contra no cesaron; se le criticó su actitud intransigente que fomentaba odios y ahondaba disputas y le exigían restituir a más de 1,200 trabajadores cesados por él.<sup>11</sup>

Ávila Camacho exhortó a los grupos a hacer a un lado las rencillas para crear un organismo único desligado sindicalmente de cualquier otro sector. La política de unidad nacional llevaba implícita la necesidad de someter los movimientos sociales a las directrices trazadas por el ejecutivo. Dentro de esta lógica, quedarían circunscritos los mecanismos para cooptar a las centrales corporativas e integrarlas al bloque dominante.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> "Arde en fantástica pira un millón de libros escolares" en *Excélsior*, 4 de diciembre de 1941.

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

<sup>12</sup> Arteaga, 1994, p. 98.

El STERM buscó la alianza con el FRMM con el que, a pesar de las discrepancias políticas, no difería en el plano ideológico. Ambos presentaron a Ávila Camacho su propuesta: formar una comisión mixta para arbitrar en las controversias de los diversos grupos y cuyo fallo era inapelable.<sup>13</sup> Sólo el SNATE, grupo disidente de escasa fuerza, se abstuvo de participar.

El Comité de Unificación organizó el nuevo congreso magisterial que se reunió en la ciudad de Querétaro en diciembre de 1941. Acordaron recurrir a las fuerzas federales para evitar desórdenes, despistolización previa y reparto, a cada grupo, de un número determinado de credenciales.<sup>14</sup> Desde el inicio de las sesiones hubo serias irregularidades ya que las autoridades estaban empeñadas en ejercer el dominio sobre el magisterio. La revisión de credenciales por fuerzas federales impidió la entrada de un elevado número de delegados, lo que puso fin a toda esperanza de unificación. Como resultado, el STERM y el FRMM convocaron a un congreso paralelo.

La actitud intransigente de ambos bandos dio lugar a la aparición de nuevas agrupaciones sindicales. Los asistentes al Congreso de Unificación declararon desaparecidos todos los

---

<sup>13</sup> Además del representante presidencial, el Comité quedó integrado por seis miembros del FRMM, seis del STERM y dos de los grupos docentes afiliados al Partido Comunista. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

<sup>14</sup> "Memorandum que el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato de Maestros y Trabajadores de Educación presenta al C. Presidente de la República, Gral. de División Manuel Ávila Camacho". Enero de 1942. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

organismos sindicales para crear el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), auspiciado por el titular de la SEP, pero de ninguna manera constituyó una fuerza mayoritaria. Los maestros afiliados al FRMM y al Partido Comunista se agruparon en torno al Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), en tanto que el STERM, aun mayoritario, mantuvo sus vínculos con la CTM.

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

El conflicto no se detuvo. Desde el mes de enero de 1942, *Excélsior* publicó la noticia de la creación de "comisiones depuradoras en la SEP cuya función sería vigilar la conducta de

---

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

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

maestros y directores de escuela",<sup>17</sup> dando lugar a ceses y represiones, argumentando subversión política o corrupción. Hubo maestros perjudicados por la inobservancia del escalafón o cambios forzados de adscripción por razones políticas. Los grupos de izquierda, fortalecidos, volvieron al ataque en contra del secretario, convertido en el principal obstáculo para la unificación magisterial. El STERM pidió su destitución,<sup>18</sup> en tanto que el SUNTE manifestó que

la sensación general que reina en el magisterio del país es la de que está siendo perseguido con saña inexplicable cada día creciente, al grado de que la situación toma aspectos pavorosos en una atmósfera de inquietud constante.<sup>19</sup>

La FSTSE, aliada del STERM, agregó su voz a los que querían destituir al titular de Educación.<sup>20</sup>

Ávila Camacho hizo un nuevo intento para lograr la unificación en abril de 1942, apremiado por las tensiones internacionales. El STERM, el SUNTE y el SMMTE aceptaron formar un Comité Coligado de

---

<sup>17</sup> *Excélsior*, 5 de enero de 1942.

<sup>18</sup> *Excélsior*, 16 de febrero de 1942.

<sup>19</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210. 30 de enero de 1942. El mismo sindicato exigía a Véjar Vázquez la reposición de todos los maestros y trabajadores de la Secretaría cesados hasta la fecha, considerar las remociones y movilizaciones dictadas, la reapertura de los centros educativos clausurados y el retiro de las listas negras y el sistema de espionaje impuesto por la Secretaría en contra de los maestros y empleados que prestaban sus servicios en la misma. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210, marzo de 1942.

<sup>20</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 703.2/210-2, febrero de 1942.

Unificación Magisterial, condicionando la participación de la SEP. Ante las tensas relaciones entre los grupos se postergó en cuatro ocasiones la celebración del congreso que, finalmente, inició sus sesiones en el Palacio de Bellas Artes el 24 de diciembre de 1943.<sup>21</sup>

#### UN CONSENSO EVASIVO

El descontento en contra de Véjar Vázquez llegó a tal punto que no había otra alternativa que pedirle su renuncia. Y así se hizo.<sup>22</sup> Dos días antes del inicio del congreso magisterial, dejó la Secretaría y correspondió a Torres Bodet inaugurar los trabajos, quien declaró su neutralidad: "en el sentido profesional y polémico

---

<sup>21</sup> EL SMMTE denunciaba la labor de agitación y proselitismo que realizaba el Partido Comunista Mexicano a favor del STERM y exigía la no intervención de las centrales de obreros, campesinos, burócratas y los partidos políticos en los problemas magisteriales. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4476, ref. A/095.7 (725.1), exp. 1.

<sup>22</sup> Es de notar la reacción de la prensa capitalina ante la renuncia de Véjar Vázquez. Tanto *El Universal* como el *Excélsior* deploraban su salida. En el editorial de este último, se señalaba que la renuncia del secretario de Educación había "causado pena e inclusive alarma. Pena porque el personaje posee enormes cualidades humanas y porque supo quitarle la ponzoña marxista a la enseñanza hasta donde le fue posible". Por su parte, *El Universal* afirmaba que a raíz de esta renuncia la educación estaba en peligro. "Ido Véjar Vázquez y unificado el magisterio bajo el timón de los comunistas... resulta casi inevitable que la futura confederación de maestros caiga bajo la férula dictatorial y corruptora del Partido Comunista Mexicano. Esto dará a dicho partido una fuerza incontrastable con qué presionar a los jefes de la educación pública, hasta ponerlos a discreción suya" en Torres Bodet, 1981, vol. I, pp. 230-231.

del vocablo, no soy político". Esta posición hizo que los grupos antagónicos vieran con buenos ojos la designación del nuevo secretario y se aminorara la tensión en vísperas del congreso. Además, el funcionario ofreció su apoyo al magisterio no sólo para evitar nuevas escisiones sino también para resolver su problema profesional y laboral.<sup>23</sup>

El Congreso de Unificación Magisterial inició sus sesiones con cerca de dos mil delegados. Pocos días antes, Luis Álvarez Barret, presidente de debates del Congreso, comunicaba al presidente Ávila Camacho la disolución de las antiguas organizaciones sindicales para que, sin trabas de ninguna especie, el magisterio pudiera realizar sus metas.<sup>24</sup> Aunque la reunión no estuvo exenta de conflictos<sup>25</sup> se logró crear un nuevo organismo, el Sindicato

---

<sup>23</sup> "Discurso pronunciado en la inauguración del Congreso de Unificación Magisterial", 24 de diciembre de 1943 en Torres Bodet, 1948, pp. 126-129.

<sup>24</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33, diciembre de 1943. Entre los temas que se abordarían durante las sesiones estaban: "La intervención del magisterio en la resolución de los problemas de la educación nacional", "Las leyes de garantías del magisterio", "La situación económica de los trabajadores de la enseñanza, sus demandas fundamentales y problemas existentes", "La federalización de la enseñanza en el país", "Plataforma de principios y estatutos de la nueva organización de los trabajadores de la enseñanza".

<sup>25</sup> Durante las sesiones, un grupo de maestros encabezados por Rubén Rodríguez Lozano se opuso a la creación de un sindicato único, nacional y autónomo de la SEP y del poder de los gobernadores proponiendo en su lugar una organización confederada, integrada por sindicatos estatales autónomos en el que prevalecería un criterio democrático, ajeno a todo credo e ideología. Antes de terminar el Congreso, el líder de este grupo aceptó unirse a la

Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de tendencia moderada de izquierda, reconocido como único del gremio, agrupando entre sus filas a la gran mayoría de los maestros de toda la República, personal administrativo y un grupo importante de directivos y supervisores de la SEP.<sup>26</sup>

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

los maestros estamos conscientes de nuestro papel y declaramos que no somos comunistas, sino que somos revolucionarios y avilacamachistas, porque estamos defendiendo a nuestro Presidente y con él, el programa de la Revolución que es el del pueblo mexicano.<sup>27</sup>

Con relación a la injerencia de los sindicatos y fuerzas políticas, apuntó: "se equivocan quienes piensan que los maestros nos vamos a separar de los obreros y campesinos", pero "el mejor servicio que pueden hacernos a los maestros es el de permitirnos resolver solos nuestros propios problemas".<sup>28</sup>

---

propuesta general, otorgándosele una de las carteras dentro del nuevo organismo. Arteaga, 1994, p. 103.

<sup>26</sup> En este punto, la controversia había girado en torno a si se incorporaban únicamente quienes ejercían el magisterio, o bien se incluía al resto de los trabajadores en todas las oficinas federales y estatales independientemente de las funciones que desempeñaran. Arnaut, 2001, p. 54.

<sup>27</sup> "Congreso Nacional de Unificación Magisterial". Sesión Inaugural. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 437.3/33.

<sup>28</sup> *Ibid.*

La creación del SNTE se había derivado más de las contradicciones existentes que de consensos alcanzados o articulación democrática de alianzas.<sup>29</sup> Las principales carteras del nuevo organismo se distribuyeron entre los dirigentes de las antiguas organizaciones gremiales, de acuerdo con su fuerza y capacidad de control sobre sectores específicos. El STERM logró obtener, aunque por corto tiempo, la Secretaría General del nuevo organismo bajo la dirección de Luis Chávez Orozco y de Luis Álvarez Barret, quien ocupó la segunda cartera en importancia. El SUNTE y el SMMTE obtuvieron dos carteras y los grupos minoritarios, una.<sup>30</sup> Esta división de fuerzas garantizó su debilidad frente al sector oficial, que acabaría por imponer su control sobre el organismo magisterial.

#### LAS TENSIONES AFLORAN

Desde su fundación en 1943, el SNTE funcionó como la única representación de maestros a nivel nacional. Se consideraba un organismo clave para el control político del país por el importante papel que desempeñaba el magisterio y por el número de afiliados. Para fines de los años cuarenta, el sindicato gozaba de poca autonomía y no se podía señalar ningún beneficio importante que la sindicalización hubiera logrado. La corrupción había sentado sus

---

<sup>29</sup> Arteaga, 1994, p. 100.

<sup>30</sup> Ciertamente no todos estuvieron de acuerdo. "Los rojos imponen candidatos en el Congreso Magisterial" en *Excélsior*, 27 de diciembre de 1943.

reales. Los puestos directivos servían de trampolín político a las altas esferas gubernamentales o para amasar grandes fortunas, mientras la situación de la base magisterial era deplorable.<sup>31</sup> Los exiguos salarios se veían cada vez más mermados por la inflación constante, de tal forma que el poder adquisitivo había disminuido notablemente desde 1939.<sup>32</sup>

Al inicio del régimen ruizcortinista, Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE, le entregó al titular de Educación un pliego petitorio que contenía las demandas económicas y escalafonarias aprobadas en el Congreso Nacional celebrado en noviembre de 1952.<sup>33</sup> El líder sindical advirtió que si no se daba una solución inmediata a las peticiones, el descontento magisterial adquiriría proporciones alarmantes. El conflicto se desató en Tamaulipas, Nayarit y Coahuila por aumentos salariales. A esos maestros se unieron sectores de Jalisco, Durango, Baja California Norte y Chihuahua, amenazando con paros parciales y alternos hasta

---

<sup>31</sup> Sobre el conflicto magisterial Loyo Brambila, 1979; Pellicer de Brody y Reyna, 1978, vol. 22, pp. 131-155; *Problemas de México*, vol. I, núm. 7, 1 de octubre de 1958.

<sup>32</sup> Sobre la situación económica de la burocracia mexicana Lobato, 1958. Con relación a los salarios nominales y reales de directores, inspectores y maestros entre 1929 y 1964, Arnaut, 1993, pp. 304-308.

<sup>33</sup> Entre los acuerdos adoptados estaban la petición de aumento salarial entre 20 y 40%, la nivelación de sueldos de los maestros foráneos titulados con los de los maestros del Distrito Federal así como la de los salarios de los maestros estatales con los federales y la federalización de la enseñanza. AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5.

llegar a la huelga general.<sup>34</sup>

Ante esta amenaza, en abril de 1954 Ruiz Cortines aceptó la creación de una comisión mixta para analizar las demandas, integrada con un representante del ejecutivo, el titular de Educación y el secretario general del SNTE. Se analizó la nivelación de sueldos y la conversión de plazas de maestros rurales, pero el aumento salarial aprobado no rebasó el 10% por lo que era inaceptable.<sup>35</sup>

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

---

<sup>34</sup> "Memorandum que sintetiza el actual conflicto del Magisterio", 1953 en *Ibíd.*

<sup>35</sup> AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5, 16 junio de 1954.

magisterio, evitando que fueran utilizadas para provocaciones de tipo político.<sup>36</sup>

Alarmados por la creciente inconformidad y las perspectivas de perder la dirección del sindicato, los dirigentes del SNTE cambiaron sus tácticas con respecto a las autoridades. Sánchez Vite decidió reforzar la lucha sindical en los estados y alentó los movimientos de huelga, "aún a sabiendas de que no obtendrían aumentos en los sueldos pues el objetivo del movimiento era también que saliera el secretario de Educación Pública".<sup>37</sup> La fracción dominante inició la realización de congresos en la Ciudad de México y planteó, demagógicamente, cuestiones que garantizaran el apoyo magisterial: el voto de censura al titular de Educación y la promesa de luchar por un aumento de 40% para los integrantes de la sección IX, maestros de preescolar y primaria del D.F. La sección X, del D.F., que agrupaba a los maestros postprimarios, preparaba a la vez un albazo para redondear el control sindical.<sup>38</sup>

Las aspiraciones del magisterio, reprimidas por varios años, se desbordaron.<sup>39</sup> Las luchas sindicales proliferaron durante 1955 y

---

<sup>36</sup> *Excélsior*, 28 de abril de 1954.

<sup>37</sup> Al mismo tiempo, grupos magisteriales de diversas entidades federativas enviaron telegramas al presidente Ruiz Cortines protestando enérgicamente por las "intromisiones indebidas" del secretario de Educación Pública en los asuntos internos del sindicato y pidiendo su destitución. AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 433/ 183.

<sup>38</sup> AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 706.1/5.

<sup>39</sup> La Secretaría de Educación Pública era la dependencia gubernamental con más personal. Para 1950, disponía de 64 692

1956 en varios estados. Sánchez Vite fue sustituido por Enrique W. Sánchez, quien gozaba del apoyo del presidente Ruiz Cortines. Fue la sección IX la primera en declararse por la remoción de sus líderes sindicales. Se trataba de un sector numeroso e importante, con un nivel académico superior frente al personal docente de provincia, lo cual contribuía a favorecer el grado de conciencia del resto de los grupos magisteriales.<sup>40</sup>

En vísperas de la elección de los nuevos dirigentes seccionales, los líderes de la sección IX, pretendiendo ganar adeptos y reelegirse, elaboraron un pliego petitorio en el que se incluía un aumento salarial de 30%. El tono revolucionario de las demandas se desvaneció ante el ofrecimiento oficial de conceder un aumento de sólo 14%. La base no tardó en rechazar el convenio y exigió públicamente "rectitud en la lucha iniciada".<sup>41</sup> A partir de

---

plazas equivalente al 34% de los servidores del Estado mexicano. Lobato, 1958, p. 12.

<sup>40</sup> De acuerdo con las estadísticas de 1957, de los 56 921 maestros que trabajaban en escuelas primarias urbanas de todo el país, 15 582 se concentraban en el Distrito Federal. Loyo Brambila, 1979, p. 18.

<sup>41</sup> Este grupo disidente organizó el Comité de Lucha Pro Pliego Petitorio y Democratización de la Sección IX. Su postura se sintetiza en la siguiente declaración:

"Como suprema autoridad del movimiento, el pleno de representantes de escuelas ha examinado la conducta de los directivos de la sección IX y asimismo de los directivos nacionales que no dan prueba de honestidad y limpieza sindicales. Como consecuencia el pleno se pronuncia abierta y decididamente tanto por mantener la firmeza del movimiento frente al pliego petitorio, como por reafirmar esa firmeza en cuanto a sacudirse el yugo de líderes incapaces y de los procedimientos que pistoleros a sueldo emplean para mantener en el poder a una camarilla de cafres

entonces, este grupo decidió desconocer a sus líderes sindicales y ser ellos mismos los que presentaran al presidente un pliego petitorio que insistía en 30% de aumento salarial y la intervención del comité nacional del SNTE para lograr "la democratización y moralización" de la Sección IX.<sup>42</sup> Othón Salazar, antiguo líder estudiantil, se convirtió en cabeza de la disidencia.<sup>43</sup>

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

---

enriquecidos". *Ibid.*, pp. 38-39.

<sup>42</sup> "Demandas económicas y políticas" Carta abierta a Adolfo Ruiz Cortines, presidente de la República y a Enrique W. Sánchez, secretario general del SNTE en *Problemas de México*, vol I, núm. 7, 1 octubre de 1958, pp. 60-65.

<sup>43</sup> "Síntesis histórica del movimiento" en *Ibid.*, pp. 85-88.

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

de los miembros del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE.

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

En 1958, la coyuntura era propicia para presionar al gobierno: era un año de elecciones presidenciales. Los dirigentes del SNTE, tras aplazar año y medio la convocatoria para elegir al Comité Ejecutivo de la sección IX, decidieron efectuarla en el mes de abril. El anuncio despertó gran agitación entre el magisterio; para el grupo disidente era la oportunidad de lograr el reconocimiento de Salazar como dirigente de esta sección. El MRM organizó el 12 de abril una manifestación en el Zócalo para exponer sus demandas, pero fue violentamente disuelta por policías y granaderos.<sup>45</sup> El MRM contestó con un paro de labores en las escuelas primarias del D.F. La solidaridad de los maestros de la capital fue sorprendente y al finalizar el mes, la mayoría de las escuelas primarias de la capital paralizaron sus labores parcial o totalmente. Los líderes del SNTE argumentaron la ilegalidad del movimiento e iniciaron una fuerte campaña para desprestigiar a los huelguistas, subrayando los beneficios logrados por el magisterio en los últimos años.<sup>46</sup> Se

---

<sup>45</sup> *Excélsior*, 13 de abril de 1958.

<sup>46</sup> *Novedades*, 16 de abril de 1958.

temía, y con sobrada razón, que esta agitación se extendiera a otros sindicatos que empezaban a mostrar señales de inconformidad con su situación económica.

El MRM había entregado a las autoridades educativas, dos meses atrás, un pliego petitorio, solicitando 40% de aumento salarial, dos meses de salario como aguinaldo, gastos de transporte, la construcción de un hospital y guarderías infantiles.<sup>47</sup> Los representantes del grupo disidente trataron de entrevistarse con el secretario de Educación, sin encontrar respuesta. Para Ceniceros, carecían de "personalidad jurídica", lo que les incapacitaba para negociar. El secretario optó por imponer fuertes sanciones a los disidentes. El MRM se instaló en los patios de la propia Secretaría hasta obtener la solución a sus demandas. Esta noticia acaparó las primeras páginas de la prensa nacional. *Excélsior*, al igual que otros diarios capitalinos, repudiaron el acto que "deshonra la causa del magisterio y da mal ejemplo a la niñez":

el edificio de la SEP es teatro de un lamentable y bochornoso espectáculo [...] Mujeres con sus pequeños hijos duermen allí, hacen café y toman sus alimentos, ofreciendo a los ojos de propios y extraños un desagradable espectáculo que no debe tolerarse por el decoro del país.<sup>48</sup>

Los líderes del SNTE se empeñaron en desprestigiar a los disidentes

---

<sup>47</sup> "El Comité Nacional permanece sordo a las demandas de los maestros" en *Problemas de México*, vol I, núm. 7, 1 de octubre de 1958, pp. 102-104.

<sup>48</sup> *Excélsior*, 3 de mayo de 1958 en Loyo Brambila, 1979, p. 56.

y mantener la lucha aislada de los demás sectores.<sup>49</sup> Lo calificaron de "exclusivista", de ser "un reducido grupo de divisionistas que por ningún motivo actúan como representantes del magisterio", de que sus líderes estaban influidos por ideas comunistas.<sup>50</sup> Sin embargo, día con día, el apoyo al movimiento magisterial se consolidaba; maestros, estudiantes universitarios y del Politécnico, el Partido Comunista Mexicano, representantes de sindicatos obreros y padres de familia se solidarizaban con él.

La solución no era fácil y menos aún ante la proximidad de las elecciones presidenciales que se realizarían el 1° de julio. También era urgente resolver un conflicto que afectaba a miles de niños de las escuelas oficiales del D.F. El gobierno optó entonces por la conciliación. Ruiz Cortines anunció el 15 de mayo, un aumento salarial a todos los maestros de la república que se pondría en vigor a partir del 1° de julio, hecho que representaba el triunfo, aunque parcial, del grupo othonista. Los dirigentes del MRM aceptaron el aumento que, si bien no era el del pliego petitorio, significaba una actitud positiva del gobierno. Los maestros de escuelas primarias del D.F. con sueldos mensuales de \$800 obtendrían \$150 adicionales; el mismo aumento se fijó para los maestros de primarias foráneas y para los inspectores y directores

---

<sup>49</sup> "El jefe de la nación, amigo del magisterio". Boletín de prensa, 7 de mayo de 1958 en *Problemas de México*, vol. I, núm. 7, 1 de octubre de 1958, pp. 142-147.

<sup>50</sup> Loyo Brambila, 1979, p. 61.

del D.F.<sup>51</sup> Quedaba aún pendiente el reconocimiento legal de los líderes del MRM como dirigentes de la sección IX. Por el momento la huelga se levantó y el edificio de la SEP se desalojó.<sup>52</sup> El 5 de junio las clases se reanudaron.

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

A mediados de agosto, finalmente, las autoridades del SNTE anunciaron la convocatoria para elecciones de la sección IX y "evitar que continúe la agitación dentro del magisterio".<sup>53</sup> Como era de esperarse, Othón Salazar fue electo candidato a la secretaría general de su sección por una gran mayoría, pero los líderes del SNTE insistieron en apoyar a sus miembros incondicionales. Como resultado se celebraron dos congresos

---

<sup>51</sup> *Novedades*, 3 de julio de 1958. No obstante los significativos aumentos a lo largo de 19 años -455% entre 1939 a 1958- los salarios de los maestros de primaria no lograron alcanzar el nivel existente en 1939.

<sup>52</sup> *Excélsior*, 7 de junio de 1958.

<sup>53</sup> Loyo Brambila, 1979, p. 76.

paralelos, uno organizado por la dirección del SNTE y el otro por el MRM; en el primero salió electa Rita Sánchez y en el segundo triunfaba Othón Salazar. Con ello se regresaba al punto de partida del conflicto.

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

## **ESTALLA EL CONFLICTO**

Para principios de 1960, el proyecto educativo del régimen lograba un avance considerable. El Plan de Once Años se había puesto en marcha, la revisión de los programas de enseñanza primaria, secundaria y normal había concluido, se iniciaba la construcción masiva de escuelas y empezaban a distribuirse los primeros textos gratuitos. Pero dos acontecimientos parecían poner

todo en entredicho. Uno de ellos surgió en los primeros días de febrero de 1960, cuando los egresados de la Escuela Normal de Maestros de la Ciudad de México manifestaron su rechazo al decreto presidencial que los obligaba, al finalizar sus estudios, a cumplir con el servicio social por un año en provincia, en lugares asignados por la Secretaría. Esta iniciativa buscaba solucionar uno de los graves problemas del Plan de Once Años, la concentración del magisterio en las principales áreas urbanas.

La inconformidad se convirtió en una manifestación abierta; los estudiantes de la Normal se unieron a las protestas de los egresados y decidieron ir a la huelga. Las autoridades alegaron que el conflicto era manipulado por "ciertos grupos políticos", pero temieron que grupos magisteriales disidentes y universitarios se unieran a los huelguistas. Torres Bodet hizo públicas las razones del decreto y tomó medidas para someter a los huelguistas: canceló la matrícula del ciclo profesional de la Escuela Normal de Maestros y anunció que aquellos que desearan reinscribirse, deberían aceptar las condiciones fijadas por el gobierno.<sup>54</sup> La decisión encendió los ánimos y las manifestaciones por las calles de la Ciudad de México se multiplicaron. El ejército ocupó las instalaciones de la Escuela Normal, provocando que los huelguistas, apoyados por miembros de la sección IX del SNTE, se apoderaran de la SEP, exigiendo la derogación del decreto que los obligaba a trabajar en provincia.

El edificio de las calles de Argentina fue desalojado por la

---

<sup>54</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, pp. 396-397.

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

la ENM- decía uno de ellos- es, desde hace años, un semillero de comunistas, lo que se dice fácil, pero tiene una peligrosa trascendencia, pues el hecho es que en proporción terriblemente creciente centenares de miles, millones de niños mexicanos estarán siendo "educados" por maestros comunistas [...] ¡¡Los comunistas están empezando a ganarnos hoy la batalla del mañana!!<sup>55</sup>

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

Los conflictos magisteriales distaban de estar resueltos. Una de las primeras acciones de López Mateos fue poner en libertad a los dirigentes del movimiento magisterial encarcelados en vísperas del cambio presidencial y anunciar aumentos salariales, medidas que trataban de proyectarlo como hombre conciliador y "progresista" y establecer una nueva relación con el sindicato.<sup>56</sup> Esta imagen no

---

<sup>55</sup> "El conflicto de la Normal" *Señal*, núm. 293, 3 de abril de 1960, pp. 10-11, en Loaeza, 1988, p. 249.

<sup>56</sup> El salario de los maestros del D.F. era de 1 045 pesos mensuales. A partir del 1º de enero los aumentos serían escalonados de acuerdo con su antigüedad e irían de 1 210 pesos como mínimo

pudo prevalecer por mucho tiempo. La pugna entre la sección IX y el comité ejecutivo del SNTE continuó. En mayo, los dirigentes del sindicato nacional desconocieron a los líderes de los maestros de escuelas primarias de la ciudad de México, afiliados, en su mayor parte, al MRM. En su lugar nombraron una comisión provisional con elementos incondicionales de la Secretaría de Educación.

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

El gobierno de López Mateos mantuvo el control de los grupos magisteriales disidentes así como de otros sindicatos y grupos obreros, hasta el final de su administración. Era esta línea represiva la que privaría en los siguientes años y llegaría a

---

hasta 1 760 como máximo. Loyo Brambila, 1979, p. 98.

manifestarse abiertamente en el movimiento estudiantil de 1968.

#### IV. ESCUELA Y VIDA COTIDIANA

##### LOS PLANTEAMIENTOS PEDAGOGICOS

La propuesta del gobierno avilacamachista, unidad nacional y desarrollo económico, requería de un proyecto educativo definido y congruente que abarcara a todos los grupos y sectores de la sociedad mexicana, plural y heterogénea. Y dentro de éste, la educación primaria desempeñaba un papel fundamental por ser una enseñanza terminal para un porcentaje elevado de la población.

La enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria para todo mexicano entre los 6 y los 14 años, contemplada en la Constitución de 1917, fue uno de los propósitos fundamentales de los gobiernos posrevolucionarios. Las autoridades se afanaron por extender la enseñanza a todos los rincones del país, tarea ardua y compleja si se considera la pobreza, la incomunicación, la dispersión, la heterogeneidad cultural y lingüística que tuvieron que enfrentar los maestros. En una etapa inicial la escuela rural no fue ajena a las realidades de la vida del campesino. No se concentró únicamente en el aprendizaje de números y letras, sino que también alternó con el trabajo productivo en el campo con la acción social en la comunidad. No importó por el momento que se careciera de edificio, de programa y de útiles escolares ni que el maestro ignorara los avances de la pedagogía. Lo esencial fue el entusiasmo por el trabajo, la iniciativa para organizar y guiar a la comunidad y el sentido de responsabilidad.<sup>1</sup> El maestro se convirtió en un ser

---

<sup>1</sup> Loyo, 1985, pp. 9-14; 1999; *Los Maestros*, 1987.

imprescindible que, además de desempeñar su labor magisterial, fungía lo mismo como juez que como médico, abogado, veterinario, trabajador social y organizador de cooperativas de producción. Durante el régimen cardenista se le hizo partícipe de la reforma agraria y se le exhortó a fomentar la lucha por la tierra y a defender los derechos de los campesinos y obreros. Se esperaba despertar en las gentes del campo el interés por la educación como esperanza de alcanzar una vida mejor.

Con un esfuerzo digno de elogio, se levantaron miles de escuelas por todo el país. Las rurales aumentaron rápidamente durante el gobierno callista gracias a la creciente participación de la federación. El apoyo continuó en los siguientes años, especialmente durante el régimen de Cárdenas. de tal manera que para 1940, 12 000 nuevas escuelas se sumaban a las 7 000 que funcionaban en 1933 permitiendo que 44% de la población en edad escolar estuviera inscrita en planteles de enseñanza elemental.

Si bien la Ley Orgánica de Educación de 1942 reiteraba que todos los habitantes de la república tenían iguales derechos en materia de educación, y que el Estado ofrecería las mismas oportunidades para adquirirla estableciendo y sosteniendo, de acuerdo con las necesidades locales, escuelas de cualquier tipo, fueran rurales o urbanas, en la práctica la situación fue distinta.<sup>2</sup> La escasez de recursos se convirtió en uno de los problemas centrales de la educación pública. Las escuelas rurales

---

<sup>2</sup> *Ley Orgánica*, 1942, cap. I, art. 5° y cap. II, art. 6°.

no lograban superar sus limitaciones y ofrecían generalmente sólo los dos o tres primeros grados, de tal suerte que, según informes oficiales, de cada 100 niños campesinos que iniciaban su educación primaria, sólo cuatro llegaban al sexto año.<sup>3</sup>

Véjar Vázquez envió una propuesta a gobernadores y directores de Educación titulada "Nuevo tipo de escuelas en las comunidades" apelando al esfuerzo de los vecinos para abrir una "particular" autorizada oficialmente en zonas carentes de escuela. El pretexto era recuperar el apoyo de las comunidades en la dirección y vigilancia de los planteles escolares pero en el fondo buscaba más que nada su apoyo económico. El documento señalaba las obligaciones de los pobladores -acondicionamiento del local, provisión del mobiliario escolar, habitación y alimentación del maestro- y a cambio les otorgaba facultades para designar, contratar y vigilar al maestro mientras que la SEP se limitaba a otorgar un subsidio de \$90 mensuales para complementar su salario, suministrar libros de texto y hacer una inspección técnica de la escuela.<sup>4</sup> La justificación de Véjar Vázquez no podía ser más indignante. Argumentaba que "el rendimiento de las escuelas es escaso y no compensa el gasto enorme que hace la Federación para el mantenimiento del servicio educativo rural".<sup>5</sup> Pero la validez de

---

<sup>3</sup> *Memoria*, 1941, p. 148.

<sup>4</sup> "Nuevo tipo de escuelas en las comunidades". Junio de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4515, ref. A/201, exp. 2, leg. 1.

<sup>5</sup> *Ibid.*

esta propuesta era tan dudosa como lo habían sido las escuelas de circuito en 1929 en las que la comunidad costeaba propiamente la educación: contrataba y pagaba a sus maestros además de todos los gastos de la escuela, en tanto el gobierno ofrecía la visita esporádica de un maestro federal para supervisar.<sup>6</sup>

La respuesta a esta iniciativa no fue favorable. Directores de educación federal y autoridades políticas estatales la criticaron abiertamente. Si bien alababan los buenos deseos del secretario por incrementar el número de escuelas, objetaban el aumentar la responsabilidad económica a las comunidades cuando sus condiciones de vida eran, la mayoría de las veces, miserables y

no se han llegado a resolver aún los problemas de su alimentación, de su vestido, del agua para apagar su sed, de su salud, en general de sus condiciones de vida y por lo tanto no puede hacerse gravitar todavía sobre la propia comunidad el problema de la educación.<sup>7</sup>

Advertían que el gasto de la Federación para el sostenimiento del servicio educativo rural no era exagerado, comparado con el destinado a la enseñanza elemental urbana. Desaprobaban también la designación de los maestros por las propias comunidades ya que podría provocar divisiones y luchas internas, además de ser

---

<sup>6</sup> Loyo, 1998, pp. 100-101; Ruiz, 1977, p. 55.

<sup>7</sup> Carta dirigida al secretario de Educación Pública por el gobernador del Territorio de Baja California Norte, coronel Rodolfo Sánchez Taboada. 4 de julio de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4515, ref. A/201/, exp. 2, leg. 1. Comentarios similares fueron hechos por otros gobernadores y directores federales.

incorrecto hablar de escuelas "particulares", cuando la federación aportaba el sueldo del maestro, aunque mínimo, y el material de enseñanza.<sup>8</sup>

Las críticas obligaron a Véjar Vázquez a abandonar el proyecto. Su pronta salida de la SEP dejó en el tintero una propuesta que se convertía en una mayor carga para los sectores marginados y que poco podía lograr dado los escasos recursos de la comunidades.

#### **EL ARDUO CAMINO HACIA LA FEDERALIZACION**

Desde la creación de la SEP, la federalización fue uno de los propósitos principales del gobierno federal a fin de lograr un mayor control y una cierta uniformidad en el sistema educativo.<sup>9</sup> Pero había también otras razones de fondo. La grave disparidad de salarios entre zonas urbanas y rurales y la falta de garantías de los maestros estatales y municipales, en contraste con los maestros federales protegidos por leyes de escalafón, inamovilidad y pensiones de retiro, hacía necesario el igualar las condiciones del magisterio en todo el país y evitar que los maestros que no pertenecieran al sistema federal quedaran a merced de las autoridades estatales. La calidad de la educación dependía en gran medida no sólo de la capacidad financiera de cada estado sino

---

<sup>8</sup> Sobre los diversos criterios de quienes impugnaron este proyecto AHSEP, Secretaría Particular, c. 4515, ref. A/201/ exp. 2, leg. 1.

<sup>9</sup> Arnaut, 1998; Loyo, 1998.

también del interés de los gobernadores. Para 1942, mientras el estado de México destinaba 49% de su presupuesto a educación, Jalisco 35% y Yucatán 31%, Oaxaca disponía de 16%, Tlaxcala de 15%, San Luis Potosí de 14%, Durango de 8% y Aguascalientes de 7%<sup>10</sup>

El proceso para lograr la unificación no fue fácil. Algunos estados defendieron celosamente su autonomía y rechazaron toda iniciativa del gobierno central tendiente a la federalización, argumentando que se violaba la soberanía estatal. Para 1934 se habían firmado algunos convenios. Pero la incapacidad del erario para absorber los fuertes gastos que significaba igualar los sueldos federales con los bajísimos salarios de maestros estatales y municipales, además de la oposición de algunos gobiernos estatales, impidió que este proceso abarcara un mayor número de entidades federativas.<sup>11</sup>

El gobierno cardenista logró firmar con diez estados convenios de federalización, cada uno bajo condiciones diferentes.<sup>12</sup> Algunos

---

<sup>10</sup> Secretaría de Educación Pública. Cuadro de entidades federativas con sus presupuestos originales de egresos, 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4514, ref A/200 (011) exp. 1. Habría que considerar también que no siempre se aplicaba la totalidad de las partidas a sus objetivos señalados.

<sup>11</sup> Loyo, 1998; Arnaut, 1998, pp. 173-219.

<sup>12</sup> Éste era el caso de Chihuahua, Aguascalientes, Campeche, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco y Tamaulipas. Vaughan sostiene que en algunos casos, el apoyo del presidente Cárdenas hacia los gobernadores les permitió un mayor control sobre la educación, aplazándose el proceso de federalización. Vaughan, 2001, p. 67.

incluían el control técnico, administrativo y económico; otros se concretaban al administrativo y técnico pero dejaban las finanzas en manos del gobierno del estado. Había también convenios en los que se aceptaba solamente el control técnico por parte de la SEP y otros en los que la Secretaría de Educación tenía poca injerencia en el sistema estatal.<sup>13</sup> Pero todos eran contratos temporales que podían ser rescindidos cuando una de las partes lo solicitara fuera por incumplimiento de las condiciones del contrato o porque la entidad federativa quisiera recuperar el control de sus planteles.

Ciertamente esta dualidad de sistemas entorpecía el desarrollo educativo. Ya el Segundo Plan Sexenal había reiterado la necesidad de unificar "debidamente tanto la orientación social cuanto la dirección técnica de la educación impartida por el gobierno federal y por los gobiernos de los estados en todos sus aspectos".<sup>14</sup> La Ley Orgánica de 1939 representó un paso importante en el arduo camino de centralizar la acción educativa mediante la federalización.<sup>15</sup> El artículo 90 otorgó al gobierno federal facultades para celebrar convenios de unificación y coordinación del servicio educativo con los gobiernos estatales, semejantes a los practicados en años

---

<sup>13</sup> Arroyo de la Parra, 1939 en Britton, 1976, p. 102. Algunos ejemplos en Loyo, 1998.

<sup>14</sup> *Segundo Plan*, 1939, p. 108.

<sup>15</sup> El concepto de federalización, es ambiguo. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo. Y a la inversa, como actualmente se propone, la federalización de un sistema centralizado equivale a descentralizarlo.

anteriores, asignando a la SEP el control técnico de la enseñanza en todo el territorio nacional a fin de unificar criterios, textos y programas. Y con relación al aspecto económico, el Congreso de la Unión mantuvo la facultad de fijar las aportaciones correspondientes a los servicios educativos y señalar las sanciones por incumplimiento. Aunque aparentemente estos convenios eran voluntarios, la ley estipulaba en el artículo 3° del capítulo XIX la obligación para que todos los estados, en un plazo de seis meses, los firmaran.<sup>16</sup>

Era evidente que a la SEP le convenía para fortalecer su posición. Igualmente era importante para las organizaciones sindicales. Los maestros exigían la federalización sobre todo por razones económicas, las que de ninguna manera satisfacían los convenios celebrados. Más de 18 000 maestros dependientes de los gobiernos estatales y municipales continuaban -con o sin convenios de federalización- en un nivel salarial muy inferior al de los maestros federales.<sup>17</sup> El ingreso de aquellos variaba entre \$36 y \$50 mensuales, no siempre llegaba con puntualidad y con frecuencia eran objeto de descuentos arbitrarios. En contraste, los maestros federales recibían con regularidad un salario que fluctuaba entre

---

<sup>16</sup> Loyo, 1998, p. 133.

<sup>17</sup> Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación, "El fracaso de los convenios de federalización de la enseñanza". 9 de diciembre de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4415, ref A/200 (011), exp. 1.

80 y 100 pesos.<sup>18</sup>

El STERM, todavía el grupo más numeroso, emprendió una vigorosa campaña para eliminar el confuso sistema de convenios proponiendo en su lugar uno único en el que se especificaban las reglas para la centralización administrativa, económica y técnica bajo el control del gobierno federal.<sup>19</sup> Las escuelas estatales se incorporarían al sistema federal. Esta propuesta señalaba la obligación de los estados de destinar parte de su presupuesto a la educación y seleccionar los lugares en donde habrían de establecerse las escuelas. El resto quedaba en manos del director federal de Educación en cada estado, respaldado por la SEP. Los líderes sindicales del STERM estaban convencidos de que mediante la federalización podría adoptarse un sistema unificado de escalafón, con lo que se lograría acabar con las grandes diferencias salariales.<sup>20</sup> Pero era lógico también que con este proyecto la organización gremial adquiriría mayor fuerza al aumentar el número de sus miembros.

A esta iniciativa se opusieron gobernadores, maestros y dirigentes de agrupaciones locales. Los primeros, reunidos en la Ciudad de México en diciembre de 1940, enviaron al ejecutivo un documento en el que censuraban a la Secretaría de Educación por permitir una "participación excesiva" a las organizaciones

---

<sup>18</sup> *Tiempo*, 25 de diciembre de 1942.

<sup>19</sup> Loyo, 1998, pp. 132-133.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 132; Arnaut, 1998, pp. 217-218.

magisteriales, nulificando con frecuencia los esfuerzos oficiales. A ello añadían que los convenios de centralización formulados entre algunas estados y la SEP, no obstante que entrañaban "una lesión a la soberanía de esas entidades", no habían dado los resultados esperados, por lo que proponían que los estados se comprometieran a adoptar los programas, técnica de la enseñanza y calendarios de trabajo que dictara la SEP manejados por un Consejo de Educación integrado por un representante del gobierno del estado, uno de la Secretaría de Educación, uno de los maestros y otro de los padres de familia. Este Consejo tendría la autoridad suficiente para aprobar las modificaciones de carácter técnico que fueran indispensables dadas las características de cada entidad.<sup>21</sup>

El pliego petitorio fue enviado a Sánchez Pontón, quien a los pocos días presentó una iniciativa de reformas al capítulo XVIII de la Ley Orgánica de Educación de 1939. El documento señalaba que si bien esta ley facultaba al ejecutivo para celebrar convenios de unificación y coordinación de los servicios educativos con los gobiernos de los estados, la experiencia obtenida hasta la fecha había demostrado que este procedimiento ofrecía múltiples inconvenientes: pocas entidades federativas habían firmado convenios y estos carecían de uniformidad; además, podían dejar de cumplirse por cualquiera de las partes sin que existiera un procedimiento adecuado para zanjar las dificultades. Sánchez Pontón

---

<sup>21</sup> "Comunicación al Lic. Luis Sánchez Pontón". 20 de diciembre de 1940 en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 433/24.

insistía en la necesidad de uniformar tanto las orientaciones como los sistemas de enseñanza dentro de los diferentes tipos escolares, en beneficio del propio magisterio y de los estudiantes. Advertía que esta unificación tendía a reducir el costo evitando la duplicidad de servicios, lo cual permitiría la ampliación y mejoramiento de la enseñanza, aunque a la vez, el titular de la SEP reiteraba que

sería un craso error confundir estas legítimas aspiraciones hacia la unificación técnica de la función educativa, con una centralización de la misma en todos sus demás aspectos, poniendo en manos del Gobierno Federal su realización íntegra.<sup>22</sup>

La propuesta de Sánchez Pontón se basaba en la organización de un sistema jurídico que a la vez que satisficiera la necesidad de unificación técnica de la labor educativa en todo el país, respetara y tomara en cuenta los derechos de los estados y municipios, estableciendo con ellos la necesaria coordinación, como habían propuesto las autoridades educativas en años anteriores. Esta iniciativa apoyaba el establecimiento de consejos estatales encargados del estudio de los problemas relativos a la unificación técnica tanto del sistema federal como el de los estados, además de proponer iniciativas y vigilar su aplicación.<sup>23</sup> A su vez, un

---

<sup>22</sup> "Proyecto de Reformas al Capítulo XVIII de la Ley Orgánica de Educación" en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.2/ 64.

<sup>23</sup> Los Consejos estarían integrados por representantes de la Secretaría de Educación, del gobierno del estado, de los municipios en el caso de que éstos mantuvieren servicios educativos propios, de la agrupación estatal de padres de familia y de la Universidad o

representante de cada consejo estatal, junto con un representante de la SEP, constituirían el Consejo Nacional de Educación, órgano adecuado para lograr una mayor coordinación a nivel nacional.

La respuesta a esta iniciativa no tardó en aparecer. De nuevo los gobernadores expresaron su desacuerdo por considerarla anticonstitucional y contraria a la soberanía de los estados. Para el representante de Tlaxcala, la reforma no satisfacía las finalidades de mejoramiento educativo ya que el artículo 3º constitucional facultaba al Congreso de la Unión para expedir las leyes necesarias para distribuir la función social educativa entre la federación, los estados y los municipios pero no para que la SEP asumiera el control de la enseñanza. Añadió que la centralización, bajo el nombre de federalización, contrariaba la esencia de la forma federativa de la República, además de que el costo resultaba considerablemente mayor.<sup>24</sup> Atendiendo a las razones expuestas, Ávila Camacho optó por no enviar al Congreso de la Unión el proyecto.<sup>25</sup>

Con la salida de Sánchez Pontón de la Secretaría de Educación, en septiembre de 1941, la situación fue propicia para reanudar las negociaciones. Véjar Vázquez estuvo igualmente interesado en el

---

institutos de educación superior de la misma entidad.

<sup>24</sup> "Opinión del Gobernador Constitucional del Estado de Tlaxcala, Ing. Manuel Santillán acerca del proyecto de reformas al cap. XVIII de la Ley Orgánica de Educación", 28 de febrero de 1941 en AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.2/ 64.

<sup>25</sup> *El Universal*, 2 de marzo de 1941.

proceso de federalización. La nueva Ley Orgánica de 1942 recogió la iniciativa anterior: la SEP conservaría bajo su control la dirección técnica de las escuelas primarias, secundarias y normales pero en el aspecto administrativo las entidades federativas mantenían libertad para entregar a la federación la dirección de todas sus escuelas o parte de ellas.<sup>26</sup> También señalaba que si bien correspondía a la SEP formular los planes de estudio y programas y definir los métodos de enseñanza, éstos deberían tener la elasticidad adecuada para adaptarse a las necesidades regionales. El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) se convertiría en el cuerpo consultivo de la Secretaría. Finalmente, la nueva ley decretó la creación de comisiones mixtas integradas por representantes del ejecutivo federal, estatal y municipal para estudiar y proponer las aportaciones económicas de la federación, los estados y municipios.

La federalización avanzó lentamente. El número de convenios varió poco, en buena medida por la oposición constante de las autoridades estatales, aunque también por las luchas intergremiales. Pero se mantuvieron los mismos puntos de discusión. Para Isidro Fabela, gobernador del Estado de México, resultaba deficiente el funcionamiento de los dos sistemas educativos: era una "mezcla innecesaria de elementos, escuelas y maestros", además de que el presupuesto adjudicado no permitía mejorar los sueldos del magisterio ni atender convenientemente la educación superior.

---

<sup>26</sup> *Ley Orgánica*, 1942, cap. XIX, art. 127, p. 105.

Proponía que la SEP tomara a su cargo las escuelas rurales -338 estatales y 616 federales- en tanto el gobierno estatal lo haría de los planteles urbanos y semiurbanos, -en total 134-, e instituciones de enseñanza superior. La reducción de gastos permitiría al gobierno local estar en condiciones de mejorar y aumentar los servicios escolares: invertiría en el sostenimiento de todas las escuelas urbanas y semiurbanas, en la reparación y construcción de edificios escolares, en la adquisición de mobiliario y material escolar y en el aumento salarial a los maestros.<sup>27</sup>

Cada estado, de acuerdo con sus particulares intereses, sobre todo económicos, propuso a la SEP convenios distintos. En 1942 los acuerdos firmados con Tamaulipas, Coahuila, Aguascalientes y Querétaro cedieron al gobierno federal la dirección técnica y administrativa de sus respectivos servicios de educación. Veían la conveniencia de unir esfuerzos ante el rezago educativo en sus entidades y para igualar los salarios de los maestros estatales con los de los federales y darles una mayor seguridad en cuanto a escalafón, retiro y prestaciones. Aunque todos los convenios exigían a los gobiernos locales el compromiso de incrementar el presupuesto educativo aportando la misma suma que la federación, no todos fueron iguales. En Tamaulipas, por ejemplo, el ejecutivo federal tenía amplias facultades para nombrar y remover al personal

---

<sup>27</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 534/162. noviembre de 1942.

docente, técnico y administrativo mientras que al gobierno estatal le correspondía vigilar los servicios educativos, sugerir mejoras, denunciar irregularidades e intervenir en la elaboración del plan anual de educación, en planes y programas de estudio.<sup>28</sup> En cambio, el convenio propuesto por el estado de Coahuila otorgaba a la Comisión Mixta de Educación las más amplias facultades para desempeñar las funciones técnicas y administrativas,<sup>29</sup> mientras que otras entidades con escasa población escolar, como Baja California, optaron por mantener el control económico y administrativo de su sistema educativo.

En el caso del estado de Hidalgo las autoridades no estaban dispuestas a ceder todas sus facultades. Solicitaron la renovación del convenio de federalización -en los mismos términos del firmado cuatro años atrás-, que beneficiaba a los maestros rurales con una subvención de \$20 mensuales para nivelar sus salarios pero manteniendo el control administrativo.<sup>30</sup> Los nombramientos -incluso

---

<sup>28</sup> "Convenio que celebran la Secretaría de Educación Pública representando al Gobierno Federal, y el Gobierno del Estado de Tamaulipas para llevar a cabo la federalización de la enseñanza en dicha entidad federativa. 1942" en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (721.1) (092), exp. 1.

<sup>29</sup> De acuerdo con el artículo 128 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942, la comisión estaría integrada por el director federal de Educación en el estado, el director local de Educación y un representante de los municipios. "Proyecto de convenio de coordinación de los servicios educativos en el estado de Coahuila", agosto de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 5259, ref. A/200 (721.3) (092), exp. 1.

<sup>30</sup> El artículo 124 de la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1942 establecía que si la Federación otorgaba un subsidio,

de inspectores y directores de escuelas-, licencias, ceses y cambios de adscripción de maestros y demás personal eran acordados por el gobernador sin más límite que el aviso a la SEP. También designaba los lugares en que deberían funcionar las escuelas y elegía, entre una lista presentada por la Secretaría de Educación, al candidato a director de Educación en el estado.<sup>31</sup> Para la SEP, las autoridades estatales no habían respetado los términos del convenio, por lo que ordenó la rescisión del contrato. Hubo paros y manifestaciones de protesta en contra de las autoridades, logrando que se firmara un nuevo contrato que disminuyó las aportaciones al magisterio local.

La propuesta de Véjar Vázquez para que los sistemas locales de enseñanza primaria pasaran a depender del ramo educativo federal no llegó lejos.<sup>32</sup> La centralización siguió otros caminos. La creación de escuelas federales en los estados, ante la insuficiencia presupuestal de las entidades federativas o simplemente su concentración en zonas urbanas y semiurbanas fueron otra forma de avanzar en este proceso.<sup>33</sup> En corto tiempo, las escuelas federales

---

subvención o cualquier forma de ayuda para los servicios educativos de los estados, dichos servicios quedarían sometidos técnicamente a la Federación y en caso de incumplimiento se les retiraría la ayuda.

<sup>31</sup> "Bases para la celebración del convenio de federalización de la enseñanza en el estado de Hidalgo", febrero de 1943 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4514, ref. A/200 (011), exp. 1.

<sup>32</sup> *Tiempo*, 25 de diciembre de 1942, p. 50.

<sup>33</sup> Arnaut, 1998, pp. 232-233.

lograron duplicar a las estatales. Para 1946, las federales atendían a una población escolar de 1.848,843 alumnos en tanto que en los planteles sostenidos por los estados y municipios la inscripción ascendía a 1 058 965.<sup>34</sup> Además, la federación tenía a su cargo escuelas secundarias, técnicas, normales rurales y urbanas, Centros de Capacitación Indígena y otras agencias educativas como Misiones Culturales y Brigadas de Mejoramiento Indígena.

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

#### **LAS HERRAMIENTAS DE CONTROL**

El contexto de los años cuarenta colocó a los núcleos campesinos ante nuevos retos. El reparto agrario, la nacionalización del petróleo y el desarrollo económico favorecido por la Segunda Guerra Mundial obligaba a una reestructuración del sistema educativo. No se cuestionaban los principios fundamentales de la educación: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Más bien había que satisfacer las demandas del desarrollo económico: capacitar la fuerza de trabajo que requería el proyecto de industrialización. En este sentido era inevitable modificar los

---

<sup>34</sup> *La obra educativa*, 1946, p. 50.

programas de estudio.

Los programas urbanos y rurales en vigor, aunque diferenciados, tenían principios y fines comunes. Desde la época de Vasconcelos se había considerado que la escuela rural no debería ser exclusivamente una institución académica sino preparar al alumno para la vida del campo, criterio que empezó a cuestionarse una década después.<sup>35</sup> La emigración probó que el programa "elemental y limitado" de la escuela rural era insuficiente para hacer frente al medio urbano. Ya en la Conferencia Nacional de Educación de 1939 se había recomendado un sistema de primaria unitario respecto a las líneas fundamentales y diferencial respecto a la urbana y la rural.<sup>36</sup> Incluso el propio Cárdenas se había mostrado partidario de un mismo programa para los dos tipos de escuelas, ya que ambas debían alcanzar el mismo nivel y no considerar la rural inferior a la urbana. Pero por el momento no hubo cambios.

El contexto de la nueva década obligó a dar el primer paso y reformar la enseñanza elemental. No era posible que el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista de 1935 que planteaba "preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados"<sup>37</sup> siguiera

---

<sup>35</sup> Loyo, 1999; Rockwell, 1996; Vaughan, 2001.

<sup>36</sup> Meneses, 1988, p. 213.

<sup>37</sup> *Plan de acción*, 1935, p. 3. El mismo plan señalaba que en la escuela primaria, principalmente en los dos últimos años, los alumnos deberían ser instruidos "en tal forma que se logre hacer de

vigente en un régimen que buscaba la unidad nacional. En su primer informe de gobierno, Ávila Camacho advirtió que no se había conseguido aún "una educación pública que satisfaga, por su calidad, las necesidades peculiares de nuestro país".<sup>38</sup> En 1941, con Sánchez Pontón al frente de la SEP, apareció un programa para las escuelas primarias donde advertía que la aplicación e interpretación de los programas había provocado confusiones y dificultades, pues a pesar de su "acertado ideario", carecía "de las condiciones requeridas para llegar a soluciones prácticas correspondientes a la doctrina educativa contenida en las leyes vigentes".<sup>39</sup> Sorpresivamente, este prólogo lo firmaba el secretario de Educación del régimen cardenista, Gonzalo Vázquez Vela.

El nuevo programa, despojado de los radicalismos del anterior, hablaba del "sentido social" que debía regirla. Los programas se dividían en cuatro áreas: lenguaje, cálculo (aritmética y geometría), ciencias naturales y ciencias sociales, a las que se añadían materias secundarias: dibujo, educación física, música y canto. Cada materia, dividida en unidades de trabajo, señalaba sus finalidades generales y particulares, los temas generales de

---

ellos hombres convencidos de la necesidad de regímenes sociales, en donde la riqueza socialmente creada sea justamente distribuida, en donde los instrumentos y medios de la producción sean socializados. *Ibid.*, pp. 28-29.

<sup>38</sup> "El Gral. Manuel Ávila Camacho al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1941" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p.

<sup>39</sup> *Programas*, 1941, p. 3.

conocimiento y las tareas concretas a realizar que podían modificarse o ampliarse a juicio del maestro. Se insistía en el sistema activo adaptado a situaciones reales y necesidades vitales de los alumnos y se proponía el sistema de globalización que entrelazaba las materias entre sí, en torno a un tema o eje central.

En el estudio de las ciencias sociales, la historia nacional quedaba incorporada al de la historia universal y el curso de "Informaciones y prácticas socialistas" tomaba la denominación de "Historia de las instituciones políticas de México". En este rubro se incluía economía política con un programa centrado en el análisis de su proceso histórico y las relaciones de producción. La historia de la cultura introducía temas de carácter sociológico. El programa sugería la lectura de cuentos, poesías, fábulas, leyendas y paisajes históricos, cuyos temas eran ajenos al contenido de los programas de 1935. A partir del tercer año se recomendaba, como en la década de los veinte, la formación de "juntas patrióticas" destinadas a la organización de festivales, la redacción de monografías sobre hechos históricos, de biografías de hombres ilustres así como la memorización de composiciones, en verso o en prosa, de acontecimientos históricos o relativos a los héroes nacionales. Fuera del programa académico, se insistía en labores adjudicadas años antes a la escuela rural para contribuir al mejoramiento económico y social de las comunidades.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Memoria, 1942, vol. I, pp. 37-38.

Véjar Vázquez decidió unificar los planes y programas de estudio que regían las escuelas primarias. La propuesta, ya anunciada por Sánchez Pontón,<sup>41</sup> fue incorporada a la Ley Orgánica y aprobada en 1942. En su contenido básico, sería igual en toda la república, independientemente del medio o tipo de escuela, aunque también se especificaba la posibilidad de adaptarla a las necesidades y características del medio físico, económico y social en que se aplicara.<sup>42</sup> Sobre estas bases, se elaboraron los nuevos programas que no llegaron a publicarse sino hasta 1944, después de ser aprobados por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Libros de Textos Escolares creada por Torres Bodet,<sup>43</sup> cuando Véjar Vázquez había dejado ya la Secretaría de Educación. En el prólogo, firmado por el ex secretario de Educación, el tono nacionalista no podía faltar:

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

---

<sup>41</sup> *Memoria*, 1941, p. 11.

<sup>42</sup> *Ley Orgánica*, 1942, art. 61.

<sup>43</sup> Torres Bodet aprovechó la facultad que la Ley Orgánica de 1942 otorgaba a la SEP para formularlos. Anteriormente estaba reservada a la federación, estados y municipios. Arnaut, 2001, p. 31. La comisión estaba integrada con elementos que representaban especialidades e intereses diversos. Entre sus miembros se encontraban Rafael Ramírez, Manuel Germán Parra, Eduardo García Maynez, Samuel Ramos, José Gómez Robleda, Francisco Larroyo y Arturo Arnaíz y Freg.

distintas y peculiares.<sup>44</sup>

La escuela, empleada una vez más como agente de reproducción de la cultura dominante, debía apegarse al orden existente. Se trataba ante todo de lograr una mayor homogeneidad, no sólo en cuanto a los conocimientos impartidos sino también a la unificación de criterios y comportamientos. Los programas, esencialmente urbanos, dieron un giro más conservador buscando la moderación: erradicaron las expresiones relacionadas con lo "colectivo" y, en su lugar, destacaron valores físicos, intelectuales y morales. Había diferencia en cuanto a sus características. Ya no eran, como en el Plan de 1935, integrales, vitalistas, desfanatizantes, cooperativistas, sino programas mínimos, flexibles, graduados, nacionales, orgánicos, anuales y perfectibles. En cuanto a su estructura, había más semejanzas que diferencias con relación al plan de estudios anterior. Las materias, enumeradas en forma individual, se dividían en dos grupos de acuerdo con sus características generales: instrumentales e informativas. A las primeras correspondían lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales y economía doméstica. Educación física, música y canto eran instrumentales complementarias. Las informativas, también divididas en dos grupos, comprendían ciencias naturales y ciencias sociales (historia, geografía y civismo). Cada materia especificaba, al igual que el plan de 1941, las finalidades, temas de conocimiento y actividades, en forma más completa y estaba

---

<sup>44</sup> *Programas*, 1944, p. 26.

graduada de acuerdo a su dificultad. Se partía de lo familiar a lo regional y de lo regional a lo nacional. El programa no elegía ningún método de enseñanza en particular y dejaba en libertad a los maestros para seguir los procedimientos de acuerdo con su preparación y con las condiciones del medio, fomentando así su iniciativa y poder creador. Sin embargo, en las juntas de inspectores, algunas autoridades llegaban a recomendar a los maestros ceñirse al sistema de globalización.

El cambio de rumbo hacia la derecha prosiguió. La influencia cada vez mayor de grupos conservadores no podía ocultarse. Ahora era la educación mixta el blanco de sus ataques. Las escuelas para ambos sexos surgidas en la época de Vasconcelos y limitadas a la escuela primaria, se habían multiplicado en la época de Calles ampliándose a la educación secundaria provocando protestas del clero y de los sectores tradicionales de la sociedad. Véjar Vázquez decidió anularla argumentando que debería excluirse de la escuela "toda tendencia disolvente y toda enseñanza o método que pervierta como la educación sexual prematura o la coeducación en ciertos grados".<sup>45</sup> Añadía que era un sistema que "repugna a la nación" además de no haber tenido el éxito esperado. Para Véjar Vázquez era inaceptable ya que "las finalidades del hombre y de la mujer en los órdenes biológico social y trascendente no son idénticos sino complementarios". Por tanto, era preferible restringir las oportunidades educativas que seguir la "política socialista" de

---

<sup>45</sup> Véjar Vázquez, 1944, p. 59.

educar a hombres y mujeres en conjunto.<sup>46</sup> Con esta medida se pretendía imponer una escuela unisexual diferenciada a partir del segundo ciclo de la escuela primaria y un plan de estudios con programas diferentes en la extensión e intensidad de los conocimientos en las materias comunes para los dos sexos.<sup>47</sup>

A pesar de protestas de padres de familia y maestros, y que esta disposición implicaba duplicar los servicios educativos, de por sí deficientes, cuando los recursos eran insuficientes, al promulgarse la Ley Orgánica de 1942 se suprimió la coeducación.<sup>48</sup> Por fortuna, esta medida no siempre llegó a aplicarse. En los centros urbanos con más de un edificio escolar y suficiente número de maestros se logró el propósito de la ley, no así en las áreas rurales en donde los maestros tenían a su cargo, simultáneamente, varios grados escolares.

El proyecto de Torres Bodet, si bien siguió los lineamientos generales de su antecesor, se basó en un análisis más a fondo.

---

<sup>46</sup> Kneller, 1951, p. 68.

<sup>47</sup> *Excélsior*, 28 de octubre de 1941.

<sup>48</sup> Solamente el diputado Antonio Betancourt mostró su inconformidad con esta propuesta. Advirtió, en primer término, la confusión lamentable entre dos términos totalmente distintos, la educación sexual y la coeducación y añadió que el asunto de la coeducación era ya un debate liquidado y que "solamente con un criterio absolutamente estrecho, se podría desmixtarizar las escuelas, a costa de una reducción en ellas de su personal, de su mobiliario o, en general, de sus posibilidades". Sin embargo Betancourt declinó sostener "una polémica de índole pedagógica" dadas las condiciones por las que atravesaba el país. *Diario de los Debates*. Sesión efectuada el 29 de diciembre de 1941, p. 192.

Planteó la necesidad de una mayor coordinación de planes y programas además de modernizar las técnicas pedagógicas ya que la escuela no respondía con eficacia a las exigencias del momento. La escuela de la acción de las décadas de los veinte y treinta había quedado atrás; la enseñanza había perdido su carácter pragmático, la mayoría de las veces era abstracta, extensiva más que intensiva, repetitiva y memorística, rígida y formalista. Para contrarrestar estas carencias se pronunció, como Véjar Vázquez, a favor de una escuela activa en la que el alumno debía convertirse en el protagonista y no simplemente en el sujeto indiferente, dócil y resignado. La observación y la experiencia, el trabajo en talleres y laboratorios para adquirir habilidades concretas y adiestramiento indispensable para el trabajo, debería ser una constante en la enseñanza.<sup>49</sup>

Con un profundo conocimiento de la sociedad mexicana, Torres Bodet alertó sobre el peligro que representaba la uniformidad de planes y programas de estudio. Si bien estuvo de acuerdo con borrar las diferencias entre la educación urbana y la rural, no aceptaba que esta homogeneidad sacrificara los valores individuales de los diversos grupos que integraban al país. Por tanto, insistía en la necesidad de adaptar los regionalismos al "espíritu nacional". Ignorar la tradición significaba "incurrir en el peligro de destruir nuestra vida nacional".<sup>50</sup> Sin duda no era fácil definir

---

<sup>49</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 257.

<sup>50</sup> Kneller, 1951, p. 71.

hasta dónde era conveniente mantener tradiciones y costumbres locales, punto que había sido objeto de fuertes polémicas entre educadores en décadas anteriores. De ahí el cuidado de no recomendar las mismas actividades escolares para todos para que "la unidad de espíritu no resulte incompatible con la diversidad de hábitos y formas".<sup>51</sup>

El rápido crecimiento económico requería mano de obra calificada y no obstante la expansión del sistema escolar, el nivel educativo medio apenas alcanzaba dos grados de escolaridad. Gual Vidal insistió en retomar los principios de la escuela activa, renovar los métodos didácticos para desterrar el verbalismo y la falta de realizaciones prácticas consideradas como "errores de los viejos sistemas educativos".

Pero los llamados de las autoridades no surtieron efecto. El cambio implicaba más que un discurso y ni Gual Vidal ni después Ceniceros llevaron a cabo reforma alguna para superar las deficiencias del sistema escolar.

#### **ANTE NUEVOS RETOS**

La expansión del sistema educativo había logrado avances cuantitativos considerables pero el crecimiento demográfico opacaba los esfuerzos. El presupuesto federal, con un monto cada vez más elevado, no dejaba más que un pequeño margen para el programa educativo ya que, en promedio, el 74%, lo absorbía el pago a

---

<sup>51</sup> *Seis años*, 1946, p. 108.

maestros y personal administrativo. Además había "imprevistos" que la dependencia debía cubrir.<sup>52</sup> Aunque de 1944 a 1953 el presupuesto se había cuatriplicado, el número de maestros no llegó a duplicarse y la población escolar, en el ciclo primario, había aumentado un tercio.<sup>53</sup> Este desequilibrio afectaba cuestiones vitales. Los recursos para la adquisición de materiales de enseñanza, construcciones (6.25%) y reparaciones de edificios escolares (0.80%) era sumamente escaso y sólo se satisfacía 50% de los requerimientos de los internados de enseñanza primaria.<sup>54</sup>

Pero el problema no era solamente financiero sino que demandaba un cambio en los patrones educativos. Se organizaron congresos, juntas, conferencias y mesas redondas a nivel nacional en los que los maestros expusieron sus quejas y sugerencias. El Primer Congreso Nacional de Educación Rural (1948), convocado por el SNTE, se enfocó a la organización y necesidades más apremiantes de la escuela rural. Sin innovaciones de fondo, se pedía aumento de plazas de maestros rurales e inspectores, establecimiento de planteles de organización completa e incrementos salariales. Poco después, en 1953, la Junta Nacional de Educación Primaria abordó

---

<sup>52</sup> En 1955, por "conceptos singulares" como fueron los Juegos Panamericanos realizados en México y la terminación del Auditorio Nacional, junto con "compromisos internacionales" se erogaron cerca de 16 millones. Presupuesto y Administración, en Ceniceros, s/f, p. 60.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 51-52.

<sup>54</sup> *Ibid.*, pp. 60-63, 78.

con mayor profundidad, tras treinta años de experiencia, la necesidad de recuperar el verdadero sentido de la escuela rural como institución de servicio social. El maestro se había "convertido en un espectador, a veces indiferente, de los problemas del campo".<sup>55</sup> Para el profesor Luis Álvarez Barret, esta situación se debía a los bajos salarios, la inactividad de los inspectores y directores de Educación, pero también a la burocratización de la Secretaría de Educación.<sup>56</sup> Insistía en que

una obra social de tan elevado alcance, necesita un tipo de maestro con visión social, más bien dicho, con actitud social, que no sea extraño a la comunidad, que esté atento a las urgencias del presente y que se sienta vinculado a la vida campesina; que use un lenguaje que sea entendido por el pueblo para poder influir en su ánimo; que sea sensible a las necesidades de la comunidad y con un deseo sincero para entregarse a su servicio, como una misión de su vida; con una convicción apasionada por la obra que va a realizar y con plena identificación con el trabajo; que sea un promotor de bienestar rural; en fin, un maestro que posea ideales firmes de cooperación social y que los dedique al bienestar de la comunidad sumergida en la pobreza e ignorancia.<sup>57</sup>

Las conclusiones presentaron un balance realista del sistema educativo y una serie de recomendaciones. La Junta reconoció la crisis, atribuida en gran medida, a la ausencia de planeación, dirección y programas eficazmente adaptados al rápido crecimiento

---

<sup>55</sup> Ponencia del profesor Mario Aguilera Dorantes. *Junta Nacional de Educación primaria*, 1953, p. 239.

<sup>56</sup> El estudio que el profesor Luis Álvarez Barret hace de las condiciones de la escuela rural en los años cincuenta ilustra esta situación. *Ibid.*, pp. 240-244.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 195.

industrial y comercial y sus consecuencias inmediatas: la proletarización del campo y la emigración de campesinos a los centros urbanos y al extranjero.<sup>58</sup> Se insistió, por tanto, en diferenciar los programas para escuelas rurales, urbanas y las normales. Se hizo hincapié en una mayor coordinación entre el gobierno federal y los estatales, así como de un mayor presupuesto. Se denunció la anárquica distribución de plazas y su concentración en las grandes ciudades, las graves deficiencias de la inspección escolar, la falta de estímulos para el magisterio y la lenta creación de normales.

Pero las recomendaciones cayeron en el vacío y el contenido de la educación marcado desde principios de los años cuarenta, se mantuvo casi inalterado. Las autoridades concentraron su atención en aumentar los servicios educativos a todos los niveles y estratos sociales sin introducir cambios cualitativos. La centralización fue en aumento y una creciente uniformidad marcó de ahí en adelante a la educación. Los planes y programas permanecían vigentes desde 1944. Las normales tampoco escaparon a este estatismo y, no obstante lo mucho que se discutió su reforma en la Junta Nacional de 1954, sólo se lograron algunas mejoras administrativas que no modificaron sus viejos y arraigados vicios, al igual que la enseñanza media incapaz de dejar el tradicional enciclopedismo.

Se llegó al fin de los años 50 con las deficiencias arrastradas por años. No había proporción entre el aumento

---

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 245.

presupuestal, el de maestros y de la inscripción escolar. Además, la SEP se había convertido en una gigantesca dependencia con más de 150 000 maestros y empleados, lo que propició la burocratización.<sup>59</sup> Sin los recursos necesarios, el problema educativo parecía no tener solución. El propio Ruiz Cortines, en su último informe de gobierno insistió:

necesitamos todo el esfuerzo, pero leal, verdadero esfuerzo de los mexicanos [...] para que vayamos atendiendo no sólo lo actual, sino la creciente necesidad de cada año de un millón de compatriotas, en ese aspecto educativo.<sup>60</sup>

La crisis escolar de la que tanto se hablaba, era mucho mayor en las áreas rurales. Para 1958, más de 50% de los niños que habitaban en estas zonas continuaban fuera del aula, o viéndolo de otra manera, de los tres millones sin escuela, tres de cada cuatro habitaban en poblados.<sup>61</sup>

## **NUEVOS PROGRAMAS**

De nuevo al frente de la SEP en 1958, Torres Bodet decidió reformar los programas de estudio aludiendo a la deficiente selección y jerarquización de los temas y a la superficialidad en la forma de exponerlos y coordinarlos. Propuso una mayor

---

<sup>59</sup> Arnaut, 2001, p. 62.

<sup>60</sup> "El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1958" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 995.

<sup>61</sup> Ruiz, 1977, p. 107.

interrelación entre éstos, un esfuerzo de síntesis para eliminar detalles, referencias y nombres e incorporar de manera más amplia elementos locales y regionales para combatir la uniformidad de planes y programas.

El anuncio de la reforma exaltó los ánimos a pesar de que se trataba de un cambio de forma y no de fondo. Las nuevas directrices marcadas por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, buscaban solucionar las deficiencias a las que el discurso oficial aludía constantemente: combatir el enciclopedismo y el verbalismo, promover el espíritu creativo y una mayor participación del educando.<sup>62</sup> Con este fin, la división por asignaturas fue sustituida por conjuntos de actividades agrupadas en seis áreas de conocimiento: protección de la salud y mejoramiento del vigor físico, investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, comprensión y mejoramiento de la vida social, actividades creadoras, actividades prácticas y adquisición de los elementos de cultura.

Los programas entraron en vigor a partir de febrero de 1961, al tiempo que los libros de texto gratuitos, basados en los antiguos programas, empezaban a circular. Como era lógico, el magisterio encontró serias dificultades para su interpretación y manejo y no fueron recibidos con entusiasmo. Muchos optaron por

---

<sup>62</sup> "La figura del maestro libertador en el alma de todos los mexicanos". Discurso pronunciado en la ceremonia del día del maestro en Corralejo, Gto., el 15 de mayo de 1961 en *Educación*, núm. 7, febrero de 1962, p. 68.

trabajar según el antiguo plan, fuera por considerar que su experiencia profesional era más valiosa o simplemente por apatía. Sería años después, cuando la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos durante el gobierno de Luis Echeverría, acordes con los programas vigentes, lograrían aplicarse en forma más sistemática.

### **ESCUELAS PARA TODOS**

Las declaraciones de López Mateos al asumir la presidencia no cayeron en vacío y ese mismo diciembre tomó las primeras medidas. La enseñanza primaria, "base de la democracia" e "instrumento de homogeneización social", se convirtió en la piedra angular del proyecto lopezmateista. Una comisión mixta tendría a su cargo la elaboración de un diagnóstico cuantitativo y la formulación de un plan que, en un tiempo determinado, pudiera satisfacer la demanda educativa con base en la coordinación entre autoridades federales, estatales y el sector privado.<sup>63</sup>

En octubre de 1959 se presentó el informe que pintaba en colores sombríos el panorama de un país que superaba los 35 millones; el desarrollo industrial, decía, había desplazado a la agricultura como eje de la estructura económica y demandaba mano de obra calificada lo que no podía satisfacerse con el bajo índice de escolaridad.<sup>64</sup> Las cifras sobre la enseñanza primaria eran

---

<sup>63</sup> La comisión estuvo formada por representantes de las Cámaras y de las secretarías de Gobernación, de Presidencia, de Hacienda, de Industria y Comercio, del Banco de México y del SNTE.

<sup>64</sup> "Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país" en

alarmantes en gran parte por la deserción escolar. El aumento en la inscripción al primer grado no guardaba proporción con los grados siguientes ya que el sistema escolar no había podido escapar a los desequilibrios del modelo de desarrollo. Si bien la población escolar total para 1958 estaba distribuida casi por igual entre el medio rural y el urbano, en el campo el rezago era cada vez mayor dado que más del 70% de los planteles impartían sólo hasta tercer grado.<sup>65</sup> Igualmente inequitativa era distribución del magisterio.

Las autoridades optaron por remediar el rezago desde sus orígenes mediante el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, proyecto que intentaba garantizar, en un plazo de once años, la enseñanza elemental a todos los niños entre los 6 y los 14 años que tuvieran la posibilidad efectiva de asistir a la escuela. Para lograrlo, se requería aumentar las inscripciones y establecer los grados superiores en establecimientos que carecieran de ellos, de tal suerte que para 1970 existieran las instalaciones y servicios suficientes para satisfacer la demanda real en todos los grados escolares. Así, tratando de esquivar los vaivenes políticos, el Plan de Once Años se convirtió en el primer intento en el país por planificar la educación a largo plazo.

Para la información, el punto de partida fue el censo de 1950, actualizada por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio. Algunos datos pudieron

---

*Educación*, núm. 6, mayo de 1961, p. 39.

<sup>65</sup> *Compendio estadístico*, 1962, p. 41.

obtenerse con mayor facilidad y precisión como el volumen de la demanda escolar insatisfecha. En cambio, era difícil prever una proyección de la demanda futura, el incremento anual de la población escolar hasta 1970 y el coeficiente de deserción escolar y de repetición de cursos. Tampoco era fácil prever la reinscripción para determinados ciclos de aquellos alumnos que habían abandonado las aulas por falta de grados superiores. El cálculo se volvía aún más complejo ante factores económicos. Las autoridades estaban conscientes de que era difícil disminuir, en poco tiempo, los índices de deserción ante las graves carencias de muchas familias. De todas formas, Torres Bodet decidió seguir adelante, como señala en sus *Memorias*

o nos perdíamos en un bosque de conjeturas y, amedrentados por el volumen dramático del problema, desistíamos del proyecto; o formulábamos un plan que incitase al país a afrontar la empresa y que -con el tiempo- las autoridades podrían corregir, adaptándolo a las necesidades que atestiguase el aumento real de la población.<sup>66</sup>

El Plan de Once Años se aprobó el 1° de diciembre de 1959 e inició sus trabajos de inmediato. Para la Comisión, la realización del proyecto "estaba dentro de las posibilidades técnicas de la SEP" y "no plantearía al país problemas financieros insolubles" aunque se requería de una erogación extraordinaria, aproximadamente 9 000 millones de pesos. Se vio la manera de distribuir la carga para que no quedara únicamente concentrada en el presupuesto federal, sino repartido entre los estados y particulares, propósito que, a la

---

<sup>66</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 377.

larga, tuvo escasos resultados.<sup>67</sup> Un órgano permanente tuvo a su cargo el seguimiento del plan y rectificar, periódicamente, las estadísticas.

La demanda escolar a nivel primario ascendía a 7 633 455 niños, de los cuales 59% asistían a planteles federales, estatales, municipales y particulares.<sup>68</sup> De los 3 098 016 restantes, 838 630 se habían dado de baja; 1 061 027 no se habían inscrito por falta de maestros, escuelas o bien por hablar otra lengua; 591 325 no lo hacían por dificultades económicas; 113 843 por enfermedad; 199 361 por falta de estímulo familiar y el resto por otras razones. Así, la demanda real insatisfecha para 1959 se fijó en 1 615 764 niños.<sup>69</sup> Pero para 1970, hasta donde era posible prever, se requerirían por lo menos 7 200 000 lugares.<sup>70</sup> Cumplir con la meta requería la solución de dos grandes carencias: la falta de maestros y la escasez de aulas. Si bien esta empresa implicaba un alto costo económico, el aspecto humano representaba un reto mayor. En los

---

<sup>67</sup> Como no era posible una contribución igual por parte de todos los estados, se decidió ajustarla al presupuesto de cada uno.

<sup>68</sup> El sistema federal atendía 60% de la población escolar, el estatal y municipal, 32% y el particular, 8%. "Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país" en *Educación*, núm. 6, mayo de 1961, p. 51.

<sup>69</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, pp. 379-380.

<sup>70</sup> Para este año el total de la población escolar se calculaba en 10 686 000 niños en edad escolar. "Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país" en *Educación*, núm. 6, mayo de 1961, p. 62.

siguientes once años había que crear 51 090 grupos escolares de enseñanza primaria, con el mismo número de plazas para maestros. Los 3 000 egresados anualmente de las normales rurales y urbanas estaban muy lejos de poder satisfacer los requerimientos del Plan, situación que, como años atrás, había propiciado la contratación de un creciente número de elementos que carecía de la preparación adecuada; muchos habían cursado sólo educación primaria y otros habían terminado la secundaria.<sup>71</sup> El reto no era solamente la capacitación de nuevos maestros, sino también de aquellos que ejercían de manera empírica la docencia.<sup>72</sup>

Asimismo, era indispensable elevar el rendimiento de las escuelas normales y ampliar el número de plazas. Algunas antiguas escuelas Prácticas de Agricultura se transformaron en Normales Rurales al tiempo en que se inició la construcción de los tres primeros Centros Normales Regionales en Iguala, Guerrero, Ciudad

---

<sup>71</sup> El plan preveía la formación de 5 600 maestros como promedio anual entre 1960 y 1964 y en los siguientes cinco años, 6 500. Además de la Escuela Nacional de Maestros de la que egresaban 1 500 alumnos anualmente, funcionaban 28 escuelas normales rurales de las que se graduaban 1 000 alumnos, 3 federales urbanas y tres federalizadas cuyos egresados sumaban 500. "Comisión Nacional para formular un plan destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país" en *Ibid.*, pp. 67-68.

<sup>72</sup> Según datos proporcionados por la Dirección General de Estadística, el número de quienes no estaban titulados era muy superior a los que poseían título: los primeros sumaban 53,376 en tanto que los segundos sólo ascendían a 36,556. "Discurso del Dr. José Romano Muñoz en el acto inaugural de las conferencias y cursillos organizados por el CNTE" en *Educación*, núm. 3, octubre de 1958, p. 39. Esta cifra no incluye a maestros de planteles particulares.

Guzmán, Jalisco, y Chihuahua. Igualmente, se reforzó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; se descentralizaron algunas de sus labores, se instalaron varias subdirecciones regionales y se reforzaron los cursos por correspondencia con lecciones radiofónicas. Torres Bodet también propuso recuperar a más de 3 000 maestros que se encontraban comisionados en labores ajenas a su profesión. La mayoría, egresados de la Escuela Nacional de Maestros -aunque muchos eran originarios de los estados- buscaban a toda costa permanecer en la capital, por las ventajas que ello ofrecía: mejor status, remuneración y condiciones de vida.<sup>73</sup> Algunos habían encontrado "personas muy influyentes, dispuestas a liberarlos de su servicio, para que nada hicieran o para que les ayudasen en sus despachos, sus casas o sus empresas",<sup>74</sup> de manera que Torres Bodet intentó suprimir las "comisiones". Pero las presiones sindicales entorpecieron sus buenas intenciones. Como último recurso, propuso que jóvenes mayores de 18 años con enseñanza secundaria se incorporaran a la labor magisterial siempre y cuando estuvieran dispuestos a ingresar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Hacia falta la construcción de miles de escuelas: 27 440 aulas

---

<sup>73</sup> Las grandes diferencias salariales era uno de los motivos que dividía al magisterio, causando resentimiento y desmoralización en el gremio, situación que se reflejaba en la deserción o bien en el éxodo a los centros urbanos mejor retribuidos. Los sueldos fluctuaban desde \$336 mensuales en Colima y \$350 en Zacatecas hasta \$760 en Veracruz y \$1 045 en el Distrito Federal. *Ibid.*, p. 39.

<sup>74</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 371.

para zonas rurales que funcionaran con un solo turno y 11 825 en escuelas urbanas de dos turnos.<sup>75</sup> López Mateos hizo otro llamado al esfuerzo conjunto de todos los sectores sociales y encontró eco entre el sector empresarial. El Consejo Nacional de la Publicidad quedó a cargo de la coordinación de la campaña destinada tanto a la construcción de planteles como a la restauración de instalaciones en mal estado. En el medio rural, la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas diseñó un modelo de aula-casa rural prefabricada, adaptable a las diversas zonas climáticas, con la que se podía proporcionar al maestro una habitación decorosa, junto con el material didáctico necesario y algunos útiles de labranza. La estructura, construida en serie, era fácilmente transportable y con un mínimo de supervisión técnica la comunidad podía hacerse cargo de la construcción, colaborando con su trabajo y los materiales locales necesarios. La casa anexa contaba con el mobiliario y servicios indispensables para que el maestro permaneciera en la comunidad y no tuviera que trasladarse diariamente al centro urbano más cercano.

La expansión de la enseñanza elemental a todos los rincones del país fue extraordinaria. Se había logrado, como se muestra en el último capítulo de esta tesis, duplicar el número de alumnos, escuelas y maestros en tan sólo seis años. Sin embargo, el censo de 1970 vendría a revelar que los resultados habían estado por debajo de las metas. El crecimiento de la población seguía neutralizando

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, pp. 64-65.

todos los esfuerzos.

### EL AMBIENTE COTIDIANO

La multiplicidad de factores que inciden en el proceso educativo dan una connotación específica a la vida cotidiana escolar. No se trata solamente de leyes, decretos y normas impuestas desde arriba. Como advierte Henry Giroux, la escuela no debe ser considerada simplemente como un agente transmisor, como una institución estática que sólo reproduce la ideología dominante, sino como agente activo que participa en esa construcción ideológica.<sup>76</sup>

En el contexto de mediados del siglo XX, el crecimiento demográfico, el desarrollo económico, la migración rural hacia centros urbanos y la consecuente recomposición de la sociedad, la dominante presencia del Estado en el ámbito educativo son factores que influyeron en la vida escolar. Pero también habría que considerar otro tipo de elementos. Creencias, valores, costumbres, prácticas y rutinas arraigadas, daban una connotación distinta a cada localidad y repercutieron en distintos patrones de conducta

Las condiciones de trabajo se mantenían propiamente inalteradas de décadas atrás.<sup>77</sup> Las escuelas urbanas, la mayoría de organización completa, funcionaban en locales alquilados y adaptados, no siempre adecuadamente, o en edificios de varios pisos

---

<sup>76</sup> Giroux, 1992, p. 124.

<sup>77</sup> *Los maestros*, 1987.

y salones con patios y canchas deportivas. La situación en el campo era diferente. Si bien, los gobiernos posrevolucionarios habían dado prioridad a la escuela rural y el número de planteles se había incrementado notablemente, las carencias seguían siendo enormes. Las constantes peticiones de comunidades para el establecimiento de escuelas no siempre encontraban respuesta positiva de las autoridades. Además, el aprovisionamiento del local, fuera su construcción o adaptación, continuaba recayendo generalmente sobre los vecinos, a pesar de que su pobreza apenas lo permitía. Contribuían con aportaciones económicas, jornadas de trabajo o con materiales para construcción, siempre en forma comunitaria.

Los contrastes también eran marcados en cuanto a la organización escolar. En los planteles urbanos, los grupos casi siempre numerosos -entre 45 y 50 alumnos-, homogéneos en edad, eran atendidos por maestros capacitados, muchos de ellos titulados. En el campo, las escasas escuelas de organización completa funcionaban en las cabeceras municipales; la gran mayoría seguía ofreciendo sólo hasta el segundo o tercer grado. Era común que un mismo maestro fungiera como director del plantel y atendiera dos o tres grados en forma simultánea además de que por las noches enseñara a los adultos que "querían aprender las primeras letras y a escribir sus nombres".<sup>78</sup> Por lo general se observaba un horario discontinuo que variaba de acuerdo con las condiciones de cada localidad; cuatro horas por la mañana y dos por la tarde, de 9 a 1 y de 3 a

---

<sup>78</sup> Uc Dzib, 1987, p. 33.

5.<sup>79</sup> Los grupos eran heterogéneos tanto en conocimientos como en edad; alumnos entre los 6 y los 14 años que por primera vez asistían a la escuela compartían el mismo espacio con los repetidores.

Muchos rasgos de años atrás eran comunes sin importar la zona en donde las escuelas estuvieran localizadas. Las construcciones eran sumamente sencillas, a veces de mampostería y piedra, techadas con teja, o bien de adobes con muchas rendijas que pretendían ser ventanas; también funcionaban en locales de palmas y bajareque o en reducidos espacios, con cuatro horcones y su techo de zacate aunque no faltaron quienes, ante la falta de un local adecuado, iniciaran como antaño sus labores bajo la sombra de un árbol.<sup>80</sup>

El comité de Educación en cada escuela se mantuvo como norma. Elegido por los mismos padres de familia y subordinado al director del plantel, laboraba con las contribuciones de todos los adultos de la comunidad aunque no tuvieran hijos en edad escolar. Tenía a su cargo la buena marcha de la escuela según lo estipulaba la SEP desde 1926.<sup>81</sup> Se responsabilizaba de mantener en buenas condiciones

---

<sup>79</sup> Algunas escuelas con alumnado disperso a más de 3 km. a la redonda se regían por un sistema de horas corridas a fin de que los niños pudieran regresar a sus hogares oportunamente.

<sup>80</sup> *Los maestros*, 1987.

<sup>81</sup> Estos comités estaban integrados por un miembro electo entre los vecinos quien fungía como presidente; otro, nombrado por las autoridades; una mujer, designada por las madres de familia, se desempeñaba como tesorera. Un alumno, adulto, representaba a sus compañeros en tanto que el maestro fungía como secretario. Castillo, 1968, pp. 296-298; Rockwell, 1996, pp. 151-153.

el edificio escolar, del mobiliario, de la compra de útiles, de promover la asistencia y trabajar la parcela escolar cuyo producto se destinaba al mantenimiento del plantel mientras que la Secretaría de Educación cubría el salario del maestro, proporcionaba material educativo y supervisaba las labores escolares. Pero las responsabilidades del Comité eran muy superiores a los recursos de que podía disponer. Sus miembros lograban un cierto status ante la comunidad pero enfrentaban también constantes problemas que escapaban de sus manos como la amenaza de clausura del plantel si se mantenía una escasa asistencia o el maestro abandonara sus labores como sucedía con frecuencia.

Las diferencias entre maestros urbanos y rurales eran muy marcadas. Los primeros, con un nivel de escolaridad superior, gozaban de mayor seguridad en el trabajo y de un status como profesionistas, aunque disponían de menor libertad al estar bajo la tutela del director del plantel, de los inspectores y de las altas autoridades educativas. En contraste, los maestros rurales, con una precaria preparación, -la mayoría tan sólo educación primaria-"casi se confundían con la escuela", contaban con un mayor reconocimiento por parte de los vecinos, expresado con frecuencia en su liderazgo sobre las comunidades. Estaban sujetos a cambios constantes pero a la vez disponían de mayor libertad de acción, tanto por el aislamiento geográfico en que vivían como por el esporádico contacto con los directores federales de educación e inspectores,

situación que propició serios problemas de ausentismo.<sup>82</sup> Aunque en ellos recaía la mayor carga de trabajo, era constante su lucha por sobrevivir; su salario, insuficiente e irregular, de 630 pesos mensuales era aproximadamente 400 pesos menor de lo que ganaba un maestro urbano.<sup>83</sup> Sobre la marcha, continuaban su capacitación mediante cursos organizados por las autoridades educativas obteniendo notas laudatorias que emulaban a quienes se distinguían en el cumplimiento de su deber.

La organización del tiempo y del espacio difería entre ambos tipos de planteles. Los urbanos, considerados como prototipo de la nueva escuela, se apegaban más al programa vigente y daban prioridad a la instrucción académica; ofrecían a alumnos de diversos grupos socioeconómicos enseñanzas cualitativamente diferentes a las rurales; además, a menudo realizaban concursos interescolares y exámenes públicos a mediados de año a fin de que los padres se dieran cuenta del aprovechamiento de sus hijos. En cambio, para el maestro rural cumplir con un calendario oficial, un horario fijo y un programa escolar único no era fácil. Amén de no contar con una preparación suficiente, la necesidad de atender dos o más grados simultáneamente y la inconsistente asistencia escolar lo orillaba a trabajar con niveles muy bajos de eficiencia. El programa, por lo general, se concretaba a la lectura y escritura, las cuatro operaciones y nociones elementales de historia de

---

<sup>82</sup> Arnaut, 1993, pp. 52-54.

<sup>83</sup> Ruiz, 1977, p. 145.

México, civismo y geografía. Era común en esas áreas, prácticas semejantes a antiguos sistemas aún tomados como válidos. Simulando el sistema lancasteriano de principios del siglo XIX, el maestro se auxiliaba de los alumnos más avanzados y distribuía el trabajo: mientras un grado recibía instrucción, los otros estudiaban o hacían ejercicios. La escuela de la Ciénega, Nayarit, era típica: una maestra atendía un grupo de primer año con 35 niños, otro de segundo con 27 y uno de tercero con 16. Como ella misma confesó, después de solicitar varias veces a la Inspección Escolar otro maestro y recibir respuesta negativa, optó por auxiliarse de los propios alumnos.<sup>84</sup>

Mientras pizarrones y mapas por lo general colgaban en los muros de las escuelas urbanas y no faltaba por lo menos el material didáctico indispensable, libros y cuadernos escaseaban en muchos planteles rurales. Los maestros debieron echar mano de sus escasos recursos y de su ingenio. Algunos llevaban consigo dos o tres libros que les servían de apoyo más revistas enviadas por la SEP; otros elaboraban sus propios textos: "recortábamos las letras de los periódicos o las escribíamos".<sup>85</sup> Una tela apizarrada se convertía en el indispensable pizarrón. Los elementos de la naturaleza continuaron utilizándose en la labor cotidiana; semillas de maíz, frijol, garbanzo o bien cuentas de barro pintadas de diversos colores, piedras de río, manojos de varas, palillos o

---

<sup>84</sup> García González, 1987, p. 134.

<sup>85</sup> Villanueva Villanueva, 1987, p. 187.

fósforos formaban parte de su material didáctico. Hubo quienes elaboraban, junto con los niños, un periódico mural para "estar informados de los sucesos nacionales e internacionales".<sup>86</sup>

Tampoco parecían haber variado los métodos pedagógicos. Los maestros tenían completa libertad para elegir el método de lectura que les conviniera, siempre y cuando garantizara el éxito de su labor. Fueron pocos los que empleaban un solo método en forma ortodoxa. Entre mayor era su experiencia, mayores fueron los elementos y ayudas didácticas que ponían en juego para matizar y complementar su tarea. Los métodos, si bien no perfectos en su técnica, eran prácticos y tal vez los más efectivos para el medio en que trabajaban. "Después de muchos fracasos y esfuerzos repetidos -explicó uno de ellos- inventé un procedimiento para enseñar a leer y escribir". Era un método "ecléctico" que utilizaba recursos para graduar las dificultades y suavizar el trabajo con rimas, cuentos, cantos y adivinanzas.<sup>87</sup> El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, tan en boga a principios de siglo, continuó siendo utilizado, aunque generalmente aplicado en combinación con otros ejercicios. Lo mismo sucedía con el método Rébsamen y el *Silabario de San Miguel* que aún en los años sesenta seguía circulando. Un maestro de los Cardos, Zacatecas, señalaba que siguiendo estos patrones, "se llegaba a resultados satisfactorios en un lapso de seis meses, pero si se combinaban con

---

<sup>86</sup> García González, 1987, p. 137.

<sup>87</sup> Mendoza Guerrero, 1986, pp. 16-19.

otros ejercicios como identificación de dibujos, palabras y análisis de sus componentes, el periodo de aprendizaje de la lectura y escritura se acortaba sensiblemente".<sup>88</sup>

Las actividades extraescolares debían complementar la enseñanza académica, como acostumbraban las "casas del pueblo" de Vasconcelos.<sup>89</sup> Las autoridades insistían en la acción social de la escuela para que "su obra sea realmente provechosa y mantenga en todo tiempo su influencia altamente educadora".<sup>90</sup> Pero con la unificación de planes y programas y la imposición de un curriculum urbano, quedaba poco tiempo para las actividades prácticas.<sup>91</sup> Los maestros, sujetos a su labor docente dentro del aula, debieron limitar su labor en favor de las comunidades, sobre todo aquellas que pudieran crear conflictos. Son escasos los testimonios, a partir de los años cuarenta, de quienes aún desempeñaban un papel importante en las gestiones para conseguir la dotación de tierras ejidales, en la organización de sociedades de crédito agrícola o de cooperativas de consumo.<sup>92</sup> Las actividades mas bien se concentraron

---

<sup>88</sup> Valdés Aguayo, 1987, p. 114.

<sup>89</sup> Loyo, 1999.

<sup>90</sup> *Memoria*, 1942, vol. I, p. 37.

<sup>91</sup> *Los maestros*, 1987.

<sup>92</sup> "Fui el consejero y el asesor para ayudarlos en sus gestiones ante diversas autoridades ejidales por asuntos de sus tierras, ampliaciones, deslindes; todas las orientaciones oficiales, trámites y en todo lo que se les ofreciera". Uc Dzib, 1987, p. 34. Otros ejemplos en *Los maestros*, 1987.

en obras que no afectaban intereses de grupos privilegiados. Como era la introducción de nuevos métodos de cultivo, huertos familiares, cría de animales domésticos, cursos sobre elaboración de conservas de frutas y verduras o conocimientos elementales de corte y confección para mujeres.<sup>93</sup> La pobreza hacía urgente las campañas de higiene y salubridad así como combatir epidemias mediante campañas de vacunación, fuera contra la viruela, el sarampión o el paludismo.<sup>94</sup> Con frecuencia seguían dirigiendo mejoras materiales, principalmente en la escuela: movilizaban a los vecinos para la construcción o reconstrucción del edificio escolar, de canchas deportivas, teatros al aire libre, y sólo esporádicamente, para arreglar caminos vecinales o introducir agua potable.<sup>95</sup> Como años atrás, no dejaron de fomentar la recreación para evitar los vicios. Recurrieron a la música, la danza, el teatro, a las competencias deportivas y a las fiestas cívicas conmemorativas.<sup>96</sup>

Tensiones y conflictos afloraron con frecuencia. Los maestros corrían el riesgo de ser transferidos o cesados por no mantener una

---

<sup>93</sup> Flores Moreno, 1986, p. 15.

<sup>94</sup> Hernández Hernández, 1987, p. 69; Claro Simental, 1987, p. 246.

<sup>95</sup> En una comunidad mazahua del noroeste del Estado de México, el maestro confesaba que "no solicitó ayuda al gobierno [...] porque yo, en lo personal, y las autoridades, desconocíamos los caminos para hacer los trámites correspondientes". *Ibid.*, p. 101

<sup>96</sup> Con relación a la importancia de estas celebraciones Vaughan, 1994.

asistencia regular de alumnos. Mediante circulares recordaban a los padres de familia su obligación de enviar a sus hijos a la escuela. Apelaban al reglamento escolar que estipulaba el castigo para quienes no cumplieran con la ley. Utilizaban varias formas de coacción: multas, sanciones, denuncias ante las autoridades, incluso visitaban los hogares y confiscaban objetos personales como eran las herramientas de trabajo, lo que evidenciaba el alto nivel de ausentismo. Era común que los alumnos no asistieran puntualmente y menos aún con regularidad, sobre todo cuando habitaban en parajes alejados. Algunos permanecían de lunes a viernes en el poblado cercano a la escuela, llevando su alimento: frijoles, chile, tortillas, pozol; otros iban dos o tres días cada semana, no siempre de manera regular. Era comprensible la actitud de los padres de familia que para evadir su responsabilidad dieran al maestro algún dinero para que anotara la asistencia del niño como si hubiera ido.<sup>97</sup>

Pero también las propias comunidades exigían y presionaban a los maestros. Condicionaban su apoyo ante determinados comportamientos y criterios, o bien pedían su cambio.<sup>98</sup> Las quejas se atribuían al incumplimiento de sus responsabilidades: ausentarse con frecuencia sin justificación, atender asuntos ajenos a la docencia, usar prácticas pedagógicas consideradas poco eficientes, violar las costumbres, aplicar castigos "denigrantes" como los

---

<sup>97</sup> Cámara Barbachano, 1944, p. 21.

<sup>98</sup> Rockwell, 1996, p. 168.

corporales, suprimir recreos o clases, todos ellos prohibidos, o por obligar a los alumnos a tareas ajenas a la escuela, en beneficio propio.<sup>99</sup>

Los motivos políticos no dejaron de afectar la buena marcha escolar. Aún eliminado del texto constitucional la educación socialista, la desconfianza prevaleció, principalmente en zonas afectadas por la rebelión cristera: Guanajuato, Jalisco y Michoacán. La escuela oficial, acusada de comunista, atea, antirreligiosa, no lograba el apoyo de la comunidad hasta que los maestros no demostraran su incondicionalidad.<sup>100</sup> En La Sauceda, Guanajuato, un profesor relataba cómo, a pesar de una inscripción de 40 alumnos, ninguno asistía a clases por temor de que "siendo el maestro enviado por el gobierno federal, fuera comunista". También presionaban caciques y hacendados. No era de extrañar pues, que los maestros claudicaran o que buscaran el apoyo de personas influyentes para ser transferidos a otros poblados, con mejores condiciones.

A diferencia del medio urbano, en las zonas rurales la escuela seguía sin representar forzosamente el tránsito hacia una mayor escolarización. Si bien la ley establecía la obligatoriedad de la enseñanza primaria, ésta no ayudaba a cambiar las circunstancias que impedían la asistencia escolar. Muchos, como

---

<sup>99</sup> Era frecuente escuchar: "llevaba cuatro meses de trabajo cuando, por conducto del inspector escolar, me dieron la noticia de cambio de adscripción". Hernández Hernández, 1987, p. 77.

<sup>100</sup> Sánchez Jiménez, 1987, pp. 154-156.

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

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

Funcionaban también 16 internados, inicialmente conocidos como "Hijos del Ejército", primarias mixtas y técnicas, creados por Cárdenas para albergar a los hijos de miembros del ejército, principalmente de tropa, muertos en campaña. De la tutela de la

Secretaría de la Defensa Nacional pasaron en 1943 como escuelas unisexuales al recién creado Departamento de Internados de Enseñanza Primaria abriendo sus puertas a otros sectores de la población igualmente marginada, como eran los hijos de obreros y campesinos, cambiando su denominación por el de internados de enseñanza primaria. Poco después se añadieron un internado en la Ciudad de México y el "España-México" de Morelia, Michoacán, que albergaba a 500 niños, hijos de republicanos españoles.

Con una población escolar que apenas superaba los 4 000 alumnos, estos planteles tuvieron un funcionamiento deficiente. Las propias autoridades reconocían que no habían respondido a lo que de ellos se esperaba, ya que la mayoría de quienes habían terminado su educación primaria no tenían oportunidad de continuar sus estudios superiores. Los edificios en Puebla, Chiapas, Guerrero, Zacatecas y Guanajuato eran inadecuados; otros carecían de agua para las necesidades más apremiantes; los talleres -carpintería, herrería, forja y ajuste, electricidad, plomería, hojalatería, talabartería, zapatería, costura, imprenta o encuadernación- no se encontraban bien equipados o no contaban con espacios suficientes para las actividades de educación física y deportes.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Una reorganización en la estructura de la SEP convirtió al Departamento de Internados de Enseñanza Primaria en Dirección General, absorbiendo esta vez las escuelas asistenciales dependientes de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, todas ellas ubicadas en el D.F. Para 1964 los internados sumaban 43 pero su funcionamiento continuó siendo inadecuado.

## EN TIEMPOS DE GUERRA

La declaración de guerra a los países del Eje dio a las actividades cotidianas un sello particular.<sup>102</sup> Por disposición oficial, todos los maestros y empleados varones tenían la obligación de recibir educación premilitar, y las mujeres, de primeros auxilios, a la vez que todas las actividades escolares debían contribuir a fortalecer un sentimiento nacionalista y de amor a la patria. Los actos cívicos se incrementaron, se promovió el culto a la bandera y se cantaba el himno nacional. La conmemoración de los principales acontecimientos históricos era motivo de mayores celebraciones. Pláticas y conferencias difundían las principales gestas heroicas que exaltaban un sentimiento nacionalista; se conmemoraba el 21 de marzo, 5 de mayo, 15 y 16 de septiembre y 20 de noviembre. También eran comunes las representaciones teatrales sobre episodios históricos, la difusión de "cantos patrióticos" y los desfiles militares de los alumnos uniformados portando "rifles de madera". No obstante, no todos estaban de acuerdo. Los maestros de la 18a zona de Oaxaca manifestaron al secretario Véjar Vázquez su inconformidad para impartir los cursos militares por la "problemática económica".<sup>103</sup>

A éstas acciones se añadieron otras medidas. La amenaza de guerra fue motivo para que las autoridades, mediante circulares,

---

<sup>102</sup> Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Circular del 1 de julio de 1942 en AHSEP, c. 5185/26.

<sup>103</sup> Tlaxiaco, Oaxaca, 5 de diciembre de 1942 en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 500.

apremiaran a los maestros a incrementar la producción de las parcelas escolares, a promover cooperativas y organizar campañas que favorecieran la economía en los hogares.<sup>104</sup>

## LA SUPERVISION

La responsabilidad de los inspectores se fue ampliando ante la creciente presencia del gobierno federal en los estados y su influencia en el ámbito local fue cada vez mayor con lo que los comités de Educación perdieron fuerza. Ser inspector requería ser maestro normalista, con experiencia docente no menor de cinco años, haber desempeñado el cargo de director de escuela primaria y tener antecedentes "de moralidad y buena conducta", requisito no siempre observado.<sup>105</sup> También importante era su relación con las autoridades locales.

Mientras que el director federal informaba a las autoridades federales, enviaba propuestas para la fundación de nuevos planteles, dictaminaba los movimientos de personal -nombramientos, ceses, ascensos y cambios- y proponía medidas concretas para mejorar el servicio, en los inspectores recaía la mayor carga: supervisar directamente los planteles. Sus múltiples obligaciones

---

<sup>104</sup> Dirección General de Educación Primaria. "Plan de trabajo relacionado con el "estado de guerra". 18 de febrero de 1943 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4469, ref. A/015 (E), exp. 1. Cabe señalar que ya desde la Ley Orgánica de 1939, artículo 59, se había establecido que en los dos últimos ciclos de la escuela primaria para niños se daría instrucción militar obligatoria.

<sup>105</sup> *Memoria*, 1942, vol. I, p. 40.

los convertían en una pieza clave e influyente en las comunidades. Elaboraban estadísticas, distribuían material escolar, daban asistencia sobre métodos de enseñanza, vigilaban la aplicación e interpretación correcta de los programas, promovían la asistencia escolar y el control de la disciplina en las aulas. Buscaban también formas de impulsar actividades en beneficio de las comunidades y participaban en los Centros de Cooperación Pedagógica.

Trimestralmente, debían informar a la Dirección de Educación Federal de su estado acerca del funcionamiento de cada plantel. Los informes, mecanografiados ya no manuscritos como anteriormente, se apegaban por lo general a un formato administrativo: inscripción por grados escolares y asistencia media, nivel profesional del personal docente, condiciones materiales del edificio escolar, necesidades de los planteles, funcionamiento de los anexos y la acción social desarrollada por la escuela. El inspector hacía una evaluación de la labor del maestro y aprovechamiento de los alumnos, los métodos de enseñanza empleados, añadía sus observaciones y hacía recomendaciones. En un rubro aparte se incorporaban las peticiones de los maestros y la comunidad, las que generalmente se traducían en apoyo económico para obras materiales de la escuela.

Los inspectores reportaban a las autoridades educativas del estado la relación de sus actividades administrativas, docentes, sociales y materiales. Había quienes confesaban que el "abrumador

trabajo de escritorio" de la inspección no les permitía hacer con frecuencia las visitas de vigilancia.<sup>106</sup> Pero no desaprovechaban la oportunidad para denunciar la marcada apatía y falta de cooperación de las comunidades, autoridades municipales y ejidales, la baja asistencia de alumnos, las malas condiciones de los planteles, la falta de personal, la escasa o nula existencia de mobiliario y útiles escolares.<sup>107</sup> Remarcaban la anarquía en los métodos de enseñanza y los abusos de maestros que abandonaban sus labores, confiados en el apoyo de las autoridades. Juzgaban la eficacia de campañas sanitarias, de vacunación, anti alcohólicas y alfabetizantes. Abundaban los comentarios acerca de los muchos niños que no entendían el español, el grave problema de la desnutrición y la división gremial entre los maestros.

En respuesta, las autoridades insistían a los inspectores que agotaran todos los medios de persuasión, convencimiento y estímulo. En caso de solicitar una nueva escuela, además de los datos indispensables (ubicación, categoría política del poblado, tipo de edificio, anexos y datos censales) debía especificarse la raza predominante -indígena, mestiza o blanca-, la ocupación principal

---

<sup>106</sup> "Inspección de la 1a. zona del Estado de México". Año escolar de 1941. Prof. Roberto L. Razo en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 91, ref. R/100 (04).

<sup>107</sup> "Informe general de labores realizada durante el año escolar 1941". 1a. zona del Estado de México en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 91, ref. R/100 (04).

de los habitantes y su distancia con la escuela más cercana.<sup>108</sup> Recomendaban la aportación de los vecinos para la construcción o reparación del plantel. El Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Lucas Ortiz, lamentaba

no poder remitir las herramientas, lámpara de gasolina, etc., que solicitan algunos planteles debido a las condiciones económicas del Erario con motivo del estado de guerra. Al respecto le recomiendo indique a los maestros logren la cooperación vecinal para la adquisición de estos útiles instrumentos.<sup>109</sup>

La calidad del servicio de inspección en las primeras décadas del siglo XX no se comparaba con la de finales de los cuarenta y menos aún, de los cincuenta en adelante. El número de inspectores era insuficiente si consideramos el incremento de servicios educativos,<sup>110</sup> aunque también, la edad avanzada de muchos de ellos, -una tercera parte entre 55 y 65 años cuando se requería de energía y resistencia física-<sup>111</sup> o como señala Isidro Castillo, el

---

<sup>108</sup> AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Sección: inspección Escolar Federal.

<sup>109</sup> Visitas de inspección. Chiapas, 1944 en AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 5801, ref. IV/166 (04) (727.4)/1.

<sup>110</sup> En 1941 había 394 inspectores distribuidos en 380 zonas escolares. *Memoria*, 1942, vol. I, p. 39. Siete años después sumaban 449. *Memoria*, 1949, s/p.

<sup>111</sup> De acuerdo al estudio presentado en la Junta Nacional de Educación Primaria, 27% de los inspectores sobrepasaba la edad límite y 41% de los que estaban en servicio estarían cuatro años más adelante, en edad de jubilación. *Junta Nacional de Educación primaria*, 1953, p. 106.

oportunismo más que la entrega, se convirtió en fuerte impedimento para cumplir con su labor. Inicialmente, se había establecido que por lo menos tres veces al año debían visitar cada poblado de la zona asignada, permaneciendo el tiempo que fuera necesario. Con el paso de los años, las visitas se hicieron cada vez más esporádicas por lo que la comunicación con las autoridades se fue empobreciendo. Los informes se convirtieron en simples trámites burocráticos. Lo importante era el número de alumnos, de aprobados y reprobados. Pero aún así, y gracias a la libertad de acción de que disponían, especialmente quienes dependían de la federación, continuaron siendo piezas clave dentro del sistema educativo dando lugar, con frecuencia, a conflictos con las autoridades locales y convirtiéndose en fuente de corrupción.<sup>112</sup>

## LOS CAMBIOS

El crecimiento de la demanda escolar obligó a las autoridades a implantar en las escuelas rurales el horario continuo que seguían las urbanas: de 8 am a 1 pm el turno matutino y de 2 pm a 7 pm el vespertino, para aprovechar doblemente los planteles. Era evidente que tras esta determinación había otros motivos. Consolidado el SNTE a principios de los años cincuenta, los líderes buscaron fortalecer la posición magisterial. Querían homologar las condiciones de trabajo de todos los maestros adscritos al

---

<sup>112</sup> A menudo los caciques daban a los maestros una retribución especial para ganárselos. El monto variaba de acuerdo al problema y a la frecuencia de la entrega.

sindicato, por lo que el nuevo horario escolar fue considerado como una conquista sindical.

La reforma incrementó la matrícula escolar a nivel primario e influyó en la estructura interna de la escuela. En principio, habría una mayor homogeneidad entre los grupos. En zonas urbanas, muchas eran unisexuales como lo estipulaba la ley, mientras que en las áreas rurales difícilmente logró imponerse ante las limitaciones económicas. También se alteró la composición del magisterio. Cada vez fue mayor el número de mujeres que ingresaron a las normales tanto urbanas como rurales, lo que favoreció la asistencia femenina, muchas veces limitada por los mismos padres que se negaban a enviar a sus hijas a la escuela si el maestro era varón.

Los maestros rurales se vieron beneficiados con el horario corrido al disponer de tiempo para otras actividades que le permitieran una remuneración extra, lo que propició su desarraigo de la comunidad. Paulatinamente, la escuela dejó de ser el centro de actividad comunitaria para convertirse en un local donde el aprendizaje se reducía a los conocimientos más elementales. La parcela escolar se descuidó lo mismo que las actividades extraescolares. Además, la deserción dentro de las filas del magisterio fue en aumento. En realidad la SEP no podía exigir mucho con los bajos sueldos que no siempre llegaban puntualmente,<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> "De 6 a 7 meses tardó en llegar mi orden de pago; el pueblo me daba todo lo necesario para cubrir mis necesidades". Domínguez Moreno, 1986, p. 3.

difíciles condiciones de vida, un trabajo agobiante, sin alicientes y con dificultades para progresar.

Muchos maestros se vieron en la necesidad de trabajar dos turnos o de desempeñar otro tipo de trabajo complementario. Otros procuraron, con diversos pretextos, valiéndose de funcionarios corruptos o de sus dirigentes sindicales, que se les comisionara a localidades con mayor población o, por lo menos, permanecieran varios días fuera de la escuela. Algunos ya no vivían en la comunidad sino en el centro urbano más cercano. Quienes lograban terminar sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, difícilmente permanecían en áreas rurales. Al contar con mayor experiencia y capacitación, promovían su cambio a comunidades cercanas a las cabeceras municipales con mejores condiciones de vida y mayores ingresos. Paradójicamente, mientras el nivel educativo del magisterio se elevaba, la escuela rural quedaba al margen de todo progreso.

#### **ENTRE LA TEORIA Y LA REALIDAD DE LA ESCOLARIZACION.**

En un principio, pese a la ruptura con la ideología cardenista, los cambios en la política educativa fueron mayores en la teoría que en la práctica. Difícilmente, como advierten varios autores, se puede conservar la periodización correspondiente al marco legal de la educación oficial ya que es un proceso de larga duración por tratarse de un cambio cultural. No es fácil precisar los momentos de ruptura en los patrones de conducta y el alcance de

esos cambios.<sup>114</sup>

La Ley Orgánica de 1942 establecía que la enseñanza primaria, en su contenido básico, sería igual en toda la república. Las autoridades insistían constantemente en el cumplimiento de las leyes y reglamentos que fundamentaban la nueva orientación. Pero la heterogeneidad del sistema escolar impedía la uniformidad deseada. Había escuelas federales, estatales, municipales y particulares. Y estas mismas podían ser urbanas, semiurbanas o rurales, de tres años o de seis. El sentido que se daba a las disposiciones oficiales en mucho dependía de la proximidad o lejanía del centro, de condiciones económicas, políticas, sociales, administrativas, de tradiciones locales y de la "libertad de maniobra" de los maestros. La escuela no podía considerarse como "el lugar de la coacción" como tampoco el maestro era el agente de una didáctica que le sería impuesta desde el exterior.<sup>115</sup> A la homogeneidad de una norma escrita, los actores locales -directores, inspectores y maestros- le daban una interpretación distinta o simplemente no la cumplían; como portavoces de la ideología oficial se apropiaban del discurso sin que el cambio en la terminología se reflejara en la práctica pedagógica,<sup>116</sup> en ocasiones por falta de instrucciones, de claridad en los preceptos o de una capacitación adecuada; en otras, por su desacuerdo con la política oficial, por considerarla incompatible

---

<sup>114</sup> Gonzalbo, 2002.

<sup>115</sup> Julia, 1995, p. 149.

<sup>116</sup> *Los maestros*, 1987.

con sus costumbres y necesidades o al deseo de mantener cierta autonomía frente a las crecientes presiones del gobierno federal.<sup>117</sup> Los programas sufrían continuas modificaciones; los maestros seleccionaban lo que les convenía o consideraban más provechoso y hacían caso omiso de lo demás.<sup>118</sup>

La preocupación de las autoridades por el consenso y la estabilidad se reflejó en el "currículum oculto",<sup>119</sup> valores y normas de conducta que se pretendía inculcar en los educandos para moldear sus mentes y modificar comportamientos. La organización del plantel y del aula, las reglas establecidas, la práctica de la disciplina, los métodos de enseñanza, el recurso al diálogo, el sistema de recompensas y sanciones eran factores formativos, distintivos en cada escuela.

La contradicción entre las normas y la realidad se expresó sobre todo en las áreas rurales. Lo que anteriormente se hacía con la mayor libertad, ahora quedaba normado o prohibido en nombre de un sistema educativo coherente y uniforme que buscaba la moderación. El papel del maestro, pieza central del cambio, se modificó. De líder social debió sujetar su actividad a la labor docente dentro del aula. Además, su filiación a un sindicato magisterial único y atado a una gigantesca burocracia, redujo su labor al simple seguimiento de reglas, a una subordinación al

---

<sup>117</sup> Rockwell, 1996, p. 8.

<sup>118</sup> *Ibid.*, . 214; Julia, 1995.

<sup>119</sup> Giroux, 1992.

aparato estatal. El entusiasmo y creatividad características de las décadas anteriores fue apagándose; ya no había tiempo para conocer los problemas locales ni interesarse en ellos.

Las disposiciones oficiales afectaron con distintos ritmos, las pautas de la vida cotidiana según la localidad, sus creencias, costumbres y tradiciones. En el medio rural era difícil que la escuela se adaptara a un calendario oficial que pasaba por alto las actividades del campesino -como eran las temporadas de siembra y cosecha- y las festividades religiosas locales. Tampoco era posible seguir un horario rígido en un medio en donde el tiempo era medido por la salida y puesta del sol.

Cinco lustros no fueron suficientes para darle una nueva cara a la docencia. Más preocupados por la expansión de los servicios escolares, las autoridades poco atendieron a mejorar los métodos de enseñanza. No obstante el constante llamado para erradicar el enciclopedismo a cambio de una enseñanza más activa que fomentara la iniciativa y creatividad, prevaleció la preocupación por acumular conocimientos mediante una rígida memorización. El resultado fue una actitud pasiva, de conformidad, entre los estudiantes de todas las clases sociales. No sólo en el medio rural sino también en el urbano predominaron los procedimientos repetitivos, memorísticos, las copias del pizarrón. Las preguntas de los maestros no invitaban a la reflexión o al pensamiento crítico; se trataba simplemente de afirmar conocimientos. Los arbitrarios procedimientos para medir los resultados del

aprendizaje continuaron. Exámenes -mensuales, semestrales o finales- en los que el alumno debía llenar los espacios con palabras faltantes, habían contribuido a formalizar y uniformar la enseñanza. Para los años sesenta, poco quedaba del vigor y creatividad que habían caracterizado a la escuela rural de décadas pasadas.

## V. ALFABETIZAR, TAREA PRIORITARIA

### UNA EMPRESA IMPOSTERGABLE

La preocupación por hacer llegar las primeras letras a todos los rincones del país fue una constante de los gobiernos posrevolucionarios. Pero los avances fueron lentos. El entusiasmo de la campaña vasconcelista no pudo compararse con sus resultados cuantitativos al igual que la campaña emprendida por el presidente Cárdenas.<sup>1</sup> Para 1940, aproximadamente la mitad de la población mayor de seis años no sabía leer ni escribir.

Como es evidente, a los ojos de quienes impulsaban el proyecto modernizador del Estado, el rezago era preocupante. El Segundo Plan Sexenal insistía en continuar la lucha contra el analfabetismo incorporando a ésta el esfuerzo y cooperación de todos los sectores sociales.<sup>2</sup> Igualmente, la Ley Orgánica de 1942 destacó la obligación del Estado para sostener campañas nacionales y permanentes de alfabetización y cultura elemental de la población adulta, labor que debía estar apoyada tanto por la federación como por los gobiernos estatales.<sup>3</sup>

Los estados hicieron algunos intentos. Maestros, directores de educación e inspectores trabajaron conjuntamente para erradicar el analfabetismo en sus respectivas zonas. En Oaxaca, uno de los

---

<sup>1</sup> Loyo, 1999.

<sup>2</sup> *Segundo Plan*, 1939, p. 108.

<sup>3</sup> *Ley Orgánica*, 1942, cap. IV, art. 11º, p. 60.

estados con mayor porcentaje de iletrados, se organizó una campaña pro educación popular; en Guanajuato, con el auxilio de alumnos del quinto y sexto grado de primaria, se formaron brigadas de alfabetización. En Chihuahua, se organizaron centros en los que colaboraron en forma voluntaria, cerca de 500 maestros. Experiencias similares se dieron en otras entidades, pero fueron esfuerzos aislados y efímeros, sin recursos suficientes.

Para enfrentar el problema de manera sistemática, Torres Bodet propuso en 1944 una nueva campaña alfabetizadora a nivel nacional.<sup>4</sup> La tarea no era fácil. En principio, no se contaba con los recursos necesarios. Simplemente, con 32 millones de pesos asignados por la SEP al programa de educación rural podían atenderse sólo 1 423 000 alumnos. Solucionar la demanda en el campo requería una partida extraordinaria de 180 millones más y ello sin elevar el salario de los maestros, de por sí muy bajos o conseguir más edificios y docentes.<sup>5</sup>

El presidente optó por hacer un llamado a toda la población; era una empresa demasiado ambiciosa para dejarla sólo en manos de los maestros. Apeló al sentido de responsabilidad de todos los mexicanos "que habían recibido los beneficios de la enseñanza" para combatir contra la ignorancia:<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre esta campaña, *La obra educativa*, 1946; Torres Septién, 1994, pp. 469-544.

<sup>5</sup> "Discurso del C. secretario de Educación Pública" en *Ley de emergencia*, 1944, p. 10.

<sup>6</sup> "Sé muy bien -señalaba Ávila Camacho- que la educación de un

en una tierra en que únicamente la mitad de los habitantes sabe leer, ese solo 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.<sup>7</sup>

La campaña fue planeada con base en un concepto de "lucha" considerando el analfabetismo como un mal, el "más temible de los enemigos internos" como lo llamó Ávila Camacho al expedir, en 1944, la ley de emergencia que dio vida a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Pero entre estos argumentos se confundía otro tipo de intereses. Los motivos, enmarcados en el contexto del conflicto bélico, iban más allá del propósito de enseñar a leer y escribir. En el discurso oficial, la lucha contra el analfabetismo se insertó dentro del esfuerzo del pueblo mexicano por afirmar, junto con su autonomía política, los principios de justicia y libertad. En la exposición de motivos de la ley quedaba claro:

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

---

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 que la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno de los otros problemas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza de una completa y lógica solución". Mensaje del sr. Presidente de la República a la nación. México, D.F., 21 de agosto de 1944, en *Ibid.*, pp. 5-6.

<sup>7</sup> *Ibid.*

que representa la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación anhelosa de conservar el patrimonio vital de sus libertades [...]»<sup>8</sup>

La ley ensalzaba la educación democrática, "digna de dar a todos iguales oportunidades de redención económica merced a un trabajo lícito y productivo", una educación emancipadora para millones de mexicanos que aún no habían conseguido desprenderse de "la esclavitud dolorosa de la ignorancia".<sup>9</sup> Junto a esta propuesta de capacitación, la campaña se convirtió en un excelente pretexto para tratar de superar las divisiones internas y dar a los mexicanos un motivo de lucha. El presidente concluía: "saldremos de esta experiencia más solidarios y más capaces, más mexicanos y más unidos".<sup>10</sup>

La iniciativa presidencial no requirió de la aprobación del Poder Legislativo ya que a raíz de la declaración de guerra a las potencias del Eje en mayo de 1942, el congreso otorgó al ejecutivo poderes extraordinarios.<sup>11</sup> La campaña retomó la idea vasconcelista de la enseñanza individual y señaló que todo mexicano entre los 18 y los 60 años que supiera leer y escribir tenía la obligación de alfabetizar a quien no supiera y fuera menor de 40. La ley establecía las formas de organización, supervisión y control de los

---

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> "Mensaje del sr. Presidente de la República a la nación". México, D.F., 21 de agosto de 1944, en *Ibid.*, p. 6.

<sup>11</sup> Carbó, 1989, p. 24.

trabajos, al tiempo que fijaba el periodo de evaluación de los resultados.<sup>12</sup> Para asegurar su permanencia, se creó un organismo central apoyado en comités estatales y juntas municipales integradas por los representantes del presidente municipal, el director federal de Educación del estado o el inspector federal de la zona, junto con un vecino del lugar que no desempeñara ningún cargo oficial.

### EL RETO

De los 9 411 000 analfabetos registrados por el censo de 1940, 2 250 000 quedaban excluidos de la obligación de aprender por razón de edad; de los restantes, 1 237 000 eran indígenas monolingües que requerían atención especial. En suma, el proyecto abarcaba 5 924 000 analfabetos.<sup>13</sup> Su incidencia era mayor en los estados del sur: Guerrero (81 %), Oaxaca (80%) y Chiapas (79%), y en el centro, Querétaro (77%), Hidalgo (72%) y Guanajuato (71%), mientras que la zona del norte había logrado avances significativos dado su proceso de industrialización. Baja California (22%), Nuevo León (32%), Tamaulipas (35%), Coahuila (38%), Chihuahua (39%) y

---

<sup>12</sup> Los trabajos fueron organizados en tres etapas: la primera, destinada a la organización, abarcaría desde la expedición de la ley hasta el último día de febrero de 1945; la segunda, con duración de un año, correspondería al periodo de enseñanza y en la tercera, del 1º de marzo hasta el 31 de mayo de 1946, se llevaría a cabo la revisión y exposición de resultados.

<sup>13</sup> Torres Bodet, 1981, vol. I, p. 445.

Sonora (38%), junto con el Distrito Federal (26%), tenían los índices más bajos de analfabetismo.<sup>14</sup>

La campaña se inició con gran optimismo, tal vez con la ingenua creencia de que en forma rápida, podría cumplir con las metas de la ley. La prensa y el radio fueron eficientes portavoces; de las más diversas formas se exhortó a los mexicanos a cumplir con su obligación. La campaña contó con el apoyo de la sociedad, fue una clara demostración de unión nacional. Se conocen pocos casos de rechazo a la propuesta presidencial, como el de Tlapa, Guerrero, en donde vecinos, después de discutir la ley, acordaron por unanimidad rechazarla porque "la enseñanza es voluntaria y no quieren o no tienen tiempo de estar estudiando".<sup>15</sup>

El planteamiento parecía lógico: la relativa paridad registrada por el censo entre alfabetos y analfabetos sugería que la enseñanza individual podía cumplir, en breve tiempo, con las metas trazadas por la ley. Pero en la práctica sería difícil lograrlo. En regiones en donde el número de iletrados superara al de los letrados, la junta local señalaría cuántos analfabetos corresponderían a cada instructor. Y en sentido inverso, en aquellas zonas con mayor índice de alfabetización se llegaría a eximir de esta obligación a sirvientes, ejidatarios con parcela que no fuera de riego, jornaleros, peones y obreros no especializados

---

<sup>14</sup> Sobre el porcentaje de analfabetismo por entidades federales, Wilkie, 1978, pp. 239-240.

<sup>15</sup> AHSEP, 53/10/2/ doc. 574. (clasificación anterior).

con salario mínimo, empleados con sueldos menores a cien pesos mensuales, así como marineros, soldados, conscriptos y policías. Más adelante, se añadieron a la lista ejidatarios con parcela de riego, aparceros, obreros calificados y empleados con retribución no mayor de 200 pesos mensuales.<sup>16</sup>

Las juntas regionales levantaron censos de alfabetos y analfabetos, a la vez que organizaban patronatos de ayuda económica y elaboraban y repartían la cartilla. Paralelamente a quienes cumplían con la obligación en forma individual, otros se agruparon en centros de enseñanza colectiva, procedimiento con el que se pretendía acelerar el aprendizaje. Torres Bodet anunció que para reforzar las labores de enseñanza, los maestros atenderían cursos especiales de alfabetización, fuera de sus horas de trabajo, disposición que dejaba ya entrever la incertidumbre de las autoridades con respecto a la enseñanza individual y la posibilidad de delegar esta tarea en el magisterio. Los primeros centros, espontáneos, se fueron multiplicando por todo el territorio, gracias a las aportaciones recibidas de sindicatos, empresarios y agrupaciones cívicas. Maestros improvisados alternaban con profesores de escuelas primarias ante grupos de gran heterogeneidad. Muchos centros se improvisaron en comunidades que no contaban con escuelas primarias, en fábricas, mercados, ejidos, rancherías, cuarteles, en no pocas casas particulares y hasta en

---

<sup>16</sup> *Ley de emergencia*, 1944, art. 16°.

campamentos. Otros funcionaron en escuelas oficiales, fuera del horario escolar. Torres Bodet realizó giras por todas las entidades, casi siempre con una respuesta entusiasta. En Oaxaca, por ejemplo, se anunció el establecimiento de 3 000 centros colectivos dirigidos por maestros estatales y federales, quienes por las tardes atenderían a grupos de analfabetos. Lo mismo sucedió en Chiapas, en donde la campaña creó 1 800 centros de alfabetización.<sup>17</sup>

Las emisoras radiofónicas dedicaron diariamente diez minutos a los trabajos de la campaña y proporcionaban orientaciones a los instructores que no contaban con preparación pedagógica. Por su parte, en sus páginas centrales, la prensa informaba sobre la apertura de centros colectivos y los logros obtenidos. El director de la Biblioteca del Congreso anunciaba que diariamente, entre dos y tres de la tarde, el local cerraría sus puertas a fin de que sus empleados se dedicaran a la enseñanza intensiva del alfabeto. Se estimaba que allí, por lo menos 50 niños o adultos podían ser enseñados mensualmente.<sup>18</sup> Un grupo de universitarios se ofreció a alfabetizar a 900 presos en las Islas Mariás<sup>19</sup> y con la CNC se firmó un convenio para establecer centros de alfabetización en

---

<sup>17</sup> "Tres mil escuelas en Oaxaca" en *Excélsior*, 14 de enero de 1945.

<sup>18</sup> "Una hora cada día para enseñar a leer" en *Excélsior*, 24 de octubre de 1944.

<sup>19</sup> Leonard, 1958, p. 95.

zonas rurales donde no había servicios educativos. Otros estudiantes formaron brigadas culturales para enseñar en comunidades carentes de todo servicio educativo, recibiendo una pequeña aportación de la federación para sus gastos y becas para quienes alfabetizaran a más de 50 iletrados.<sup>20</sup>

La ambiciosa empresa no tardó en revelar deficiencias. Al llegar el primer aniversario de la campaña, era evidente que la enseñanza individual no había respondido en la medida en que se esperaba. Funcionaban 37 722 centros de enseñanza colectiva por todo el territorio con una inscripción de 931 698 analfabetos, mientras que sólo 73 203 instructores particulares cumplían con el deber de enseñar.<sup>21</sup> Las dificultades de la enseñanza individual se habían puesto de manifiesto desde los primeros meses: la falta de tiempo disponible o las necesidades económicas de los letrados les impedía cumplir con la ley o bien la dispersión de la población o la incomunicación de un gran número de poblados, la heterogeneidad de los iletrados y la diferencia de edades, la migración temporal, la carencia de alumbrado, mobiliario y útiles escolares.<sup>22</sup> Pero tal vez el factor más importante fue la pérdida del idealismo inicial. Al permitir las autoridades eludir el compromiso individual mediante una aportación económica, el entusiasmo decayó. Ahora una

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 95-96.

<sup>21</sup> *La obra educativa*, 1946, pp. 107-108.

<sup>22</sup> Torres Septién, 1994, p. 475.

obligación moral podía cancelarse simplemente a cambio de un donativo.

La dirección de la campaña impulsó el procedimiento colectivo y, ante el riesgo de un desánimo general, otorgó a quienes enseñaban en los centros colectivos una gratificación de 60 pesos mensuales. Esta decisión planteó al gobierno un gasto no previsto, por lo que fue necesario intensificar el trabajo de los patronatos. Éstos obtuvieron contribuciones de grupos por demás heterogéneos, tanto de elementos de la banca, comercio e industria, como de sectores populares. Los gobiernos estatales fijaron una partida especial para la lucha contra el analfabetismo. En el Distrito Federal, se fijó una cuota de 25 pesos para quienes no pudieran cumplir con la obligación. Hubo también otras formas de recaudación. La SEP promovió, directa o indirectamente, eventos sociales y culturales: festivales, tómbolas, subastas de obras de arte, funciones teatrales y cinematográficas, al tiempo que el gobierno federal acordó emitir timbres conmemorativos de la lucha contra el analfabetismo.

Era importante mantener el compromiso de quienes estaban obligados a enseñar, pero era igualmente indispensable conservar el interés de los que asistían a los centros colectivos de enseñanza, ya que con frecuencia no era un incentivo poderoso el sólo hecho de aprender a leer y escribir. Por ello las autoridades decidieron recurrir a la impresión de una credencial para cada analfabeto, en la que se anotaba su asistencia a los centros, ofreciéndoles

estímulos morales y económicos en reconocimiento a su esfuerzo. La ley no sancionaban el incumplimiento de la obligación ya que ello significaría dudar del "auténtico sentido nacional de los hombres y mujeres de nuestro pueblo" y acusarlo de "una falta absoluta de patriotismo". Las propias entidades federativas establecieron, a su juicio, estímulos o sanciones que consideraba convenientes, sin que conociéramos a ciencia cierta hasta qué punto llegaron a cumplirse. Muchos estados optaron por notas laudatorias, menciones honoríficas o medallas conmemorativas para directores de Educación, inspectores, maestros e instructores. Ávila Camacho otorgó diplomas de honor a los estados y territorios que hubiesen reducido en 10% el analfabetismo durante el primer año de la campaña, así como a las ciudades que hubiesen alfabetizado al mayor número de personas. A los estudiantes que se distinguieran en la enseñanza se les otorgarían becas y a los empleados de oficinas públicas se les dieron ascensos. En Aguascalientes, Zacatecas y Michoacán se redujo el término de la condena a los prisioneros que aprendieran o enseñaran a leer y escribir.<sup>23</sup> En otros estados se ofrecieron recompensas. En Chihuahua se otorgó como premio a los diez municipios sobresalientes, escuelas, parques infantiles, unidades deportivas, bibliotecas y mobiliario. En el Distrito Federal se ofrecieron obras de servicio colectivo como lavaderos, costureros, bibliotecas, servicios sanitarios para las colonias proletarias

---

<sup>23</sup> *Dirección General*, 1951, p. 19.

destacados en su lucha contra el analfabetismo y el sorteo de 250 predios entre quienes hubieren alfabetizado a más de 50 iletrados.<sup>24</sup> El gobierno de Campeche ofreció perforar un pozo de agua o instalar una bomba a cada municipio que demostrara una importante disminución de analfabetos, así como molinos de nixtamal, máquinas de coser, etcétera.<sup>25</sup> Oaxaca otorgó 5 000 pesos para la introducción de agua potable o la construcción de una escuela para el pueblo que obtuviera los mejores resultados, mientras que en Tlaxcala las autoridades sortearon entre los maestros que ocuparan el primer lugar por el número de personas alfabetizadas en cada zona escolar, un lote en la zona urbanizada de la capital. En Guanajuato, el gobierno local ofreció obras materiales de interés colectivo para rancherías, ejidos, pueblos o ciudades que consiguieran acabar con el analfabetismo.<sup>26</sup>

Los estímulos no se limitaron al sector público. En muchos casos fueron conseguidos por los mismos instructores, de los pequeños comerciantes o industriales del lugar, de instituciones científicas y culturales, entregándose en festivales. Utensilios de labranza, artículos para el hogar, pases para espectáculos públicos, lotes de libros, alimentos, entre otros, venían a recompensar a quienes se habían destacado por su esfuerzo.

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>25</sup> *Memoria de los trabajos*, 1946, p. 137.

<sup>26</sup> *Dirección General*, 1951, p. 18.

Hubo entidades en las que se dictaron sanciones para quien no cumpliera con el deber de enseñar. En San Luis Potosí se impusieron sanciones económicas hasta de 50 pesos o arresto por 5 días a las personas que se mostraran "negligentes en el estricto cumplimiento de la ley".<sup>27</sup> Algo semejante ocurrió en Tamaulipas en donde el gobierno estableció multas de 5 pesos en adelante y en caso de negarse a cubrir esta sanción, ocho días de arresto.<sup>28</sup>

### LA CARTILLA

Las maestras Carmen Cosgaya y Dolores Uribe elaboraron una cartilla para la enseñanza de la lectura y escritura, utilizada indistintamente para niños y adultos, para centros rurales y urbanos. Ésta se caracterizó por su sencillez. Las primeras páginas de las 60 lecciones contenían las indicaciones para los instructores, tomando en cuenta que la mayoría no poseía experiencia pedagógica alguna. Como métodos de enseñanza se presentaban dos opciones, el fonético y el global, aunque en realidad las autoridades educativas dejaban en completa libertad a los maestros e instructores de utilizar el método que más les conviniera.<sup>29</sup> El aprendizaje se iniciaba con las vocales, siguiendo

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> El primero se basa en los sonidos; parte de la letra a la sílaba, palabra, frase u oración. El global es un método visual que inicia la enseñanza a partir de la palabra completa para fraccionarla en sílabas y de ahí, en letras.

el método onomatopéyico a través de sonidos; en seguida, los diptongos y, posteriormente, las consonantes de acuerdo con su grado de dificultad, primero separadamente y después formando sílabas, de simples a compuestas. Cada lección iba acompañada de una ilustración referente al texto; se exponía la letra en sus dos formas, manuscrita y script, enseguida una serie de sílabas que contenían la letra señalada en la lección y una breve historia descrita en la ilustración, cincuenta palabras en las que la letra o la sílaba eran empleadas. Los temas, al igual que en los libros de lectura que circulaban, se relacionaban con la familia, el trabajo, el campo, la salud, siempre con un trasfondo moralista característico de estos años. Las últimas veinte lecciones estaban marcadas por un acentuado nacionalismo que no podía faltar. En años de guerra, se resaltaba el amor a la patria, la defensa de la libertad, la solidaridad entre todos los hombres. Tampoco faltaban bosquejos de los héroes nacionales y ensayos breves sobre la bandera y la Constitución. Finalmente, un diálogo cívico, destinado a afirmar la unión entre los mexicanos, concluía la enseñanza.<sup>30</sup>

La dificultad para imprimir en corto término diez millones de cartillas y cuadernos de trabajo obligó a importar papel en días en que estas importaciones planteaban problemas complejos. Con el apoyo de las prensas de los principales diarios, *El Nacional*, en primer término, junto con *Excélsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La*

---

<sup>30</sup> *Cartilla*, 1944.

Prensa y Editorial Panamericana, se logró a marchas forzadas imprimirlas en el plazo establecido. Su distribución fue igualmente azarosa. Se utilizaron todos los medios de transporte disponibles: ferrocarriles y vehículos del ejército las hicieron llegar a los más apartados lugares, logrando durante el primer año repartir cerca de 8 millones de cartillas en 2 416 municipios.<sup>31</sup> Miles de carteles anunciando la campaña se exhibían en aparadores de casas comerciales, en cines, teatros, templos, mercados y sitios públicos. En muchos estados se organizaron festivales para celebrar la entrega simbólica de las cartillas. Actos cívicos también conmemoraron el inicio de las labores. Para llevar el control de las cartillas se incluyó en cada una de ellas una página con dos cupones que deberían ser llenados, uno por el instructor y otro por el alumno. Este cupón se entregaba a quienes contribuían económicamente a la campaña. Sin esta tarjeta, a veces se negaban los servicios públicos: licencias de manejo, pasaporte, permiso de construcción, etc.; incluso hubo casos en los que líneas de autobuses foráneos exigieron el cupón de la campaña para abordar.<sup>32</sup>

#### **PRIMEROS RESULTADOS**

En las postrimerías del sexenio, Torres Bodet informaba que se habían registrado 69 881 centros de enseñanza colectiva, con

---

<sup>31</sup> *La obra educativa*, 1946, p. 136.

<sup>32</sup> Leonard, 1958, p. 80.

una inscripción de 1 350 575 analfabetos, de los cuales, a fines de 1945, 205 081 habían sido ya aprobados y 1 145 494 quedaban pendientes de presentar el examen final.<sup>33</sup> La movilización había sido formidable aunque los resultados no fueran espectaculares por lo que Ávila Camacho decidió presentar a las Cámaras, el 22 de enero de 1946, el "Proyecto de Ley que prolonga la Campaña Nacional contra el Analfabetismo" para no interrumpir los trabajos en curso y analizar los resultados. Con un tono optimista, el presidente exaltó el éxito de esa obra "que ha suscitado, en los más diversos sectores de la opinión mexicana, un espíritu de generosa emulación y de patriótica ayuda". Instó a todos, en un tono similar al discurso vasconcelista, a "apresurar la redención cultural de las grandes masas de nuestro pueblo".<sup>34</sup> Obviamente, la participación individual no había fructificado. Como señala Teresa Carbó, con el fin de la guerra mundial terminaron también las motivaciones específicas para el impulso a la campaña como mecanismo de movilización social.<sup>35</sup> De ahí en adelante, la iniciativa del ejecutivo se dirigió más bien a crear nuevos centros de alfabetización.

Las noticias relativas al programa de alfabetización continuaron apareciendo en la prensa y las emisoras radiofónicas no

---

<sup>33</sup> *Seis años*, 1946, p. 137.

<sup>34</sup> Carbó, 1989, pp. 22-23.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp. 23-24.

dejaron de transmitir informes sobre sus avances. Algunos estados elaboraron publicaciones para apoyar y dar orientaciones a esta empresa. Una excesiva fe en la capacidad transformadora de la alfabetización se manifiestaba en muchos escritos. Periódicos y revistas insertaban leyendas de gran ingenuidad. Un ejemplo es el de *Ruta*, periódico quincenal de Campeche:

si quieres que en tu patria disminuya la criminalidad, desaparezcan las cárceles y no haya esposas e hijos desamparados, presta tu colaboración en la educación popular. Enseña a leer y a escribir a quien no sabe; es el primer paso a la cultura del pueblo.<sup>36</sup>

Una segunda cartilla titulada *Progreso*, vino a complementar el material de lectura. Dirigida al sector campesino, aparecía mensualmente en forma de pequeños folletos que difundían conocimientos útiles y prácticos. El teatro guiñol también fue utilizado como medio de difusión. En barrios y comunidades se organizaron funciones para niños y adultos. La participación de misiones culturales motorizadas fue igualmente importante para la difusión del alfabeto en las comunidades más olvidadas.

Los obstáculos que enfrentaba un trabajo que urgía la colaboración de todos, sin distinción de clases o de distancias,

---

<sup>36</sup> En la misma revista, otra advertencia semejante: "El país necesita desterrar a los hechiceros y a los curanderos que hacen más víctimas que las enfermedades y la muerte. La alfabetización de las masas hará el milagro de acabar esas prácticas incultas. No niegues tu colaboración a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo". Estas leyendas iban acompañadas de grabados en los que se representaban vicios, explotación, hechicería. *Ruta en Junta estatal*, 30 de abril de 1945. Torres Septién, 1994, p. 497.

iba más allá del control del Estado. Los resultados fueron muy inferiores a los esperados. En la siguiente etapa, que concluía el 30 de noviembre de 1946, 325 762 analfabetos habían aprendido a leer y escribir, haciendo un total de 828 089 alfabetizados al finalizar el sexenio.<sup>37</sup> La respuesta de las ciudades había sido más débil que en las áreas rurales y las pequeñas poblaciones y de nuevo, en los maestros, había recaído la mayor carga.

#### EN DEFENSA DE LA MORAL

Con el laicismo declarado del Estado mexicano, los tradicionales principios cristianos fueron sustituidos por otros códigos. Así surgió una moral laica, que dio una connotación diferente a los principios fundamentales del cristianismo al prescindir de las justificaciones doctrinales católicas.<sup>38</sup>

El interés de Torres Bodet por atender este aspecto fue manifiesto al solicitar a Alfonso Reyes escribir una Cartilla moral con motivo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.<sup>39</sup> Destinado al adulto, el autor señalaba que su contenido era accesible al niño, pero apoyado por un preceptor que multiplicara los ejemplos.

La pequeña obra comprendía lecciones breves que abordaban la

---

<sup>37</sup> *Dirección General*, 1951, p. 24.

<sup>38</sup> Staples, 1999, pp. 139-152.

<sup>39</sup> Como antecedente de esta idea tenemos el *Código de Moralidad* que circuló durante el régimen de Calles. Loyo, 1999, p. 253.

filosofía ética con un criterio liberal, laico, respetuoso a la vez de las creencias religiosas. Con tono explicativo y ameno, Reyes empleaba anécdotas y referencias para despertar "el gusto por la cultura" y contribuir a "perder el miedo a los temas clásicos, base indispensable de nuestra educación".<sup>40</sup> Se trataba de un código de moral laica basada en el respeto que marcaba la responsabilidad del individuo ante la sociedad, establecía una escala de valores y señalaba la forma de comportarse. La idea central partía de la premisa de que "el hombre debe educarse para el bien", precepto universal para todos los pueblos y para todos los hombres. El bien era ejemplificado con una connotación laica, no religiosa; no como provecho personal sino como un ideal de justicia y virtud que incluso podía llegar a imponer el sacrificio de anhelos y aún de la felicidad o de la vida, ya que se trataba de una felicidad supeditada a toda la especie humana.<sup>41</sup> Alcanzar este fin significaba el cumplimiento de una serie de "respetos", inapelables, equivalentes a los mandamientos de la religión, sin los cuales la humanidad no podía subsistir. No hacía mención al premio o castigo divino por los actos humanos; más bien la observancia de estos preceptos era compensada con la satisfacción personal, ya que "el obrar bien nos permite ser más felices dentro de la sociedad en que vivimos".<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Reyes, 1994, p. 6.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 22.

Reyes destacaba la importancia de la dignidad de la persona, tanto en cuerpo como en alma, y en la igualdad ante la ley. Esa dignidad parte del círculo familiar, por ser el hogar la primera escuela, una escuela de mutuo perfeccionamiento, en donde debía privar el respeto entre sus miembros, para pasar después al respeto social referido a la sociedad en general, requisito indispensable para la convivencia entre los hombres. La conducta iba desde las formas más sencillas de urbanidad y cortesía, -incluyendo normas de limpieza e higiene- hasta el respeto a la ley cuando se trataba de la sociedad organizada en Estado.<sup>43</sup> Como contrapeso, Reyes proponía un sistema de sanciones de acuerdo con la gravedad de la falta. En el texto se dejaba ver la preocupación de un mundo en guerra. El autor aludía al progreso humano como un ideal al que todos debíamos aspirar como individuos y como pueblos, pero advirtiendo a la vez que ese progreso no siempre se lograba: "se puede haber adelantado en muchas cosas y, sin embargo, no haber alcanzado la verdadera cultura. Así sucede siempre que se olvida la moral".<sup>44</sup> Igualmente estaba presente un sentimiento nacionalista característico de la época: "hay que hacer por nuestra nación todo lo que podamos [...] Nuestro primer paso y a veces el único que podemos dar, en bien de la humanidad en general, es servir a la patria".<sup>45</sup> Finalmente, en

---

<sup>43</sup> Los manuales de urbanidad circulaban ya desde el siglo XIX. Torres Septián,

<sup>44</sup> Reyes, 1994, p. 19.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 41-42.

esta serie de círculos concéntricos, se incluía el respeto a la naturaleza que nos rodea, a la tierra y cuanto hay en ella, ya que forma la morada del hombre. Por ello, Reyes exhortaba al lector a no hacer daño a cuantas cosas nos rodean y acompañan en la existencia.

Sin duda alguna, el texto reflejaba una preocupación constante por normar el buen comportamiento de los ciudadanos aunque su lenguaje y ejemplos estuvieran bastante alejados de la experiencia y contextos de vida de la población recién alfabetizada.<sup>46</sup> Curiosamente, la cartilla permaneció sin publicarse hasta 1992 cuando se intentó incluirla en un paquete de libros para los maestros. Pero la idea de enseñar la moral en las escuelas, aunque fuera laica, despertó desconfianza entre el Consejo Ejecutivo Nacional del SNTE, que buscó cualquier pretexto, como el emplear el término "alma" como sinónimo de espíritu, para detener su distribución en las escuelas. El tiraje de 700 000 ejemplares se retiró y embodegó.<sup>47</sup>

#### OTRAS LECTURAS

El Departamento Editorial y de Publicidad de la SEP, a instancias de Torres Bodet, publicó colecciones populares que

---

<sup>46</sup> Latapí, 1999, p. 76.

<sup>47</sup> Pazos, "Confusión en la SEP, ¿laico o amoral?" en *El Financiero*, 28 de septiembre de 1996, p. 22, en Staples, 1999, p. 150.

recordaban en cierta forma la labor vasconcelista. La Biblioteca Enciclopédica Popular representó la empresa editorial más importante de aquellos años con volúmenes que alcanzaron tirajes de 25 000 ejemplares y se ofrecieron al público a 25 centavos, lo que permitió una gran difusión. Los títulos que semanalmente y sin interrupción hasta el fin del sexenio, salían de los talleres del periódico *El Nacional* comprendieron temas para todo público: literatura, poesía, teatro e historia alternaban con manuales prácticos de agricultura y pequeños oficios. Incluía lo mismo obras de Tucídides, Esquilo, Plutarco y Platón como de clásicos españoles como Ruiz de Alarcón o Lope de Vega y de destacados costumbristas mexicanos. No faltaron volúmenes sobre el pensamiento político de Simón Bolívar, José Martí, Benito Juárez o Abraham Lincoln, ni biografías de héroes nacionales. El gobierno alemanista prosiguió esta labor sólo por dos años, concretándose a obras de temas y autores mexicanos.

Otra publicación de la SEP fue la serie bimestral *Pensamiento de América*, que reeditó obras de historia nacional y comprendió también un conjunto de antologías de José Vasconcelos, Antonio Caso, José Enrique Rodó, Andrés Bello, Juan Montalvo, etcétera.

No dejaron de lado las publicaciones infantiles. *Chapulín* como revista educativa trató de combatir la influencia del creciente número de historietas como *Chamaco*. En la revista, junto a conocimientos sobre geografía, historia y civismo se incluían cuentos sudamericanos, chinos, rusos, leyendas griegas, todos ellos

ilustrados. Desgraciadamente, *Chapulín* no pudo con los elevados tirajes de la competencia y pronto desapareció del mercado.

#### EL DECLIVE

La tercera etapa de la campaña se inició, oficialmente, en el régimen de Alemán, en marzo de 1947. No obstante, pocos meses después, calladamente, se dio por terminada. Ciertamente la disponibilidad de financiamiento no era la misma, al igual que la receptividad popular por enseñar a leer y escribir, pero el combate en contra del analfabetismo debía continuar y esta vez quedaría bajo la responsabilidad directa de la SEP.

La Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, creada en abril de 1948, absorbió estas actividades. La labor alfabetizadora dejó de tener un carácter transitorio y se transformó en obra permanente, por lo que su organización y funcionamiento fueron modificadas. Gual Vidal señaló cambios para el siguiente ciclo: se daría preferencia a niños en edad escolar, entre los 6 y los 14 años, que por diversas circunstancias no recibieran instrucción en las primarias y, en seguida, a los analfabetas entre los 14 y los 40 años. Aunque sin descartar del todo la participación de sectores no magisteriales, las Bases para la Reorganización de la Campaña establecían que la labor de enseñanza debería estar a cargo y bajo la responsabilidad de los educadores profesionales.<sup>48</sup> Esta medida revelaba de nuevo los

---

<sup>48</sup> "Bases para la reorganización, conducción y sostenimiento de  
213

escasos resultados de la enseñanza individual. Las autoridades decidieron impulsar la organización de centros colectivos de alfabetización, remunerando a los maestros con 10 pesos por cada individuo que enseñaran a leer y escribir además de otorgarles notas laudatorias para efectos de escalafón. También serían remunerados los inspectores y los directores de educación federal, con 50 y 100 pesos mensuales respectivamente por el apoyo que prestaran.

Hubo otro punto importante. Ante la evidencia de que la sola alfabetización no era un factor decisivo en el mejoramiento del nivel de vida de los núcleos campesinos, se decretó ampliar el programa para incorporar otro tipo de conocimientos.<sup>49</sup> Este cambio se fundamentó en el concepto de "alfabetización funcional" empleado por la UNESCO en sus programas en los países en desarrollo a fin de lograr una participación mayor de los adultos en la vida económica.

La tónica del discurso oficial se había alejado de la retórica sentimental. Para fines de los años cuarenta, ya no se consideraba la campaña como "una cruzada contra la ignorancia" sino como "una medida básica tendiente a la elevación del nivel cultural del país",<sup>50</sup> que en el discurso político, se tradujo en una versión cuantitativa de los logros sin hacer mención a fundamentos

---

la campaña de alfabetización durante el año de 1948" en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4443, ref. A/350.4 (72), exp. 2, leg. 3.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Carbó, 1989, p. 22.

ideológicos.<sup>51</sup>

Por su parte, Ruiz Cortines hizo un llamado a la población para dar impulso a un programa que además de la enseñanza de la lectura y escritura, pretendía abarcar conocimientos sobre salud, alimentación, mejoramiento de la vivienda, primeros auxilios, corte y confección, además de la integración de grupos musicales y deportivos.<sup>52</sup> La crítica situación de la educación como ya se mencionó, además del problema de la inflación redujo las posibilidades. Ruiz Cortines solicitó el apoyo económico de las grandes centrales sindicales de trabajadores, de la banca, de la industria, del comercio.<sup>53</sup> La respuesta no fue generosa y el

---

<sup>51</sup>	Resultados de la Campaña						
Primera etapa	1944-1945	502 327	alfabetizados	37 722	centros		
Segunda etapa	1945-1946	325 762	" "	10 859	" "		
Tercera etapa	1946-1947	482 487	" "	16 083	" "		
Cuarta etapa	1947-1948	418 792	" "	22 220	" "		
Quinta etapa	1948-1949	363 651	" "	19 746	" "		
Sexta etapa	1949-1950	318 312	" "	14 200	" "		
Séptima etapa	1950-1951	300 528	" "	14 239	" "		
Octava etapa	1951-1952	269 746	" "	10 710	" "		

<sup>52</sup> Sobre planes y programas, *Acción educativa*, 1955, p. 90.

<sup>53</sup> La Dirección General de Alfabetización sostenía 2 415 centros en pequeños poblados carentes de escuelas primarias y 688 en el Distrito Federal. Con cargo a los recursos aportados por la iniciativa privada y a los presupuestos estatales funcionaban 7 863 centros, además de los sostenidos por la Secretarías de la Defensa Nacional (1 323), de Relaciones Exteriores (79), de Recursos Hidráulicos (54) y del IMSS (429), de tal manera que la población atendida sumaba 326 412 analfabetos. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Informe 1952-1953 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 1, ref. A/100 (S7)(04), exp. 1, leg. 2.

proyecto no prosperó. Pero había que considerar también que el éxito de los primeros años, generado no sólo por el entusiasmo popular y apoyo a la campaña, se había desarrollado principalmente en zonas de fácil acceso, cercanas a centros urbanos. Ahora, concentrado en pequeñas y alejadas poblaciones, incomunicadas, con elevado grado de analfabetismo y monolingüismo, los obstáculos eran mayores.

Haciendo un balance de 1944 a 1958, 4 700 578 personas habían sido alfabetizadas. Pero los logros de esta empresa se desvanecían ante la explosión demográfica y la falta de escuelas y maestros. Además, los centros para la enseñanza de la lectura y escritura se habían reducido significativamente ante el elevado costo de su sostenimiento. El porcentaje de analfabetismo había logrado reducirse al 40% pero el total absoluto de analfabetas permanecía casi inalterado: 9 330 946 individuos de los cuales 2 178 865 eran mayores de 40 años.<sup>54</sup> Ruiz Cortines no pudo ocultar en su último informe de gobierno que aún uno de cada dos mexicanos, no sabía leer ni escribir.<sup>55</sup>

Con mayor vigor, López Mateos enfrentó el problema. Además de ampliar las oportunidades de enseñanza primaria, apoyó los trabajos

---

<sup>54</sup> Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Informe 1952-1953 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 1, ref. A/100 (S7) 04, exp.1, leg. 2.

<sup>55</sup> "El Sr. Adolfo Ruiz Cortines al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1957", en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 952.

de alfabetización con misiones culturales motorizadas y el establecimiento de salas de lectura, recurso indispensable para una población con escaso acceso a libros y periódicos. Al final del periodo el nivel de analfabetismo había logrado descender a 27.8%

¿Cuáles fueron los resultados reales de un mayor nivel de alfabetización? Ciertamente quienes aprendieron a leer y escribir tenían más armas para integrarse al mundo de trabajo. Pero no siempre fue posible lograrlo. El alfabetismo no eliminaba la pobreza y mientras no se superaran las condiciones de vida de un considerable sector de la población, el saber leer y escribir poco valor tendrían.

## VI. LA PALABRA IMPRESA

### LOS TEXTOS DE LECTURA

La nueva corriente educativa, como se mencionó en capítulos anteriores, estuvo impregnada de un espíritu conciliador necesario para solucionar los problemas concretos que enfrentaba el gobierno. Esta moderación de la política que caracterizó al gobierno avilacamachista se reflejó de manera particular en los textos escolares como el vehículo idóneo para difundir principios y valores que daban sustento al gobierno federal.

Durante la administración cardenista, el Estado publicó por primera vez sus propios textos, de tendencia socialista. Tanto la *Serie SEP*, de lectura para las primarias urbanas, como la *Serie Simiente* para las rurales, con tirajes de varios millones de ejemplares, fueron distribuidos a muy bajo precio (7 ctvs).<sup>1</sup> Su contenido se caracterizó por un vocabulario de denuncia y lucha contra la explotación a fin de que los niños se informaran de cuál es

la situación social de los trabajadores, de las causas que la originan, de las contradicciones del régimen burgués, de los vicios, errores y prejuicios que de él emanan y que contribuyen a su mantenimiento así como de la conveniencia de substituirlo por otro más justo [...]<sup>2</sup>

Ciertamente, a los ojos del nuevo régimen esas obras eran

---

<sup>1</sup> Sobre los textos durante los años veinte y treinta, Loyo y Torres Septián, 1991 y Vaughan, 1997.

<sup>2</sup> *Serie SEP*, libro cuarto, p. 9, en Vázquez de Knauth, 1970, p. 214.

inaceptables. Sin embargo, el cambio fue lento. Durante la gestión de Sánchez Pontón continuó circulando la *Serie Simiente* para los primeros grados de las primarias rurales,<sup>3</sup> al tiempo que en la lista oficial aparecían textos tradicionales de autores particulares, con un contenido neutro y una visión de la sociedad muy diferente a la mostrada por los textos publicados por el gobierno cardenista. La profusa obra de Daniel Delgadillo: *Leo y Escribo*, *Poco a poco*, *Adelante*, *Saber Leer*, de Rosaura Lechuga, *Camaradas*, *Rosita y Juanito*, de Carmen Norma y *Alma campesina*, la serie de Efrén Núñez Mata, todos ellos bien ilustrados, escritos dos o tres décadas atrás y reimpresos una y otra vez con modificaciones en su presentación mas no en su contenido, volvieron a circular profusamente.<sup>4</sup>

Con Véjar Vázquez, la lista que año tras año emitía la SEP ofreció pocos cambios. La *Serie Simiente* quedó fuera de circulación mientras que las de marcado contenido tradicionalista volvieron a incluirse, entre ellas el *Método onomatopéyico* de Torres Quintero, en boga desde el porfiriato, las obras de Delgadillo, *Alma latina* de Francisco Morales, recomendado para las escuelas primarias desde 1921, *Rosas de la infancia* de María Enriqueta, publicado por primera vez en 1913 y la clásica italiana de Edmundo D'Amicis, *Corazón*, *Diario de un niño*, en circulación durante siete décadas,

---

<sup>3</sup> *Memoria*, 1941, p. 202.

<sup>4</sup> Loyo y Torres Septián, 1991, p. 541; Vaughan, 1997, pp. 92-96.

que nada tenía que ver con los valores cívicos que se pretendía inculcar en los niños mexicanos a mediados del siglo XX. La única novedad fue la nueva serie de lectura de Delfina Huerta titulada *Mi patria*, que mostraba ciertos residuos de la ideología socialista.<sup>5</sup>

Era evidente que estos textos no correspondían más que en forma fragmentaria a la política educativa del gobierno avilacamachista. Para Torres Bodet, al igual que su antecesor, muchos de los libros en circulación "resultaban inadecuados, a veces confusos cuando no francamente malos". Los más antiguos eran, entre los aprobados, los mejores, aunque ello no significaba que fueran los más adecuados para ajustarse a los programas de 1944. Se discutía si se debía continuar la selección de los textos a través de concursos o bien si la propia SEP debía designar una comisión redactora. Torres Bodet se inclinó por convocar a escritores y maestros para escribir nuevos textos y a adquirir las obras premiadas para imprimirlas mediante una justa retribución al autor con lo cual se lograría "vender los libros a bajo precio, sin espíritu de negocio y previendo, incluso, un margen de resistencia para distribuir de manera gratuita parte de la edición entre los

---

<sup>5</sup> El tema sobre la lucha de clases aparece en el texto para cuarto año aunque en forma más moderada. El libro señala: "las guerras son motivadas por la opresión de un sector social sobre otro. Son la violencia de los oprimidos por alcanzar igualdad, justicia". En otras lecciones hace referencia a la conquista de las clases laborantes: jornadas de 8 horas de trabajo, salario mínimo, indemnizaciones, jubilaciones y servicios médicos. Huerta, 1945, p. 156.

hijos de padres verdaderamente necesitados".<sup>6</sup> Poco después, Gual Vidal fue partidario de la idea de designar una comisión redactora que elaborara un texto adecuado para cada asignatura.<sup>7</sup> Ambas propuestas quedaron por el momento en el tintero y la selección de textos siguió las pautas de años anteriores, exigiendo sólo ciertos requisitos: estar basados en "los dictados de las ciencias" y ser ajenos a tendencias sectarias. Se trataba también de fomentar "a cada momento el amor a México y sus instituciones", "despertando el respeto por nuestras leyes", "avivando en los alumnos el anhelo de cumplir conscientemente con sus deberes".<sup>8</sup>

Al examinar el contenido de las obras aprobadas, era evidente el tono conciliador que pretendía dar el Estado a la educación. Los temas de los libros de lectura para los primeros años reflejaban de la vida cotidiana en el hogar, la escuela, el trabajo, pero enfocados siempre a resaltar los valores morales y éticos tradicionales. En este sentido, pocas diferencias existían con los textos editados por el gobierno cardenista.<sup>9</sup> El tema central era la familia. La posición de cada uno de sus miembros quedaba perfectamente definida, al igual que sus obligaciones en la

---

<sup>6</sup> "Discurso pronunciado en la inauguración de labores de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes, Programas y Libros de Texto, el 3 de febrero de 1944", en Torres Bodet, 1944, p. 60.

<sup>7</sup> Consejo Nacional de Educación. 9 de mayo de 1947 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4299 bis, s/r.

<sup>8</sup> *Acción educativa*, 1954, pp. 77-78.

<sup>9</sup> Loyo, 2001.

comunidad en la que vivían y debían servir y trabajar. En cambio el vocabulario sí se modificó. No se expresaba ya la idea de luchar por una sociedad más justa, ni se cuestionaba la jerarquización de clases sociales, sino por el contrario, los conceptos de sumisión y obediencia estaban implícitos en los textos. La huelga, tema profusamente tratado en los textos socialistas, no se mencionaba, como tampoco se hacía referencia a la explotación de las clases trabajadoras, al salario insuficiente, al desempleo, los sindicatos, cooperativismo, etcétera.<sup>10</sup> Se trataba, ante todo, de presentar un esquema social definido, tradicional, a fin de mantener el orden social existente y evitar cualquier movimiento social o político que lo modificara.<sup>11</sup> El texto siguiente lo ejemplifica:

mi familia es pobre, mi papá es obrero;  
frente de la máquina trabaja contento.  
Con lo que se gana, su labor haciendo  
a mí y a mi madre puede mantenernos.

¡Claro que se cansa! ¿mas qué importa eso,  
si así logra darle a mamá dinero?  
Yo estoy orgulloso del padre que tengo,  
y cuando sea grande seguiré su ejemplo.<sup>12</sup>

En la redacción de estos textos predominaba un criterio urbano, capitalino, que ignoraba con frecuencia los matices de la provincia

---

<sup>10</sup> Loyo y Torres Septián, 1991.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 546.

<sup>12</sup> Lechuga, 1946, pp. 78-79.

y más aún el ambiente rural. En otras palabras, describían, para una mayoría, un mundo un tanto irreal. Características de los libros de los primeros grados eran sus frases breves y su vocabulario sencillito; en los siguientes años, mostraban una mayor complejidad y diversidad de temas. Los textos generalmente se centraban en la familia urbana, de clase media, en la que invariablemente reinaba la armonía, gracias al cumplimiento de ciertas reglas y normas de conducta. Se mostraba la figura de un padre bueno, trabajador, honesto, responsable, que llevaba el sustento necesario a la familia;<sup>13</sup> una madre abnegada, dulce, cariñosa, dedicada a las labores del hogar;<sup>14</sup> hijos dóciles, obedientes, sumisos, que cumplían con sus deberes tanto en el hogar como en la escuela. La imagen del maestro se relacionaba únicamente a su labor académica; ya no se mencionaba, como en los textos socialistas, su trabajo entre la comunidad y menos su participación como defensor de los derechos de los trabajadores. En la escuela siempre había un ambiente de orden, disciplina y compañerismo. "Todos somos buenos compañeros. Siempre nos ayudamos. Nunca tenemos

---

<sup>13</sup> En el libro de lectura para 5º año, *Mi patria* el padre es "un hombre honrado y bueno, que con el producto de su trabajo ha realizado su más grande ilusión: darnos bienestar a mamá y a nosotros". Huerta, 1945 a, p. 34.

<sup>14</sup> En casi todos los textos, la descripción de la madre se ve envuelta en un ambiente de sacrificio y resignación: "Para ti los desvelos y los pesares [...], para ti las angustias y los sinsabores [...] Te entregas por entero, te vuelcas en abundancia de ternuras, te desgajas de puro amor, y nada recibes en cambio". Lira y Zamora, 1946, p. 218.

dificultades" expresaba el texto de *Camaradas*.<sup>15</sup>

El contenido antirreligioso de los libros editados por el gobierno cardenista se sustituyó por un sentimiento moralista, mas no religioso. Excepcionales fueron las referencias a Dios y no se mencionaron a la Iglesia ni a la religión.<sup>16</sup> Los libros de lectura trataban de transmitir los valores y hábitos que debía adquirir todo ciudadano para "actuar rectamente". Las reglas de urbanidad correspondían a un rígido patrón urbano.<sup>17</sup> En la mayoría de los textos se subrayaban los hábitos de disciplina, orden, obediencia, aseo, respeto, trabajo, responsabilidad; en otros se enaltecían los sentimientos de lealtad y honradez, se reprobaba la mentira, la envidia, la avaricia, y se alababa la caridad, la modestia, la prudencia. Para exaltar estas cualidades unos incluían fábulas, cuentos y poemas, que llevaban implícito un carácter moralista, mientras otros se referían al mundo de la naturaleza.

---

<sup>15</sup> Lechuga, 1946, p. 37.

<sup>16</sup> "Alabemos al Señor, que está en el cielo, y que es autor de tanta maravilla" aparece en el libro de lectura para 2º grado, *Rosas de la infancia*. Camarillo, 1944, p. 18.

<sup>17</sup> *Rosas de la infancia* ejemplifica el prototipo de una niña bien educada. El texto señala: Lucía "extiende la servilleta y la coloca por medio de un broche, alrededor de su cuello [...] para que no resbale y haya riesgo de manchar el piqué de su bata blanca. Lucía muere de hambre y sed; pero sabe bien que los niños deben esperar a que les sirvan [...], sabe también que las reglas de la buena educación impiden repetir los manjares. La pequeña escucha sin interrumpir a los demás, porque esto no debe hacerse. Su mamá se lo ha dicho muchas veces. He aquí una niña que puede servir de ejemplo". *Ibid.*, pp. 98-100.

En los libros de lectura de los primeros años aparecía un incipiente sentimiento nacionalista, explicable si consideramos que casi todos habían sido editados décadas antes y su finalidad había sido exclusivamente pedagógica. Eran escasos los que mencionaban los héroes nacionales o los símbolos patrios y, cuando lo hacían, su concepto de nacionalismo era peculiar. Por ejemplo, al referirse a la bandera, el texto de *Camaradas* señalaba:

Todos mis compañeros de escuela, así como yo,  
amamos nuestra bandera.  
Cuando estamos frente a ella la saludamos con respeto y le  
ofrecemos ser buenos ciudadanos.  
¿Sabes qué es lo que le prometemos?  
Querer a nuestros padres, maestros, amigos y camaradas.  
No mancharnos con una mentira.  
Ayudar a conservar la casa en que vivimos limpia y arreglada.  
Proteger a los pequeños.  
Ser respetuosos con los ancianos.<sup>18</sup>

En los textos de años posteriores, el sentimiento nacionalista apareció con mayor fuerza, para fomentar el amor a la patria, exaltar las bellezas naturales del país y las figuras de los héroes nacionales. Algunos hacían mención a costumbres y tradiciones, como en el caso del de lectura para 4º grado, *Mis juguetes y yo*, con temas sobre los danzantes, la feria, los muñecos de petate, los judas, la elaboración de objetos de barro, etcétera. Pero el texto que se apartaba más de los cánones establecidos era *Mi patria* de Delfina Huerta (4º grado), que sin dejar a un lado los temas tradicionales, incluía lecturas que denunciaban la situación de

---

<sup>18</sup> Lechuga, 1946, pp. 124-125.

injusticia y explotación del campesino y del indígena.<sup>19</sup> Los héroes nacionales ocupaban a la vez un lugar importante. La historia nacional se veía como un proceso de lucha de clases, representada en tres momentos cruciales: la guerra de Independencia, la guerra de Reforma y la Revolución, todas ellas destinadas a lograr "el mejoramiento de los oprimidos en diferentes aspectos".<sup>20</sup> Los textos de lectura para 5° y 6° subrayaban temas nacionales; sus contenidos eran variados y con una marcada tendencia panamericanista. Biografías de Morelos, Juárez, Madero, Martí, Lincoln y Bolívar se alternaban con trozos de obras de Cervantes, Homero, Dante, Tolstoi, Tagore; temas de la vida cotidiana se incluían a la par que los grandes descubrimientos científicos y las bellezas naturales del continente, junto con los vestigios de las culturas precolombinas.

La lista de libros aprobados por la SEP se mantuvo con pocas variantes en la década de los cincuenta. La mayoría de los textos tradicionales continuó circulando; incluso la obra de D'Amicis no dejó de ser incluida.

Con la aparición de los libros de texto gratuito en 1960, el contenido de los textos de lectura varió poco. Se continuó dibujando una sociedad tradicional e igualitaria, en la cual los

---

<sup>19</sup> "Ni los tres siglos de esclavitud hispana que la relegaron a la ínfima calidad de bestia de carga, ni el otro siglo de libertad subsiguiente que la olvidó en sus jacales de las montañas, han logrado agotar su vitalidad potente, su energía suprema, su estoicidad ancestral". Huerta, 1945, p. 81.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 156-157.

deberes y obligaciones de cada uno de sus miembros estaban establecidos de antemano.<sup>21</sup> Aunque las imágenes no se concentraban en el ámbito urbano y las diferencias regionales eran marcadas, se mantuvo el espíritu pasivo del educando. La jerarquía de valores que "debería cultivar todo buen mexicano" seguía los parámetros de la política avilacamachista. La comprensión, tolerancia, justicia, respeto y ayuda mutuas eran "base de las relaciones humanas".<sup>22</sup> La escuela, como "nuestro segundo hogar", mantenía el concepto pedagógico tradicional de inculcar valores y normas de acuerdo al orden establecido. El amor a la verdad, el cumplimiento del deber, disciplina, honradez, puntualidad, orden, limpieza personal y prudencia, eran hábitos que los textos continuaron poniendo de relieve. En ningún momento el medio socioeconómico aparece como causante de desigualdades sino que las representaciones del trabajo estaban ligadas al esfuerzo personal. Nada se cuestionaba, no había diálogo ni espíritu crítico, eran reflejo del autoritarismo estatal: "cada quien tenía un lugar que ocupar y el buen desempeño de éste le proporcionaría la felicidad y el bienestar prometidos:

¡Ser responsables! ¡Vivir siempre alerta en el sitio de nuestra jerarquía alta o baja, honrosa si con ella nos identificamos! ¡Volver a la responsabilidad personal para que la tarea colectiva logre claro sentido, cauce franco e

---

<sup>21</sup> Para un análisis de estos textos, Villa Lever, 1988, pp. 95-141.

<sup>22</sup> "Normas y Guiones Técnico-Pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los Libros y Cuadernos de Trabajo para los años primero a sexto de la Educación Primaria (1959-1971)", en González Pedrero, 1982, p. 149.

inmediata consecuencia!<sup>23</sup>

El cambio reflejó una marcada exhortación nacionalista. A la generosidad y amor de la patria a sus hijos, éstos debían corresponder con una actitud de entrega hasta ofrendar la vida misma: "no la glorifiquemos sólo con palabras; entreguémonos con cuerpo y alma a su servicio".<sup>24</sup> Temas e imágenes resaltaban las costumbres y tradiciones mexicanas al igual que los paisajes y recursos naturales mostraban la riqueza del país.

#### **DERECHOS Y DEBERES: LA ENSEÑANZA DEL CIVISMO**

El estudio de la historia y el civismo se convirtió, a partir de los años cuarenta, en pieza central de la educación. Ambas, aunque de diversa manera, eran el conducto idóneo para consolidar un sentimiento nacionalista y transmitir aquellos principios y valores que contribuirían a la formación de los futuros ciudadanos.

La formación cívica tuvo nuevos matices. Los programas de 1944 se apartaron de los propósitos de la enseñanza del civismo estipulados en el Plan de Acción de la escuela primaria socialista que pretendía formar en los alumnos "la conciencia de sus derechos y obligaciones para que siempre pugnen porque nuestras instituciones se acerquen cada vez más a la redención del proletariado".<sup>25</sup> Ahora la finalidad era "contribuir a la formación

---

<sup>23</sup> *Libro de lengua nacional de 6º año*, 1962, p. 134.

<sup>24</sup> Villa Lever, 1988, p. 109.

<sup>25</sup> *Plan de acción*, 1935, pp. 28-29. Sobre su aplicación, Loyo y Torres Septián, 1991, pp. 533-540.

de la personalidad del educando, como antecedente de su acción futura como ciudadano".<sup>26</sup> No se hablaba de combatir "los vicios de nuestra organización política y social"<sup>27</sup> sino de hacer del alumno "un devoto de nuestras tradiciones nacionales, amante y respetuoso de nuestro pasado".<sup>28</sup> Se insistía en fortalecer el "concepto y contenido de la patria", lo que contribuiría a conocer y comprender los problemas nacionales, a fomentar la lealtad a los intereses generales de la nación, a defender su independencia política pero también a mantener y enriquecer la cultura nacional.<sup>29</sup> Se trataba de fomentar hábitos que requería el funcionamiento de la sociedad, hábitos de trabajo, orden y disciplina, urbanidad y buenas maneras, colaboración y ayuda mutua en el hogar, la escuela, la comunidad. La laicidad no implicaba, como señala Latapí, la exclusión de valores éticos. Se hacía mención a la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la fraternidad, la igualdad y tolerancia.<sup>30</sup> Durante los dos primeros años, los alumnos se iniciaban en la prácticas más elementales: homenaje a la bandera, enseñanza del himno nacional, elaboración de biografías de héroes nacionales, celebración de aniversarios históricos, etcétera. Más adelante, los contenidos se relacionaban con la vida en comunidad,

---

<sup>26</sup> *Programas*, 1944, p. 87.

<sup>27</sup> *Plan de acción*, 1935, p. 29.

<sup>28</sup> *Programas*, 1944, p. 87.

<sup>29</sup> Loaeza, 1988, p. 224.

<sup>30</sup> Latapí, 1999, p. 22.

los derechos y obligaciones del ciudadano, la organización del Estado y la formación del sentido de identidad nacional.<sup>31</sup> Estaba implícita la responsabilidad social de los ciudadanos. No se limitaba a una simple exposición teórica sino que abarcaba actividades prácticas con el propósito de

hacer comprender, a quienes lo estudian, su posición dentro de la sociedad y del país en que viven, sus deberes y sus derechos, la mejor manera de cumplir aquellos y de ejercitar éstos dentro de un hondo sentido de patriotismo y de humanidad.<sup>32</sup>

Entre las faenas que se tenían contempladas para los alumnos estaban la formación de bibliotecas, la organización de festivales de carácter cívico-social, eventos deportivos, campañas contra el vicio, promoción de limpieza, etcétera, pero ya sin las actividades del programa socialista, como visitas a casas de obreros para conocer sus carencias y necesidades.

Los textos de civismo que iniciaron su circulación a principios de los cuarenta reflejaban un país democrático y justo en pleno desarrollo, en el que el interés individual prevalecía sobre el colectivo. Todos se caracterizaban por un exaltado nacionalismo, despertaban sentimientos patrióticos y fomentaban el cumplimiento de los deberes cívicos. Se describía el ideal de un buen y ejemplar mexicano como

---

<sup>31</sup> *Programas*, 1944, p. 81.

<sup>32</sup> Mendieta y Núñez, 1968, p. 11. Otros textos fueron *Civismo, individualismo y socialismo* de José María Bonilla y el de López Rosado.

un hijo cariñoso, un hermano cordial, un respetuoso amigo. Alumno atento y decidido a comprender las enseñanzas de sus maestros. Trabajador perseverante y entusiasta, puesto que del trabajo bien cumplido se obtiene la prosperidad. Comprensivo y bondadoso, procurará el bien de sus semejantes. Exigentes en el cumplimiento de sus obligaciones, basará en ello la solicitud de sus derechos. Habitante amable del mundo, querrá a México, del mismo modo que respetará a las patrias ajenas. Será amante del orden en sus cosas y con su tiempo. Escrupulosamente limpio; puntual en sus citas; formal en sus tratos; poseedor de buenas maneras. Caballeroso y honrado. Protector de los débiles y devoto de la justicia. Conocedor de las tradiciones mexicanas, defenderá la independencia de México y reconocerá en la memoria de los héroes nacionales, la guía para el porvenir de su Patria. La libertad será su estandarte; pero no la empleará en el atropello de los demás. Mantendrá limpio su honor y sin mácula su dignidad. Será un ejemplo vivo de las virtudes democráticas y México lo reconocerá orgullosamente como un digno hijo suyo.<sup>33</sup>

Con los programas de 1960 se adoptó el curriculum por áreas y el civismo se insertó en la de "comprensión y mejoramiento de la vida social". Incluían, como el anterior, muchos elementos de formación moral, promovían el sentido de identidad nacional y el conocimiento de los derechos y deberes y de las instituciones.

#### **LAS HUELLAS DEL PASADO**

Los libros de historia de México vigentes por aquellos años se caracterizaban por las interpretaciones polarizadas. Las concepciones indigenistas e hispanistas con sus héroes particulares, representadas por liberales y conservadores, presentaban su propia versión de los acontecimientos pasados en los

---

<sup>33</sup> Solís Luna, 1955, pp. 11-12.

que se plasmaban, como señala Josefina Z. Vázquez, pasiones y rencores.<sup>34</sup> Pero la situación imperante al inicio de los años cuarenta obligó a apaciguar los ánimos controvertidos, aceptando una versión de nuestra historia menos partidista y más conciliadora, que aceptara nuestras dos raíces. Ya no se explicaba la lucha de clases sino

la lucha de nuestro pueblo por forjar la patria mexicana, entendida esta lucha como un esfuerzo encausado a obtener la independencia política, y económica del país, el establecimiento de un régimen democrático y la implantación de normas más justas de convivencia social.<sup>35</sup>

Al entrar en vigor los nuevos programas, las autoridades no encontraron libros de historia de acuerdo con las normas establecidas. En el VI Congreso de Historia (1944) se discutió sobre los problemas de su enseñanza y se acordó poner a concurso los nuevos textos, de acuerdo con dos finalidades: "la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria".<sup>36</sup> En busca de minimizar las controversias ideológicas, los héroes nacionales debían ser tratados con mayor objetividad, haciendo hincapié en su contribución al México moderno.<sup>37</sup>

Mientras tanto, las autoridades autorizaron los que

---

<sup>34</sup> Un excelente estudio sobre los libros de texto de historia de México se encuentra en Vázquez de Knauth, 1970.

<sup>35</sup> Ramírez, 1948, p. 28.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 72 en Vázquez de Knauth, 1970, p. 245.

<sup>37</sup> Palacios, 1999, pp. 112-128.

consideraban más apropiados. El libro de Luis Chávez Orozco, *Historia patria* para tercer grado, editado en 1934, circuló también durante la década de los cuarenta.<sup>38</sup> Como el propio autor lo indicaba en el prólogo "se trata de exhibir ante la niñez el proceso histórico fatalmente condicionado por la evolución de los medios de producción".<sup>39</sup> El texto, concentrado en el estudio de la historia precortesiana, era breve y sencillo e iba acompañado de cuadros sinópticos y cuestionarios. Exponía a grandes rasgos las características principales de las culturas indígenas, su organización política y social, los avances en las ciencias y en las artes y sus tradiciones, pero sin dejar de tener una visión materialista de la historia.

El texto aprobado oficialmente de Jorge Castro Cancio, *Historia de México* para 4° grado, siguió los mismos lineamientos que Chávez Orozco. Partía desde la conquista y concluía con una visión muy general de los gobiernos posrevolucionarios. Su postura antihispanista y anticlerical se subrayaba constantemente; los conquistadores y colonos -afirmaba el autor- "habían venido a América a enriquecerse, pero no a trabajar. El trabajo inspiraba horror a los españoles [...] Entonces decidieron obligar a los indígenas a que trabajaran las minas y los campos para ellos".<sup>40</sup> Y

---

<sup>38</sup> Vaughan, 1997, pp. 97-106.

<sup>39</sup> Chávez Orozco, 1934, p. 7 en Vázquez de Knauth, 1970, p. 215.

<sup>40</sup> Castro Cancio, 1934, p. 78.

más adelante señalaba: "los pobres indios tras la esclavitud material del trabajo cayeron con la religión en una completa esclavitud moral".<sup>41</sup> La guerra de Independencia la atribuía a la miseria de las clases bajas. Para Castro Cancio, el movimiento había fracasado con el triunfo de Iturbide, ya que "el peón siguió en su miseria y servidumbre hereditaria y los artesanos y obreros continuaron siendo víctimas del capitalismo".<sup>42</sup> Sin detenerse a analizar la Reforma, concluía que ésta había sido benéfica. El porfiriato era abordado vagamente y aún más la etapa revolucionaria a la que no se comprometía a enjuiciar.

La *Breve historia de México* de Alfonso Teja Zabre, dedicado a "las escuelas rurales y primarias", era el más moderado.<sup>43</sup> El autor veía la historia como un proceso ininterrumpido, formativo de la nación mexicana. Retrocedía al pasado prehispánico para encontrar el origen de la nacionalidad. Trataba de presentar un juicio equilibrado al referirse a la conquista y la colonia. La independencia la valoraba por los méritos de sus héroes y alababa la Reforma como el punto de partida de la "redención económica de México". Resaltaba la injusticia de que fueron objeto peones y obreros durante el porfiriato. Teja Zabre reconocía el mejoramiento de las clases trabajadoras con el movimiento revolucionario y

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>42</sup> Citado por Vázquez de Knauth, 1970, p. 217.

<sup>43</sup> Palacios, 1999, pp. 130-137. La primera edición publicada en 1934 fue modificada al ser reeditada.

concluía su obra con el periodo cardenista, enumerando los postulados de "la nueva ideología".<sup>44</sup>

Era evidente que algunos de estos textos no podían circular al tiempo que el gobierno avilacamachista buscaba la moderación. Por tanto, a mediados de los años cuarenta, aparecieran nuevos libros de historia tomando en cuenta los lineamientos establecidos en el Congreso de 1944. Para Josefina Z. Vázquez, la mayoría de los textos era de poca calidad, no así los de enseñanza media que trataban de evitar los extremismos e incluían material didáctico, con trozos de documentos históricos.<sup>45</sup> Los ideales democráticos de libertad, justicia, paz, orden, cultura y progreso se subrayaban; se exaltaba la democracia "como una lucha por la existencia, en contra de la agresión y tiranía inherentes a otros sistemas de gobierno"; se trataba de concientizar a los alumnos sobre "la tragedia europea" en trozos de lecturas y de fomentar lazos de fraternidad entre todos los pueblos. Las actividades incluían visitas a museos, archivos, bibliotecas y sitios de interés histórico y las ayudas visuales como películas, fotografías, mapas, etcétera.

Entre los nuevos libros destacaba otro de Luis Chávez Orozco la *Historia de México*, aceptado oficialmente para la segunda enseñanza. Esta obra, a diferencia de la de primaria, mostraba una postura más equilibrada. De los dos volúmenes que la constituían,

---

<sup>44</sup> Teja Zabre, 1935, pp. 256-258.

<sup>45</sup> Vázquez de Knauth, 1970, pp. 266, 272.

el primero se circunscribía a las culturas precortesianas y el segundo, a la conquista y la colonia. El autor trataba de superar el antihispanismo de los textos anteriores. Al referirse a las polémicas figuras de Cuauhtémoc y Cortés señalaba: "ambos personajes fueron grandes, con una grandeza de distinta índole, es cierto, pero los dos aplastantes: el uno (Cuauhtémoc) como héroe; el otro (Cortés) como uno de los capitanes más grandes de la historia".<sup>46</sup> Por otra parte, su actitud anticlerical persistía: "lo más trágico fue que al aceptar el indio una nueva deidad, sujetó su vida a una institución que si al principio fue para él amparo, protección y guía, después se convirtió en fuente principal de su desgracia".<sup>47</sup> La historia de la Nueva España para Chávez Orozco no era otra cosa que la historia de la lucha entre explotadores y explotados.

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

---

<sup>46</sup> Chávez Orozco, 1934 a, vol. II, pp. 115-116 en Vázquez de Knauth, 1970, p. 256.

<sup>47</sup> Chávez Orozco, 1934 a, v. II, p. 237.

(1952) y las tradicionalistas, utilizadas en escuelas particulares, como la *Historia de México* (1941) de José Bravo Ugarte y *Elementos de historia de México*, (1954) de Carlos Alvear y Acevedo, entre otras.<sup>48</sup>

#### LA LUCHA POR EL CONTROL DE LA EDUCACION

El proyecto educativo del gobierno lopezmateísta buscó, como los anteriores, formas de afianzar el sentimiento nacionalista que contribuyera a una mayor integración de la sociedad mexicana, mediante la difusión de principios y valores uniformes. Dentro de este contexto, los libros de texto gratuitos desempeñaron un papel fundamental.

La Constitución de 1917 había establecido la educación primaria laica, obligatoria y gratuita. Pero en la realidad, la gratuidad de la enseñanza era un término jurídico sin posibilidades de cumplimiento. "Hablábamos de educación primaria, gratuita y obligatoria -advertía Torres Bodet- pero al mismo tiempo exigíamos que los escolares adquiriesen libros, muchas veces mediocres, y a precios, cada año, más elevados".<sup>49</sup> Para contrarrestar abusos se creó en 1944 la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares, que seleccionaba textos y fijaba precios. Puestos en juego los

---

<sup>48</sup> La lista completa de estas obras en Vázquez de Knauth, 1970, pp. 251-253.

<sup>49</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 386.

intereses particulares de autores, casas editoriales y libreros, no siempre las obras elegidas eran las mejores. Había autores que eran a la vez los dueños de las editoriales que publicaban sus obras, o bien los autores eran los inspectores que los recomendaban a los directores de las escuelas para ser incluidas en las listas que se presentaban a los padres de familia al inicio del año escolar.<sup>50</sup> Las listas publicadas eran amplias, en especial las de los textos de lectura,<sup>51</sup> pero su tiraje, en conjunto, sólo satisfacía una mínima parte de la demanda escolar. La comisión afirmaba que "los manuales no diferían mucho entre sí y que el criterio fundamental para su autorización era de índole económica".<sup>52</sup>

Este problema despertó una fuerte controversia a mediados de los años cincuenta. En la Junta Nacional de Educación Normal celebrada en 1954, un grupo de maestros denunció el conflicto por

---

<sup>50</sup> Este era el caso de Carmen Espinoza, autora de *Mi libro mágico*, texto que fue rechazado en 1953 por la Comisión dictaminadora pero que siguió circulando cinco años después. Loaeza, 1988, p. 230.

<sup>51</sup> En la lista de 75 libros autorizada para 1959, los maestros podían elegir entre diez obras la que más les conviniera para la enseñanza de las primeras letras; siete textos conformaban la lista de libros de lectura para segundo año; cinco eran las opciones para tercero, cuatro las de cuarto, sólo dos para quinto y tres para sexto. Para la enseñanza de la historia, que se iniciaba desde el tercer grado, podían elegir entre siete obras, mientras que para cuarto, se habían autorizado seis manuales, dos para quinto y cuatro para sexto. Poca variedad había en los textos de geografía por razones obvias, en tanto que para el estudio del civismo, impartido únicamente en sexto grado, la elección era entre tres obras. *Ibid.*, p. 228.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 228.

los textos escolares como "privilegio de unos cuantos" ya que sus precios los hacían inaccesibles para las clases populares. La *Gaceta Pedagógica*, revista destinada al magisterio, propuso a los maestros acudir a las autoridades para que suprimieran las listas oficiales, por ser una medida antipedagógica y antidemocrática.<sup>53</sup> Por el momento nada se logró.

Torres Bodet presentó al presidente López Mateos una iniciativa para que el Estado editara y distribuyera libros de texto y cuadernos de trabajo, inquietud suya desde su primera gestión en 1943. De hecho, la idea de distribuir libros en forma gratuita derivaba del proyecto vasconcelista de hacer llegar las obras de autores clásicos a los más alejados rincones del país. Al retomar Torres Bodet esta idea, el propósito era más ambicioso: hacer extensiva la educación a todos los sectores sociales proporcionando a los alumnos de primaria los medios indispensables para el aprendizaje y la adquisición de una base cultural uniforme. Para lograrlo, dos eran los conductos: la gratuidad y la obligatoriedad de los textos. Con ambas medidas el Estado pretendía avanzar en el proceso de democratización de la enseñanza contrarrestando, aunque en mínima medida, los efectos de la desigual distribución de la riqueza y la falta de oportunidades educativas para un amplio sector de la población. Además, los textos gratuitos eran sin duda el mejor conducto para difundir una ideología acorde a los intereses del Estado, en todos los sectores

---

<sup>53</sup> *Gaceta Pedagógica*, núm. 1, abril de 1956, p. 5.

sociales, incluyendo los grupos económicamente privilegiados.

López Mateos quien justificaba su régimen como un régimen "revolucionario" preocupado por los intereses y situación de las clases populares, aprobó sin titubeos esta propuesta a pesar del magno esfuerzo que significaba. Y en febrero de 1959 creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CNLTG), con una única advertencia: que los libros no tuvieran "expresiones que susciten rencores u odios, prejuicios y estériles controversias" que revivieran viejas rencillas.<sup>54</sup> No se pretendió modificar el contexto educativo vigente ni la neutralidad ideológica de los principios incluidos en el artículo 3º aprobado en 1946. El documento no hacía alusión alguna al contenido de los nuevos libros; argumentaba que su razón de ser era económica. No era posible cumplir plenamente con el precepto de gratuidad de la enseñanza si no se otorgaba a los alumnos, sin costo alguno, los textos indispensables ya que la escalada de precios los hacía propiamente inaccesibles a las clases más desprotegidas. De aquí se concluía que el Estado, ajeno a todo afán de lucro, tomaría la iniciativa y asumiría el compromiso de proporcionarlos gratuitamente, aunque reiteraba su llamado a la iniciativa privada para que participara en forma generosa y desinteresada, "en un designio patriótico".<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 387.

<sup>55</sup> "Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos" en *Educación*, núm 1, julio de 1959, pp. 189-192.

El nombramiento de Martín Luis Guzmán como presidente de la CNLTG no estuvo exento de dificultades. Inicialmente, López Mateos desconfió de la propuesta hecha por Torres Bodet aunque reconocía los méritos del destacado novelista de la Revolución Mexicana. Para grupos conservadores su elección significaba tanto como "poner la iglesia en manos de Lutero".<sup>56</sup> Torres Bodet, al contrario, apreciaba su experiencia editorial, por lo cual el presidente respaldó la propuesta. El titular de la CNLTG estaría secundado por un secretario general, seis vocales,<sup>57</sup> doce colaboradores pedagógicos y cinco representantes de la opinión pública que en este caso fueron designados entre los directores de los principales diarios capitalinos: *Excélsior*, *El Universal*, *Novedades*, *La Prensa* y de la cadena García Valseca.<sup>58</sup> Esta fue sin duda una hábil maniobra del gobierno para comprometer a la prensa con el proyecto de la comisión. Aún así, las páginas de estos diarios, principalmente *Excélsior* y *El Universal*, se involucraron en las polémicas subsecuentes, incluyendo en sus páginas los ataques violentos de la derecha.

La CNLTG debería definir las características y el contenido

---

<sup>56</sup> Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 388.

<sup>57</sup> Como secretario fue nombrado Juan Hernández Luna en tanto que Arturo Arnaíz y Freg, Agustín Arroyo Ch., Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yañez fungieron como vocales.

<sup>58</sup> Éstos eran Rodrigo de Llano, Miguel Lanz Duret, Ramón Beteta, Mario Santaella y José García Valseca, respectivamente.

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

Se convocó, mediante concurso, a maestros y escritores mexicanos por nacimiento, para participar en la redacción de los libros de 1° a 6° grado. Las obras debían ser originales, aunque se permitía incorporar hasta 20% de textos ajenos. Los autores de los textos seleccionados recibirían como premio \$75 000 y en caso de que quedara desierto el concurso, la comisión designaría, bajo contrato, a los autores. Personajes en el mundo de las letras y las ciencias como Agustín Yañez, Alfonso Caso, José Gorostiza, Carlos Pellicer, Arturo Arnaiz y Freg, Alfonso Teja Zabre, Ignacio Chávez, Alfonso Reyes, Justino Fernández junto con representantes del magisterio, Celerino Cano, Isidro Castillo y Ramón García Ruiz presidieron los diversos comités pedagógicos.<sup>59</sup> Los resultados de

---

<sup>59</sup> Un grupo de maestros protestó ante las autoridades por no haberlos consultado. Sólo más tarde se llevó a cabo una encuesta entre los maestros en relación con la aplicación y eficiencia de los nuevos programas. "Puntos que comprendió la encuesta relativa a los programas de educación primaria" en *Educación*, núm. 5, abril de

los siete certámenes no fueron alentadores, no sólo por la pobre calidad de las obras, sino también por el escaso número presentado.<sup>60</sup> La mayoría de los 78 textos no reunían los requisitos, por lo que la comisión decidió invitar a autores de textos escolares a redactar las obras con base en los guiones acordados por la CNLTG.<sup>61</sup> Pocos fueron los que respondieron al llamado; la mayoría se negó porque "la idea de los libros de texto gratuitos destruía el esfuerzo y la situación económica de muchos autores de libros vigentes".<sup>62</sup>

La CNLTG trabajó intensamente. Dada la magnitud de los tirajes y la falta de talleres propios se recurrió a las principales casas editoriales y de los diarios capitalinos para poder entregar, en el plazo establecido, los millones de ejemplares

---

1961, pp. 305-315.

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

<sup>61</sup> Esta situación dio lugar a que los opositores a los textos gratuitos denunciaran irregularidades. Y había cierto fundamento en ello, ya que uno de los consejeros pedagógicos, Rita López de Llergo, fue designada para elaborar uno de los textos faltantes y Rosa María Novaro, sobrina del editor principal de los libros, fue autora de dos de las obras. Ávila y Muñoz, 1999, p. 107.

<sup>62</sup> *Acción educativa*, 1961, p. 63.

que deberían repartirse al inicio del año escolar.<sup>63</sup> Se entregarían por etapas; los libros de lectura y cuadernos de trabajo para primero y segundo grado (nociones fundamentales de lengua nacional, aritmética y geometría, estudio de la naturaleza, geografía, historia y civismo), en febrero de 1960; tres meses más tarde, cuatro textos (lengua nacional, aritmética y geometría, historia y civismo, estudio de la naturaleza y geografía) con sus respectivos cuadernos de trabajo, para tercero y cuarto. Los restantes, para quinto y sexto, serían entregados a partir de 1962.<sup>64</sup> Los objetivos de los nuevos textos reiteraban los fundamentos del proyecto de Torres Bodet: solidaridad, exaltación de las virtudes cívicas y amor a la patria.<sup>65</sup> En sus primeras portadas aparecieron Hidalgo, Juárez y Madero, representantes de tres momentos decisivos de la historia nacional, aunque después se optó por una portada única:

---

<sup>63</sup> A partir de 1964 la comisión pudo contar con sus propios talleres tipográficos.

<sup>64</sup> Convirtiéndolo en cifras, de los 4 652 000 alumnos inscritos en las escuelas primarias (federales, estatales, municipales, particulares), quedarían sin libros gratuitos para el año escolar de 1960 únicamente 6.2 %, equivalente a los alumnos de 5° y 6° grado del calendario A. Bajo el régimen de los textos comerciales, 42% de los niños de 1° y 2° no tenían otro texto que el de lectura. 34% de 3° y 4° años, sólo los de lectura, geografía e historia. "Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Informe presentado al Dr. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública por el Sr. Martín Luis Guzmán". 12 de enero de 1960 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4405, ref. A /201.6/.

<sup>65</sup> "Decreto que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos" en *Educación*, núm. 1, julio de 1959, p. 191.

una mujer mestiza, abanderada, representando a la patria.<sup>65</sup>

#### DE NUEVO EL DEBATE ESCOLAR

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

en un país de tantos desheredados, la gratuidad de la educación primaria supone el otorgamiento de libros de texto: hemos resuelto que el Gobierno los done a los niños de México.<sup>67</sup>

Estas primeras declaraciones no provocaron inquietud alguna. Se pensaba que con un limitado presupuesto, la SEP no podría absorber los enormes gastos que representaba el proyecto y, en el mejor de los casos, se limitaría a las escuelas públicas. Además, el decreto de la CNLTG no hacía mención de que los libros serían únicos para todos los sectores escolares del país.

---

<sup>66</sup> Considerando que era una labor pionera, los libros adolecieron de ciertas deficiencias. El propio Torres Bodet lo reconoció al examinar los originales de los textos que le presentó Guzmán: "me parecieron útiles, aunque perfectibles, pues debo confesar que en muchos casos, me entristeció la limitada visión de los redactores.... Sin embargo, (a pesar de sus deficiencias) los que distribuimos constituían un esfuerzo sin precedente en la América Latina. Renovarlos, mejorarlos, actualizarlos [...] será, sin duda, muy provechoso". Torres Bodet, 1981, vol. II, p. 389.

<sup>67</sup> "El. Lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1959" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, pp. 1041-1042.

De acuerdo con el curso obligado de cada año escolar, el 30 de enero de 1960 apareció en todos los diarios del país, la lista de los libros autorizados por la Comisión Revisora de la SEP. En contraste con los años anteriores, la lista sólo comprendía los de 5° y 6° grado, ya que los textos para los cuatro primeros años, elaborados por la CNLTG, serían repartidos entre febrero y abril a las escuelas primarias: oficiales o particulares, federales, estatales o municipales. Sorpresivamente, pocos días después, la SEP anunció que el texto gratuito sería obligatorio y prohibió a los maestros exigir a sus alumnos otros libros que no estuvieran incluidos en las listas oficiales.<sup>68</sup>

La reacción no se hizo esperar básicamente por el temor al monopolio educativo del Estado. Surgieron grandes movilizaciones de grupos por demás heterogéneos. Los argumentos fueron diversos, reflejo del amplio frente organizado en contra de la política educativa del Estado, llegando a rebasar los límites de una polémica meramente educativa. Estaba claro, como señala Soledad Loaeza, que las consideraciones políticas precedían a los principios pedagógicos. El interés fundamental era crear "una identidad cívico-nacionalista y no tanto la transmisión de conocimientos".<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> "Es obligatorio el libro de texto gratuito" en *Excélsior*, 9 de febrero de 1960. Un excelente análisis de este conflicto se encuentra en Loaeza, 1988. Desde diversas perspectivas están también los trabajos de Villa Lever, 1988; Meneses, 1988 y Torres Septién, 1997.

<sup>69</sup> Loaeza, 1988, p. 234.

El primer paso se dio en el terreno legal: el carácter único y obligatorio de los textos. Quienes iniciaron la ofensiva fueron los afectados directamente: autores de textos escolares, libreros y editores. La prensa fue el campo de batalla. Los principales diarios del país, así como publicaciones periódicas, -*Tiempo* dirigida por el propio Martín Luis Guzmán, *Señal* y *La Nación* que agrupaban a diversos sectores de filiación católica- dieron cuenta del cauce que tomaban los acontecimientos.

Los ataques se centraron, en un primer momento, en la anticonstitucionalidad de los textos gratuitos. El 7 de febrero, Valentín Zamora Orozco, autor de varias obras autorizadas para el año escolar de 1959, publicó un desplegado en protesta por la decisión de la SEP.<sup>70</sup> Prohibir la compra de libros no incluidos en la lista oficial significaba violar la Constitución además de lesionar los intereses de maestros, autores y de todos aquellos que participaban de una u otra forma en la industria editorial. La decisión era arbitraria al no respetar la vigencia de cinco años concedida a los textos escolares aprobados el año anterior, que sumaban 80. Además, la consideraba como una medida antidemocrática,

---

<sup>70</sup> "Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y a la opinión pública", Carta abierta firmada por el profesor Valentín Zamora Orozco en *Excélsior*, 7 de febrero de 1960. En realidad Zamora se veía seriamente afectado por esta medida por ser autor, editor y distribuidor de sus propios textos. Fungía como jefe de sector de la SEP, controlando más de 200 escuelas de turnos matutino y vespertino. Hernández Luna, 1972, p. 27 en Ávila y Muñoz, 1999, p. 119.

que había fracasado en los países en que se había implantado, como el caso de la Alemania nazi y de la Rusia soviética. Para Zamora el libro único era antipedagógico porque equivalía a "un resumen homeopático de todos los temas del programa escolar"<sup>71</sup> que estancaría la enseñanza, además de coartar la libertad de los maestros al no poder elegir los textos apropiados a sus métodos de enseñanza. En cambio, el uso de mayor número de libros estimulaba la libre competencia, redundando en beneficio de su calidad. Su crítica se dirigió también a los procedimientos utilizados por la CNLTG en la selección de textos, editoriales e imprentas,<sup>72</sup> haciendo alusión a la falta de "escrúpulo idealístico" de la comisión al elegir a David Alfaro Siqueiros, "al más destacado comunista mexicano", para elaborar las portadas.<sup>73</sup>

Las protestas de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares no llegó más lejos. Por medio de su secretario, el profesor Salvador Hermoso Nájera, rechazó el uso obligatorio de los textos de CNLTG por violar las garantías de libertad de trabajo,

---

<sup>71</sup> "Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y a la opinión pública", Carta abierta firmada por el profesor Valentín Zamora Orozco en *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

<sup>72</sup> Zamora también criticó la elección de las empresas que realizaron la edición de los textos, poniendo como ejemplo a la Editorial Novaro, cuyo director era socio en otra empresa con Martín Luis Guzmán.

<sup>73</sup> "Al Sr. Lic. Adolfo López Mateos, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos y a la opinión pública", Carta abierta firmada por el profesor Valentín Zamora Orozco en *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

imprensa y comercio, principios consagrados también en la Declaración de los Derechos del Hombre, suscrita por México en 1948. El maestro señalaba que el CNTE tenía la obligación de fomentar la publicación y difusión de obras de carácter docente pero no tenía facultades para prohibir el uso y la venta de libros, que no sólo limitaría el poder creador de los autores, sino lo que sería más grave, "uniformaría el pensamiento de una generación de acuerdo con las ideas de unos cuantos autores".<sup>74</sup>

En respuesta, la SEP reiteró el carácter obligatorio de los textos y dio a conocer en un comunicado de prensa las sanciones penales y administrativas para quienes boicotearan el proyecto de la CNLTG: cárcel, multa, destitución e inhabilitación para desempeñar puestos federales.<sup>75</sup> Las escuelas particulares no escapaban a estas sanciones; se les recordaba que, de acuerdo con la Ley Orgánica de 1942, se les podría retirar la concesión otorgada, clausurándolas si saboteaban el uso de los textos gratuitos.<sup>76</sup>

Pese a las amenazas, las denuncias continuaron. Ahora el centro de discusión fue el aspecto pedagógico. El 22 de marzo, un desplegado en la prensa firmado por un grupo de autoras de libros

---

<sup>74</sup> "Arremeten contra los textos de educación" en *Excélsior*, 11 de febrero de 1960.

<sup>75</sup> "Evitará lucro con textos escolares" en *Excélsior*, 16 de febrero de 1960.

<sup>76</sup> "Castigo a los que saboteen los textos gratuitos" en *Excélsior*, 17 de febrero de 1960.

de texto para primer año, denunciaron a las autoridades educativas por haber "terminado atentatoriamente con la libertad de método y de cátedra que existía, imponiendo por la fuerza el llamado Libro Gratuito, hasta convertirlo en obligatorio y único".<sup>77</sup> Sus críticas se centraron en el texto para el primer grado, que no podía emplearse indistintamente en escuelas rurales, urbanas o particulares, diurnas o vespertinas, además de que un solo texto para la enseñanza era como usar "una medicina como panacea".<sup>78</sup> En cuanto a su diseño y contenido, resaltaron "sus deficiencias de carácter general" así como "sus errores concretos". Para las autoras, el texto manifestaba improvisación al carecer de "una previa y amplia experimentación metodológica" y por no adaptarse a los programas vigentes, ni seguir la debida graduación de conocimientos.<sup>79</sup> Esta postura la defendían argumentando que "95% de los mexicanos que saben leer, han aprendido por medio de nuestros textos".<sup>80</sup> La protesta se dirigió también a los métodos coercitivos

---

<sup>77</sup> "Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos" en *Excélsior*, 22 de marzo de 1960.

<sup>78</sup> *Ibíd.*

<sup>79</sup> Ciertamente había que reconocer que la falta de concordancia entre programas y libros de texto gratuito provocaba serios problemas. Muchos maestros se quejaron, no sin razón, de la dificultad de armonizar los textos con los programas renovados, optando en la mayoría de las veces por impartir las enseñanzas con base en los nuevos libros y con los programas de 1957. Así, estos libros, desfasados de los programas vigentes, continuaron editándose año tras año hasta la reforma de 1972.

<sup>80</sup> "Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos" en

utilizados por los funcionarios para obligar a los maestros a usar los libros de la CNLTG como únicos, medida que a juicio de las firmantes, había convertido a la Secretaría de Educación en un "nuevo Tribunal de la Inquisición".<sup>81</sup> Finalmente, pedían la intervención del presidente López Mateos para que cesara la coacción a los maestros y se les restituyera el derecho de libre elección de métodos pedagógicos.

Nuevos actores se unieron al debate. El 26 de febrero de 1960 la UNPF se inconformó con las medidas tomadas por la SEP.<sup>82</sup> Sus argumentos no variaron mucho de los anteriores. No criticaba la gratuidad de los textos sino que rechazaba su imposición como únicos y obligatorios en las escuelas particulares, medida que consideraba antijurídica por ir en contra del derecho natural e inalienable de los padres de familia para elegir la educación que debía darse a sus hijos. También le achacaba el ser antidemocrática, porque sólo permitía "la enseñanza y el

---

*Excélsior*, 22 de marzo de 1960. Entre los firmantes estaban las autoras de los libros clásicos para la enseñanza de la lectura: Carmen Espinosa, autora de *Mi libro mágico*; Carmen G. Basurto de *Mis primeras letras*, *Mi patria 1º*, *Método rápido para aprender a leer*; Rosaura Lechuga, autora de *El mundo del niño*; María Esther Valdés Galindo, de *Felicidad*; María Cristina Grimaldo, de *Alma infantil*, Evangelina Mendoza, de *Despetar*; J. Trinidad de Bárcena, de *Fraternidad* y Matilde Gómez Cárdenas, autora de *Ejercicios de Lenguaje 1º*.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Sobre la situación de las escuelas particulares, Meneses, 1988, pp. 514-520; Torres Septián, 1997, pp. 207-210.

aprendizaje de la verdad oficial", y antipedagógica, porque estancaba el progreso de la enseñanza y reducía al maestro a un simple repetidor de lecciones. Además, el decreto que daba vida a la CNLTG no hacía referencia al carácter único de los textos como tampoco la Ley Orgánica de 1942 ni el artículo 3º constitucional; por lo que la SEP no podía imponer en las escuelas particulares como obligatorios y exclusivos los libros elaborados por la comisión.<sup>83</sup> Para la UNPF, según el artículo 3º, las escuelas privadas sólo estaban obligadas a cumplir con planes y programas pero no a aceptar los libros de texto impuestos por el Estado de manera arbitraria. Reclamaba la "usurpación de funciones" de la SEP al coaccionar a maestros y escuelas mediante sanciones penales y administrativas en caso de inobservancia. Y como posible solución proponía que el gobierno federal subvencionara la impresión de las obras seleccionadas por la comisión revisora para reducir su costo, pero pedía la participación de representantes de los padres de familia en la integración y trabajos de la CNLTG.<sup>84</sup>

El PAN se sumó a la ofensiva. Su primera intervención fue

---

<sup>83</sup> "Carta abierta al Sr. Lic. Adolfo López Mateos y al Sr. Dr. Jaime Torres Bodet", firmada por el Lic. Ramón Sánchez Medal, presidente de la UNPF en *Excélsior*, 26 de febrero de 1960.

<sup>84</sup> *Ibid.* La UNPF manifestó constantemente su oposición a los libros de texto gratuitos ya fuera a través de la prensa o de su Boletín. "La dictadura intelectual es tal vez la peor de las dictaduras", señalaba y se preguntaba a la vez "¿Cómo puede compaginarse esta actitud gubernamental con sus continuas afirmaciones de democracia en todos los congresos internacionales en que participa?". "De texto gratuito a único y obligatorio" en *Boletín de la UNPF*, núm. 1, julio de 1960, p. 6.

moderada. Aunque criticó la obligatoriedad de los textos, su contenido, por el momento, no fue motivo de disputa. *La Nación*, semanario oficial del partido, señalaba que

el espíritu ideológico del libro es rosa pálido. Ni centro, ni derecha; es una tímida insinuación izquierdista en la cual, especialmente en bien seleccionados trozos de poesía y en alguno que otro pequeño párrafo, se habla de orar; [...] pero en ningún renglón aparece el nombre de Dios.<sup>85</sup>

Esta tibia postura se transformaría más tarde en una actitud agresiva. Fue entonces cuando el PAN trató de aprovechar la coyuntura para convertirse en el centro de un poderoso frente opositor al régimen vigente.

#### **DE LA OBLIGATORIEDAD A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA.**

Las protestas en los primeros meses de 1960 habían tenido un denominador común. No obstante la diversidad de intereses, la obligatoriedad de los textos había sido el punto principal del conflicto. Los actores en el debate quedaron satisfechos con el dictamen que, a petición de la Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto, dio a conocer la Barra Mexicana de Abogados el 29 de julio del mismo año. La Barra condenó la medida como "un acto anticonstitucional, ilegal y contradictorio con las prácticas culturales vigentes en México" además de constituir "un monopolio que lesiona al patrimonio cultural de la Nación" e impedir "el

---

<sup>85</sup> *La Nación*, vol. XXXVII, núm. 953, 21 de febrero de 1960, p. 16, en Loaeza, 1988, p. 315.

libre acceso a la verdad".<sup>86</sup> El dictamen hacía referencia a la obligación del Estado de respetar la "integridad de la familia" y advertía que "dentro de una sociedad pluralista como es la sociedad mexicana, no puede pretenderse, sin lesionar el criterio democrático, una uniformidad en materia cultural".<sup>87</sup>

Pese a las acusaciones, no hubo por el momento respuesta de las autoridades. Torres Bodet guardó silencio, como muestra de indiferencia. La SEP se limitó a anunciar en la prensa que los libros de texto habían tenido una magnífica acogida entre maestros, padres de familia, autoridades estatales y municipales. Como prueba estaban innumerables cartas enviadas al ejecutivo y al titular de Educación en señal de agradecimiento. Diversas organizaciones e instituciones manifestaron su adhesión al presidente. Celerino Cano, presidente del CNTE, desacreditó públicamente los ataques contra los textos gratuitos. La Alianza Popular de Padres de Familia del Distrito Federal, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria de la SEP, publicó un desplegado condenando la conducta de los detractores, elogiando la determinación del régimen lopezmateísta de hacer de la educación gratuita una realidad.<sup>88</sup> Un grupo de escritores e intelectuales mexicanos dio su apoyo al gobierno protestando por la "insidiosa" campaña de

---

<sup>86</sup> "Comunicado de la Barra Mexicana -Colegio de Abogados- al Secretario de Educación Pública", 29 de julio de 1960 en AGN, Presidentes, Adolfo López Mateos, vol. 545.2/20.

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> *Excélsior*, 31 de agosto de 1960.

libreros y autores de textos. Acusaban "de enemigos del pueblo y de contrarrevolucionarios" a quienes, en defensa de sus intereses personales, pretendían desacreditar la "más noble, más generosa y más luminosa de las realizaciones de la Revolución y del actual régimen" para resolver uno de los problemas más graves de la educación: el de millones de niños de las clases más necesitadas que abandonaban las aulas por falta de libros.<sup>89</sup>

Por su parte, los maestros, como gremio, poco contribuyeron en este momento. El conflicto sindical, mencionado en páginas anteriores, aun candente, impidió una movilización masiva en apoyo al gobierno. Además, la inconformidad de muchos por su exclusión en la elaboración de los textos no permitió un apoyo total e incondicional por parte del cuerpo magisterial.<sup>90</sup> De haberlo hecho, las tensiones, de por sí graves, se hubieran agudizado. Fue a título personal como un considerable número de ellos salió en defensa de los libros. La carestía de material didáctico en muchas escuelas hizo que el esfuerzo del gobierno fuera reconocido. Así, el reparto de los textos continuó. Camiones con remolque, jeeps, automóviles, bicicletas, convoyes ferrocarrileros, aviones y bestias de carga se utilizaron para que llegaran hasta los lugares

---

<sup>89</sup> "Los escritores mexicanos y los libros de texto gratuitos" en *Excélsior*, 30 de agosto de 1960. Entre los firmantes estaban Griselda Álvarez, Hugo Argüelles, Luis Spota, Andrés Henestrosa, Alí Chumacero, Elías Nandino, René Avilés, Leopoldo Zea, Jesús Silva Herzog, Artemio de Valle Arizpe, Margarita Michelena, Julio Bracho, Alfonso Teja Zabre y María del Carmen Millán.

<sup>90</sup> Loeza, 1988, p. 277.

más apartados siendo motivo de festivales y ceremonias cívicas.

A partir de agosto, el debate adquirió nuevas modalidades. El contexto político de principios de los años sesenta contribuyó a intensificar y diversificar el alcance de las protestas. El triunfo de la Revolución cubana había logrado consolidar un fuerte movimiento anticomunista que dio lugar a la formación de un amplio y diversificado frente en contra del gobierno. La propaganda utilizada por la oposición manejó una estrategia que permitió contar con el apoyo de diversos grupos sociales; se hablaba del peligro que significaba el poder adquirido por el Estado, de la violación a las libertades individuales, de la postura antirreligiosa del comunismo. De ahí que nuevos actores se incorporaran al debate. Se trataba de grupos que si bien eran ajenos a la problemática educativa, habían decidido oponerse abiertamente a una mayor injerencia del Estado en la vida social y sumarse a las protestas en contra de los textos gratuitos. Según Soledad Loaeza, de no haber existido semejante coyuntura, era probable que este conflicto hubiera preocupado apenas a unos cuantos identificados con la oposición histórica a la revolución.<sup>91</sup>

La declaración de López Mateos con relación a la orientación ideológica de su gobierno vino a exacerbar los ánimos y a vincular los textos gratuitos con una supuesta injerencia comunista en el medio educativo. Las manifestaciones de los maestros disidentes y las marchas de apoyo a la Revolución cubana, entre junio y agosto

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 185.

de 1960, hicieron creer a muchos que "un plan de subversión en contra del orden establecido, estaba en marcha".<sup>92</sup> Los opositores a los textos veían con agrado que el propio gobierno había reconocido la presencia de elementos comunistas en el conflicto magisterial. Esta situación se vio reflejada en el tono que adquirió el debate escolar.

La primera respuesta oficial provino del presidente. En su segundo informe, el 1º de septiembre de 1960, sin entrar directamente en la polémica y con tono conciliador, respondió a las denuncias de los autores de textos escolares en relación con las acusaciones de corrupción y favoritismo en la elaboración de los libros de la CNLTG. Propuso convocar a nuevos concursos para dar oportunidad a todos los autores de obras didácticas a participar en la redacción de los textos. Además, hizo una aseveración que más tarde sería la solución al conflicto: los libros eran obligatorios pero no exclusivos. Por consiguiente, los maestros podrían recomendar, sin carácter obligatorio, libros complementarios y de consulta, dentro de listas aprobadas por un cuerpo de pedagogos.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 266. Bajo el título "La religión y el comunismo", *Excélsior* publicó las declaraciones del cardenal Garibi Rivera exhortando a todos los mexicanos "contra el inminente peligro del comunismo internacional que como en todas partes ahora enfoca sus baterías sobre América y naturalmente sobre nuestra patria". *Excélsior*, 12 de octubre de 1960. También *Política*, 1 de noviembre de 1960, vol. I, núm. 13, p. 8.

<sup>93</sup> "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1960" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 1089.

Para fundamentar su posición, insistió en que los textos gratuitos no estaban fuera de la ley: el artículo 61 de la Ley Orgánica de 1942 establecía que "la enseñanza primaria será, en su contenido mínimo, la misma en toda la República" y el artículo 118 de la misma ley confirmaba la autoridad de la SEP para formular planes y programas de estudio y métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria y normal.<sup>94</sup>

No obstante las declaraciones, la oposición continuó. Se había demostrado que no sólo era el contenido lo que había despertado las protestas; en este sentido, no había razón para objetarlos ya que no introducían ningún cambio ideológico. El meollo estaba en la injerencia cada vez mayor del Estado en el campo educativo. Por lo tanto, los sectores involucrados en la polémica buscaron una nueva arma para combatirla.

Desde la Constitución de 1917 y más aún, tras la experiencia de la educación socialista, grupos conservadores habían mantenido una marcada desconfianza hacia la política educativa del Estado. La reforma al artículo 3° aprobada en 1946 no había calmado sus temores a pesar de que un régimen de tolerancia privaba en las escuelas particulares. La disputa a raíz de la distribución de los textos gratuitos se presentó como el motivo idóneo para emprender de nuevo la ofensiva. Los opositores a este proyecto acudieron a una tradición que les aseguró el apoyo de diversos sectores sociales: la defensa de la libertad de enseñanza tal y como había

---

<sup>94</sup> *Ley Orgánica*, 1942, pp. 78 y 101.

sido promulgada en 1917, tratando con ello de reducir al máximo la intervención estatal en los planteles de enseñanza privada. Las quejas ya no giraron sólo en torno al carácter obligatorio de los libros, sino también sobre el carácter laico de la educación.

En este momento, la Iglesia, que se había manifestado veladamente en contra de los textos gratuitos por tratarse de una medida que favorecía a las clases populares, tomó el liderazgo de las fuerzas conservadoras, aglutinando en torno suyo a grupos por demás heterogéneos, entre ellos, sectores privados y de poder económico que, aunque no estaban comprometidos en el debate escolar, trataban de recuperar su fuerza e imponer límites a la autonomía del Estado. Se utilizaron pastorales para alertar a la sociedad sobre el peligro del comunismo.<sup>95</sup>

Esta oposición fue más persistente que la de los autores y editores. Las denuncias en contra del gobierno aumentaron. La UNPF, con el apoyo de sociedades de padres de familia de los estados, emprendió una intensa campaña anticomunista en la prensa. Sus críticas, cada vez más acerbas, ya no eran de carácter puramente religioso sino que adquirieron un matiz nacionalista. Denunciaban "los ocultos fines que perseguía el gobierno con la imposición del texto único y obligatorio", partiendo de comparaciones con la Rusia soviética y la Alemania nazi.<sup>96</sup> La UNPF reiteró su adhesión a la declaración Universal de Derechos del Hombre en relación con el

---

<sup>95</sup> Torres Septián, 1997, p. 202; Villa Lever, 1988, p. 88.

<sup>96</sup> *Excélsior*, 6 de septiembre de 1960.

derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que había de darse a sus hijos y exigía la reforma del artículo 3° para devolverles "la garantía individual de libertad de enseñanza de que se les despojó hace más de medio siglo".<sup>97</sup> El contenido de los programas de educación primaria, aprobado por el CNTE, no dejó de ser un punto de controversia. Para Ramón Sánchez Medel, presidente de la UNPF, esto no era nuevo sino que había sido implantado por la Ley Orgánica de 1939 para promover la educación socialista. Se criticaba a los textos por su tendencia "profundamente materialista y atea", no tanto por lo que expresaban sino por omisión, porque no desarrollaban suficientemente en el niño los valores morales:

descubren una vaciedad espiritual absoluta y un deliberado y péfido desconocimiento de toda idea de Dios. Ya no es el laicismo, entendido a la manera de una falta de preferencia o de enseñanza positiva sobre un determinado credo religioso; es la más absoluta ignorancia de toda idea de religión y de todo aquello que, aunque sea indirectamente, pudiera poner al niño en relación con Dios.<sup>98</sup>

La Federación de Escuelas Particulares (FEP), que agrupaba a maestros de escuelas católicas, se unió al debate.<sup>99</sup> En un principio, se había mantenido al margen con el propósito de

---

<sup>97</sup> *El Universal*, 18 de enero de 1961.

<sup>98</sup> *Boletín de la UNPF*, núm. 8, abril-mayo de 1961, p. 6.

<sup>99</sup> Esta organización dependiente del arzobispado mexicano agrupaba a escuelas católicas. Surgió en 1959 con el propósito de salvaguardar la enseñanza religiosa difundiendo los principios y normas de la educación católica, vigilando la contratación de maestros idóneos en su formación y conducta y empleando textos que no fueran contra la fe. Ávila y Muñoz, 1999, pp. 158-161.

asegurar la difusión de los principios católicos que veían amenazados. Además, con las declaraciones hechas por López Mateos en su segundo informe presidencial, confiaban en seguir utilizando los textos que siempre habían recomendado a sus alumnos. Pero a partir de 1961, la actitud de la FEP dio un giro. Ante la ola de rumores que corría sobre la posible nacionalización de las escuelas particulares, como había ocurrido en Cuba después del triunfo de la Revolución, la FEP decidió tomar una postura activa. Ésta no adquirió el radicalismo de la UNPF.<sup>100</sup> Si bien denunció el comunismo que afectaba tanto a la SEP como a la UNAM, "instituciones que hacían ensayos para cortar la educación católica por todos los medios",<sup>101</sup> optó por evitar una confrontación abierta. A juicio de los dirigentes de la FEP, convenía más una actitud tolerante para evitar males mayores, aunque ésta no debía confundirse con conformismo ni con la renuncia a los derechos esenciales de las escuelas particulares.

El PAN abandonó su postura moderada y se incorporó de manera activa al conflicto. No había que perder de vista la oportunidad que se le presentaba para lograr un mayor número de adeptos ante la proximidad de la contienda electoral por la presidencia de la

---

<sup>100</sup> La FEP no aceptó la invitación de la UNPF para unirse a ella sino que decidió organizar su propia asociación de padres de familia (FAP), hecho que la Unión consideró como una traición de la Iglesia. Torres Septién, 1997, p. 194.

<sup>101</sup> Archivo Histórico de la Federación de Escuelas Particulares, doc. 2, exp. 45, 31 de octubre de 1961 en Ávila y Muñoz, 1999, p. 169.

República.<sup>102</sup> A través de *La Nación*, los detractores de los libros tuvieron un espacio abierto para manifestarse. No sólo se concretaron a los aspectos pedagógico, ideológico y religioso sino que también se fundamentaron en principios de orden político y jurídico abriendo las puertas para que otros grupos, no involucrados de manera directa en el conflicto, se sumaran a la ofensiva contra del gobierno.<sup>103</sup> El PAN condenó el monopolio escolar del Estado y demandó un cambio en la política con base en el reconocimiento, sin limitaciones, del derecho de los padres a la libre educación de sus hijos. Para ello insistió en la reforma del artículo 3º, considerado como obstáculo a la unidad nacional por provocar profundas divisiones entre gobernantes y gobernados. Para Adolfo Christlieb Ibarrola, presidente del PAN, la entrega gratuita de los textos perseguía "la uniformidad en las conciencias bajo la dirección autoritaria del Estado" y "pretender la uniformidad de los pensamientos es el signo de que la autoridad ha degenerado en dictadura".<sup>104</sup> El panista exigía respetar la libertad personal del maestro, ya que el texto único no sólo era antipedagógico sino

---

<sup>102</sup> Si bien este partido no contó con el apoyo de las masas populares, sí logró el de organizaciones como de la UNPF, la Asociación de Autores de Libros de Texto y el Movimiento Familiar Cristiano de reciente creación, no obstante las diferencias entre los argumentos que cada uno sustentaba. Loaeza, 1988, p. 315.

<sup>103</sup> Manuel Gómez Morín, Adolfo Christlieb Ibarrola, Efraín González Luna y José González Torres fueron destacados legalistas representantes del PAN en esta polémica escolar.

<sup>104</sup> Christlieb, 1962, p. 56.

también iba en contra de su dignidad al considerarlo un instrumento de difusión de la ideología oficial:

el maestro, convertido en tributario espiritual del libro único, no sólo perderá todo estímulo creador y dejará de contribuir al desarrollo de la enseñanza mediante la creación de mejores libros de texto -para los cuales obviamente no encontrará ni editor ni consumidor- sino que acabará por convertirse en repetidor mecánico de cuartillas impuestas por el Estado, con el consiguiente estancamiento intelectual de maestros y alumnos.<sup>105</sup>

Finalmente, el PAN propuso restituir a la CNLTG su verdadera misión, la de estimular el espíritu creador del magisterio en un ambiente de libertad, editando obras didácticas y el material escolar para su distribución gratuita.<sup>106</sup>

La diversidad de argumentos consolidó la oposición en contra de los textos. Como respuesta, surgieron manifestaciones de diversa índole para apoyar al gobierno. Líderes de organizaciones gremiales recurrieron a la movilización de burócratas, obreros y campesinos. El SNTE, hasta entonces más atento a la restauración de la unidad sindical que al conflicto, inició, en su revista *Magisterio*, la defensa de los textos a efecto de que

el pueblo vigorice su confianza en esos libros y esté en condiciones de rechazar y repudiar cualesquiera insinuaciones que en contra de ellos hagan quienes se empeñan en desvirtuar

---

<sup>105</sup> *Ibid.*, pp. 55-56.

<sup>106</sup> "Educación. Bases para resolver el problema" en *La Nación*, año 20°, núm. 1013, 12 de marzo de 1961, p. 13-15. En este mismo artículo, Acción Nacional hace un análisis de las propuestas del Plan de Once Años y anticipa que de acuerdo con los datos señalados no se cumpliría con las metas establecidas para 1970.

los benéficos y patrióticos alcances de esa medida implantada por el gobierno del presidente López Mateos.<sup>107</sup>

Específicamente, los dirigentes magisteriales se lanzaron en contra de las escuelas particulares. Buscaron contrarrestar la ofensiva de la UNPF, haciendo un llamado a los maestros para que orientaran a los padres de familia y evitaran que "fueran instrumentos y víctimas de una campaña contra México y los mexicanos".<sup>108</sup> Para los dirigentes del SNTE, estos ataques eran una cuestión eminentemente política, proveniente de los mismos sectores que constantemente había fustigado las políticas revolucionarias.

Para 1962, el conflicto había adquirido las dimensiones de un debate nacional, aunque por corto tiempo. La oposición al autoritarismo estatal ya no se concretó a intensos y constantes denuncias en la prensa sino que se realizaron imponentes manifestaciones de protesta con claras implicaciones de carácter sociopolítico. La ciudad de México se vio invadida por propaganda anticomunista y algunas ciudades del interior, como Puebla,<sup>109</sup> Guadalajara, Monterrey y Morelia, fueron escenario de enfrentamientos entre grupos, dándose el caso, en algunas escuelas,

---

<sup>107</sup> *Magisterio*, núm. 43, diciembre de 1962-enero de 1963, p. 8 en Ávila y Muñoz, 1999, p. 151.

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> El conflicto universitario de Puebla en 1961 puede considerarse como el antecedente de los acontecimientos surgidos posteriormente en Monterrey. Sobre estos sucesos *Política*, vol. II, núm. 26, 15 de mayo de 1961, pp. 6-12, 22-23; núm. 30, 15 de julio de 1961, pp. 8-10 y núm. 31, 10 de agosto de 1961, pp. 9-12. También Loaeza, 1988, pp. 322-338.

de confiscar los libros y quemarlos. Pero Monterrey fue el detonador.

#### EL CONFLICTO SE EXPANDE

El creciente desarrollo industrial del estado de Nuevo León favoreció la formación de un fuerte grupo empresarial que buscaba defender sus privilegios frente al Estado. Hasta finales de 1961, este sector había brindado su apoyo a la campaña de construcción y reparación de escuelas del gobierno estatal pero no habían definido su posición ante el conflicto de los textos gratuitos. Fue el aparente reconocimiento del gobierno lopezmateísta al movimiento revolucionario cubano el motivo que aumentó su desconfianza, decidiéndose a actuar. La lucha por la libertad de enseñanza fue tan sólo un pretexto.<sup>110</sup>

Al asumir Eduardo Livas Villarreal la gubernatura en octubre de 1961, encontró que los textos gratuitos enviados por el gobierno federal permanecían almacenados en bodegas municipales. Al consultar a las autoridades de la SEP, la respuesta fue inmediata y tajante: repartirlos y aplicar los nuevos programas de educación

---

<sup>110</sup> Varios fueron los motivos por los que el grupo empresarial regiomontano decidió enfrentar al Estado. Entre éstos, las modificaciones al artículo 123 constitucional aprobadas por unanimidad por las Cámaras en diciembre de 1961: sobre reparto de utilidades, el establecimiento de salarios mínimos por profesiones y regiones y la seguridad de los trabajadores en sus puestos. La revista *Tiempo* denunció al grupo industrial Cuauhtémoc-Vidriera de poner en marcha un plan contra los textos gratuitos. *Tiempo*, 20 de agosto de 1962. También Loaeza, 1988, pp. 343- 345; Torres Septién, 1997, pp. 211-218.

primaria.

La decisión causó indignación entre algunos sectores conservadores de la sociedad neolonesa por considerar esta medida como una intromisión en los intereses locales. De inmediato surgieron los ataques a las autoridades estatales. La propaganda en contra de Livas Villarreal se tornó cada vez más virulenta, a causa de la supuesta filiación comunista del gobernador y la de algunos de sus colaboradores.<sup>111</sup>

La recién creada Unión Neolonesa de Padres de Familia (UNLPF), dirigida por Eliot Camarena, tomó el liderazgo. Para evitar que el conflicto cobrara mayores dimensiones, Livas Villarreal reunió a 45 directores de planteles particulares y 17 de escuelas federales del estado para discutir los nuevos programas y libros de texto. Al término de la reunión, hubo unanimidad: los programas y textos gratuitos no iban en contra de las leyes vigentes ni de la moral o de las buenas costumbres de los hogares mexicanos. Pero al emitir una declaración conjunta para orientar a los padres de familia, sólo 26 directores -de los cuales 9 eran de escuelas particulares- aceptaron firmar el documento.<sup>112</sup>

El 2 de febrero, la UNLPF organizó una manifestación de protesta en contra de la imposición del programa educativo del

---

<sup>111</sup> La situación de Livas Villarreal era especialmente difícil. Se le asociaba con los grupos cardenistas por lo que su acceso a la gubernatura del estado fue considerada como una nueva imposición del gobierno central. Loaeza, 1988, pp. 351-352.

<sup>112</sup> *Tiempo*, 12 de febrero de 1962, p. 11.

gobierno federal.<sup>113</sup> La concentración, sin precedente, aglutinó a grupos por demás heterogéneos: miembros de organizaciones católicas, del PAN, de la banca y la industria, trabajadores y obreros. Numerosos establecimientos cerraron sus puertas para que sus empleados asistieran. Más de 150,000 personas se congregaron en una de las más significativas marchas bajo la consigna "¡cristianismo sí!, ¡comunismo no!", "la religión, la familia y la patria son sagradas, no las manchen".<sup>114</sup> Los oradores representaron diversos sectores sociales: madres de familia, obreros, industriales, partidos políticos.<sup>115</sup> Los argumentos esgrimidos no se diferenciaban de los expresados con anterioridad: reclamaban el derecho de los padres de familia para participar en la elaboración de los programas y textos escolares y hacían hincapié en la defensa de "los valores morales" por considerarlos "gravemente amenazados por el comunismo". El gobierno de Nuevo León fue acusado abiertamente de implantar por la fuerza

un nuevo programa de primaria que no sólo ha sembrado verdadera anarquía, por diferir del método de enseñanza adoptado en el texto único y obligatorio, sino que además, mediante sus pedantescas áreas de conocimiento, tiende a orientar a los

---

<sup>113</sup> "Por qué hacemos la manifestación" en *El Norte*, 1 de febrero de 1962. Sobre los argumentos esgrimidos por esta asociación, Meneses, 1988, pp. 520-533.

<sup>114</sup> Es difícil conocer el número de manifestantes ya que existe una gran diferencia entre los datos proporcionados por diversas fuentes. Estos oscilaban entre 100 000 y 300 000 personas.

<sup>115</sup> El texto de estas intervenciones se encuentra en *Señal*, núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 8-9.

educandos en la ideología marxista.<sup>116</sup>

El gobernador accedió a dialogar con los representantes de los manifestantes. Sin comprometerse a modificar la actitud oficial, declaró que la soberanía del estado de Nuevo León no había sido trasgredida, ofreció "salvaguardar los valores de la sociedad regiomontana" y promover el diálogo con las autoridades educativas del gobierno federal, rechazando su filiación comunista así como la de sus colaboradores.

La magnitud de la concentración mostró la fuerza que había cobrado el movimiento en contra del gobierno con el apoyo de un frente muy diverso, respaldado por un poderoso grupo empresarial. Las inserciones pagadas, los editoriales y las manifestaciones de apoyo menudearon. Para la UNLPF era preciso que las autoridades precisaran si reconocían el derecho inalienable de los padres de dar a sus hijos el tipo de educación que ellos deseaban, y si cambiaría el gobierno sus planes y textos si no lograba demostrar que no tenían implícita una inclinación comunista.<sup>117</sup> Ante el temor de que las protestas se generalizaran a otras entidades, las autoridades aceptaron dialogar con la UNPF. Torres Bodet, que por

---

<sup>116</sup> "Comunismo en la enseñanza" en *Novedades*, 2 de febrero de 1962. Además, denunciaba al director general de Educación del Estado por ordenar que por las tardes se suspendieran las clases en todas las escuelas primarias para que los maestros asistieran "a recibir inductinamiento conforme a tal sistema de enseñanza". En esta misma publicación, se insertaba un desplegado firmado por varias agrupaciones de padres de familia en los estados manifestando su apoyo a la UNLPF.

<sup>117</sup> *El Porvenir*, 9 de febrero de 1962.

largo tiempo había guardado silencio, decidió refutar sus argumentos.<sup>118</sup> En un comunicado de prensa, preguntaba:

¿en cuál de todas sus páginas hay alguna orientación que se aparte de los principios y de los ideales de la democracia? Son obras escritas dentro de una voluntad positiva de unión patriótica, sin pasiones y sin rencores. Millares de padres de familia los han aprobado expresamente, según lo atestiguan las publicaciones reproducidas en la prensa capitalina y lo confirman, día a día, los informes enviados por las Direcciones de Educación federal en los Estados y Territorios.<sup>119</sup>

Al hacer referencia a uno de los puntos más controvertidos, declaró:

se ha dicho que la obligatoriedad de los textos gratuitos es ilegal. Sorprende que, durante años, el carácter obligatorio de los textos comerciales autorizados oficialmente no haya suscitado la misma crítica.<sup>120</sup>

Asimismo, confirmó la propuesta de López Mateos en el sentido de que los maestros podían recomendar otros textos con el carácter de obras complementarias o de consulta. Los padres de familia que

---

<sup>118</sup> A raíz de la manifestación del día 2, Torres Bodet declaró que rechazaba "con la mayor convicción patriótica, las acusaciones hechas contra los libros de texto gratuitos y los nuevos programas de estudio. Nada se aparta ni en unos ni en otros, de los principios y de los ideales de la democracia mexicana. Basta leerlos para darse cuenta de ello. Nuestra única voluntad es la de contribuir al progreso y a la unidad de todos nuestros compatriotas, merced a una educación cívica, práctica y funcional, en la que se tomen siempre en cuenta los valores y los intereses auténticos de México". "Torres Bodet refuta a los regiomontanos" en *Excélsior*, 4 de febrero de 1962.

<sup>119</sup> "Nada antidemocrático o antisocial en los textos o planes escolares, dice Torres Bodet" en *Excélsior*, 10 de febrero de 1962.

<sup>120</sup> *Ibid.*

estuvieran en condiciones de hacerlo podrían brindar a sus hijos perspectivas más amplias de estudio.<sup>121</sup> Pero también dejó claro que esta medida no implicaba el rechazo del libro gratuito

ya que las pruebas para los exámenes deben establecerse sobre bases generales y suponen el conocimiento de por lo menos un texto: el que todos los niños reciben y que, por eso, porque todos lo tienen, sirven democráticamente a todos los escolares, sin discriminaciones injustas, impuestas por la situación económica de sus padres.<sup>122</sup>

En relación con los programas de estudio advirtió que

no son la obra de éste o aquel maestro en particular. Son el resultado de una larga elaboración [...] en la que participaron diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública, representantes de las Entidades federativas y de las Universidades e Institutos de enseñanza superior [...] Esos programas buscan el progreso efectivo de nuestro pueblo y nada en ellos entraña una inversión de valores, como tendenciosamente se ha dicho. Las observaciones que se hagan de buena fe, en forma seria y con argumentos fundados, serán sometidos al estudio del Consejo Nacional Técnico de la Educación.<sup>123</sup>

Por último, señaló:

la llamada "Unión Nacional de Padres de Familia" pudo y puede exponer por escrito sus consideraciones al Consejo Nacional Técnico [...] La Secretaría no considera que deba diferir el orden de sus trabajos para contestar a cada momento, por la

---

<sup>121</sup> La SEP publicó una lista de libros complementarios o de consulta para ampliar los conocimientos en los cuatro primeros años de primaria; para 5° y 6° grado, ésta apareció completa ya que los textos gratuitos para estos años aún no habían sido repartidos. *Excélsior*, 1 de febrero de 1962.

<sup>122</sup> "Nada antidemocrático o antisocial en los textos o planes escolares, dice Torres Bodet" en *Excélsior*, 10 de febrero de 1962.

<sup>123</sup> *Ibid.*

prensa, ataques y tergiversaciones de los hechos, cuando tiene plena conciencia de que las vías legales están abiertas a todos los ciudadanos.<sup>124</sup>

Ante la creciente ola de protestas, el gobierno federal movilizó sus fuerzas para demostrar la aceptación a su proyecto. Por medio de boletines, difundió el apoyo que decía recibir de diversas organizaciones de padres de familia de escuelas oficiales, de maestros, de sindicatos, de comités ejidales, destacando la calidad de los libros, su éxito pedagógico, la profusión de material didáctico y su gratuidad.<sup>125</sup> En apoyo al gobierno lopezmateísta, el Comité de Defensa de la Constitución convocó para el 11 de febrero en Monterrey a una manifestación de las llamadas "fuerzas liberales y revolucionarias" de Nuevo León como desagravio de la manifestación del día 2. En una gran mayoría, eran trabajadores, campesinos y sectores de clase media baja. Varios oradores, representantes de diversos sectores sociales -mujeres, trabajadores, la vieja guardia revolucionaria y profesionistas- se

---

<sup>124</sup> *Ibid.*

<sup>125</sup> En algunas zonas llegaron órdenes de la superioridad para que de inmediato inspectores, directores de escuela y maestros enviaran telegramas de apoyo al presidente y al secretario de Educación, protestando en contra de los ataques al "régimen revolucionario" y agradeciendo el envío de los textos gratuitos. Asimismo, sociedades de padres de familia de escuelas rurales, enviaron a López Mateos cientos de comunicados apoyando su política educativa y haciendo patente su agradecimiento por el reparto de los textos, añadiendo que no tenían liga alguna con la UNPF. AGN., Ramo Presidentes, Adolfo López Mateos, 545.2/20. También "Mensajes de todo el país en apoyo a la política educativa del gobierno federal" en *Excélsior*, 9 de febrero de 1962; "Total adhesión a la obra educativa del gobierno" en *El Universal*, 11 de febrero de 1962.

pronunciaron a favor de las reformas y condenaron la agitación provocada por los grupos reaccionarios, relacionándola con la oposición del sector empresarial a las reformas al artículo 123 constitucional, recién aprobadas. Esta manifestación estuvo lejos de adquirir la magnitud y el entusiasmo de la organizada por la UNLPF.<sup>126</sup> Livas Villarreal adoptó una postura conciliadora y reiteró que los libros de texto estaban dentro de la tradición mexicana, que no contenían nada extraño a los principios fundamentales de la familia mexicana y que eran otro paso en el programa del gobierno lopezmateísta para cumplir los mandatos constitucionales.<sup>127</sup>

Una comisión de la SEP<sup>128</sup> acudió a Monterrey para dialogar con los representantes de la UNLPF entre quienes se encontraban empresarios vinculados con el grupo de Cervecería Cuauhtémoc.<sup>129</sup> La

---

<sup>126</sup> Nuevamente las fuentes difieren en cuanto al número de participantes. Estos oscilaban entre 35 000 y 90 000 personas.

<sup>127</sup> "Más de 100 000 regiomontanos dieron su apoyo a la política educativa oficial" en *Excélsior*, 12 de febrero de 1962. Estas declaraciones provocaron de nuevo indignación entre la UNPF. Véase "Alzase nuevamente la amenaza totalitaria del texto único y obligatorio, expresión de ilicitud y de estatismo" en *La Nación*, año 21°, núm. 1061, 11 de febrero de 1962, pp. 18-19. Y también en la misma publicación, "Lo que hay detrás de la campaña oficial contra los padres de familia", año XXI, núm. 1062, 18 de febrero de 1962, pp. 9-10.

<sup>128</sup> A los comisionados iniciales, profesores Manuel Boneta Méndez y Enrique García Gallegos, se unieron los profesores Luis Alvarez Barret, Antonio Barbosa Heldt, Soledad Anaya Solórzano y Dionisia Zamora.

<sup>129</sup> Entre ellos Alfonso Garza y Garza, Andrés Marcelo Sada y Juan Celada.

postura de los padres de familia parecía irreconciliable. Las denuncias eran las mismas: el Estado como amo y señor de todas las cosas y el autoritarismo que ejercía al implantar, mediante la fuerza, el nuevo plan de estudios y los textos únicos sin consultar a los padres de familia y a los maestros. Se criticaron los programas por su "marcado signo comunista" que violaba la Constitución y menospreciaba los "altos valores del espíritu".<sup>130</sup> En defensa de sus argumentos, la Unión apeló a la soberanía del estado de Nuevo León en materia educativa, por lo que la federación no podía imponer sus políticas.<sup>131</sup>

Los representantes de la SEP y las autoridades estatales, respondieron a estas denuncias. Para Zamora y Anaya, tanto los textos gratuitos como el plan de estudios brindaban un mínimo de conocimientos y no había límite en cuanto a la cantidad de material extra que el maestro podía solicitar.<sup>132</sup> Pero sus argumentos no modificaron la postura intransigente de la Unión. La SEP decidió suspender las conversaciones sin llegar a acuerdo alguno.<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> *El Norte*, 27 de febrero de 1962.

<sup>131</sup> Esta afirmación se basaba en el artículo 23 de la Ley General Pública de Nuevo León en el cual se establecía que la Dirección General de Educación del Estado tenía las facultades para aprobar los libros de texto que se utilizarían en los planteles escolares, tanto oficiales como incorporados. De esta manera, según la Unión, la escuela podía ajustarse a las necesidades y características del medio físico económico y social. La intervención de Alfonso Garza en Dobson, 1967, p. 244.

<sup>132</sup> *Ibid.*

<sup>133</sup> Para justificar esta decisión, los representantes de la SEP

Contrariamente a lo que se hubiere esperado, el conflicto no se agudizó. La UNLPF entregó al gobernador un documento que condensaba sus demandas. Para la Unión, la educación debía tener como fin primario al individuo y su desarrollo moral y no a la comunidad.<sup>134</sup> Los programas "sospechosamente iguales a los sistemas implantados en Rusia y Cuba",<sup>135</sup> descuidaban los conocimientos fundamentales y trataba de educar al niño a base de un trabajo manual menospreciando los "altos valores del espíritu", además de que proporcionaban "una visión fragmentada de la realidad".<sup>136</sup> Las críticas se dirigieron también al nuevo agrupamiento de materias por áreas -al que consideraban propio de países totalitarios- por

---

publicaron un desplegado en el que daban a conocer sus motivos. Insistían en el desconocimiento de los representantes de la UNLPF en relación con el contenido de los programas y los libros de texto. *Tiempo*, 12 de marzo de 1962. Por su parte, la Unión declaró que el motivo para no continuar las negociaciones había sido la falta de preparación de los representantes oficiales para presentar razones de peso a sus argumentos. *El Norte*, 2 de marzo de 1962.

<sup>134</sup> Esta objeción se debía a que en el cuaderno de información publicado por la SEP para orientar a los maestros sobre los nuevos programas y referirse a las características de la educación rural, se señalaba a la comunidad y no al individuo como sujeto de la educación. Esto dio pie para que la UNPF afirmara que se pretendía "adoctrinar a la niñez dando un sentido colectivista a la educación". *"El problema"*, 1962.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>136</sup> Los padres de familia no estaban de acuerdo con las actividades extramuros de las escuelas que incluían visitas, excursiones y paseos, por considerarlas exageradas e inadecuadas. La visita de un grupo de cuarto grado de una escuela oficial al ayuntamiento y después al rastro los atemorizó provocando enérgicas denuncias en contra de las autoridades educativas.

provocar una desarticulación de las asignaturas que dificultaba la labor del maestro. Rechazaban el trabajo de los niños por equipos y la elección de un jefe entre ellos, no sólo porque relegaba al maestro al papel de un simple vigilante, sino por el peligro que significaba la formación de pequeñas células o cooperativas, también propias de países socialistas en donde se necesitaba fomentar la denuncia y el espionaje.<sup>137</sup> A estas objeciones añadía otras más: el magisterio no estaba preparado para seguir e implantar el nuevo programa y se carecía de información, guías y otros medios auxiliares.

La segunda parte del documento referida a los textos, exponía los que consideraba inconvenientes ideológicos y pedagógicas: el bajo nivel cultural de los textos, el no cubrir adecuadamente los aspectos regionales, urbanos y rurales, además de estar plagados de errores. Finalmente, presentaba una comparación del programa de Nuevo León con el programa propuesto por la SEP, concluyendo que el primero era muy superior al segundo en cuanto a los resultados.

Ya expresadas sus acérrimas críticas, la UNLPF adoptó una actitud más tolerante. Propuso ediciones financiadas por el estado de Nuevo León, pero con fondos federales, de textos para cada asignatura y cada grado escolar adecuados a las aspiraciones de los padres de familia. Pero la premura de tiempo, ante el inicio del año escolar lo impidió. Por tanto, la Unión aceptó, aunque transitoriamente, los textos gratuitos de la SEP, a excepción de

---

<sup>137</sup> "El problema", 1962, p. 5.

cinco que calificó inapropiados para su circulación: *Mi libro de segundo año*, *Lengua Nacional* de 3°, *Historia y Civismo* de 3° y 4° grados y *Geografía* de 4°. <sup>138</sup>

En respuesta, Livas Villarreal reiteró su apoyo a los textos gratuitos por su contenido patriótico, alto valor intelectual y moral además de estar exentos de todo sectarismo. Aceptó que el Consejo Local de Educación estudiara los nuevos planes y programas para adaptarlos a las condiciones locales, en tanto que los textos gratuitos continuarían siendo distribuidos en todas las escuelas primarias del estado, fueran federales, estatales o particulares. Insistió en que no eran únicos y que la Unión estaba en libertad de proponer otros textos con carácter complementario o de consulta que, tras ser dictaminados y aprobados por las autoridades, podían distribuirse en las escuelas a condición de que se hiciera gratuitamente. <sup>139</sup> La Unión aceptó la propuesta del gobernador aunque no abandonaría su lucha por la libertad de enseñanza.

---

<sup>138</sup> *Ibid.*, pp. 75-81.

<sup>139</sup> *Tiempo*, vol. XLI, núm. 1058, 13 de agosto de 1962, pp. 13-14. Por su parte, la UNLPF ofreció editar y distribuir gratuitamente libros de texto entre los alumnos de las escuelas primarias de Nuevo León para impedir de esta manera la imposición de los textos oficiales. Inicialmente serían los de Historia Patria y Geografía. Pero este proyecto después de editar 2 000 ejemplares no pudo continuar por las limitaciones económicas de la Unión. "Textos gratuitos no oficiales frente a textos gratuitos oficiales" en *La Nación*, año 21°, núm. 1090, 2 de septiembre de 1962, p. 7.

**"LA PAZ DE LA ESCUELA ES LA PAZ DE MEXICO"<sup>140</sup>**

No obstante que el debate escolar había tomado cauces inesperados y se había convertido en amenaza para la estabilidad política, el gobierno federal logró restringir el conflicto a nivel local. Su actitud conciliadora con relación al caso de Monterrey no significó su claudicación en relación con su proyecto educativo sino que, por el contrario, la prudencia dictaba que, ante la proximidad de la contienda electoral de 1964, no hubiera mayores riesgos. Las manifestaciones surgidas en Colima, Chihuahua, Sinaloa y Guanajuato no pasaron de ser reclamos en contra de la obligatoriedad de los textos, en tanto que en San Luis Potosí fueron detenidos el presidente de la UNPF, Ramón Sánchez Medal junto con tres dirigentes de la Unión Neolonesa, al tratar de exponer al presidente de la UNPF local los argumentos que debería defender ante el gobernador.<sup>141</sup>

López Mateos trató de afianzar su posición y no perdió oportunidad para defender su proyecto educativo. En Guadalajara, aprovechando el día del maestro, pronunció una enérgica respuesta a la campaña organizada en contra de los textos gratuitos:

el Estado continuará difundiendo esos libros, cuyo valor pedagógico e inspiración patriótica sólo puede desconocer la pasión sectaria. Mi gobierno reitera su inquebrantable decisión

---

<sup>140</sup> "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1962" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 1167.

<sup>141</sup> Loaeza, 1988, pp. 371-372.

de seguir adelante en esta tarea; no solamente haremos cada año mayor número de libros de texto, sino que seguiremos buscando los medios más idóneos para superarlos, educando con ellos a la niñez mexicana en el amor a la patria, en el ejemplo de nuestros héroes, en el apego a nuestras tradiciones, en la devoción a la familia y en la fraternidad hacia todos los pueblos de la tierra.<sup>142</sup>

Poco después, insistió en la justa lucha de su gobierno por el progreso y bienestar del pueblo mexicano. Así, en su cuarto informe manifestó:

cuando el Gobierno se empeña más que nunca en cumplir los mandatos de nuestros grandes movimientos de independencia, autodeterminación y justicia social, sorprende que haya quienes invoquen lo que llaman dolosamente libertad de enseñanza para luchar contra la enseñanza. Frente a tal actitud, que contrasta con la voluntad de concordia y progreso cívico de la inmensa mayoría del pueblo, hemos de repetir que, por encima de cualquier sectarismo, se yergue la Constitución de la República.

La paz de la escuela es la paz de México; no la enturbien quienes, con pretexto de sus creencias pero con impulso real de sus pasiones, pretenden ignorar o desconocer que la libertad de creer no sólo es una garantía vigente en nuestras leyes, sino lo que es evidente, una condición de nuestra vida social.<sup>143</sup>

El interés por continuar el debate fue disminuyendo paulatinamente. Los grupos opositores, en especial los empresarios, aprovechando la coyuntura de los textos gratuitos, habían demostrado su poder de movilización social y fortalecieron su posición frente al Estado.<sup>144</sup> Las escuelas particulares, en la práctica, utilizaron los textos

---

<sup>142</sup> *Política*, vol. III, núm. 51, 1 de junio de 1962, p. 30.

<sup>143</sup> "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1º de septiembre de 1962" en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 1167.

<sup>144</sup> Loaeza, 1988, pp. 367-368.

discrecionalmente; en algunos casos se convirtieron en lecturas adicionales; en otros, permanecieron guardados en los planteles para evitar su "influencia perniciosa" en los alumnos. Igualmente, la Iglesia adoptó una actitud más tolerante. La celebración del Concilio Vaticano II a fines de 1962 y, meses después, la publicación de la Encíclica *Pacem in terris*, debieron influir en el episcopado mexicano al proponer una mayor tolerancia frente a quienes no compartían las ideas religiosas.<sup>145</sup> Una prueba fue la publicación de una *Exhortación pastoral sobre la paz escolar en México* firmada por tres arzobispos y 20 obispos, en la que hacían un llamado para lograr una verdadera armonía entre las instituciones involucradas en la labor educativa: la familia, la Iglesia y el Estado.<sup>146</sup> Sólo quedaba la postura intolerante de la UNPF, la cual sin el apoyo del sector católico, no representaba mayor peligro.

Al iniciarse 1963, el conflicto había quedado prácticamente olvidado. Martín Luis Guzmán expresaba tranquilamente: "ya no hay oposición a los libros y cuadernos gratuitos; unos y otros se impusieron solos".<sup>147</sup> A lo que López Mateos añadió:

esos libros afirman la igualdad de derechos de todos los niños de México, afianzan la unidad nacional en sus tradiciones más puras y deparan a los maestros elementos auxiliares prácticos de trabajo. Nada contra el hombre y nada contra la patria.

---

<sup>145</sup> Blancarte, 1992, p. 195.

<sup>146</sup> *Ibid.*, pp. 199-200.

<sup>147</sup> *Tiempo*, vol. XLIII, núm. 1099, 27 de mayo de 1963, p. 15.

Éstas han sido las normas inquebrantables de nuestra Administración.<sup>148</sup>

Al finalizar su gestión, el presidente informó que desde 1960, se habían distribuido 114 millones de libros de texto y cuadernos de trabajo!<sup>149</sup> Con esta medida, el Estado cumplía con el precepto de gratuidad establecido en el artículo 3°, pero al mismo tiempo mantenía su hegemonía en el ámbito educativo. En este sinuoso camino, Torres Bodet reconoció grandes esfuerzos pero también decepciones:

si mucho falta por realizar, hemos intentado cuanto pudimos para acelerar el progreso de la colectividad mexicana con fundamento en la escuela pública. El camino es largo. Y recorrerlo será difícil. Sin embargo, tenemos la clara impresión de que principiamos ya a superar los más inquietantes obstáculos.<sup>150</sup>

Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada, incluso cuando en 1973 se decidió la elaboración de una nueva versión. Más allá de la polémica que desató, es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje.

---

<sup>148</sup> "El lic. Adolfo López Mateos, al abrir el Congreso sus sesiones ordinarias, el 1° de septiembre de 1964", en *Los presidentes*, 1985, vol. IV, p. 1284.

<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 1283.

<sup>150</sup> "Discurso pronunciado en la inauguración de la Asamblea Mundial de Educación". México, D.F., 6 de septiembre de 1964 en *Discursos 1941-1964*, 1965, pp. 487-488.

## LOS NUEVOS TEXTOS

La propuesta de eliminar posturas antagónicas reflejadas en interpretaciones diversas fue consolidando una nueva visión del pasado más equilibrada. La enseñanza de la historia se presentaba como medio efectivo para conciliar valores y símbolos; trataba de minimizar las controversias y presentar la materia como un proceso de integración de la nacionalidad.<sup>151</sup> Las lecciones de historia, entrelazadas con otras de carácter cívico, buscaban consolidar una visión armónica del pasado mexicano, "estimar en su valor la concurrencia del factor aborígen y el factor hispánico en la formación de la nacionalidad mexicana".<sup>152</sup> Desde su primera gestión al frente de la Secretaría de Educación, Torres Bodet había señalado la necesidad de cancelar

los odios en la redacción de los libros de historia de nuestra patria. Bien está, asimismo, que se emprenda una campaña depuradora para arrancar a los textos las páginas negativas.<sup>153</sup>

Aunque los libros de los dos primeros grados hicieron referencia a algunos hechos históricos, su enseñanza se concretaba a partir del tercer año. Los textos, de autores diversos, mostraban bastantes

---

<sup>151</sup> Un estudio sobre el contenido de estos textos en Vázquez de Knauth, 1970, pp. 278-284.

<sup>152</sup> "Normas y Guiones Técnico-Pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los Libros y Cuadernos de Trabajo para los años primero a sexto de la Educación Primaria (1959-1971)", en González Pedrero, 1982, p. 164.

<sup>153</sup> "Discurso pronunciado en la apertura de labores de la Primera Conferencia de mesa redonda para el estudio de los problemas de la enseñanza de la historia de México, el 11 de mayo de 1944" en Torres Bodet, 1944, p. 123.

diferencias entre sí.<sup>154</sup> Apegados a los guiones técnico-pedagógicos, su contenido era por demás heterogéneo. Unos se acercaban más al propósito de conciliación histórica, pero dos de ellos, al abordar el mismo tema, presentaban criterios divergentes. El manual de tercer grado daba una visión panorámica de la historia de México. El tema general del texto de cuarto era la historia nacional pero más detallado, en ocasiones, en exceso. El de quinto, con una postura menos conciliadora, se centraba en la historia de América mientras que el de sexto abarcaba la historia universal, dedicando el último capítulo a la historia de México y sus instituciones. Era este último el mejor. Su visión de la historia difería de la de los otros textos; con precisión y sin pasión, en escasas páginas, resaltaba la multiplicidad de fuerzas que intervinieron en el proceso histórico en vez de atribuir a acciones aisladas el resultado de los acontecimientos. No obstante estas divergencias, los cuatro libros tenían un denominador común: la exaltación del nacionalismo como elemento de identidad y de cohesión social.

Los textos subrayaban, aunque de diversa manera, la

---

<sup>154</sup> Con el primer concurso se logró elegir el texto para el tercer grado escrito por Jesús Cárabes Pedroza, siendo necesarias algunas rectificaciones sugeridas por el jurado. Para el libro de cuarto año, se celebraron dos concursos pero ninguna de las tres obras presentadas fueron aceptadas por lo que ambos certámenes se declararon desiertos. La obra fue adjudicada bajo contrato a Concepción Barrón de Morán. El texto de quinto de Amelia Monroy Gutiérrez fue elegido entre otros tres presentados a concurso, en tanto que para el sexto grado fue necesario convocar seis concursos en los que se registraron un total de 18 trabajos, para seleccionar el presentado por Eduardo Blanquel y Jorge Alberto Manrique.

importancia del conocimiento de la historia nacional. Para el de tercer año, con el estudio de la historia "conoceremos mejor a México y lo amaremos y serviremos con más entusiasmo";<sup>155</sup> la finalidad del de cuarto era ayudar "a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor porqué la amas y cómo y porqué debes estar dispuesto a servirla",<sup>156</sup> en tanto que el de sexto lo enfocaba con una visión más madura, exenta de conceptos cívicos: "México [...] es el resultado de un largo proceso a través de nuestra historia".<sup>157</sup> Con excepción de los libros de quinto y sexto, los demás dedicaban amplios espacios a exaltar las virtudes cívicas de los héroes: Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero, Carranza, Zapata. No es por tanto de extrañarse que hechos y personajes históricos estuvieran acompañados de un mensaje cívico. Por ejemplo, el manual de cuarto señalaba: "igual que Morelos quiso ser "siervo de la nación", esfuérazate tú por servir a tus semejantes y por contribuir a la grandeza de México".<sup>158</sup>

El propósito de lograr la "conciliación" con el pasado llevó a algunos autores a matizar las figuras más controvertidas como la de Hernán Cortés. El manual de tercero destacó actividades importantes del conquistador: "introdujo el cultivo de nuevas plantas y favoreció la ganadería; instaló los primeros ingenios

---

<sup>155</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 7.

<sup>156</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 9, en Vázquez de Knauth, 1970, p. 281.

<sup>157</sup> Blanquel y Manrique, 1968, p. 210.

<sup>158</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 64.

azucareros, [...] fundó el Hospital de Jesús, que fue el primero de América".<sup>159</sup> El texto de cuarto lo confirmaba: "gran destructor en la guerra, Cortés era gran constructor en la paz".<sup>160</sup>

Los cuatro manuales revaloraron las culturas prehispánicas. El de tercero se detenía en su estudio y hacía una exposición detallada, subrayando sus avances científicos y culturales, al igual que el texto de quinto, mientras que el de cuarto grado sólo hacía una breve mención del tema. El libro de sexto, en la síntesis final, reconocía su "organización muy completa e instituciones políticas, sociales, económicas y jurídicas muy avanzadas" y los "grandiosos restos de sus ciudades".<sup>161</sup>

Al abordar el tema de la conquista, uno de los puntos más escabrosos, los textos no ocultaron la violencia y la ambición española, pero manejaron juicios diferentes. El de tercero, el más extenso, exaltó la resistencia indígena y la contrastó con la obra destructora de los españoles, no sin reconocer al mismo tiempo el interés de los monarcas españoles en proteger a los indios. El libro de cuarto evitó las descripciones cruentas de la conquista y señaló que los indios "no eran esclavos, pues contra eso estaban las leyes españolas, vivían realmente esclavizados".<sup>162</sup> Sólo el manual de quinto mostró una actitud claramente antihispanista al

---

<sup>159</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 97.

<sup>160</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 18.

<sup>161</sup> Blanquel y Manrique, 1968, p. 211.

<sup>162</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 24.

afirmar que, con la llegada "de los colonos españoles, empezó el sufrimiento de los indios americanos, que fueron sometidos a la esclavitud y tratados cruelmente",<sup>163</sup> a pesar de las disposiciones reales tendientes a protegerlos, ya que éstas "no eran obedecidas por la generalidad de los colonos, que explotaban a los indios de las encomiendas peor que a verdaderos esclavos."<sup>164</sup> El texto para sexto grado, más moderado, aludió brevemente al tema sin mencionar la conquista como una acción destructiva.

Pese a estos juicios divergentes, todos los textos aceptaban las dos raíces de la nacionalidad mexicana y trataban de recuperar los aspectos positivos de ambas culturas, tal y como lo exigían las guías. El periodo colonial era considerado como el "periodo de gestación y desarrollo del pueblo mexicano" y la guerra de independencia como el "paso necesario hacia la conquista de la libertad y el establecimiento de instituciones democráticas".<sup>165</sup> Al abordar en forma muy breve la colonia, el manual de tercero señalaba que "la cultura indígena se transformó y enriqueció con la española"<sup>166</sup> en tanto que el de cuarto, al hacer alusión al

---

<sup>163</sup> Monroy Gutiérrez, 1964, p. 49.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>165</sup> "Normas y Guiones Técnico- Pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los Libros y Cuadernos de Trabajo para los años primero a sexto de la Educación Primaria (1959-1971)". en González Pedrero, 1982, p. 178.

<sup>166</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 21.

mestizaje, exponía este hecho con mayor claridad: "se mezclaron en México dos sangres y dos culturas, la indígena y la española. De ellas se formó el actual pueblo mexicano al que tú perteneces".<sup>167</sup> El libro de sexto hacía una referencia similar: México es "el resultado de la fusión de dos tipos de culturas: las culturas prehispánicas y la cultura europea, u occidental, llegada a nosotros a través de España".<sup>168</sup>

Uno de los requisitos generales para estos libros era su laicidad. Pero no era posible ignorar el papel desempeñado por la Iglesia y la religión en el pasado. Aunque eran escasas las alusiones a la religión, se hacía frecuente mención a la labor de los primeros misioneros, quienes "se afanaron por conseguir el bien espiritual y material de los indios" y de protegerlos de la codicia de los españoles.<sup>169</sup> Dos textos hicieron referencia al poder adquirido por la Iglesia desde la época virreinal; el de cuarto mostraba una actitud anticlerical e identificaba a la institución como enemiga de la libertad y del progreso. La Iglesia "se puso en contra del movimiento por la independencia"<sup>170</sup> y "declaró herética y cismática, es decir, contraria a los mandamientos del catolicismo, la Constitución de Apatzingán; se excomulgó a los autores de ella y se amenazó con igual castigo a quienes la leyeran o la

---

<sup>167</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 17.

<sup>168</sup> Blanquel y Manrique, 1968, p. 211.

<sup>169</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 75.

<sup>170</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 53.

conservaran".<sup>171</sup> El libro de sexto también hacía una mención menos parcial, al señalar que la estrecha unión entre la Iglesia y el Estado "fue nocivo para la vida de la colonia".<sup>172</sup>

Más adelante, los textos exponían las vicisitudes de México en sus primeros años de vida independiente sin juicios contrastantes. Al abordar el tema de la invasión norteamericana, los manuales de cuarto y quinto no mencionaban siquiera el deseo de expansión o la ambición del país vecino, sino que la atribuían básicamente a las luchas internas y a la desunión entre los mexicanos, lo que era una lección de la historia:

una experiencia que nunca debemos olvidar: es indispensable la unión de todos los mexicanos, pues con la paz interior hay progreso, y con el progreso, la fuerza capaz de ponernos a cubierto de asechanzas e injusticias".<sup>173</sup>

En el estudio de la época porfirista, coincidían en su condena: exponían de diversas formas los aspectos dictatoriales del régimen y la desigualdad social derivada de su política económica aunque reconociendo la creación de una infraestructura. La voluntad de Porfirio Díaz "era la ley suprema"; "no había democracia"; los peones de las grandes haciendas "trabajaban de sol a sol por un salario mísero. Eran aquellos trabajadores poco menos que esclavos"; "a los obreros no se les reconocía derecho alguno. Sus

---

<sup>171</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>172</sup> Blanquel y Manrique, 1968, p. 214.

<sup>173</sup> Barrón de Morán, 1964, p. 98 en Vázquez de Knauth, 1970, p. 282.

salarios eran bajísimos".<sup>174</sup> El manual de cuarto reiteraba estas críticas y el de sexto afirmaba que el régimen de Díaz había dado, como resultado de un progreso aparente, "el desequilibrio económico y la injusticia social".<sup>175</sup>

La Revolución Mexicana, justificada desde un principio como la única forma de rescatar la libertad perdida, la abordaban los tres textos. El de tercero se limitaba a mencionar la lucha de los principales héroes: Madero, Carranza y Zapata, sin precisar las divergencias entre las facciones revolucionarias,<sup>176</sup> al igual que el texto de cuarto, a pesar del exceso de detalles. Sólo la mención del libro de sexto era más acertada, al hacer referencia a la postura de los diversos caudillos revolucionarios<sup>177</sup> y, sin tomar partido, presentaba una evaluación conciliadora, de los que habían participado en la lucha armada, actitud poco usual en los libros de texto:

hubo diferencias y aun luchas entre los principales jefes revolucionarios; no se ponían de acuerdo sobre cuál era la mejor manera de lograr los cambios sociales necesarios. Sin embargo, para nosotros, todos ellos son héroes, los vencidos y los vencedores, porque todos trataban de lograr una vida mejor

---

<sup>174</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 113.

<sup>175</sup> Blanquel y Manrique, 1968, p. 225.

<sup>176</sup> Cárabes Pedroza, 1962, p. 115.

<sup>177</sup> Madero trataba de reinstaurar "el régimen democrático y liberal instituido por la Constitución de 1857", mientras que Zapata, Villa y Carranza anhelaban "una completa revolución social" y aspiraban a "cambios más completos y radicales". Blanquel y Manrique, 1968, p. 226.

para los mexicanos y todos ayudaron, de una manera u otra, a que se implantara en el país un régimen más justo, más comprensivo, más propio para el verdadero desarrollo y progreso de México.<sup>178</sup>

Los textos concordaban en que, al término de la lucha armada, México había entrado en una etapa de consolidación y progreso. "La Revolución Mexicana ha hecho justicia a los obreros y a los campesinos" y los gobiernos posrevolucionarios "se han preocupado, cada vez más, por conseguir el bien de todo el pueblo", afirmaba el manual de tercero.<sup>179</sup> La visión transmitida de la época contemporánea era optimista. No se hablaba de marginalidad ni pobreza. Aparecía como si todos los problemas se hubieran superado, y el país continuara su evolución con paso firme ya que, consolidadas las instituciones, se garantizaba la paz, la democracia, la justicia social y el progreso.

En conjunto, los manuales cumplían buena parte de su cometido: transmitir una versión única de nuestro pasado, fuente de polémicas por muchos años que divulgaban versiones diferentes, e incluso antagónicas, de nuestra historia. Un código de moral cívica, elaborado por la Secretaría de Salubridad, servía como corolario a todos estos textos. En él, se subrayaba el amor a la

---

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 228 en Vázquez de Knauth, 1970, p. 283.

<sup>179</sup> Cárabes Pedroza, 1962, pp. 119, 122. El texto hacía alusión también al mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores, garantizando sus derechos, multiplicando las escuelas y los centros de salud, construyendo obras de infraestructura y beneficio social, lo cual se traducían en niveles de vida superiores.

patria y el respeto a las estructuras vigentes, se enaltecía al individuo y sus derechos como rigurosa tradición del liberalismo mexicano.

## VII. LA EXPERIENCIA RURAL

### 1.- LAS NORMALES

El proyecto educativo de los años cuarenta, con finalidades muy claras marcadas por las circunstancias concretas del momento, dejó a un lado el interés por los problemas del campo y volvió su atención, como en el porfiriato, al desarrollo urbano, base indispensable del proyecto de industrialización. Si bien la escuela rural no fue totalmente abandonada no logró los mismos beneficios con los proyectos de quienes ocuparon la Secretaría de Educación Pública entre 1940 y 1964.

La rectificación de rumbo hacia la moderación de las reformas cardenistas fue manifiesta en la formación del maestro rural. Alcanzar el consenso en una sociedad dividida requería eliminar todo aquello que pudiera convertirse en punto de tensión. El problema mayor se encontraba en el campo. No convenía a los propósitos del nuevo gobierno que el maestro actuara como líder de la comunidad y luchara por la justicia social, como quedó señalado en capítulos anteriores, sino que ahora la escuela debería contribuir en la construcción de un nuevo modelo de nación, moderna, industrializada, y el maestro, una vez más, debería actuar como portavoz de las reformas gubernamentales.

Con escaso presupuesto para llevar la enseñanza de las primeras letras hasta los rincones más apartados, el Estado enfrentaba el grave problema de falta de maestros. Desde los años veinte funcionaron las primeras Normales Rurales con una

orientación práctica, aunque poco eficaz. Las experiencias pioneras, fruto de la improvisación y experimentación, tropezaron con múltiples dificultades lo que obligó a las autoridades a decidir los cambios.

Para 1940, la formación del maestro rural recayó bajo la jurisdicción de las Escuelas Regionales Campesinas que desde 1932 tuvieron a su cargo la formación de maestros y agricultores en un intento por agrupar a diversas instituciones educativas ligadas al campo.<sup>1</sup> Estos internados para ambos sexos cubrían un programa en cuatro años: los dos primeros dedicados a la lengua nacional, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, física y química, práctica agrícola, de oficios e industrias rurales; los dos últimos años a la formación magisterial, exigiendo a los alumnos su participación en los trabajos de mejoramiento comunal.<sup>2</sup>

Este programa estuvo vigente sólo un año. Con la creación del Departamento de Enseñanza Normal al ser reorganizada la SEP en 1941, las Normales Rurales volvieron a funcionar en forma independiente en tanto que la educación agrícola se confió a las Escuelas Prácticas de Agricultura bajo la dirección del Departamento de Enseñanza Agrícola. El motivo de esta división era el problema de años atrás: en la mayoría de los casos, al término de los dos primeros años, los alumnos continuaban los estudios de educación normal y sólo una minoría se dedicaba a las labores

---

<sup>1</sup> Loyo, 1998.

<sup>2</sup> Loyo, 1999, pp. 313-318.

agrícolas e industriales; "nadie que tuviera un mínimo de educación quería trabajar la tierra; sus perspectivas eran mejores en otra parte".<sup>3</sup>

Veintiseis de las 35 Escuelas Regionales Campesinas existentes a principios de los años cuarenta regresaron a su papel original como Normales Rurales y siguieron íntegramente el plan de seis años como las urbanas, de acuerdo con la determinación de Véjar Vázquez de unificar planes y programas. El funcionario argumentaba que la capacitación del maestro rural, dirigida a una enseñanza práctica más que académica, resultaba "insuficiente para cumplir satisfactoriamente con su trabajo". Pero en el fondo, esta decisión tenía otros motivos. Las Normales Rurales, debido al margen de autonomía que habían mantenido por su aislamiento y el olvido en que permanecían, la distancia del centro y el régimen de internado que contribuía a reforzar las relaciones entre los estudiantes normalistas, se habían convertido en un "reducto de la izquierda magisterial".<sup>4</sup> Con la reforma, por tanto, se pretendía ejercer un mayor control sobre los maestros para evitar que actuaran como líderes de las comunidades y poder mantener la tranquilidad en las aulas limitando su acción a la labor docente, ya que la educación socialista estaba aún vigente en la ley.

El nuevo plan de estudios de las normales, ampliado y puesto en marcha en 1943, transformó las funciones y objetivos del maestro

---

<sup>3</sup> Ruiz, 1977, p. 135.

<sup>4</sup> Arnaut, 1993, p. 92.

rural para concentrarse en una mayor preparación académica. Su contenido ideológico se moderó al tener que cumplir su misión en un nuevo contexto político. Los tres primeros años correspondían a la educación secundaria mientras que los tres restantes comprendían 38 materias obligatorias que combinaban conocimientos académicos y pedagógicos. Las asignaturas específicas indispensables en su preparación, así como la orientación funcional y práctica que se había seguido años atrás, si bien no totalmente borradas del programa, se limitaron. Materias que tenían aplicación práctica en la comunidad -educación rural, enfermería, técnica de la investigación del mejoramiento comunal, economía y legislación rurales, instituciones y problemas sociales y mecánica agrícola-, fueron sustituidas por materias de cultura general -etimologías, sociología general, ética y lógica-, y otras más que centraban la atención del normalista en cuestiones de teoría y técnica pedagógicas -psicología del aprendizaje, técnica de la enseñanza, historia de la educación-. El curso de historia general fue el sustituto moderador del curso de cooperativismo y el de literatura general reemplazó al de doctrinas sociales, en tanto que música, danza y teatro, desde años atrás eficientes apoyos en la labor del maestro rural, continuaron vigentes. Una modificación trascendental que reflejaba el espíritu de la época fue la sustitución del estudio de la lengua indígena de la región por el curso de lengua extranjera.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Sobre los programas, Miñano García, 1945, pp. 41-59.

Punto importante del nuevo reglamento fue la autorización para revalidar estudios de las normales rurales en las urbanas, lo que permitió a los maestros que hubieren terminado los seis años, prestar sus servicios docentes en escuelas semiurbanas y urbanas después de seis años de trabajo en el medio rural. Esta medida propició el abandono de la labor educativa en el campo.

Paralelamente a estos cambios, Véjar Vázquez tomó otras decisiones. Las normales rurales que hasta el momento tenían el carácter de coeducativas, se convirtieron en planteles unisexuales. Las razones que se aducían eran fiel reflejo de una política que pretendía exaltar la moral y las buenas costumbres según se entendían en esa época:

aunque los reglamentos dictados para esa convivencia han sido fielmente observados, pues tienen dormitorios separados y en los correspondientes a las alumnas duermen la ecónoma y una maestra, si la hay, se han lamentado, aunque no con frecuencia, hechos inmorales que los directores han solucionado cazando a los faltistas y separándolos de la escuela.<sup>6</sup>

Las más afectadas fueron las mujeres. Con el pretexto de evitar escándalos, se propuso concentrar en las escuelas más grandes y con mejores instalaciones para las labores agrícolas a los varones, mientras que las restantes, más pequeñas y con menores recursos, se destinaron a las mujeres. En consecuencia extensas regiones quedaron sin este tipo de escuelas: dos normales rurales en Oaxaca, una para hombres y otra para mujeres, no cubrían la demanda de

---

<sup>6</sup> Memorandum firmado por el jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, profesor Luis H. Monroy. 9 de septiembre de 1942 en AHSEP, Subsecretaría, c. 2776, ref. B/201.5 (X-5) (72), exp. 1.

maestros para los estados de Chiapas y Quintana Roo; en el norte, existían dos escuelas en Chihuahua, una para varones y otra para mujeres, para satisfacer las necesidades de Baja California, Sonora y Coahuila. El problema se recrudecía si se consideraba el escaso número de plazas con que contaba cada plantel. La normal de Oaxtepec, Morelos, disponía sólo de 170 lugares para sus propias alumnas y las que habían asistido a los planteles de Ayotzinapa, Guerrero, y Tenebría, México, ahora destinadas a varones. Lo mismo sucedía en la normal de Bimbaletes, Zacatecas, en donde además de atender a sus alumnos, debía recibir a los procedentes de los planteles de Cañada Honda, Aguascalientes, y Parácuaro, Michoacán, para completar una matrícula de 250 alumnos.<sup>7</sup> Tampoco lograban solucionar la falta de maestros capacitados. Algunos de los primeros graduados de las Regionales Campesinas en 1940 se incorporaron como docentes, representando sólo una fracción del personal requerido.<sup>8</sup> En contraste, en las zonas urbanas las normales estaban mejor equipadas y contaban con un personal generalmente suficiente y mejor preparado, en especial la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México.

Alumnos y padres de familia se quejaron de esta reorganización por considerarla arbitraria y dañina a los intereses de las comunidades campesinas. Por supuesto que las autoridades no prestaron atención a su inconformidad y continuaron funcionando

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Ruiz, 1977, p. 135.

como planteles unisexuales.

### La vida en los internados

Informes existentes en el Archivo Histórico de la SEP permiten recuperar algunos rasgos de la vida cotidiana. El internado, de acuerdo con los estatutos, debía proporcionar dormitorio, vestuario, alimentación, servicios médicos y recreación a los alumnos; se insistía en que debía aproximarse "al tipo hogareño", de convivencia, donde privara el respeto a la personalidad del alumno y de los maestros.<sup>9</sup> Pero la realidad era otra.

No había mayores requisitos de ingreso. La edad mínima era doce años, aunque los informes revelan que el promedio de edad era mayor; ser de extracción campesina y originario de la región en donde la escuela estuviera ubicada, haber terminado la primaria, gozar de buena salud y mostrar vocación por la labor docente. La inscripción no era numerosa. Las reducidas becas y las malas condiciones de muchos planteles no eran atractivas y aun los inscritos muchas veces desertaban por no adaptarse a la disciplina y al estudio. El eterno problema de falta de primarias completas, dificultaba encontrar candidatos idóneos que hubieran terminado los seis grados por lo que las autoridades, desde años atrás, habían decidido establecer, en las propias normales, un curso

---

<sup>9</sup> Este fue uno de los propósitos desde su fundación en 1923. Loyo, 1999, p. 192.

complementario que en forma intensiva impartiera los programas del último ciclo de educación elemental. El director de la normal de Comitancillo, Oaxaca, aplaudía esta medida, "pues exigir que los aspirantes a alumnos de esta Normal hayan terminado su 6° año de primaria, es cerrar las puertas a los verdaderos campesinos".<sup>10</sup> Aún así, no sorprendía que un porcentaje significativo de estudiantes proviniera de comunidades no rurales.

Las actividades se iniciaban al toque de campana para levantarse, generalmente a las 6 de la mañana, y terminaban a las 9.30 de la noche cuando el maestro de guardia pasaba lista y reportaba a los alumnos faltantes. Desde las 7 a.m. se impartían las materias académicas y por la tarde se llevaban a cabo los trabajos de producción; el día terminaba con una hora de estudio. Los sábados estaban destinados a comisiones diversas y trabajo social en las comunidades cercanas.

La organización se mantuvo como en los años treinta. Un reglamento determinaba los derechos y obligaciones de alumnos y maestros, en "un verdadero ensayo de democracia".<sup>11</sup> La asamblea

---

<sup>10</sup> "Informe General de labores correspondientes al presente año". Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax. 31 de diciembre de 1941. AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2), exp. 1.

<sup>11</sup> "Informe General de fin de cursos que el Director de la Escuela Normal Rural de Coyuca de Catalán, Gro., rinde al C. Jefe del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional". 11 de noviembre de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.1).

general, presidida por el director del plantel, representaba la máxima autoridad. Los comités escolares señalaban a cada quien sus obligaciones y responsabilidades. Quienes los encabezaban eran los alumnos distinguidos por su espíritu de servicio, asesorados por un maestro. Funcionaban comités de higiene y salubridad, de orden y disciplina, de acción social, de puntualidad y asistencia, de fomento agropecuario e industrial, de deportes y el de honor y justicia, ante el cual maestros y alumnos protestaban en contra de las irregularidades de las autoridades. Las difíciles condiciones obligaban a los comités a designar comisiones escolares de tres o cuatro alumnos para colaborar en el aseo de dormitorios, patios, salones de clase y cocina, vigilar los trabajos agrícolas y la alimentación del ganado. Acarreaban el agua cuando faltaba, o leña cuando no conseguían comprarla y con el producto de las cooperativas de producción contribuían a su sostenimiento.<sup>12</sup> Todo se hacía semanalmente por rigurosa rotación, de tal manera que durante el año todos los alumnos pasaran por las diversas comisiones.

Cada normal rural elaboraba su propio reglamento. En Tenería, por ejemplo, el código disciplinario señalaba minuciosamente el comportamiento que deberían guardar tanto los alumnos como los maestros. Las faltas a la disciplina eran

---

<sup>12</sup> "Informe de fin de labores del presente año escolar". Escuela Normal Rural de Xochiapulco, Pue., 7 de diciembre de 1942. AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5195, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (724.7).

sopesadas según su gravedad y se restaban puntos de los 100 que inicialmente se le asignaba a cada uno. Al agotar esta puntuación, el estudiante quedaba automáticamente fuera de la escuela. El código sancionaba infracciones menores como no presentarse puntualmente por la mañana o faltar a clases sin justificación, no asistir a los honores a la bandera o prender la radio en horas fuera de las señaladas. Las faltas que merecían dos puntos eran "el uso de lenguaje impropio", fumar dentro de la escuela, no cumplir con las comisiones o fugarse de la escuela por menos de 24 horas. Las más penalizadas -cuatro y cinco puntos-, eran el provocar desórdenes dentro de la escuela, la asistencia a billares y cantinas, riñas entre compañeros, mentiras comprobadas, cometer indiscreciones o encubrir faltas. Faltas más graves eran motivo de expulsión.<sup>13</sup>

Los maestros llevaban el mismo sistema, solamente que se aplicaban las sanciones con mayor severidad. Si un maestro maltrataba o favorecía a un alumno, se le sancionaba con 5 puntos; el abandono de la escuela por un día le restaba 4 y el incumplimiento injustificado del plan de trabajo, 10.<sup>14</sup> Alumnos y maestros acusados debían presentarse ante el Comité de Honor y Justicia, el cual establecía las sanciones. El trabajo era utilizado como castigo, de acuerdo con la magnitud de la falta. A

---

<sup>13</sup> "Código Disciplinario". Escuela Normal Rural de Tenerife, Mex. 31 de marzo de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5185, ref. H/014 (015), exp. 1.

<sup>14</sup> *Ibid.*

partir de los 70 puntos, se notificaba a los padres de familia para que instaran a sus hijos a observar buena conducta y pudieran continuar en el internado. En caso de reincidencia, la expulsión era definitiva.

Otros reglamentos diferían del anterior. El de la normal rural de Amuzgos, Oaxaca, comprendía aspectos que no tenían relación alguna con un reglamento interior.<sup>15</sup> El de Galeana, Nuevo León, llegó al extremo de prohibir las relaciones amorosas entre el alumnado. Los maestros y empleados corrían peligro de ser expulsados si reincidían tras ser amonestados y un acto de indisciplina era castigado con uno o dos días de arresto.<sup>16</sup> Aparentemente, en estos años se logró una observancia más o menos estricta de los reglamentos, hecho que reflejaba la preocupación de las autoridades por controlar la conducta de los futuros maestros.

### **Ante mil carencias**

Las labores en las normales rurales se centraron en la preparación académica del educando. Pero directores y maestros difícilmente podían cumplir con eficacia el programa. Muchos alumnos ingresaban al grado complementario con una deficiente preparación de escuelas

---

<sup>15</sup> AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5185, ref. H/014 (015).

<sup>16</sup> "Reglamento Interior para la Escuela Normal Rural de Galeana, N.L." 18 de septiembre de 1942 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5198, ref. H/201 (014) (H4-2-1) (721.2), exp. 1.

unitarias.<sup>17</sup> Además, no siempre se contaba con el personal necesario para todas las asignaturas o bien se incorporaban al plantel iniciado ya el curso escolar. El director de la escuela de Coyuca de Catalán, Guerrero, señalaba que al tomar posesión de su cargo el personal constaba únicamente de una ayudante de taller, el cocinero, el encargado de las clases de música y educación física, un maestro normalista y un enfermero, ¿cómo podría cumplir con el programa?<sup>18</sup>

Pocos planteles lograban emular el buen funcionamiento de las antiguas Regionales Campesinas. El número de escuelas sin el equipo y el material necesario se había incrementado con rapidez y sólo nueve contaban con edificio propio, construido ex-profeso.<sup>19</sup> La prioridad del gobierno hacia las regiones con mayores recursos era manifiesta en el apoyo a ciertos planteles. El Mexe, Tenería, Tamatán y San Marcos eran las mejores; ubicadas en importantes

---

<sup>17</sup> "Informe General de labores realizadas durante el año de 1942. Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, Gro". 12 de diciembre de 1942 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-3) (727.1), exp. 1.

<sup>18</sup> "Informe trimestral de las actividades realizadas durante el primer trimestre del presente año, en la Escuela Normal Rural de Coyuca de Catalán, Gro". 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.1).

<sup>19</sup> Estas escuelas se clasificaban como de tipo completo, medio y de iniciación de acuerdo a su capacidad de inscripción y productividad: superficies cultivadas, implementos de trabajo y presupuesto. Las primeras podían alojar hasta 300 alumnos, las de tipo medio, no más de 150 y las de iniciación contaban con una inscripción que no sobrepasaba los 75 alumnos.

zonas agrícolas, disponían de buenos edificios y anexos para industrias y talleres, agua suficiente, maquinaria y animales domésticos, almacenes para semillas y forraje. Las restantes, en cambio, ocupaban cascos de haciendas o casas rentadas por el gobierno federal, que no siempre eran adecuadas y se localizaban en comarcas cuyas tierras, por su calidad misma o por insuficiente irrigación, eran malas. Situaciones similares de años atrás, se repetían.<sup>20</sup> En la normal de Chicontepec, Veracruz, la única escuela de este tipo en la Huasteca, la escasez de agua hacía imposibles las labores agrícolas. En un área de 20 km a la redonda no había un solo arroyo y la gente hacía grandes esfuerzos para conseguir el preciado líquido para su uso personal.<sup>21</sup> Lo mismo sucedía en la de Comitancillo, Oaxaca, que funcionaba a duras penas por "carecer de agua para todo cultivo y hasta para los servicios más indispensables".<sup>22</sup> Otros casos como el de la normal de Coyuca de Catalán no contaban con "ninguna parcela para realizar siquiera las prácticas agrícolas más elementales".<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Loyo, 1998, pp. 334-337.

<sup>21</sup> "Informe General de labores de la Escuela Normal Rural de Chicontepec, Ver". 31 de mayo de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353.

<sup>22</sup> "Informe General de labores correspondientes al presente año". Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax. 31 de diciembre de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2), exp. 1.

<sup>23</sup> "Informe trimestral de las actividades realizadas durante el primer trimestre del presente año en la Escuela Normal Rural de Coyuca de Catalán, Gro", 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza

Los informes de los directores de los planteles exponían claramente las precarias condiciones de los internados: edificios que requerían de reparaciones urgentes, otros que no tenía la capacidad suficiente para albergar a todos los alumnos, como en el de Xochiapulco, que obligaba a 40 de ellos a vivir fuera del plantel.<sup>24</sup> Faltaban camas, ropa, zapatos, mobiliario, útiles escolares y una adecuada cuota de alimentación diaria por alumno, debido al alza de precios de los artículos de primera necesidad.<sup>25</sup> Los talleres y las industrias rurales, cuando llegaban a funcionar, lo hacían en forma rudimentaria por carencia de personal técnico, de herramientas y de presupuesto. Varios planteles utilizaban lámparas de petróleo, pero a veces hasta éstas faltaban. Un maestro de la normal de Hecelchakán, Campeche, informaba que en lengua nacional, aritmética y geometría, las calificaciones de los alumnos eran bajas porque "no tienen luz para estudiar por las noches".<sup>26</sup> La normal de Xochiapulco, Puebla, solicitaba una planta eléctrica

---

Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.1).

<sup>24</sup> En sus informes trimestrales a la SEP, los directores de las normales daban cuenta minuciosamente de la forma en que se realizaban los trabajos escolares, los métodos empleados, los resultados obtenidos y las carencias en los planteles. En respuesta, las autoridades llamaban la atención sobre los más mínimos detalles aunque difícilmente podían solucionar deficiencias debido al escaso presupuesto de que se disponía.

<sup>25</sup> AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5195, ref. H/ 200 (04) (H4-2-1).

<sup>26</sup> *Ibid.*

para sustituir las velas y facilitar el estudio y una mejor vigilancia.<sup>27</sup> El trabajo social que podían realizar los alumnos en las comunidades apenas lograba incluir un programa cultural y deportivo y había abandonado la organización de cooperativas comunales y campañas sanitarias, características de las normales de los años treinta.

El cupo reducido de los planteles, aunado a la deserción escolar, no satisfacía la creciente demanda de maestros rurales. La heterogeneidad de los grupos no ayudaba. El director de la escuela de Comitancillo había advertido que "una correcta selección de alumnos de nuevo ingreso hubiera evitado muchas bajas" ya que "mientras se sigan llenando nuestras escuelas con recomendados de influyentes o amigos, no tendremos un grupo homogéneo, interesado en educarse".<sup>28</sup>

#### **NUEVAS PROPUESTAS EDUCATIVAS**

En abril de 1944, en el primer Congreso de Educación Normal efectuado en Saltillo, Coahuila, se hizo una revisión y análisis de las rurales, en especial de su aspecto organizativo.<sup>29</sup> Las críticas

---

<sup>27</sup> "Informe de labores del presente año escolar". Escuela Normal Rural de Xochiapulco, Pue. 15 de abril de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 5195, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (724.7).

<sup>28</sup> "Informe General de labores correspondientes al presente año. Escuela Normal Rural de Comitancillo, Oax. 31 de diciembre de 1941 en AHSEP, Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, c. 3353, ref. H/200 (04) (H4-2-1-1) (727.2).

<sup>29</sup> Los trabajos referentes a la enseñanza urbana no presentaron

se dirigieron fundamentalmente al aspecto académico en el que brillaban por su ausencia la capacitación agrícola, industrial y de talleres. Los maestros solían impartir diversas asignaturas que no eran de su especialidad. Planteles fundados desde los años veinte habían quedado dentro de zonas semiurbanas o urbanas, debido al desarrollo de las áreas circundantes; otros, por cuestiones políticas, se habían establecido en lugares inadecuados para cumplir sus finalidades lo que propiciaba una inscripción que no provenía de comunidades rurales. También se denunció el mal estado de los planteles y la carencia de los elementos más indispensables, aspecto al que el propio Torres Bodet hizo referencia al inaugurar los trabajos del Congreso:

los internados carecen de ropa, los anaqueles no tienen libros y para qué hablar de laboratorios o de talleres, cuando en múltiples ocasiones no hemos conseguido proporcionarles ni áperos de labranza, ni aún animales para crías de corral.<sup>30</sup>

Las discusiones en torno al problema magisterial sugirieron revalorar la educación normal como de tipo profesional y no como una institución de segunda enseñanza. Las normales rurales deberían impartir una enseñanza específica y regional aunque mantuvieran el mismo plan de estudios que las urbanas. Se propuso que los planteles ubicados en zonas indígenas incluyeran la enseñanza de la

---

serias objeciones. Se concretaron, en general, a subrayar las características de la nueva escuela mexicana dentro de los lineamientos marcados por el gobierno avilacamachista: una escuela que contribuyera a fortalecer la unidad nacional y afirmara los principios de democracia, cooperación, solidaridad y justicia.

<sup>30</sup> Torres Bodet, 1944, pp. 99-100.

lengua vernácula y mantuvieran la orientación socialista, la coeducación y su carácter agropecuario e industrial. Punto interesante en las conclusiones fue la solicitud de cambiar la legislación vigente "a fin de que el Estado no delegue en personas e instituciones particulares la función de preparar maestros".<sup>31</sup> Éste era un aspecto que preocupaba a los dirigentes sindicales del magisterio, que veían con reticencia la posibilidad de una creciente ingerencia del sector privado. No faltaron peticiones de aumento de planteles y mejoramiento de las condiciones de los existentes, con laboratorios, bibliotecas, talleres, herramienta, maquinaria y otros anexos. Finalmente, ante la falta de unidad y coherencia en el sistema de educación normal, se solicitó a las autoridades la creación de un solo órgano de dirección técnica que coordinara la enseñanza normal en toda la república.

Meses después, se convocó un nuevo congreso que se efectuó en Monterrey, Nuevo León, en diciembre de 1945. Como era de esperarse, debido al poco tiempo transcurrido con el anterior, no pudieron llevarse a la práctica casi ninguna de las resoluciones tomadas, por lo que se decidió volverlas a incluir en las conclusiones del segundo congreso. Sólo se añadieron algunos puntos de interés secundario.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> *Educación Nacional*, año I, vol. I, núm. 4, p. 363.

<sup>32</sup> Entre éstos se pedía desterrar de las normales los métodos de enseñanza apoyados en la repetición y memorización.

## ALTERNATIVAS EN LA CAPACITACIÓN MAGISTERIAL

No obstante la expansión del sistema escolar, las autoridades veían que se agudizaban dos problemas: el mejoramiento profesional y económico de los maestros. Para 1940, 76% de los maestros de primaria carecía de título profesional y en el campo únicamente 14% estaba titulado.<sup>33</sup>

El reducido número de egresados de las normales rurales obligó a las autoridades a poner en práctica diversos procedimientos para elevar el nivel académico de maestros empíricos que día tras día se incorporaba al magisterio nacional. Los Centros de Cooperación Pedagógica, que desde 1927 se organizaban en las escuelas de las cabeceras de distrito, desempeñaban esta función. La organización estaba en manos del director de Educación de la zona, quien convocaba a todos los maestros adscritos a su jurisdicción. Los gastos de hospedaje y alimentación los sufragaban generalmente los mismos maestros, por lo que no faltaba quienes se escudaran en su escaso salario para no asistir. Durante los tres días del encuentro se veía una variedad de temas pero el aspecto docente ocupaba el mayor tiempo. Los maestros con mayor experiencia impartían lecciones sobre técnicas de enseñanza, orientaciones sobre temas diversos, elaboración de material didáctico, enseñanza de trabajos manuales, juegos organizados, festivales, entre otros más. Las sesiones se aprovechaban para dar a conocer las disposiciones del gobierno federal mediante la lectura de leyes,

---

<sup>33</sup> Memoria, 1941, p. 160.

decretos, reglamentos y circulares. Ante la creciente burocratización de los servicios educativos, los asuntos de carácter administrativo fueron adquiriendo mayor importancia. Estadísticas, registros, organización escolar, planes de trabajo, horarios, nombramiento de comisiones, eran temas obligados. Se trataba también la conservación y reparación de edificios escolares, mobiliario escolar y cultivo de parcelas.<sup>34</sup> Como el programa era extenso despertó críticas:

se invitaba a los mejores maestros, pero sus temas eran tan extensos que no les era posible terminar bien, ya que el tiempo no alcanzaba, ni el maestro alumno estaba capacitado para adquirir todo el cúmulo de conocimientos, y todo se aprendía a medias.<sup>35</sup>

Si bien la labor desempeñada por los centros fue importante, no fue suficiente para el inmenso reto. Durante los dos últimos años del gobierno cardenista se había creado como opción el Instituto de Capacitación para Maestros Rurales no Titulados. Se dirigía a maestros del Distrito Federal y zonas circunvecinas, -Estado de México, Morelos e Hidalgo- mediante sesiones sabatinas y luego, durante las vacaciones de noviembre y diciembre, de manera intensiva. El inicio del instituto fue precario: sin local, con profesorado honorario y sostenido por los propios alumnos hasta que la SEP incluyó una partida para su sostenimiento.<sup>36</sup> Para reforzar

---

<sup>34</sup> Sobre el balance de los cursos impartidos en los Centros de Cooperación Pedagógica durante el año de 1952, *Junta Nacional*, 1954, pp. 142-148.

<sup>35</sup> Cervantes Barajas, 1986, p. 41.

<sup>36</sup> *La obra educativa*, 1946, p. 227.

el sistema de aprendizaje, los inspectores de zona, maestros de secundaria, antiguos maestros misioneros y maestros rurales diseñaron cursos por correspondencia. Pero este sistema funcionó poco tiempo por la insuficiencia de presupuesto y del personal técnico.

La deficiente preparación académica del magisterio fue motivo para que Torres Bodet retomara la idea y pusiera en marcha un proyecto más ambicioso. Las cifras en este sentido alarmaban: de 18 000 maestros de primaria, sólo 9 000 habían terminado ese nivel y 3 000 contaban con uno o dos años de secundaria.<sup>37</sup> La ley que dio vida en diciembre de 1944 al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) obligó a los maestros federales no titulados a cursar los grados necesarios hasta obtener su titulación, exentando a los mayores de 40 años y aquellos con más de diez años de servicio docente ininterrumpido. Para quienes trabajaban en poblaciones alejadas de la capital se ofrecieron cursos por correspondencia con lecciones impresas sobre matemáticas, geografía, historia, civismo, lengua y literatura y ciencias biológicas, repartidas gratuitamente por correo, junto con los cuestionarios que trataban de conocer el aprovechamiento de los alumnos. A esta etapa seguían cursos orales de seis semanas, impartidos en el periodo de vacaciones por maestros del propio Instituto, en los centros urbanos más cercanos al lugar de trabajo de los alumnos. Para ser promovido y obtener un aumento salarial

---

<sup>37</sup> Torres Bodet, 1981, p. 332.

por cada año comprobado de estudios, se requería cumplir con el examen anual. Así se lograba estimular el mérito personal y homologar a maestros urbanos y rurales mediante títulos expedidos por el IFCM que tenían el mismo valor que los de las demás normales.<sup>38</sup>

Otra alternativa que ofreció el Instituto fue la Escuela Normal Oral, destinada a residentes de zonas aledañas al Distrito Federal. Tomando en cuenta vías de comunicación y medios de transporte a la ciudad de México, se definió como zona de influencia a los estados de México, Morelos, Tlaxcala, Puebla e Hidalgo. Con el mismo plan de estudios de las normales urbanas federales, la enseñanza se impartía de viernes por la tarde a domingo por la mañana y se complementaba, como en el caso anterior, con cursos intensivos de seis semanas durante el periodo de vacaciones.<sup>39</sup>

Con el IFCM, Torres Bodet trató de dar respuesta a una de las constantes demandas de los trabajadores al servicio del Estado: otorgar una "base" y con ello la definitividad en el empleo y el derecho a los ascensos escalafonarios.<sup>40</sup> Miles de maestros se fueron incorporando a la "normal más grande del mundo", alentados por un mayor ingreso y un título profesional, no sin que algunos lo

---

<sup>38</sup> Arnaut, 1993, p. 97.

<sup>39</sup> Pretendía convertirse en un laboratorio de la escuela por correspondencia en la que se ponían a prueba las lecciones elaboradas para ser enviadas por correo.

<sup>40</sup> Arnaut, 1993, p. 93.

rechazaran por causas de carácter económico o por negarse a cambiar su rutina.<sup>41</sup> Para muchos era difícil con el reducido salario, absorber los gastos de traslado a la Ciudad de México cada ocho días y pagar alojamiento. Gastar 12 pesos cada semana con un salario no siempre puntual que apenas llegaba a 110 pesos mensuales era imposible. Requería recurrir a las artimañas:

cuando teníamos oportunidad de escondernos hasta atrás (en los camiones), nos íbamos sin pagar; luego en el hotel en México cobraban \$3.50 por noche, nos juntábamos seis personas para hacer la cooperacha y pagar el hotel [...] Nos colábamos en los comedores de la Escuela Nacional de Maestros o del Politécnico Nacional donde nos decían gaviotas porque comíamos las sobras de los alumnos. O bien asistíamos a los comedores públicos de la Secretaría de Salubridad y Asistencia donde pagábamos 60 centavos por comida [...] Así fue como logré mi titulación, con la presunción de que la graduación de mi generación fue en el Palacio de Bellas Artes.<sup>42</sup>

La creación del Instituto hizo decaer a los Centros de Cooperación Pedagógica ya que el nuevo organismo, con un programa sistemático y más completo, fue absorbiendo parte de sus funciones. El propio Torres Bodet confesaba que no era la mejor manera de lograr la titulación y la base de miles de maestros, sólo la más práctica. Pero también, la creación del IFCM era una excelente oportunidad para unificar la enseñanza y lograr un mayor control del magisterio.

---

<sup>41</sup> En algunos estados la inscripción fue muy baja. En Nuevo León, por ejemplo, sólo 7% del total de maestros en servicio que carecía de título profesional seguía los cursos del IFCM.

<sup>42</sup> Hernández Hernández, 1987, p. 90.

## REFORMAS EN LAS NORMALES

La creación de la Dirección General de Educación Normal en 1947 contribuyó a lograr la unificación técnica y administrativa que tanto se había buscado. Todas las normales urbanas y rurales - federales, federalizadas, estatales y particulares- quedaron constituidas en una unidad docente sin que esto asegurara su mejoramiento.<sup>43</sup> Una reunión efectuada en la Ciudad de México en el otoño de 1954 vino a poner sobre la mesa la discusión en torno a la enseñanza normal. Si bien se había planteado desde los dos congresos anteriores la necesidad de una reforma, aún no se había hecho modificación alguna; por el contrario, mantenía los modelos pedagógicos tradicionales, elaborados para toda la República y ajena a los rápidos cambios que experimentaba el país.

Las críticas severas presentadas en la Junta Nacional de Educación Normal se encaminaban a reformar la organización, el funcionamiento y los planes, programas y métodos de estudio de las normales. Se denunció el caos que reinaba a nivel nacional: funcionaban siete tipos diferentes de instituciones destinadas a la formación de maestros. Escuelas normales de educadoras, normales primarias, superiores para capacitar maestros de enseñanza media, de especialización, de educación física, de educación musical y el

---

<sup>43</sup> Al finalizar el régimen avilacamachista se habían inaugurado el nuevo plantel de la Escuela Normal Superior, para maestros de enseñanza secundaria, en la Ribera de San Cosme y la Escuela Nacional de Maestros, para maestros de primaria, dividida en dos edificios, uno para varones y otra para mujeres, ambos con una escuela primaria adjunta.

Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, sin coordinación entre ellas. La SEP ejercía el control sobre algunas de éstas pero no todas dependían de la Dirección General de Educación Normal; otras estaban a cargo de los gobiernos estatales y el resto eran particulares.<sup>44</sup> Por tanto no se trataba simplemente de proponer un sistema nacional de centralización administrativa, bajo el mando de una sola dependencia, sino de estructurar la educación normal sin desconocer la misión que desempeñaba cada una de las instituciones magisteriales.

Desde el inicio de las sesiones, el ideario de la educación normal reflejaba la moderación y la tónica nacionalista del momento. El objetivo era

formar ciudadanos útiles, conscientes de sus derechos y responsabilidades, correctamente informados de la naturaleza, condición e historia de su país y por lo mismo, capacitados para alentar una clara conciencia nacional y un afán de cooperación en el progreso de México.<sup>45</sup>

Se admitió el error de haber unificado los programas para la ciudad y el campo. Se advertía la baja calidad académica de las normales, sobre todo las rurales que aunque tenían mayor número de horas de trabajo que las urbanas, sufrían ausentismo de alumnos y maestros. El estudio del profesor Santiago Hernández Ruiz daba cuenta de la magnitud de la deserción escolar.<sup>46</sup> Aunque los internos contaban

---

<sup>44</sup> Boneta, 1954, pp. 14-24.

<sup>45</sup> *Junta Nacional*, 1954, vol. I, p. 37.

<sup>46</sup> Para 1954, el alumnado del tercer año profesional de las Normales Rurales representaba apenas 10% de la inscripción inicial. *Ibid.*, p. 265.

con alojamiento, alimentación, vestido y beca, un buen número abandonaba las aulas. La razón fundamental era la falta de vocación pues en muchas regiones, los planteles eran la única alternativa postprimaria, lo que hacía que los jóvenes ingresaran a ella mientras conseguían una mejor opción. Pero no era sólo el abandono de los estudios normalistas, sino los cambios de una normal a otra, o a otras instituciones de educación superior ya que la nueva reglamentación permitía, después de los tres primeros años, emigrar a las ciudades para ingresar a normales urbanas o a la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México.<sup>47</sup>

Los delegados se pronunciaron por la separación del ciclo secundario del profesional, dándole un enfoque más práctico a la secundaria en el medio rural. El plan de estudios hasta entonces vigente, según los congresistas, desvirtuaba la formación específica de los maestros urbanos o rurales, por lo que propusieron diferenciar los planes de los dos sistemas, con finalidades específicas pero con duración equivalente.<sup>48</sup> Los estudios profesionales debían realizarse en tres años. El primero abarcaría conocimientos de carácter cultural y los dos siguientes serían básicamente profesionales con énfasis en técnica de la enseñanza y práctica escolar. El nuevo proyecto reducía las

---

<sup>47</sup> Hernández Ruiz propuso varias medidas para evitar la creciente deserción en las normales y el éxodo de los alumnos normalistas de provincia hacia el Distrito Federal. Hernández Ruiz, 1954, pp. 186-188.

<sup>48</sup> *Junta Nacional*, 1954, p. 261.?

asignaturas de cada grado escolar a un mínimo esencial, para "evitar la dispersión y sobrecargo de estudios", e incorporar materias optativas que reflejaran las necesidades y características regionales.<sup>49</sup> Para combatir la enseñanza libresca y verbalista, se optó por cuadernos de trabajo, guías didácticas de estudio dirigido, investigación y trabajos por equipo. Por último, se acordó la creación de una Academia Nacional de Educación destinada a la investigación pedagógica.

Una comisión elaboró la reforma del plan de estudios y dos años más tarde los presentó a la SEP. A partir de ese momento no se permitió que los estudiantes de las normales rurales cursaran los últimos años de su carrera en la Escuela Nacional de Maestros, con objeto de evitar la concentración del magisterio en zonas urbanas. Su cambio fundamental era convertirse en "un instrumento para resolver situaciones problemáticas reales, en lugar de ser una visión panorámica de tal o cual disciplina científica".<sup>50</sup> Sólo aparecía una asignatura nueva en el programa: antropología social y cultural. Las materias, tres por semestre, se complementaban con las optativas que podían ser de ampliación cultural o de carácter pedagógico. Como no existía una institución específica para la

---

<sup>49</sup> Entre las asignaturas optativas podían elegirse lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, estadística elemental, historia del arte y artesanías propias de la región. Las de carácter pedagógico comprendían educación fundamental, educación de indígenas, problemas psicológicos de la infancia, técnica de la enseñanza y desarrollo de la comunidad.

<sup>50</sup> *Memoria del Seminario*, 1968, p. 170.

capacitación de maestros indígenas, se propuso incluir el estudio de lenguas vernáculas correspondientes a las zonas en las que estas escuelas se localizaran.

Los cambios se aprobaron en 1959 y se pusieron en vigor al año siguiente, al establecerse dos centros regionales, uno en Iguala, Guerrero, y otro en Ciudad Guzmán, Jalisco. Tres años más tarde la reforma incluyó a las normales rurales. Los alumnos recibirían una beca en efectivo, a cambio del compromiso de prestar, al término de sus estudios, tres años de servicio social en los lugares asignados por la SEP con un sueldo equivalente al de los maestros titulados.<sup>51</sup> Con ello esperaba cubrir las necesidades de las zonas más abandonadas, a donde los egresados de las normales generalmente se negaban a prestar su servicio social. Pero cada quien interpretó las nuevas directrices a su manera.<sup>52</sup> Gran parte del magisterio no aceptaba abandonar la exposición y el dictado de apuntes así como considerar a la asignatura como una finalidad en sí misma. No les interesaba fomentar la investigación, dirigir seminarios o promover la mayor participación de los alumnos.

#### **ANTE NUEVOS RETOS**

Para 1948, el número de normales rurales había disminuido; de 26 que funcionaban en 1940, quedaban sólo 19. El mal estado de algunos planteles había obligado a cerrar unos y a fusionar otros.

---

<sup>51</sup> *Educación*, núm. 6, mayo de 1961, p. 69.

<sup>52</sup> *Memoria del Seminario*, 1968, p. 159.

Por consiguiente el número de egresados era alarmante: únicamente 203 alumnos de una inscripción total de 4,357.<sup>53</sup>

Incrementar a 6 años la duración de los estudios normales provocó la sobrepoblación en los planteles lo que a su vez aumentó el malestar entre el alumnado, relajó la disciplina, tal vez por indiferencia de las autoridades.<sup>54</sup> En algunos casos se habían ampliado las instalaciones, improvisando algunas y, en otras, construyendo aulas, dormitorios y anexos. Pero las necesidades siempre superaban a los recursos. Para 1947 era evidente una baja considerable en la producción agropecuaria e industrial de las normales rurales por insuficiencia de presupuesto, carencia de personal especializado y falta de maquinaria agrícola y de animales de trabajo.<sup>55</sup>

Desde el inicio de la administración alemanista, en cartas y telegramas, los alumnos exigían al presidente la reparación y ampliación de los edificios escolares, la asignación de 3 pesos diarios por interno para su alimentación, la dotación de los equipos necesarios, de vestuario y comedor, de laboratorios de física y química, de bibliotecas y de agua potable.<sup>56</sup> La falta de

---

<sup>53</sup> Era la primera generación de egresados de acuerdo con el plan de estudios de seis años. *Memoria*, 1948, p. 361.

<sup>54</sup> Secretaría de Educación Pública. "Síntesis de labores. Año de 1947" en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4300 b s/c.

<sup>55</sup> *Memoria*, 1948, p. 359.

<sup>56</sup> AGN, Presidentes, Miguel Alemán, vol. 534/39. 4 de julio de 1947.

respuesta motivó una huelga en junio de 1947 que involucró a cerca de 4 000 estudiantes, que ahora exigían un egreso adicional de 5 millones de pesos para los 19 internados.<sup>57</sup> Las autoridades respondieron cerrando las normales rurales. El paro duró diez días. La SEP aceptó elevar la pensión alimenticia de los alumnos de 2 pesos a 2.50, pero reconoció que "lo ruinoso de varios edificios y la falta de salones, de dormitorios y otras dependencias, exigía el gasto de fuertes cantidades que excedían las posibilidades del erario".<sup>58</sup> El conflicto se mantuvo latente. Las relaciones con las autoridades locales y federales se hicieron cada vez más tirantes. Para 1950, la SEP puso en peligro el futuro de estas instituciones. Disminuyó en 10% el número de becas y no aumentó el presupuesto para los planteles, lo que desató protestas con nuevas demandas: el restablecimiento del sistema mixto de educación, la construcción de edificios adecuados, la homologación de sueldos con los egresados de las normales urbanas y la reintegración de las becas suprimidas.<sup>59</sup> Los paros continuaron y finalmente estalló una huelga general en marzo de 1950. De nuevo las autoridades cerraron los internados "para estudiar a fondo el problema" y reformar el sistema de enseñanza normal.<sup>60</sup> El conflicto se extendió a otros

---

<sup>57</sup> AGN, Presidentes Miguel Alemán, vol. 534/39, 20 de junio de 1947.

<sup>58</sup> Memoria, 1947, p. 78.

<sup>59</sup> "Cuatro mil alumnos de las Normales están en huelga" en *Excélsior*, 23 de marzo de 1950.

<sup>60</sup> "Una enérgica respuesta a la huelga" en *Excélsior*, 25 de

sectores. Asociaciones diversas, padres de familia, el SNTE, sindicatos obreros, comisarios ejidales, la Liga de Comunidades Agrarias, entre otros, salieron en defensa de los normalistas rurales agrupados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México porque

no tienen ración adecuada, no tienen equipo de dormitorio o lo tienen en muy malas condiciones, la enfermería no tiene medicamentos, carecen de maestros y otras necesidades específicas que es necesario atender por parte de la Secretaría de Educación.<sup>61</sup>

Los planteles reabrieron tras un mes de clausura sin que hubieran logrado respuesta favorable a sus peticiones. Para Gual Vidal los estudiantes eran azuzados por líderes comunistas que pretendían recuperar posiciones dentro de la SEP.<sup>62</sup> La matrícula se redujo y aún así las partidas alcanzaban sólo para 50% de las necesidades indispensables de los internados, como las propias autoridades admitían:

damos pre a miles de alumnos, pero no lápices; alimentos, pero no podemos vestirlos. Es útil y conveniente ministrarles útiles deportivos y bandas de guerra, pero carecemos de los mesabancos en el número necesario para que todos puedan sentarse. Poseemos laboratorios, con frecuencia sin material para utilizarlos y tierras en las escuelas agrícolas en ocasiones ociosas por falta de maquinaria.<sup>63</sup>

---

marzo de 1950.

<sup>61</sup> AGN, Presidentes Miguel Alemán, vol. 534/39, 2 de abril de 1950.

<sup>62</sup> "Fin de una huelga" en *Excélsior*, 28 de abril de 1950.

<sup>63</sup> *Acción educativa*, 1954, p. 15.

Con sus graves conflictos disciplinarios y suspensión de actividades las normales rurales se convirtieron en fuente constante de problemas para los gobiernos estatales. Edificios y reglamentos escolares, adecuados para jóvenes adolescentes de los años cuarenta que con la declaración de guerra de México a los países del Eje habían recibido educación militar, ya no eran adecuados para una población escolar más numerosa, por lo general mayor de 18 años. El abandono de los últimos años, los abusos administrativos de directivos y personal y los malos manejos del presupuesto convirtieron a los planteles en focos de agitación. Las demandas económicas se transformaron en acciones de carácter político. Los estudiantes normalistas apoyaron otros movimientos en contra del gobierno como fue el caso de los maestros de primaria del Distrito Federal.<sup>64</sup> Pero también la efervescencia agraria de finales de los cincuenta propició una mayor tensión.

La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México exigió a la SEP un aumento en la ración alimenticia y otras prestaciones, además de la apertura de 3,000 lugares más en las normales rurales, personal docente completo a cada escuela y la restitución del grado complementario. Las autoridades se declararon imposibilitados de satisfacer las exigencias, con lo que las relaciones entre ambas partes se hicieron cada vez más críticas. Por el momento, nada se modificó. Las normales rurales, desfasadas,

---

<sup>64</sup> AHSEP, Secretaría Particular, c. 2454, s/r. 18 de septiembre de 1961.

quedaron al margen del plan educativo modernizador, víctimas del impacto del empobrecimiento del campo y la falta de un proyecto específico para las poblaciones rurales. La indiferencia de las autoridades era evidente; sólo las protestas impidieron su cierre definitivo.

Por otra parte, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio prorrogó sus labores más allá de los seis años previstos inicialmente, ante la evidente necesidad de titular a un elevado número de maestros.<sup>65</sup> Para 1950, de 70 651 maestros en servicio, 43 127 no tenían título,<sup>66</sup> y las 96 escuelas normales que funcionaban en todo el país lograban, en promedio, la titulación anual de unos 1 500 maestros. Presionadas, las autoridades educativas aumentaron la cobertura del IFCM y abrieron sus puertas a maestros estatales y particulares. El Plan de Once Años y la atención de aproximadamente 3 millones de niños sin escuela, subrayaron la necesidad de contar con maestros bien preparados. Para principios de los años sesenta los servicios del Instituto se desconcentraron. En el Distrito Federal se mantuvieron las oficinas centrales, pero se crearon 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1800 centros locales. Se modificó el programa original para impartir sólo las

---

<sup>65</sup> Inicialmente, el personal docente y administrativo era de confianza siendo designado y removido por el titular de Educación. En 1951 el reglamento fue modificado considerando a este personal como de base. *Junta Nacional*, 1954, vol. II, pp. 95-96.

<sup>66</sup> El ingreso anual, de entre 600 y 700 maestros rurales de los cuales únicamente 25% o 30% eran egresados de las normales, explica fácilmente el problema. *Ibid.*, p. 116.

materias que se ajustaran estrictamente a las necesidades académicas del maestro rural.

La Escuela por Correspondencia, con una elevada inscripción, sufrió tropiezos, interrupciones y deficiencias. Las lecciones no lograban distribuirse en forma regular por las dificultades del correo.<sup>67</sup> Los cursos intensivos no garantizaban una capacitación profesional sólida. Los informes oficiales señalaban su poca efectividad formativa debido a la falta de contacto frecuente con el maestro. Para remediarlo, elaboraron cuadernos de orientación para los cursos por correspondencia, organizaron Centros Regionales de Estudio y buscaron un mayor contacto entre maestros y alumnos. Cada grupo de la Escuela por Correspondencia contó con una primaria anexa para realizar las prácticas pedagógicas y se completaron con lecciones por la radio.

El crecimiento del Instituto fue lento,<sup>68</sup> pero durante el régimen lopezmateista logró la titulación de 17 427 maestros, que se afiliaron al sindicato magisterial. Fue el comienzo, como señala Alberto Arnaut, de la etapa de mayor ingerencia sindical en el Instituto y en general, en el sistema de formación normal.<sup>69</sup> Su impacto sobre el perfil profesional del maestro fue claro. En pos

---

<sup>67</sup> *Acción educativa*, 1954, p. 120.

<sup>68</sup> Al crearse el Instituto ingresaron cerca de 14 000 alumnos logrando terminar sus estudios, en esta primera etapa, sólo 6 632, es decir 47%. Para 1958, se habían otorgado 15 620 títulos. *Educación*, núm. 8, p. 207.

<sup>69</sup> Arnaut, 1993, p. 120.

de una capacitación acelerada se sacrificó una mejor preparación que incidió en una baja en la calidad de la enseñanza. Pero también la escasa retribución que recibían propició que el magisterio acabara por convertirse en subprofesión al considerarse como complementaria de otras ocupaciones, o incluso como puente hacia carreras técnicas o universitarias.

## **2.-APOYOS PARA EL CAMPO**

### **LAS MISIONES CULTURALES, NUEVAMENTE UNA OPCION**

Una de las instituciones que habían desempeñado un importante papel en la formación del maestro rural habían sido las misiones culturales. Nacidas en la época vasconcelista e integradas por expertos en diversas actividades, se trasladaban a donde existían escuelas rurales para estimular el mejoramiento cultural y profesional de maestros empíricos que, año con año, se incorporaban a las filas del magisterio nacional.<sup>70</sup>

Pronto la labor de las misiones se había extendido a la comunidad para fomentar su desarrollo económico y social. Aunque su número fue reducido -18 a finales de los años treinta-, recorrieron extensas regiones del territorio nacional, organizando cursos o "institutos", con una duración de entre cuatro y seis semanas. La experiencia dictó varios cambios y las misiones pasaron de ser viajeras a establecerse, definitivamente, como parte de las Centrales Agrícolas, para retomar su movilidad a mediados de la

---

<sup>70</sup>Loyo, 1998, pp.284-322.

década de los treinta. Durante el gobierno de Cárdenas sus responsabilidades aumentaron; su labor no sólo fue ardua sino de mayor compromiso: debían ayudar a los campesinos de todos los modos posibles, incluso evitando la explotación de que eran víctimas por parte de aparceros y caciques.<sup>71</sup> Los misioneros asumieron el liderazgo y emprendieron una enérgica y constante labor de denuncia contra la opresión de que eran objeto los campesinos, atribuyéndose incluso funciones que no les correspondían, provocando la enemistad y hostigamiento de autoridades locales, hacendados y acaparadores.

72

Grupos influyentes de provincia que vieron amenazados sus intereses presionaron a Cárdenas para suprimir las misiones culturales lo que al fin se decidió en 1938, fecha en que estas agencias quedaron sujetas al Departamento de Asuntos Indígenas, bajo el nombre de Brigadas de Mejoramiento Indígena, destinadas a la castellanización de grupos monolingües. El Departamento habilitó a su propio personal, de modo que los maestros misioneros quedaron adscritos a la SEP en espera de nuevas oportunidades.

El hecho de que más de 60% de la población habitara en áreas rurales y que un elevado porcentaje de ésta viviera en condiciones de extrema pobreza, fueron motivos suficientes para restablecer las misiones. En 1942, Véjar Vázquez creó el Departamento de Misiones Culturales y designó a Guillermo Bonilla, antiguo maestro

---

<sup>71</sup> Memoria, 1936, p. 21-25, citada por Raby, 1974, p. 58.

<sup>72</sup> Loyo, 1998; Civera, 1997.

misionero, como director. El programa, elaborado para responder a las necesidades urgentes de las comunidades, modificó los sistemas de trabajo anteriores y reorientó sus actividades reflejando la moderación del proyecto educativo. Se acordó su envío a zonas rezagadas, pero no para capacitar a maestros en servicio, sino para construir la infraestructura económica, agraria, educativa, sanitaria de las comunidades aprovechando sus propios recursos.<sup>73</sup>

El programa de labores, detallado para cada miembro de la misión, abarcaba una amplia gama de actividades pero excluía aquellas que habían convertido al maestro misionero en agitador social de los años treinta.<sup>74</sup> Ya no se habló de luchar por la dotación de tierras o la defensa del campesino ante el abuso de autoridades, caciques o curas, ni de la organización de cooperativas o la solicitud de créditos. Ahora se concretaban a fomentar la productividad desterrando métodos obsoletos, a lograr mejores condiciones de vida, alimentación y recreación. Su composición interna no varió. El equipo, presidido por un maestro normalista, estaba integrado por una trabajadora social, una enfermera, expertos en pequeñas industrias y agricultura, profesores de música y canto, de artes plásticas y de actividades recreativas, además de dos maestros de oficios que variaban según la región.

---

<sup>73</sup> "Bases para la Organización y Conducción del Trabajo de las Misiones Culturales Rurales en 1942". Sierra, 1973, pp. 140-141.

<sup>74</sup> Sobre las funciones para cada elemento de las misiones, Hughes, 1951, pp. 25-29.

El número de misiones aumentó en relación con las que funcionaban en 1938. Se organizaron 30 rurales, además de dos urbanas que mantuvieron el programa original de capacitación de los maestros de primarias mediante "institutos" breves impartidos en las capitales estatales.<sup>75</sup> El radio de acción de las rurales comprendía varios poblados vecinos de acuerdo con la densidad de población y la mayor o menor facilidad de las comunicaciones. A ninguna de ellas era posible llegar en tren, sólo dos o tres tenían acceso por automóvil a través de polvorientos caminos; el resto se encontraba "en zonas tan aisladas que, para llegar a ellas, había que hacer una jornada de uno o más días a lomo de mula, generalmente por senderos montañosos o selváticos".<sup>76</sup>

Instalados por lo común en la cabecera municipal, siguieron la misma táctica de años atrás. La visita a los hogares en los siguientes días permitía descubrir los problemas más apremiantes de la comunidad, sus formas de vida y patrones económicos y culturales cuya modificación debía intentarse. Definían la zona de influencia de la misión y elaboraban el plan de trabajo que presentaban a las autoridades locales para su aprobación. El programa, siempre ambicioso, iba más allá de sus posibilidades. La pobreza, ignorancia, apatía, eran en mayor o menor grado, elementos

---

<sup>75</sup> El programa comprendía técnica de la enseñanza, psicología educativa, psicotécnica, sociología educativa, economía doméstica, dibujo, trabajos manuales, juguetería, música, danza, canto y trabajo social. *Memoria*, 1944, vol. I, pp. 129-130.

<sup>76</sup> Whetten, 1948, p. 434.

difíciles de superar. Enfrentaban también escasez de material y elementos de trabajo. El apoyo de otras agencias de servicio social fue, las más de las veces, ineficaz por lo que las propias comunidades debieron contribuir con mano de obra, materiales y dinero en tanto que los maestros, con algunos utensilios y herramientas de su propiedad, improvisaban con lo que había disponible.

Los horarios se adaptaban a las condiciones de cada localidad. Se instruía a los campesinos sobre nuevas técnicas agrícolas, cría y explotación de animales domésticos, construcción y acondicionamiento de viviendas, hábitos de salud e higiene y desarrollo de industrias regionales y artes populares. Se promovieron manifestaciones artísticas, entre ellas, el rescate de música y danza de cada región e incluso difundieron los ideales nacionalistas del gobierno fomentando el culto a la patria, los héroes nacionales y la bandera.

Las tres o cuatro semanas en que las misiones debían desarrollar su programa, se ampliaron a dos o tres años. Aún así, se consideraba difícil cumplir con las metas trazadas: mejorar y transformar la situación de las comunidades. Las autoridades optaron por organizar comités vecinales para seguir los proyectos cuando los misioneros se retiraran. Los hubo de higiene y salubridad, de enaltecimiento de la vida del hogar, de actividades recreativas, agropecuarias e industrias conexas, de construcción de obras de servicio social y de alfabetización. Quienes dirigían

estos grupos formaban el Comité General de Acción Económica y Social de la comunidad, la cual era presidida por la autoridad municipal, asesorada a su vez por el jefe de la misión.

No dejaron de presentarse problemas. Los habitantes de las localidades no siempre estuvieron dispuestos a participar en obras de beneficio colectivo y mostraron una actitud hostil, apática o reacia a cualquier tipo de cambio sociocultural. Después de 1940, continuó la oposición de algunas autoridades locales, particularmente de caciques, que veían en los cambios un perjuicio a sus intereses.<sup>77</sup> La naturaleza de las campañas también despertó la suspicacia de facciones religiosas. Otras comunidades recelaron cualquier tipo de ayuda gubernamental ante el temor de la reinstalación de la educación socialista. El caso de la comunidad de Estipac es un ejemplo. El jefe de la misión anunció que los servicios serían gratuitos, hecho rechazado por los vecinos convencidos de que, si no se cobraba por ello, era porque los maestros "enseñaban una doctrina contraria a la católica".<sup>78</sup> Caso similar se dio en San Pablo del Monte, Tlaxcala, donde nadie se había interesado en los planes para ayudar a la comunidad. A la llegada de la misión, muchos creyeron que los misioneros eran comunistas que se proponían destruir la religión, pues resultaba extraño que el Departamento de Educación Federal les ofreciera

---

<sup>77</sup> Loyo, 1998; Civera 1997.

<sup>78</sup> González, 1986, p. 27.

mejorar sus hogares y sus condiciones de vida sin cobrarles nada.<sup>79</sup>

El grado de cooperación y los recursos de cada poblado determinó la variedad del trabajo. Los resultados se examinaban en las Jornadas de Acción Misionera, efectuadas al término de su estancia, a las que acudía gente de la zona circunvecina. Durante estos días se exhibían los productos cultivados en los huertos familiares o en la parcela escolar y una gran variedad de artesanías: objetos de barro, palma, madera, tejidos de lana o algodón, obras materiales de mejoramiento de los poblados, todo acompañado de películas educativas, eventos deportivos, audiciones musicales y bailables.

El número de misiones culturales aumentó y se diversificó en los años siguientes, no obstante que muy pocas contaron con el personal completo.<sup>80</sup> El nuevo modelo de misión se catalogó de acuerdo con el medio en que operaba, las acciones que emprendían, personal que la integraba y los equipos que disponían. Una fue destinada a centros fabriles, otra a centros mineros y tres a colonias humildes de la ciudad de México.<sup>81</sup> La primera movilizaba

---

<sup>79</sup> Whetten, 1948, pp. 444-445.

<sup>80</sup> *Memoria*, 1946, p. 12. Las dos destinadas a la capacitación de los maestros en servicio se habían suprimido al crearse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

<sup>81</sup> Las destinadas a la ciudad de México, al igual que las dos anteriores, seguían el mismo programa que las rurales por considerarse que los grupos entre los que trabajaban se encontraban en condiciones similares a las de la población del campo. Aunque el personal que constituía este tipo de misión era de siete elementos, sus objetivos de por sí ambiciosos, eran difíciles de cumplir en un lapso de tres a seis meses o cuando mucho un año.

por Veracruz, Puebla y Tlaxcala atendió las condiciones de salubridad e higiene de la población fabril, mientras que la minera, dirigida a Chihuahua, Zacatecas y Coahuila, organizó campañas antialcohólicas y antituberculosas. Las misiones motorizadas surgieron para apoyar las campañas gubernamentales contra el analfabetismo, la aftosa y la mosca mediterránea. Integradas al igual que las anteriores sólo por tres elementos, estuvieron equipadas con un camión que transportaba un proyector, un radio receptor, un fonógrafo, una pequeña biblioteca y una colección de películas facilitadas por la embajada norteamericana, no siempre adecuadas al medio en que se exhibían pero, según informes de la SEP, "era creciente el entusiasmo manifestado en las comunidades".<sup>82</sup> La permanencia de estos grupos era muy breve, sólo unos cuantos días, por lo que las zonas de trabajo se formaban aproximadamente con veinte comunidades ligadas entre sí por carreteras o brechas, con el propósito de que cada poblado pudiera ser visitado con cierta frecuencia.

Durante el sexenio alemanista se crearon nuevos tipos de misiones: las cinematográficas, lacustre, fluvial y médica, que siguieron el modelo de las motorizadas en cuanto a métodos, programas, equipo y personal, por lo que su trabajo adoleció de grandes deficiencias. Las primeras fueron enviadas a regiones

---

<sup>82</sup> *Memoria*, 1944, vol. I, p. 123. Esta filmoteca contaba entre 500 y 600 películas casi todas en español. Entre los temas estaban: el progreso alcanzado por la ciencia, la industria, la agricultura, lucha contra las enfermedades e información sobre los sucesos más importantes del mundo. *La obra*, 1946, p. 171.

indígenas,<sup>83</sup> siendo tal vez las que menores logros obtuvieron dada la complejidad de su labor: el difícil acceso a las comunidades, sus precarias condiciones de vida, su elevado monolingüismo y la brevedad de la visita.<sup>84</sup> La misión lacustre al lago de Pátzcuaro y la fluvial a la cuenca del Papaloapan apoyaron los magnos proyectos del gobierno en estas zonas. Ambas visitaban poblados aislados, llevaban servicios de biblioteca, programas de cine y otros servicios culturales. Finalmente, la misión médica, constituida por cuatro elementos -un médico, una enfermera, un operador y un ayudante-, tenía entre sus objetivos instruir acerca de la prevención de accidentes, combatir enfermedades endermo-epidémicas y atender parturientas y recién nacidos.

Si bien las misiones se habían multiplicado y diversificado, el personal seguía padeciendo bajos salarios, difíciles condiciones de vida en las comunidades, la movilización constante y mayores exigencias y carga de trabajo. Al reorganizarse el sistema misionero en 1947, el personal de cada misión rural se había reducido de once a siete, para cubrir un programa ambicioso y

---

<sup>83</sup> Estos grupos estuvieron en las zonas tarahumara, cora huichol, totonaca, mixe, otomí y mazahua.

<sup>84</sup> En el *Boletín Indigenista* encontramos un caso peculiar: un maestro misionero había logrado ponerse en contacto con un grupo de mixes llegando a pie hasta su comunidad "llevando un proyector, películas de la embajada norteamericana y un generador de energía eléctrica, a lomo de mula". Pese a la corta estancia de la misión, hubo interés por parte del grupo mixe en el proyecto y "el pueblo hizo una colecta y reunió lo suficiente para comprar un generador, un molino de nixtamal y un proyector cinematográfico". *Boletín Indigenista*, vol. X, junio de 1950, p. 62.

difícil. De ello resultó la corta permanencia del personal. Además los grupos se integraron con elementos sin experiencia, aunque la SEP trató de atenuar estas fallas con cursos de mejoramiento profesional en el período de vacaciones, con escaso éxito. Al estancarse el presupuesto del Departamento de Misiones Culturales, el mismo gobierno admitió que "las misiones habían llegado a una etapa de vida sedentaria que las desvirtuaba", de que "algunas llegaban a constar de un solo maestro", "de la supervisión deficiente porque el número de inspectores no bastaba para cubrir las necesidades del servicio", y de la falta de equipo y material.<sup>85</sup> Durante el régimen ruizcortinista el sistema se reorganizó y se incrementaron los salarios. Las misiones unitarias dejaron de existir y las especiales, urbanas y cinematográficas se transformaron en rurales.<sup>86</sup> Aquellas que habían permanecido ancladas en un mismo sitio, fueron movilizadas a otras zonas.

Una vez que Bonilla dejó la dirección, las misiones se anexaron a la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, perdiendo independencia y quedando atadas al programa de alfabetización. A partir de 1958, sus esfuerzos se concentraron en esta labor con el apoyo de películas educativas y teatro guiñol. Las 82 misiones rurales, cada una con diez maestros promotores de alfabetización, se equiparon con vehículo, proyector, aparato de

---

<sup>85</sup> *Acción*, 1955, p. 87.

<sup>86</sup> De acuerdo con las Bases de Organización y Funcionamiento de 1954, las motorizadas añadían a su personal un médico, un veterinario y un agrónomo.

sonido, pequeña biblioteca, botiquín y material escolar y deportivo. Las 16 motorizadas, con 20 elementos cada una, incluyeron tres maestros normalistas que coordinaban las salas de lectura y los centros de educación extraescolar.

De aquí en adelante, las funciones de las misiones sufrieron pocos cambios; su estancia en cada comunidad se redujo a diez meses, concentradas cada vez más en la función educativa. Su labor en estos años no tenía nada que ver con las de 1942; ya no se instalaron en pequeñas comunidades sino en poblados más grandes, con mejores condiciones de trabajo, en donde los misioneros, movidos por intereses distantes del proyecto inicial, fueron perdiendo el contacto directo con las comunidades.

Sin duda la creación de las misiones culturales había sido acertada; era una propuesta educativa original y adaptable a las particularidades de cada región o comunidad que sirvió de modelo a otros países iberoamericanos. Sin embargo, el entusiasmo sobrepasó la capacidad de trabajo y a lo largo de los años, los grupos difícilmente se coordinaron con dependencias del gobierno que en alguna forma estaban involucradas en el mismo trabajo. No obstante, en muchos rincones del país dejaron testimonio de su paso: un nuevo método de producción, una práctica higiénica, un nuevo camino, un pozo de agua potable, un aljibe, un teatro al aire libre, una escuela, una cancha deportiva pero también prosiguieron como antes, con la labor de rescate del folklor y las tradiciones regionales.

### EN CUMPLIMIENTO DEL ARTICULO 123

El gobierno recurrió a diversas alternativas para expandir la educación y evitar el incremento del analfabetismo., Una de ellas fueron las escuelas Artículo 123. Para que esta responsabilidad no recayera únicamente en el gobierno federal, se incluyó en el artículo 123 de la Constitución de 1917, la obligación de toda empresa agrícola, industrial, minera, o de cualquier otra clase de trabajo, de establecer y sostener una escuela para los hijos de sus trabajadores siempre y cuando el número de niños en edad escolar fuera mayor de veinte.<sup>87</sup> Más tarde, la Ley Federal del Trabajo (1931) reguló las obligaciones de los patrones en materia educativa, mismas que quedaron comprendidas en el artículo 72 de la Ley Orgánica de 1942.<sup>88</sup> En áreas rurales, esta disposición era válida cuando la empresa estuviera situada a más de tres kilómetros de la población más cercana. Y en zonas urbanas y semiurbanas, las escuelas Artículo 123 debían establecerse cuando fuera "necesario a la comunidad en donde estuvieran ubicadas dichas negociaciones, sin tomar en cuenta la distancia en que se encontraran las empresas entre sí y la escuela más próxima". En todas ellas los programas serían los mismos a los de las escuelas oficiales y los maestros, designados por las autoridades federales, recibirían el pago de su sueldo de los propietarios, quienes a la vez deberían proporcionar

---

<sup>87</sup> Estas disposiciones tenían sus antecedentes en leyes y decretos establecidos por los gobiernos de Maximiliano y Juárez. Loyo, 1990, p. 300.

<sup>88</sup> Loyo, 1998, p. 123.

un local adecuado, mobiliario y material escolar.

Pero la ley estuvo lejos de cumplirse.<sup>89</sup> Hacendados y empresarios se negaron a acatarla y demandas y amparos se alternaron para evadir la obligación. Desde 1934, año en que estos planteles pasaron al control de la SEP, su número decreció: 2 069 escuelas registradas durante aquel año, todas rurales, se redujeron a 1 054 al iniciarse el ciclo escolar de 1942 y de éstas, 388 no funcionaban por falta de maestros.<sup>90</sup> La disminución se debió, en gran parte, al acelerar Cárdenas el reparto agrario y dividir los latifundios para formar ejidos, pero también a la oposición de los patronos. Como era ya costumbre de años atrás, se negaban a levantar y firmar el padrón escolar, labor indispensable para legalizar la fundación de la escuela.<sup>91</sup> Punto de discordia seguía siendo la decisión sobre la categoría de la escuela, rural, semiurbana o urbana, la que permitía reducir el monto de los

---

<sup>89</sup> Sobre este tipo de escuelas durante los años veinte y treinta, Loyo, 1990, 1998.

<sup>90</sup> *Memoria*, 1942, vol. I, p. 46.

<sup>91</sup> Era necesaria la intervención de los patronos o sus representantes legalmente autorizados tanto para que estuvieran en condiciones de defender sus derechos con apoyo a la Ley Federal del Trabajo como para legalizar con su firma dichos padrones. Ciertamente la participación en esta labor comprometía a los propietarios a aceptar la creación de la escuela, por lo cual era frecuente que se negaran a participar. "Se rinde el informe solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas Artículo 123". México, D.F., 7 de noviembre de 1941. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

salarios, ya que las diferencias eran considerables: mientras que un maestro director de escuela primaria urbana recibía 250 pesos y el de semiurbana 150, a un maestro de escuela rural únicamente se le asignaba entre 80 y 100 pesos.<sup>92</sup> En un principio, los maestros recibían el sueldo directamente de los dueños de las empresas. Pero los propietarios encontraban siempre pretextos para no pagar o retardar el pago o simplemente lo fijaban a su antojo. A partir de 1937, el pago se hizo a través de las oficinas federales de Hacienda, como para cualquier empleado federal. Cuando los salarios se elevaron, muchas empresas se ampararon, por lo que la SEP debió absorber la diferencia.

Las escuelas Artículo 123 reflejaban la desigualdad del desarrollo. La mayoría, cerca de 80%, seguía siendo unitaria, atendida por un solo maestro, que admitía indistintamente niños y niñas, sin importar su edad y nivel de conocimientos. Aproximadamente 60% de los planteles era sostenido por empresas agrícolas establecidas en las ricas tierras del Bajío y el centro de la república: Guanajuato iba a la cabeza (174), seguido por Michoacán (144), Jalisco (81) y Querétaro (64). Las petroleras se concentraban en Veracruz y algunas en Tamaulipas; las mineras en los estados del norte como Chihuahua, Coahuila, Sonora, Zacatecas, Durango, aunque también en Guanajuato y Guerrero; las cafetaleras, en Chiapas; las madereras en Chihuahua y Durango, y en Puebla, las de hilados y tejidos. Varios estados parecían estar al margen del

---

<sup>92</sup> Memoria, 1942, vol. I, p. 71. Loyo, 1990, p. 322.

desarrollo económico y sólo contaban con una o dos escuelas Artículo 123, como en el caso de Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Aguascalientes y Colima.<sup>93</sup>

Difícilmente podía llevarse un control sobre el funcionamiento de estos planteles, especialmente los situados en zonas de difícil acceso. Un reducido número de inspectores tenía la responsabilidad de investigar a cada empresa para que la Dirección Federal del Estado dictaminara si procedía o no la fundación de la escuela. Periódicamente debían visitar negocios y fábricas e informar sobre sus condiciones y las labores que se desarrollaban. Era frecuente, como años atrás, que los empresarios estuvieran a su asecho y entorpecieran su trabajo o impidieran por la fuerza el funcionamiento de la escuela.<sup>94</sup>

Las estadísticas con que contamos son confusas por la inestabilidad de muchos planteles: algunos funcionaron por corto tiempo y otros, aunque hubieran registrado su fundación, nunca llegaron a iniciar sus labores. En Chiapas, por ejemplo, para 1943 se habían registrado 84 escuelas y sólo funcionaban 51. Las 33 restantes carecían de maestro y la Dirección de Educación Federal del estado no había informado sobre la resolución de su categoría o si se había anulado la obligación de los propietarios. El caso de las Cadenas, municipio de Janos, Chihuahua, se repetía con frecuencia. Por más de diez años no se había tenido noticia de que

---

<sup>93</sup> Memoria, 1942, vol. I, p. 72.

<sup>94</sup> Loyo, 1998, p. 123.

maestro alguno atendiera la escuela Artículo 123. Una investigación encontró que "el aserradero había desaparecido hacía 14 años y por tanto ni había habitantes, ni población escolar en dicho lugar".<sup>95</sup> En el aserradero de Sierra Azul, Chihuahua, funcionaba una escuela atendida por un maestro a cargo de 34 niños, cuyas edades variaban entre 6 y 14 años. Era la única en 25 km. a la redonda pero sólo estuvo abierta dos años cuando se declaró en quiebra la compañía maderera. En Tijuana, Baja California, la empresa Tecate solicitó un subsidio para educación, argumentando que los fondos para pagar a los maestros habían entrado "en un proceso de agotamiento" y muchos niños estaban en peligro de quedarse sin educación.<sup>96</sup>

El número de alumnos requeridos para establecer una escuela fue uno de los puntos más controvertidos. De acuerdo con la ley, debía nombrarse un maestro por cada cincuenta niños o fracción mayor de veinte, pero esta decisión dio lugar a debates jurídicos.<sup>97</sup> Así, el propietario de una finca cafetalera en el

---

<sup>95</sup> AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Informe, 5 de septiembre de 1964. c. 6183, ref. IV /161 (IV-15)/ 3277.

<sup>96</sup> AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 5903, ref. IV /161 (IV-15)/ 1520, exp. 14.

<sup>97</sup> Estos fueron resueltos con diferentes criterios. En ocasiones la obligación de las empresas se redujo a la educación de los hijos de sus trabajadores con base en la fracción VIII del artículo 111 de la Ley Federal del Trabajo; en otros casos, se amplió a todos los niños en edad escolar o bien, como en el caso de la Compañía Minera Asarco en Santa Bárbara, Chihuahua, se incluyó en este beneficio a toda la comunidad de acuerdo con la fracción XII del artículo 123 constitucional. "Se rinde el informe

desarrollo económico y sólo contaban con una o dos escuelas Artículo 123, como en el caso de Quintana Roo, Campeche, Tabasco, Aguascalientes y Colima.<sup>93</sup>

Difícilmente podía llevarse un control sobre el funcionamiento de estos planteles, especialmente los situados en zonas de difícil acceso. Un reducido número de inspectores tenía la responsabilidad de investigar a cada empresa para que la Dirección Federal del Estado dictaminara si procedía o no la fundación de la escuela. Periódicamente debían visitar negocios y fábricas e informar sobre sus condiciones y las labores que se desarrollaban. Era frecuente, como años atrás, que los empresarios estuvieran a su asecho y entorpecieran su trabajo o impidieran por la fuerza el funcionamiento de la escuela.<sup>94</sup>

Las estadísticas con que contamos son confusas por la inestabilidad de muchos planteles: algunos funcionaron por corto tiempo y otros, aunque hubieran registrado su fundación, nunca llegaron a iniciar sus labores. En Chiapas, por ejemplo, para 1943 se habían registrado 84 escuelas y sólo funcionaban 51. Las 33 restantes carecían de maestro y la Dirección de Educación Federal del estado no había informado sobre la resolución de su categoría o si se había anulado la obligación de los propietarios. El caso de las Cadenas, municipio de Janos, Chihuahua, se repetía con frecuencia. Por más de diez años no se había tenido noticia de que

---

<sup>93</sup> *Memoria*, 1942, vol. I, p. 72.

<sup>94</sup> Loyo, 1998, p. 123.

maestro alguno atendiera la escuela Artículo 123. Una investigación encontró que "el aserradero había desaparecido hacía 14 años y por tanto ni había habitantes, ni población escolar en dicho lugar".<sup>95</sup> En el aserradero de Sierra Azul, Chihuahua, funcionaba una escuela atendida por un maestro a cargo de 34 niños, cuyas edades variaban entre 6 y 14 años. Era la única en 25 km. a la redonda pero sólo estuvo abierta dos años cuando se declaró en quiebra la compañía maderera. En Tijuana, Baja California, la empresa Tecate solicitó un subsidio para educación, argumentando que los fondos para pagar a los maestros habían entrado "en un proceso de agotamiento" y muchos niños estaban en peligro de quedarse sin educación.<sup>96</sup>

El número de alumnos requeridos para establecer una escuela fue uno de los puntos más controvertidos. De acuerdo con la ley, debía nombrarse un maestro por cada cincuenta niños o fracción mayor de veinte, pero esta decisión dio lugar a debates jurídicos.<sup>97</sup> Así, el propietario de una finca cafetalera en el

---

<sup>95</sup> AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Informe, 5 de septiembre de 1964. c. 6183, ref. IV /161 (IV-15)/ 3277.

<sup>96</sup> AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 5903, ref. IV /161 (IV-15)/ 1520, exp. 14.

<sup>97</sup> Estos fueron resueltos con diferentes criterios. En ocasiones la obligación de las empresas se redujo a la educación de los hijos de sus trabajadores con base en la fracción VIII del artículo 111 de la Ley Federal del Trabajo; en otros casos, se amplió a todos los niños en edad escolar o bien, como en el caso de la Compañía Minera Asarco en Santa Bárbara, Chihuahua, se incluyó en este beneficio a toda la comunidad de acuerdo con la fracción XII del artículo 123 constitucional. "Se rinde el informe

municipio de Tuxtla Chico, Chiapas, se negó a sostener la escuela argumentando que el número de muchachos de la finca no era mayor de doce. Los trabajadores en cambio denunciaron a las autoridades las "represalias y ultrajes [...] por parte del propietario de la finca", quien había despedido a aquellos que tenían hijos en edad escolar, "creyendo que así podía clausurarse la escuela". La discusión no quedó en el papel. La insistencia de los empleados de que se diera educación a sus hijos llevó al propietario a acudir a la policía de Tapachula, quien junto con las autoridades locales se presentó en los ranchos para desalojar a los trabajadores por la fuerza. El propio maestro fue amenazado y corrido de la finca por el propietario, pistola en mano.<sup>98</sup>

Podrían citarse numerosos ejemplos para demostrar cuán frecuente fue el alegato referente a que las empresas se encontraban a menos de los 3 kilómetros reglamentarios. Los empresarios buscaban establecer sus negociaciones dentro de este perímetro para evitarse el mantenimiento del plantel. Uno de estos casos fue el de The Mazapil Cooper Co. que funcionaba en el mineral de Aranzazu, Concepción del Oro, Zacatecas, y fue exentado de sostener la escuela, la cual fue clausurada a los seis meses de

---

solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas artículo 123". México, D.F., 7 de noviembre de 1941. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

<sup>98</sup> AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Informe. 16 de agosto de 1940. c. 6131, ref. IV/ 161 (IV-15) 3303.

iniciadas las labores.

La existencia de escuelas federales en la zona era otra de las artimañas argumentadas por los empresarios. Desde 1941 se había registrado el establecimiento de una escuela Artículo 123 a cargo de la compañía La Industrial de Ensenada, pero después de varios años no se había iniciado labor alguna. La razón era que el propietario se negaba a su sostenimiento, alegando que los trabajadores no vivían dentro del área de la empresa y por lo tanto sus hijos acudían a las dos escuelas federales que funcionaban en el puerto. Sostenía que la situación económica de la empresa lo imposibilitaba a aumentar sus gastos. Finalmente, después de un complicado litigio, la compañía logró ser exonerada.<sup>99</sup>

La resistencia de los patrones, como era ya costumbre, se mostraba a la vez en su negativa a proporcionar edificios adecuados para las escuelas, mobiliario y útiles escolares. Numerosos planteles se encontraban en malas condiciones y no contaban con material de trabajo, muchas veces para desanimar a los trabajadores y enviaran a sus hijos a otras escuelas cercanas. A la compañía San Luis Mining Co., la empresa minera más poderosa de Durango y una de las más importantes del país, se le exigió construir un local adecuado para la escuela ya que la que por entonces funcionaba, además de estar muy alejada de la población, estaba localizada en unos despeñaderos a la mitad de la montaña cercana a las minas y en

---

<sup>99</sup> AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Informe, 27 de agosto de 1941, c. 5903, ref. IV/161 (IV-15)/ 3388.

donde a corta distancia se acumulaban desperdicios que contenían cianuro de potasio. El local era un exiguo edificio con tres aulas, pero para llegar a éste se tenía que atravesar un puente colgante que en tiempo de lluvias llegaba a ser alcanzado por la corriente. El censo escolar de hijos de trabajadores de la empresa llegaba a 337, de los cuales sólo asistían 158. El resto se había inscrito en otras escuelas estatales como prueba de la resistencia de los padres de mandar a sus hijos a la escuela sostenida por la empresa. En estas condiciones, la compañía eludía el pago de 4 maestros, lo que explicaba su renuencia a cambiar la escuela de lugar y mejorar sus instalaciones.<sup>100</sup> Otro caso era la de la escuela de Río Hondo, México, que funcionaba en "un local insalubre, antihigiénico e inadecuado por todos conceptos", además de que la puerta de entrada estaba situada a tres metros de la vía del ferrocarril. Amparado el empresario logró eludir la construcción de un edificio adecuado y el pago de más maestros.<sup>101</sup>

Entre las escuelas Artículo 123 eran las petroleras las que tenían fama de ser las mejor remuneradas ya que los maestros, además de recibir su pago mensual, obtenían un sobresueldo que

---

<sup>100</sup> "Conclusiones sobre el problema de la escuela artículo 123 de Tayoltita". 9 de marzo de 1962. AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, c. 6277, ref. IV /161/ (IV-15) 648.

<sup>101</sup> "Se rinde el informe solicitado acerca de la forma en que han sido cumplidas las disposiciones dictadas el 18 de enero de 1934 sobre escuelas artículo 123". México, D.F., 7 de noviembre de 1941. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4462, ref. A /011/ exp. 1.

todavía en los inicios de los años cuarenta se hacía con monedas de oro, como años atrás lo acostumbraban las empresas extranjeras. Después de la expropiación, varios centros petroleros fueron desmantelados y los trabajadores enviados a campos lejanos o a estaciones de bombeo "porque se temía que los anteriores dueños, todos extranjeros, intentaran regresar por algo [...] o para destruir tuberías y así perjudicar la naciente riqueza expropiada".<sup>102</sup> De ahí que el Sindicato de Trabajadores Petroleros solicitara a las autoridades la instalación de escuelas en los alejados campos que carecían de servicios educativos. Varias escuelas Artículo 123 se instalaron en lejanos parajes. Una de ellas fue la de Cacalilao 6 Internacional, atendida por tres maestros y una población escolar de 26 alumnos; sólo tres residían en el campo petrolero y eran hijos de un campesino y el resto venía de otros campos cercanos. "Todo estaba a grandes distancias", señalaba la maestra, pero además, "el agua en el campo escaseaba y con frecuencia, cuando había, estaba salada".<sup>103</sup> Esta situación contrastaba con las escuelas localizadas en los grandes centros petroleros como Poza Rica, Veracruz y Ciudad Madero, Tamaulipas, las cuales contaban con magníficas instalaciones, suficiente personal, canchas deportivas y teatro al aire libre.

Las escuelas sostenidas por ferrocarriles eran peculiares: funcionaban en un carro escuela y tenían agregado un cabús que se

---

<sup>102</sup> Torres Rodríguez, 1987, pp. 143-144.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 165.

utilizaba como habitación para el maestro. Eran con frecuencia ambulantes como la de Cumeral, en Imuris, Sonora, sostenida por los ferrocarriles del Pacífico, que se movilizaba a diversas poblaciones.<sup>104</sup>

La Compañía de Luz y Fuerza tenía a su cargo la escuela Obrero Mundial en Nuevo Necaxa, Puebla. Trece maestros trabajaban en el plantel pero el número de alumnos se había elevado a tal grado que no era posible atender la demanda. A los hijos de los trabajadores temporales se les negaba cualquier tipo de instrucción. Las autoridades educativas tomaron cartas en el asunto y obligar a la empresa a construir otro edificio escolar y aumentar la planta de maestros. La Compañía se negó y recurrió al amparo sin que se llegara a solucionar el problema.

En los siguientes años, las escuelas Artículo 123 fueron decayendo. Para 1949 sólo funcionaban 444: 229 rurales, 68 urbanas, 147 suburbanas. El reparto de tierras y los constantes amparos por parte de propietarios y empresarios fueron acabando con ellas.

#### **ESCUELAS TECNICAS PARA CAMPESINOS**

El acelerado crecimiento económico contrastaba con el lento desarrollo educativo en las áreas rurales. Las escuelas de organización completa eran escasas pero más reducidas eran las oportunidades para quienes decidían continuar su educación. Las antiguas Escuelas Centrales Agrícolas creadas por Calles fueron una

---

<sup>104</sup> Romero Sánchez, 1986, p. 37.

opción para los jóvenes campesinos para recibir enseñanza técnica e incrementar su productividad. Pero sus resultados habían estado lejos de las expectativas.<sup>105</sup> Para 1933 fueron adscritas, al igual que las Normales Rurales, a las Escuelas Regionales Campesinas, volviendo a funcionar de manera independiente al reorganizarse la SEP en 1941 ahora bajo el nombre de Escuelas Prácticas de Agricultura; su finalidad, formar prácticos agrícolas y maestros de industrias rurales e impulsar el desarrollo económico de las comunidades cercanas.<sup>106</sup>

El desarrollo industrial requería de mayor capacitación técnica y sin embargo, para principios de los años cuarenta, sólo funcionaban 17 planteles con una reducida inscripción.<sup>107</sup> Los requisitos para ingresar eran mínimos: ser hijo de campesino (ejidatario, aparcerero, peón de campo, agricultor), tener entre 13 y 18 años de edad, ser soltero, de buena conducta y una preparación mínima de cuarto año de primaria. Pero aún así, el rezago educativo en el campo era tal que había zonas en las que difícilmente se podía reclutar un número suficiente de alumnos calificados.<sup>108</sup> El

---

<sup>105</sup> Loyo, 1999, pp. 318-325.

<sup>106</sup> Departamento de Enseñanza Agrícola. Informes rendidos por el jefe del Departamento, Ing. Emilio F. Ferreira. 31 de diciembre de 1941 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4477, ref. A/100 (G-5) (04), exp. 1, leg. 1.

<sup>107</sup> De una inscripción total de 1 968 alumnos, 692 cursaban el año complementario, 708 el primer año agrícola y 423 el segundo. El resto seguía los cursos de especialización. *Memoria*, 1942, vol. II, p. 272.

<sup>108</sup> En Chiapas, Hidalgo, Michoacán, Coahuila, Querétaro, Sinaloa

director de la Escuela Práctica Reyes Mantecón, Oaxaca, confesaba que en los exámenes de admisión "se tiene que ser algo benévolo pues de lo contrario bajaría en un grado superlativo, la inscripción".<sup>109</sup> No extraña por tanto que los alumnos en su mayoría procedieran de áreas urbanas y semiurbanas y sólo entre 25 o 30% provinieran de zonas rurales.<sup>110</sup>

El plan de estudios de tres años, no era fácil de cumplir. El curso complementario, sustituto del tercer ciclo de educación elemental, destinaba 26 horas a la semana a materias académicas y 24 horas a prácticas agrícolas, industriales y de taller. Los dos años siguientes estaban aún más recargados e incluían conocimientos equivalentes a la segunda enseñanza. La capacitación continuaba con cursos de especialización de un año en las ramas de agricultura, ganadería e industrias derivadas, con opciones diversas, que difícilmente alcanzaban sus objetivos por falta de equipos y de

---

y Yucatán se calculaba que terminarían el sexto año de educación primaria 11, 18, 41, 25, 2, 4 y 2 alumnos respectivamente. Además, no podía asegurarse cuántos de ellos deseaban ingresar a estos planteles. Departamento de Enseñanza Agrícola. Memorandum al Secretario del Ramo. 29 de diciembre de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4512, ref. A/200 (721.1)-1, exp. 1.

<sup>109</sup> Escuela Práctica de Agricultura Reyes Mantecón, Oax. Informes correspondientes a 1946 en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 5, exp. 2. (antigua clasificación)

<sup>110</sup> De áreas rurales provenían 751 alumnos, 948 a semiurbanas y 598 a urbanas. "Datos para la memoria de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al periodo 1944-1945" en AHSEP, Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 2379, exp. 1, p. 8.

personal especializado.<sup>111</sup>

Tampoco los planteles estaban debidamente ubicados y equipados.<sup>112</sup> Las condiciones de algunos no lograban atraer candidatos y aún inscritos, muchos desertaban por falta de adaptación al régimen de internado. Varios se encontraban "casi en estado de ruina". Además, se necesitaban con urgencia camas, vestuario, calzado, etcétera, ya que muchos alumnos carecían de lo más indispensable "y su presentación es lastimosa".<sup>113</sup> Algunos carecían de las condiciones elementales para la enseñanza agrícola. En la de Esperanza, Sinaloa, las clases se impartían en el comedor, debajo de los árboles y en otros sitios improvisados. Faltaba la luz, no tenía suficiente agua y los trabajos agrícolas, por falta de maquinaria moderna y apropiada, se ejecutaban de acuerdo a sistemas rutinarios.<sup>114</sup> En la escuela de Santa Teresa, Coahuila, los

---

<sup>111</sup> El plan de estudios en *Memoria*, 1943, pp. 231-233.

<sup>112</sup> El director general de Segunda Enseñanza, Antonio Armendáriz, envió en enero de 1942 un memorandum al secretario del Ramo sobre la situación de los planteles y le solicitó que las Normales Rurales de Tenería, El Mexe y Tamatán fueran convertidas en Prácticas de Agricultura por las facilidades de las que disponían. Igualmente propuso el cierre de algunos planteles y la transformación de otros en Normales Rurales. La Huerta, Mich., Roque, Gto., J. Guadalupe Aguilera, Dgo., el Quinto, Son., la Llave, Qro., Santa Teresa, Coah. y Xocoyucan, Tlax. eran los que contaban con mejores instalaciones. "Memorandum". 22 de enero de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4553, ref. A/072/, exp. 1, leg. 1.

<sup>113</sup> Departamento de Enseñanza Agrícola. Memorandum. 9 de julio de 1942 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4477, ref. A/100 (J5) (04), exp. 1.

<sup>114</sup> AHSEP, Secretaría Particular, c. 4471, ref. A/040, exp. 1,

alimentos se preparaban en dos estufas de leña deterioradas, los dormitorios eran pequeños cuartos antihigiénicos y en malas condiciones; se carecía de corrales, establos y de un anexo para pequeñas industrias.<sup>115</sup>

Las Prácticas Agrícolas mantuvieron una organización y funcionamiento similar a otras instituciones. Los servicios del internado recaían sobre los alumnos, a excepción de la cocina, el lavado y planchado de ropa. En cada plantel funcionaba un Consejo de Honor, presidido por el director y asesorado por 4 vocales, encargado de todo lo relativo a la conducta del estudiantado, que cuidaba la reputación de la escuela, combatía "los vicios de la embriaguez" y juegos prohibidos, los malos manejos del presupuesto y faltas graves contra la dignidad y la disciplina. La clasificación de las faltas y la aplicación de sanciones era semejante a las de las Normales.<sup>116</sup>

Pero los egresados no se reincorporaban fácilmente al medio rural. La carencia de tierras y de recursos económicos eran factores determinantes del fracaso. Se había establecido que

---

leg. 1. Esta escuela fue clausurada en 1946.

<sup>115</sup> "Informe rendido por el C. Ing. Luis Ferriño Verduzco, director de la Escuela Práctica de Agricultura de Santa Teresa, Coahuila, al iniciarse las labores pertenecientes a esta institución por el año escolar 1948" en AHSEP. Dirección General de Enseñanza Agrícola, c. 12, ref. G /101.21 (EA 113-1) (02) exp. 1.

<sup>116</sup> "Reglamento interior de las Escuelas Prácticas de Agricultura". Capítulo XI. De la disciplina en *Memoria*, 1943, vol. II, pp. 281-284.

aquellos que terminaran sus estudios en las Escuelas Prácticas de Agricultura tenían derecho a ser incluidos en los censos de su poblado de origen, para formar parte de nuevos centros de población o bien ser acomodados en las parcelas vacantes de otros ejidos, pero difícilmente se cumplió. Por tanto, casi todos los alumnos abandonaban su medio y se incorporaban a zonas urbanas para buscar trabajo que no tenía que ver con la preparación recibida. El director de la escuela de San Diego Tekax, Yucatán se preguntaba:

¿a dónde irán los alumnos al terminar sus estudios? Posiblemente este problema se presente en el resto de las escuelas de la misma índole; en ésta, en que el medio es más reducido y más pobre, se manifiesta por el tono de despectivo con que las poblaciones hablan de la escuela. Pues aducen, y con razón, que los alumnos, aún los que estudian especialidades, trabajan en todo menos en algún ramo de su especialidad.<sup>117</sup>

La ley para el fomento de la educación agrícola de 1945 diseñó un plan de colonización o formación de nuevos centros rurales, integrados con egresados de las Escuelas Prácticas de Agricultura. Como no se había logrado que se convirtieran en maestros entre núcleos campesinos, se trataría de aprovechar sus conocimientos para hacerlos productores agrícolas. El Estado debía dotar a los egresados, de tierras, asesoría técnica y crédito a través de un fondo manejado por el Banco Nacional de Crédito Agrícola. En forma experimental, se inició la organización de colonias agrícolas de

---

<sup>117</sup> Escuela Práctica de Agricultura de San Diego Tekax, Yuc. Informe de labores correspondiente al segundo trimestre de 1945 en AHSEP. Dirección General de Segunda Enseñanza. Departamento de Enseñanza Agrícola, c. 5, exp. 1. (antigua clasificación)

acuerdo a los requisitos establecidos. Las dos primeras se fundaron en Tezonapa, Veracruz, y el Barretal, Tampaulipas, a las que poco después se añadieron una en Durango y otra en Chiapas. Pero la ayuda oficial fue insuficiente y la organización defectuosa. Con el cambio sexenal de autoridades en la SEP en 1946, los asesores fueron retirados y no hubo interés en que las colonias sobrevivieran.

Llamaba la atención que mientras el régimen alemanista se enorgullecía de la creciente producción agrícola, los planteles que preparaban técnicos agrícolas estuvieran olvidados. A fines de los años cuarenta, había en promedio un pedagogo para cada 16 alumnos, pero sólo un agrónomo para cada cien.<sup>118</sup> Varias escuelas tuvieron que ser clausuradas ante el mal estado en que se encontraban y de 17 se redujeron a 12. La matrícula disminuyó en los años siguientes sin llegar a superar los 2 000 estudiantes.<sup>119</sup> El número total de egresados alarmaba: 654 en 1952 en un país que superaba los 26 millones de habitantes y más de la mitad habitaba en áreas rurales. Su distribución geográfica era desigual. A Michoacán correspondía más del 20% de la inscripción total y junto con Guanajuato, Puebla y Durango superaban el 50%, mientras que en el sureste -Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas- no funcionaban planteles de este tipo.

---

<sup>118</sup> Ruiz, 1977, p. 138.

<sup>119</sup> *Compendio estadístico 1952*, p. 124; *Compendio estadístico 1956-1957*, p.189.

Para aumentar la inscripción, las autoridades optaron por eliminar los requisitos de escolaridad previa y suprimir el curso complementario, lo que reduciría la estancia de los educandos en el plantel, sin alterar el tiempo destinado a la formación de agricultores prácticos.<sup>120</sup> Pero esta reforma no prosperó y la enseñanza agrícola se mantuvo dividida en dos ciclos, el complementario ahora denominado de iniciación agrícola y el agrícola vocacional, con duración de tres años. La única novedad fue la formación de Brigadas Móviles de Promoción Agropecuaria e Industrial, que pretendían asemejarse por su composición y métodos de trabajo, a las misiones culturales.<sup>121</sup> Con visitas esporádicas de uno o días a cada poblado, no podía esperarse mucho en sus resultados.

En los siguientes años, la situación no mejoró. Los constantes cambios en la jefatura del departamento impidieron coherencia en el programa. Las autoridades admitían que las Escuelas Prácticas de Agricultura no habían respondido a sus fines ya que la mayoría de los egresados aspiraban a puestos burocráticos.<sup>122</sup> Al igual que en el caso de las Normales Rurales,

---

<sup>120</sup> Dirección General de Enseñanza Agrícola. "La Educación Agrícola Práctica en México". noviembre de 1955 en AGN, Presidentes, Adolfo Ruiz Cortines, vol. 534.3/1031.

<sup>121</sup> Cada brigada debería integrarse con un jefe, técnico en actividades agropecuarias, un médico veterinario o práctico en ganadería, un especialista en horticultura y fruticultura, una trabajadora del hogar y un técnico en actividades industriales.

<sup>122</sup> Dirección General de Enseñanza Agrícola. Resumen para el informe presidencial correspondiente al periodo comprendido del 1º

hubo huelgas en las que el estudiantado exigía aumento en la ración diaria, del pre semanal, reconstrucción y ampliación de los edificios escolares, entre otros.

El fracaso de estos planteles llevó, en 1959, a reestructurar el sistema. Se suprimieron las Escuelas Prácticas de Agricultura y en su lugar se crearon los Centros de Enseñanza Fundamental. Ocho de las antiguas Prácticas Agricultura se transformaron en Normales Rurales y las cuatro restantes pasaron a formar parte del nuevo sistema, sin requisitos de escolaridad, ni asignaturas seriadas, ni se otorgaban grados o certificados.<sup>123</sup> Impartían a los campesinos cursos breves agropecuarios y de industrias conexas pero también ofrecían capacitar personal especializado para actividades industriales que mucha falta hacía.

A principios de los años sesenta, los centros habían aumentado a 20 y las brigadas a 34. Pero este crecimiento no se tradujo en resultados más efectivos. En poco tiempo los centros se convirtieron otra vez en pequeñas escuelas prácticas de agricultura en los que predominaba la función docente, y el trabajo de las brigadas, sin cumplir los itinerarios ni formular programas detallados, decayó.

---

de septiembre de 1952 al 31 de agosto de 1953 en AHSEP, Secretaría Particular, c. 4406, ref. A/100 (S7) (04), exp. 1, leg. 1, pp. 10-11.

<sup>123</sup> Estos primeros centros se encontraban en Pacara, Jal. Huichapan, Hgo., Rio Verde, S.L.P. y Guarachal, Mich.

## EL PROYECTO PILOTO DE LA UNESCO

La presencia de Torres Bodet en la dirección general de la UNESCO favoreció el que México fuera sede de algunos proyectos del organismo internacional dirigidos a superar las condiciones de vida de grupos marginados. En 1949, se puso en marcha un ensayo piloto de "cambio cultural", propuesta presentada en la reunión general de la UNESCO dos años atrás, con base en experiencias de la escuela rural mexicana de los años veinte y treinta. Promover la educación básica, integral, era una de las metas.

El Valle de Santiago Ixcuintla, Nayarit, región rica en recursos naturales, cuya población relativamente homogénea en cuanto a nivel cultural, se aproximaba a 50 000 habitantes, fue seleccionada.<sup>124</sup> El objetivo para Mario Aguilera Dorantes director del proyecto, era crear un "nuevo tipo de hombre en el valle", receptivo al progreso para que él mismo se convirtiera en agente activo de su propio mejoramiento social. Un ambicioso plan de trabajo requirió la colaboración de diversas instituciones federales y estatales. El financiamiento vendría del gobierno mexicano y la supervisión correría por parte de la UNESCO,

Una investigación de la región, no exenta de dificultades,<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Este proyecto abarcaba únicamente a la población rural del Valle y no comprendía ni a la población de la ciudad de Santiago Ixcuintla ni a los grupos de coras y huicholes que habitaban en la sierra.

<sup>125</sup> Sobre los problemas que enfrentaron los investigadores, Radvanyi, 1951.

mostraba el panorama común de las zonas rurales: una mayoría de la población que dependía directamente de la agricultura y el resto del comercio. El rezago educativo reflejaba el grave problema del campo: funcionaban sólo 28 escuelas con 83 maestros para una población escolar de 2,576 alumnos. De estos planteles sólo dos eran de organización completa, con instalaciones de palma y bajareque y únicamente cinco, de tabique y teja. Todas las escuelas tenían parcelas de 4 hectáreas, pero sólo dos eran utilizadas en beneficio de la escuela; el resto era rentado o prestado en forma individual sin que la escuela recuperara beneficio alguno. La preparación del magisterio era deficiente; muchos maestros no habían cursado más allá de los seis años de educación primaria, otros habían terminado la educación secundaria y sólo 15 eran maestros normalistas. El material de enseñanza era el mismo de las escuelas urbanas y, por consiguiente, ajeno al interés o experiencia del niño de las comunidades rurales. La asistencia era irregular; en los meses de marzo, abril y mayo, los planteles permanecían prácticamente desiertos ya que los alumnos ayudaban en las faenas del campo. El índice de reprobación era sumamente alto: sólo 49% de los alumnos pasaba al siguiente grado escolar. Por tanto, cerca de la mitad de la inscripción escolar se concentraba en el primer grado y sólo 19 alumnos terminaban sexto año.<sup>126</sup>

. El proyecto se presentó a los líderes de las comunidades locales para su aprobación y los trabajos se iniciaron en

---

<sup>126</sup> Fisher, 1953, pp. 101-102.

septiembre de 1949.<sup>127</sup> El personal fue heterogéneo, dependiente de diferentes dependencias y por lo tanto, bajo diversa supervisión. Un grupo de extranjeros, formando la Unidad de Servicio Social "Los Amigos", se unió en forma gratuita al trabajo cotidiano de los maestros rurales.

La construcción de escuelas se inició para atender la demanda escolar faltante y se aumentó el número de maestros. A través de "institutos", cursos intensivos de tres días, se impartió un programa educativo acorde al medio y no a las formas tradicionales de la escuela urbana. El trabajo escolar se extendió a los pobladores de todas las edades. La escuela nocturna apoyó la campaña de alfabetización, al tiempo que se impartían conocimientos sobre cultivos, artesanías, corte y confección. Para lograr la continuidad del proyecto cuando los administradores y técnicos tuvieran que dejarlo, se tenía contemplada la construcción de dos Normales Rurales, una para mujeres, otra para varones, y una Escuela Práctica de Agricultura, bien equipada, con capacidad para 400 estudiantes.<sup>128</sup> El diario semanal *La Voz de Santiago* mantuvo al corriente a los residentes sobre los avances.

El mejoramiento de la vida económica significaba, esencialmente, mayor desarrollo de la agricultura, lo que implicaba

---

<sup>127</sup> "Plan General de Trabajo del Ensayo Piloto Mexicano de Educación Básica". Diciembre de 1948. Santiago Ixcuintla, Nayarit. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4 441, ref. A/350.3 (44), exp. 4, leg. 1.

<sup>128</sup> *Ibid.*

mejorar técnicas, selección de semillas, uso de fertilizantes, aplicación de insecticidas, diversificación de cultivos, etcétera. Pero el problema básico pareció centrarse en las irregularidades del sistema ejidal. La desigualdad en el uso de tierras ejidales obligó a hacer una redistribución de parcelas, ya que la división, "no se había seguido el orden correcto de procedimiento, tal como hacer censos, estudios topográficos, estudios agrícolas y socioeconómicos".<sup>129</sup> El Departamento Agrario envió una brigada de ingenieros para hacer las correcciones. La brigada acudió al Valle de Santiago Ixcuintla pero sin los agentes de justicia agraria que se requería. La reorganización de las parcelas no obtuvo mejores resultados pues de nuevo se omitieron los estudios topográficos, creando mayor tensión entre los ejidatarios. El gobernador del estado, quien había apoyado el proyecto, ahora buscaba desprestigiarlo. Al estallar la violencia, Aguilera Dorantes anuló las resoluciones de la brigada y decidió poner en práctica un programa intensivo, en un solo lugar, para lograr un cambio significativo en corto tiempo y servir de ejemplo concreto a los demás habitantes del Valle. Amapa, pequeña población localizada a 7 km de Santiago, fue la elegida. Se aplicaría el programa agrícola y el reordenamiento físico del poblado, al tiempo que se "movilizaban" las casas de acuerdo con el nuevo trazo y se iniciaban actividades para mejorar la vida doméstica.<sup>130</sup> La escuela

---

<sup>129</sup> Aguilera Dorantes, Mario. Santiago Ixcuintla. SEP, México, 1970, p. 248 citado por Solana, p. 339.

<sup>130</sup> La dispersión de las viviendas impedía proporcionar

se construyó con la ayuda de la comunidad y fue el centro de numerosas actividades tanto culturales como recreativas. El éxito en Amapa despertó el interés de otros poblados vecinas, iniciándose en ellas programas similares.

Al año, Aguilera Dorantes fue retirado de la dirección del proyecto por conflictos con las autoridades políticas de Nayarit. El subdirector, Guillermo Bonilla, tomó el control pero poco después, éste recayó en Alfonso Fabila, inspector de Misiones Culturales, quedando bajo la tutela de la SEP como un proyecto más de la Dirección General de Educación Normal. El proyecto funcionó por tiempo limitado y los logros no fueron los esperados. Es cierto que se alcanzaron algunos cambios pero sin asegurar su expansión y continuidad. El aspecto educativo fue el más exitoso. La escuela colaboró a una mayor integración de las comunidades y la ampliación de sus servicios, contribuyó a elevar el nivel cultural del Valle. No obstante, ni la Escuela Práctica de Agricultura ni la Normal funcionaron de acuerdo con los lineamientos establecidos. El recién construido edificio para prácticos agrícolas fue destinado a internado para niñas para impartir artes domésticas, mientras que el nuevo edificio de la Normal quedó abandonado. Los esfuerzos

---

servicios sanitarios y de energía eléctrica a la población por lo que se decidió su reordenamiento. Los endebles muros se derribaron pero los techos de palma fueron transportados por grupos de 40 hombres hacia el nuevo predio donde se encontraban instalados ya los nuevos soportes. Con el apoyo de la comunidad 70 "casas" fueron movilizadas en un poblado de 153 familias. Fisher, 1953, pp. 124-126.

relacionados a la agricultura encontraron una parca respuesta y las mejoras fueron relativas. Lo mismo sucedió en el aspecto de salubridad e higiene, al no contar con el apoyo de la Secretaría de Salud y quedar en manos de maestros misioneros. En cambio, la danza, música, festivales y competencias deportivas tuvieron mayor éxito. El gobierno estatal construyó caminos y carreteras, más efectivos como factores de cambio como señalaba años atrás Moisés Saénz, "que todas las actividades que los técnicos del Proyecto Piloto pusieron en conjunto".<sup>131</sup> A finales de 1952, después de tres años y en vísperas del cambio presidencial, el ensayo fue abandonado.

#### **OTRA NOVEDAD: EL CREFAL**

La falta de elementos preparados para llevar a cabo programas de desarrollo social a nivel mundial, llevó a la UNESCO a proponer como alternativa la creación de un Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).<sup>132</sup> México fue la sede del nuevo proyecto que bajo los auspicios de la UNESCO, la OEA y del gobierno mexicano, abrió sus puertas en mayo de 1951. El Centro se estableció en Pátzcuaro, Michoacán, región habitada por

---

<sup>131</sup> Fisher, 1953, p. 158.

<sup>132</sup> Este término tan en boga en los años cincuenta, fue adoptado en la primera Asamblea de la UNESCO en 1946. Posteriormente se habló de "desarrollo de la comunidad" y de "educación de adultos". Sin embargo, es difícil tratar de establecer diferencias entre estos términos ya que su finalidad era la misma: mejorar las condiciones sociales y económicas de la población adulta.

una población heterogénea de 18,000 habitantes, diseminada en 22 comunidades, en donde se confrontaban los diversos problemas de las áreas subdesarrolladas

Desde su fundación, el objetivo principal del CREFAL fue la formación de personal especializado para la educación de los grupos marginados y la producción de materiales educativos. No se trataba de un programa escolarizado pero sí intensivo que abarcaba distintas áreas de desarrollo de la comunidad y la enseñanza de conocimientos básicos,<sup>133</sup>. Los propósitos e índole de los cursos determinaron el perfil de los participantes: profesionistas a nivel de licenciatura, con experiencia en programas de desarrollo rural. La mayoría eran maestros de escuelas primarias, o de normales; otros desempeñaban cargos administrativos a nivel de directores, subdirectores e inspectores de educación; incluso había jefes de misiones culturales. El resto lo conformaban, en proporciones mínimas, agrónomos, trabajadores sociales y enfermeras. El cuerpo docente estaba integrado por profesores latinoamericanos, norteamericanos europeos y canadienses. No fue fácil para algunos, adaptarse al medio en donde desempeñaban sus funciones, situación que se reflejó en constantes cambios que repercutieron en la

---

<sup>133</sup> El curso regular estaba dividido en tres etapas: la primera, con duración de nueve meses, se destinaba a la orientación y formación teórica y práctica de los alumnos; la segunda, de seis meses, comprendía el trabajo de campo en las comunidades, y la última, de dos meses, era el periodo de revisión y evaluación de los trabajos realizados. Sobre los programas del CREFAL, Anzola, 1962, pp. 159- 161

eficacia de los programas.<sup>134</sup>

Con propósitos únicamente pedagógicos se emprendieron programas y actividades que respaldaban la enseñanza y práctica de los alumnos. En este sentido puede citarse el apoyo a las escuelas, los programas docentes por radio, la producción y difusión de materiales educativos, la participación en planes de extensión agrícola, la ayuda técnica en labores materiales y, campañas de salud. Material cinematográfico, el teatro, grabados y dibujos fueron herramientas que los alumnos utilizaron para la difusión de los proyectos además de publicar mensualmente un periódico mural "Vida Rural", que daba a conocer las actividades y resultados de los programas.

Pronto se dieron a conocer los primeros resultados un tanto optimistas. Una investigación hecha en 1956, señalaba que "el nivel de vida de las comunidades seleccionadas había mejorado en función de los programas específicos de educación fundamental desarrollados en esos lugares"; había manifestaciones en cambios de actitud y formas de vida, Las comunidades se habían beneficiado con los programas de alfabetización de adultos, de mejoramiento de la salud y de la vida doméstica así como con las actividades sociales y deportivas.<sup>135</sup>.

No obstante, al hacer una evaluación crítica de los primeros

---

<sup>134</sup>. Sólo 38% de lo maestros permaneció por más de cinco años. Labastida, s/f, p. 20.

<sup>135</sup> Ibid., p.10

diez años de labores -ocho cursos de 18 meses cada uno y 460 estudiantes egresados originarios de 19 países latinoamericanos y de Estados Unidos-, se decidió reorientar los trabajos y cambiar la estructura de planes y programas dando mayor énfasis al desarrollo de la comunidad. Se aludió al problema financiero y presupuestal, a la necesidad de estabilizar la permanencia del profesorado del Centro y en tener mayor cuidado en la selección de los estudiantes. Los cursos se redujeron a nueve meses a partir de los años sesenta y las actividades se orientaron más hacia el trabajo práctico en vez de formar especialistas.<sup>136</sup> La profesión de los alumnos fue un signo importante en este cambio. Hubo un mayor porcentaje de profesiones distintas a la del magisterio lo que contribuyó a enriquecer la perspectiva de los programas de desarrollo de la comunidad, tendencia que se acentuó en los siguientes años. También hubo cambios en la composición del profesorado. La participación de europeos se incrementó (27%) contrastando con la disminución de los mexicanos (9%) situación que mantuvo el problema de la falta de adaptación y permanencia de los profesores. Incluso hubo quienes advirtieron sobre la poca coordinación e integración del personal académico, algunos de los cuales no hablaban bien el español.<sup>137</sup>

Se pusieron en marcha proyectos piloto; su duración fue muy variada pero algunos de éstos lograron un impacto a nivel local e incluso regional. Se promovieron nuevos cultivos y técnicas

---

<sup>136</sup> CREFAL. *Boletín Informativo*, núm. 31, mayo de 1961.

<sup>137</sup> Labastida, s/f, pp. 61-63.

agrícolas, se impulsó el desarrollo de industrias locales y de artesanías, mejoras en los hogares y en la alimentación, prácticas higiénicas, campañas de vacunación, y la creación de cooperativas.

En ocasiones, se logró involucrar a funcionarios públicos para apoyar programas a corto y largo plazo como obras de infraestructura: caminos vecinales, pequeñas obras de irrigación, canchas deportivas, centros de salud, escuelas, servicios de alumbrado y agua potable. Los estudiantes participaron también en proyectos de desarrollo que el gobierno mexicano patrocinaba en diversas entidades de la república. Incluso algunos contaron con el apoyo de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OEA y la FAO. Haciendo un balance general, los resultados eran positivos.<sup>138</sup>

Pero a nivel internacional resultaba importante comprobar la eficacia del CREFAL. Se mantenía la duda de las posibilidades de los egresados del Centro para influir en las decisiones de sus respectivas autoridades en sus países de origen en la promoción e introducción de nuevos programas. Se advertía la necesidad de una mayor coordinación entre el CREFAL y las instituciones correspondientes en los diversos países de América Latina para un mejor aprovechamiento de los servicios. Para 1964 los esfuerzos por un mayor acercamiento no habían logrado frutos.

El CREFAL siguió laborando de acuerdo con sus objetivos iniciales logrando en 1974, después de 23 años, el reconocimiento a

---

<sup>138</sup> Durante esta segunda etapa, llegaron a egresar del CREFAL 767 especialistas en desarrollo de la comunidad provenientes de 21 países latinoamericanos

su labor al otorgársele la autonomía por acuerdo del gobierno mexicano y la UNESCO.

El avance de la educación en las áreas rurales a lo largo de cinco lustros fue lento. No era fácil superar rezagos y problemas arraigados de muchos años cuando no se disponía de los recursos necesarios y había poco interés por parte de las autoridades. Las instituciones educativas fueron las mismas; el cambio de denominación poco había alterado sus funciones. Quedaba claro que la presión por alcanzar un rápido crecimiento económico había obligado a favorecer aquellas regiones con mayores recursos para su desarrollo. Las estadísticas hablan por sí solas.

## VIII. EL LEGADO INDIGENA

### LA POLEMICA DEL LENGUAJE

Los dirigentes políticos, a partir de los años veinte, se esforzaron por construir un Estado nacional, conceptualizado en términos de homogeneidad cultural y lingüística a fin de reducir las diferencias internas de la sociedad y fortalecer una identidad nacional. Esta política exigía que la educación transformara la identidad, la cultura, de la población indígena que para 1940 sumaba alrededor de tres millones. Era como la piedra de toque para alcanzar la anhelada incorporación del México indígena al contexto nacional.

La idea de que una educación formal y sistemática lograría romper el atraso de siglos moldeó el pensamiento de las autoridades educativas. Diversos proyectos se orientaron a la castellanización, considerando que la lengua sería el método natural de transformación de la cultura y la integración de la sociedad. Desde la creación de la SEP, el maestro rural recibió la consigna de enseñar la lengua nacional a los indígenas monolingües por el método directo, es decir, utilizando únicamente el español. Esta política obedecía a dos objetivos: desarraigar las lenguas indígenas vistas como obstáculo insuperable para la homogeneidad cultural, y proporcionar al indígena la oportunidad de ingresar al sistema educativo nacional y adquirir los conocimientos necesarios que le permitieran -en opinión de dirigentes políticos y educadores- incorporarse a la sociedad mexicana y lograr su

mejoramiento social y económico.

En la práctica, la medida no tardó en mostrar su ineficacia. El maestro que no conocía el idioma ni las costumbres locales parecía no hacer mella en las comunidades.<sup>1</sup> La poca asistencia, la temprana deserción y la escasa retención de los conocimientos eran características escolares de las áreas rurales. Las finalidades de la educación oficial y las de los pueblos indígenas no concordaban. El sistema educativo nacional trataba de imponer patrones de conducta de una sociedad urbana, basada en técnicas y valores de la cultura occidental, mientras que la mayoría de las sociedades indígenas no deseaba integrarse a la sociedad nacional y trataba de conservar sus formas tradicionales, poco compatibles con el modelo impuesto por el Estado. La escuela era para los indígenas un elemento exógeno, una imposición más de los grupos dominantes.

#### **HACIA UNA POLITICA DE INTEGRACION**

El fracaso de la política de incorporación era evidente a finales de los años treinta. La escuela no había logrado desterrar las lenguas indígenas como tampoco castellanizar al indígena, lo que provocó largas controversias entre educadores y científicos sociales. No se cuestionaban las metas finales de la acción indigenista, pero sí las estrategias para lograrlas. La Primera

---

<sup>1</sup> La información sobre la escuela rural en las zonas indígenas durante los años veinte y treinta es abundante. Véase Heath, 1972; Aguirre Beltrán, 1955; Fuente, 1964; *Los maestros*, 1987; Loyo, 1998 y 1999.

Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) trató de unificar el criterio científico que debía seguirse en el proceso de alfabetización de los grupos étnicos.<sup>2</sup> La cuestión del método de castellanización fue el centro del debate y la antigua disputa entre las dos posturas tradicionales se mantuvo: la incorporación mediante la castellanización directa e imposición de valores nacionales y aquella que apoyaba su integración con su lengua y cultura al contexto nacional. Los partidarios de la primera se oponían al uso de las lenguas vernáculas como medio de instrucción argumentando la falta de alfabetos y gramáticas para la elaboración de las cartillas en lenguas autóctonas y la escasez de personal bilingüe capacitado. Insistían también que el empleo de las lenguas indígenas era un desperdicio de tiempo y esfuerzo que retardaría la castellanización. Por el contrario, los partidarios del método bilingüe sostenían que era más fácil aprender una segunda lengua una vez dominada la propia, pues en caso contrario se lograba sólo un alfabetismo superficial, como lo demostraba la experiencia.

La Asamblea se pronunció a favor de las lenguas vernáculas como preparación para la enseñanza del español. Se creó un Consejo de Lenguas Indígenas para el estudio estructural y social de estas lenguas, la elaboración de alfabetos y el entrenamiento de investigadores. Y para constatar la eficacia del nuevo método, se

---

<sup>2</sup> Organizada por el Departamento de Asuntos Indígenas. el Instituto Politécnico Nacional y el Departamento de Antropología, reunió a destacados lingüistas, antropólogos y científicos sociales. *Memoria*, 1940.

emprendió una intensa campaña de alfabetización en lengua vernácula entre indígenas monolingües de la meseta tarasca. Aunque los trabajos poco duraron, los resultados fueron positivos.<sup>3</sup>

El Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Michoacán (1940), concretó las directrices de la nueva política indigenista. Se abandonó la idea de incorporación y se prefirió hablar de integración, concepto que representaba una innovación al respetar la identidad, dignidad, sensibilidad, intereses morales y manifestaciones típicas de cultura de los indígenas como eran costumbres, creencias, hábitos, lenguas y expresiones artísticas.<sup>4</sup> La nueva política indigenista se fundamentó en un enfoque integral, es decir, la educación ya no se consideró como el eje central, sino sólo como un aspecto de un vasto programa de reforma social.<sup>5</sup> Dotación de tierras y de crédito agrícola, construcción de caminos, instalación de centros de salud y fomento de industrias regionales eran proposiciones concretas que

---

<sup>3</sup> Castillo, 1945.

<sup>4</sup> *Primer Congreso*, 1940.

<sup>5</sup> La primera experiencia de educación integral se debió a Manuel Gamio, quien desde 1917 puso en marcha un programa entre los indígenas de San Juan Teotihuacán, cuyo fundamento se convertiría mas tarde en los principios rectores del indigenismo. Durante ocho años el arqueólogo y antropólogo, egresado de la Universidad de Columbia, trabajó en esta zona utilizando los fondos que pagaban los turistas para visitar la zona arqueológica. Estableció una escuela, una clínica infantil y un pequeño teatro para la comunidad. A esto añadió enseñanzas sobre cómo mejorar los cultivos, pequeñas industrias caseras y nociones elementales de salud e higiene. Heath, 1972, pp. 130-134.

se incluían en las 72 recomendaciones encaminadas a contribuir a la solución de problemas económicos y sociales de los núcleos indígenas. Del entusiasmo pasajero surgido de un "movimiento lírico y sentimental", como lo llama Juan Comas, el indigenismo se convirtió en un indigenismo "científico".<sup>6</sup> Era un primer paso hacia la revalorización de las culturas indígenas.

Se propuso a todos aquellos países americanos con importantes núcleos de población indígena la creación de un organismo destinado a investigar y resolver las cuestiones referentes a sus respectivos grupos étnicos. Los Institutos Indígenas Nacionales, como fueron llamados, quedarían a su vez afiliados al Instituto Indigenista Interamericano. En el caso de México, la existencia del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), creado por el presidente Cárdenas (1936), hizo innecesaria la creación del instituto mexicano.

## LOS TROPIEZOS

Los principios de la nueva política indigenista fueron aprobados. Pero llevarlos a la práctica fue una obra que no estuvo exenta de serias dificultades. Quienes sucedieron a Cárdenas en el poder mostraron poco interés por el indigenismo. Inmersos en un proyecto de industrialización se inclinaron hacia la reproducción de patrones urbanos. Véjar Vázquez se opuso enérgicamente a la enseñanza bilingüe al considerarla un obstáculo para la unidad

---

<sup>6</sup> Comas, 1953, p. 137.

nacional y la homogeneidad cultural. El Proyecto Tarasco se canceló por falta de presupuesto, aunque en realidad se temía el pluralismo cultural que conllevaba el reconocimiento de las lenguas indígenas. Sus detractores le atribuyeron semejanzas con el programa lingüístico de las "pequeñas nacionalidades", utilizado en la Unión Soviética y nada relacionado con el proyecto socialista, tenía cabida en el modelo nacionalista del gobierno mexicano.<sup>7</sup> La polémica del lenguaje traspasó el ámbito científico y tomó matices políticos. La SEP se aferró al sistema tradicional, sin incrementar los servicios hacia los grupos étnicos, ni preocuparse por mejorar teórica ni prácticamente los métodos de trabajo.

#### **NUEVAS PROPUESTAS INDIGENISTAS**

Paradójicamente, justo cuando el interés por el indígena declinaba, surgió una propuesta para elevar a la categoría de secretaría de Estado al Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). En diciembre de 1941, el diputado José Gómez Esparza presentó al Congreso una iniciativa de ley para que se creara la Secretaría de Economía y Cultura Indígena, dado el "desastroso estado" en el que se encontraban las razas aborígenes. Para el diputado la ley serviría "de base firme y segura para forjar los cimientos de esa

---

<sup>7</sup> El Estado Soviético se había organizado como un estado multinacional que aceptaba el uso de la lengua vernácula, tolerancia en cuanto a creencias y prácticas religiosas así como otras libertades menores, todas ellas limitadas por la lealtad a los principios de la filosofía marxista leninista.

grandiosa obra de redención",<sup>8</sup> sin ser "ordenamiento de paternal protección" sino una disposición legal para lograr "una completa y cabal justicia".<sup>9</sup> La iniciativa de Gómez Esparza partía de fundamentos ideológicos que sorprendían en aquel momento, al retomar el tema de la inferioridad racial de los indígenas. Creía necesario reafirmar

el concepto democrático constitucional de la nación al considerar al indio mexicano en el mismo plano cívico de cualquier otro ciudadano de la República ....[para establecer] de manera sistemática una campaña ejemplar en el orden económico, educacional, social, cultural y político en favor del indio mexicano, aboliendo en absoluto el falso concepto de la inferioridad racial del mismo.<sup>10</sup>

Como señala Teresa Carbó, tales aseveraciones no podían menos que producir serias dudas acerca del avance real logrado por el cardenismo.<sup>11</sup> Para Gómez Esparza, la clave era de orden económico, por lo que proponía impulsar la incorporación productiva del indígena,

enseñarlo primero a trabajar para hacerlo un factor de producción, y después, crearle necesidades que lo obliguen a alimentarse, vestir y vivir mejor, capacitándose así posteriormente para aprender a leer y escribir la lengua de la

---

<sup>8</sup> "Iniciativa de Ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza". Diciembre de 1941. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 74.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Carbó, 1984, p. 92.

nación.<sup>12</sup>

Aunque la propuesta obtuvo el apoyo de algunas organizaciones gremiales como la Unión Nacional de Defensa Campesina, no prosperó, es más, ni siquiera pasó a trámite en las Cámaras. Pero la inquietud por dar mayores facultades al DAI subsistió. Al crearse, se le habían dado únicamente facultades coordinadoras como órgano de consulta del ejecutivo. Más tarde, sin mediar reforma alguna de la ley de secretarías de Estado, se le habían asignado funciones propias de un ministerio y los internados indígenas, antes dependientes de la SEP, pasaron bajo su tutela. El Departamento había organizado las Brigadas de Mejoramiento Indígena, convocado congresos, promoviendo cooperativas y funcionado como agencia legal; a través de las Procuradurías Indígenas tramitó asuntos de tierras y de aprovechamiento de las aguas nacionales. Esta diversidad de funciones dispersaba sus escasos recursos de tal manera que no se podían apreciar resultados concretos, permaneciendo y en ocasiones acrecentándose los problemas originales.

El jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, Isidro Candia, ex gobernador de Tlaxcala y terrateniente próspero, presentó un proyecto de reformas al artículo 14 de la ley de secretarías de Estado que ampliaba las facultades de la dependencia a su cargo, incluyendo la creación de una institución de crédito para las

---

<sup>12</sup> "Iniciativa de Ley para la creación de la Secretaría de Economía y Cultura Indígena presentada por el diputado José Gómez Esparza". Diciembre de 1941. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 74.

comunidades étnicas y el establecimiento de colonias agrícolas donde se dotaría de tierras a los egresados de los internados indígenas.<sup>13</sup> Las funciones de gestor encomendadas al DAI eran insuficientes para lograr el mejoramiento de los grupos étnicos, ya que sólo este organismo estaba capacitado legalmente para tramitar las peticiones relacionadas con la titulación de tierras comunales, los conflictos de límites entre pueblos, la demarcación de la parcela escolar, la designación y remoción de comisariados de bienes comunales y los consejos de vigilancia.<sup>14</sup>

La propuesta iba más allá de las funciones que el propio Cárdenas le había otorgado al DAI y fue rechazada. Las autoridades en general, no estaban de acuerdo con una institución especial para los grupos indígenas y menos aún, con facultades ejecutivas que invadieran esferas de acción de otras secretarías de Estado.<sup>15</sup> Se argumentó que lo correcto, al hablar de la población de México, no era hacer diferencias entre indios, mestizos y blancos, sino

---

<sup>13</sup> Desde marzo del mismo año, Roberto Amorós, secretario particular del presidente de la República, se manifestó a favor de promover la reforma a este artículo a fin de otorgarle al Departamento de Asuntos Indígenas facultades ejecutivas. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3/74.

<sup>14</sup> "Proyecto de reformas al artículo 14 de la Ley de Secretarías de Estado", 9 de julio de 1942. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.21, exp. 19-3.

<sup>15</sup> "Dictamen sobre el Proyecto de Reforma al artículo 14 de la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado propuesto al C. Presidente de la República por el Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas". 25 de julio de 1942. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.21, exp. 19.

referirse simplemente a mexicanos.

En este debate a favor y en contra de la existencia de una dependencia destinada exclusivamente al sector indígena, Alfonso Caso, miembro del Consejo Técnico del DAI, presentó un proyecto titulado "Bases para la Organización del Departamento de Asuntos Indígenas". La tónica del discurso era muy diferente a la de los documentos anteriores y hacía una seria y bien fundamentada defensa de la institución y del indígena. La existencia de más de 4 millones de "indígenas puros" con una problemática distinta al de la población mestiza y blanca, justificaba la existencia de una oficina federal destinada a

proteger a los individuos y grupos indígenas en contra de la acción de los particulares y de las autoridades federales, locales o municipales, que tiendan a violar sus derechos o a aprovechar sus esfuerzos para fines ajenos al beneficio verdadero de sus comunidades.<sup>16</sup>

Caso aceptaba que la labor del Departamento no se había realizado eficazmente por falta de coordinación entre éste y los gobiernos locales y secretarías de Estado, pero la "ignorancia", miseria y abandono en que se encontraban los grupos étnicos era de tal magnitud, que cualquier actividad resultaba insignificante. Junto a Ramón Bonfil, Guillermo Bonilla, Alfonso Fabila y Daniel Rubín de la Borbolla, Caso presentó un proyecto que contrastaba con la propuesta del titular del DAI, Isidro Candia, para ampliar las

---

<sup>16</sup> "Bases para la Organización del Departamento de Asuntos Indígenas". AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 115.

funciones de la institución. Los científicos buscaban favorecer el desarrollo social, económico y cultural de la población indígena en base al respeto y protección de su personalidad individual, aprovechando los valores positivos de su cultura. Proponían que la acción del DAI se inspirara siempre en el principio de favorecer a dichos grupos indígenas en sí mismos y no para ser utilizados por otros sectores de la población. La acción oficial además, nunca debía fundarse en la coacción sino siempre por medio del ejemplo y el convencimiento. El Departamento debía conservar el carácter de procurador de los grupos indígenas, no sólo protegiéndolos y haciendo oír su voz al denunciar las violaciones de que fueran objeto, sino también procurando todo cuanto tendiera a mejorar sus condiciones biológicas, económicas, sociales y culturales, por todos los medios al alcance del gobierno federal.<sup>17</sup>

Desconocemos la respuesta que se dio a esta propuesta, pero finalmente el Reglamento Interior del Departamento, promulgado por Ávila Camacho en 1942, preservó sus objetivos originales tal y como había sido concebido por Cárdenas:

estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinada del Poder Público redunde en provecho de los indígenas y promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Aguirre Beltrán, 1955, p. 37.

En esto quedó manifiesto el estrecho vínculo entre el ejecutivo y el jefe del Departamento. La diferencia estribaba en que Ávila Camacho no sentía la misma simpatía por el indigenismo que su antecesor, Lázaro Cárdenas.

De todas formas, el año de 1942 terminó con un hecho aparentemente incongruente: una sesión solemne organizada por la Cámara de Diputados el 24 de diciembre, como homenaje al indio mexicano. Celebrada unos meses después de la declaración de guerra a las potencias del Eje, era paradójica. La lectura de las intervenciones de los diputados dejó manifiesto que el homenaje estaba explícitamente concebido para condenar las teorías racistas de "un individuo orgulloso y desequilibrado", reiterando las convicciones democráticas y antifascistas del gobierno mexicano. Además, era un "merecido homenaje a una de las razas que han forjado con su sangre, con sus hechos y con su hombría, la historia de todos los pueblos de la América nuestra", "a la raza de sangre india, que no es inferior a ninguna otra".<sup>19</sup> El fascismo, Hitler y sus aliados fueron severamente criticados y se insistió en la igualdad racial y la denuncia de los intolerables crímenes de guerra. México se definió como un país democrático, gracias a los postulados de la Revolución Mexicana y en particular, para este caso, del sistema de educación y atención a la población indígena.<sup>20</sup> Un escaso número de representantes de los grupos

---

<sup>19</sup> "Intervención del diputado Alfonso Corona del Rosal" en Carbó, 1984, pp. 274-275.

<sup>20</sup> Carbó, 1988, p. 72.

étnicos acudió a la sesión pero se mantuvo al margen, escuchando solamente discursos demagógicos, sin ser invitados a hablar en voz propia.

#### **ALFABETIZAR EN LENGUAS VERNACULAS**

Paralelamente al establecimiento de nuevas escuelas en áreas rurales tuvo que cumplirse con el primer paso: alfabetizar. La Campaña Nacional contra el Analfabetismo contemplaba también la enseñanza especial para la población indígena, con base en la experiencia tarasca. Sin que el texto legal lo formulara explícitamente, el objetivo de hecho era la castellanización. El artículo 14 de la ley respectiva manifestaba con toda claridad que

en vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública -de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas- determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueran necesarias para llevar a cabo, como complemento de la Campaña contra el Analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.<sup>21</sup>

Tal determinación no fue del todo aceptada. Dentro de la misma SEP había opiniones opuestas. Torres Bodet, sin embargo, se mantuvo firme e insistió en la necesidad de respetar la heterogeneidad cultural del país:

menospreciar las particularidades de los núcleos indígenas equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada,

---

<sup>21</sup> *Ley de emergencia, 1944.*

aleatoria, torpe e injusta. ¿Qué adhesión podría esperar el maestro de un niño yaqui, tarasco u otomí cuando -para radicar en él la mexicanidad que nos proponemos- se empeñara en ceñirle a las fronteras de un mundo abstracto, ajeno a sus inquietudes y a sus problemas, con citas de seres y de paisajes que nunca tuvo ocasión de ver?<sup>22</sup>

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se lanzó a una empresa pionera con base en el plan de trabajo elaborado por el Consejo de Lenguas Indígenas, aunque sin el número suficiente de investigadores, lingüistas y antropólogos para cubrir todos los grupos étnicos, ni maestros bilingües, alfabetos y libros de texto.<sup>23</sup> Más de 50 lenguas y cientos de variantes locales eran habladas por cerca de tres millones de habitantes, de los cuales la mitad eran monolingües. El proyecto se concentró inicialmente en cuatro grupos: el náhuatl de Morelos y de la sierra de Puebla, el maya de Yucatán, el otomí de Hidalgo y el tarasco de Michoacán.<sup>24</sup>

Cincuenta maestros bilingües, titulados, procedentes de distintas regiones tomaron cursos intensivos sobre principios de antropología, lingüística y técnica de la enseñanza para después regresar a su región de origen y adiestrar a diez maestros bilingües, quienes desarrollarían directamente la campaña. El primer año se destinó a la alfabetización en lengua materna y se

---

<sup>22</sup> *Seis años*, 1946, p. 109.

<sup>23</sup> Sobre el informe presentado por el Consejo de Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. V, junio de 1945, pp. 162-178.

<sup>24</sup> Esta selección se debió en los tres primeros casos, por tratarse de grupos con el mayor número de hablantes en lengua indígena -360,071 nahuas, 114,011 mayas y 87,404 otomies. Y en el caso de los tarascos por tener una experiencia previa.

inició también la castellanización oral. El segundo fue de aprendizaje de la lectura y escritura en castellano. Al término de dos años, los alumnos podrían ingresar al segundo año de la escuela rural e incorporarse al sistema oficial, propósito fundamental del proyecto.<sup>25</sup>

Redactar las cartillas requirió tiempo. Los problemas empezaron con el alfabeto. El maya, el náhuatl y el tarasco, con una larga tradición literaria, podían transcribirse a las grafías latinas del español sin dificultad, no así el otomí, cuyos sonidos no siempre tenían equivalentes en español. El Instituto publicó los cuatro primeros textos bilingües en 1946.<sup>26</sup> La primera parte comprendía la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna y la segunda, el aprendizaje del español, sin que una fuera traducción de la otra.<sup>27</sup> Los textos no contenían lecciones análogas como tampoco utilizaban los mismos métodos de enseñanza. Fueron los maestros quienes proporcionaron datos en relación al medio ambiente, tradiciones y cultura de sus regiones respectivas. Trazos sencillos ilustraban la vida cotidiana de cada región: el hogar,

---

<sup>25</sup> Sobre la organización de esta campaña, Barrera Vázquez, 1945.

<sup>26</sup> Se imprimieron 125,000 cartillas en lengua maya para la zona de Campeche, Yucatán y Quintana Roo; 20,000 en tarasco, 50,000 en otomí y otras tantas en náhuatl, aunque en edición provisional.

<sup>27</sup> Alfredo Barrera Vázquez, director del Instituto de Alfabetización, señalaba que esta decisión fue tomada después de analizar los métodos y resultados de experiencias con los soldados norteamericanos que eran enviados a territorios enemigos durante la Segunda Guerra Mundial. Barrera Vázquez, 1945.

las faenas del campo, los talleres y telares, el mercado, la escuela. Como los demás textos de la época, las cartillas exaltaban el nacionalismo, los valores patrios, los deberes de los ciudadanos y el orgullo de ser mexicano. "Por México", "Tenemos a honra ser mexicanos", "Un México mejor", "La bandera", "La constitución" eran los encabezados de las últimas lecciones a los que se añadían breves semblanzas de los héroes nacionales: Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez y Madero, junto a breves biografías de destacados personajes de la región.

La enseñanza comenzó en Yucatán, en seguida en Michoacán y finalmente en el Valle del Mezquital. La campaña entre los náhuas quedó pendiente. Las labores se enfocaron a los niños y jóvenes y comenzaron con la organización de centros de alfabetización atendidos por maestros rurales ya capacitados, bajo la supervisión de los instructores preparados en la ciudad de México. Los primeros meses fueron de tropiezos constantes. Hubo dificultades para contar con el personal necesario. Pero también seguía la oposición a la alfabetización en lengua materna. Con frecuencia eran los mismos vecinos los que la rechazaban. En buena medida, esta actitud dependía de su grado de aculturación y de la necesidad que tenían del español, derivada de sus relaciones comerciales con mestizos. En el Mezquital, por ejemplo, hubo protestas de los padres de familia que amenazaron con retirar a sus hijos de la escuela si les enseñaban en otomí. En una de las visitas, los inspectores se enfrentaron a la indignación de los habitantes que quemaron

públicamente las cartillas, al considerar que la alfabetización en otomí en nada contribuía a solucionar sus problemas, ya que lo que ellos necesitaban era aprender el español.<sup>28</sup>

Ciertamente esta oposición no provino únicamente de las comunidades. Surgió de los mismos maestros quienes, habituados a sus métodos tradicionales, se negaban a aceptar las nuevas normas que significaban, según ellos, mayor trabajo; además, no estaban convencidos de la eficacia de los procedimientos. No era de sorprenderse que muchos hicieran caso omiso de la enseñanza en lengua materna y pasaran directamente a la segunda parte de la cartilla, la enseñanza de la lectura y escritura en español. Insistían en que los padres se oponían al uso de la lengua materna en la enseñanza y al mandar a sus hijos a la escuela, lo hacían para que aprendieran "castilla" y no un idioma que ya conocían.<sup>29</sup> Las autoridades emprendieron una intensa labor de convencimiento acerca de las ventajas del método bilingüe, insistiendo en que la alfabetización en lengua materna era simplemente el primer paso hacia la castellanización.

Desde luego faltaba material didáctico. En Michoacán se editaron cuentos, materiales educativos y *Mitakua* (Mi llave), el periódico quincenal bilingüe que se distribuyó gratuitamente entre las escuelas de la zona tarasca, así como *Pampiri* (Camarada),

---

<sup>28</sup> Gómez Montero, 1978, p. 189.

<sup>29</sup> Castro de la Fuente, 1961, pp. 231-248; *Boletín Indigenista*, vol. IX, marzo de 1949, pp. 72-80; vol. XI, marzo de 1951, pp. 68-74.

boletín destinado especialmente a los maestros bilingües. El proyecto otomí editó un *Manual para maestros bilingües del Valle del Mezquital* y un periódico mensual de circulación interna, *La Luz del otomí*, así como una serie de cuentos bilingües.

Con el paso de los primeros años, la campaña entre los tarascos fue la que logró mayores avances, no en vano había existido una experiencia anterior. Entre 1948 y 1950, la inscripción había ascendido a más de 10,000 alumnos; sin embargo, sólo 40% habían aprendido a leer y escribir en su propio idioma y se habían iniciado en el aprendizaje del español.<sup>30</sup> La pobreza de la zona del Mezquital hizo que el proyecto otomí marchara a duras penas y resultaran muchas veces inútiles los esfuerzos. En la zona maya, el proyecto tomó sus propios caminos al tener un escaso contacto con las autoridades del centro.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües no pudo iniciar nuevos proyectos, por lo que la SEP dejó en manos de las autoridades estatales la organización de la campaña. Como era de esperarse, en la mayoría de los casos ignoraron los lineamientos establecidos por el Instituto. En Chiapas, uno de los estados con mayor índice de analfabetismo, hubo poco apoyo entre las autoridades educativas. El Departamento de Protección Indígena elaboró su propio programa de enseñanza oral del castellano, utilizando una cartilla elaborada años atrás, que comprendía un vocabulario mínimo, junto con algunas instrucciones para su uso.

---

<sup>30</sup> *Dirección General*, 1951, pp. 29-30.

Muchos de los procedimientos sorprenden por su ingenuidad; en comunidades aisladas monolingües, los maestros que desconocían por completo la lengua del lugar, se veían obligados a crear sus propios métodos de castellanización directa.<sup>31</sup> Se auxiliaban las más de las veces de intérpretes, que por fortuna no escaseaban en los poblados. Un maestro que trabajaba en una comunidad oaxaqueña relató la forma en que había resuelto el problema: jugaba con los niños

a través de cantos, rondas, bailables; todo esto se hacía articulando y hablando la lengua en coro y después individualmente; se les enseñaba a decir cómo saludar a las personas, a despedirse de ellas, etc. En la realización de las actividades escolares [...] se usaba el castellano, no se les permitía hablar su dialecto.<sup>32</sup>

Después de varios años de trabajo del Instituto de Alfabetización apenas hubo avances y el entusiasmo inicial se perdió. Se multiplicaron los sinsabores y desalientos con el escaso presupuesto y la falta de maestros capacitados. Muchos renunciaban ante la pobre remuneración y muchas cartillas quedaron sin repartir. Era cierto que la preparación de maestros rurales y alfabetizadores no fue suficiente y por consiguiente el material

---

<sup>31</sup> En Chamula, por ejemplo, un "maestro gratificado" castellanizaba, con pistolón al cinto, a un grupo de 14 niños de diferentes edades. Apegándose estrictamente al instructivo de la cartilla utilizada en la zona, exclamaba: ¡presidente! ¡presidente! a lo que los niños repetían en coro ¡presidente!; en seguida el maestro decía: ¡secretario! ¡secretario!, a lo que los alumnos nuevamente tenían que repetir la misma palabra en coro. Pozas, 1959, p. 155.

<sup>32</sup> Ramírez Ramírez, 1986, pp. 25-26.

didáctico no pudo utilizarse debidamente. La negativa de algunas autoridades a emplear el método bilingüe se mantuvo ante el temor a las tendencias regionalistas, no obstante que el método bilingüe había sido reconocido por la UNESCO en 1951.

Con escaso apoyo, el Instituto tuvo que interrumpir sus trabajos precisamente cuando más falta hacía: formar instructores. Durante algún tiempo, el personal siguió reuniendo material para la elaboración de otras cartillas, pero finalmente sus puertas se cerraron en 1958. Esta experiencia sirvió de base a proyectos posteriores al contarse con materiales bilingües en los que había participado el Instituto Lingüístico de Verano además de integrarse un grupo de instructores, maestros y alfabetizadores que, con el tiempo, pasarían a formar una parte especializada del magisterio nacional.

#### **CENTROS DE CAPACITACION REGIONAL ¿NUEVA ALTERNATIVA?**

Paralelamente a las instituciones educativas de carácter oficial, escolarizadas o no, funcionaban otras dedicadas a la educación de los indígenas: los internados. Nuevamente se cuestionó si era apropiado o no hacer distinciones étnicas. La mayoría de maestros, educadores e incluso autoridades políticas, insistían en el principio de igualdad y la necesidad de no hacer diferencias, en especial de carácter étnico, consideradas discriminatorias, injustas y nocivas. En menor número -sobre todo antropólogos e indigenistas-, estaban los que consideraban que esa medida podía

contribuir a disminuir la discriminación que afectaba al indígena. Ambas posturas tenían puntos de contacto: modificar a los indígenas cultural, social y económicamente y hacerlos ciudadanos activos, poco diferenciados de la mayoría nacional.<sup>33</sup>

Dada la escasez de escuelas de organización completa en áreas indígenas, pocos terminaban su instrucción primaria. El internado representaba la única opción real para cursar estudios más avanzados. Tras la amarga experiencia de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México (1927),<sup>34</sup> el gobierno decidió llevar "la civilización" a los grupos étnicos, estableciendo internados o Centros de Educación Indígena en sus lugares de origen. Según el proyecto oficial, los centros servirían a toda la comunidad para educarla en conjunto. A las autoridades les preocupaba no el individuo sino la familia, los grupos, el rancho, la aldea.<sup>35</sup> Deseaban mejorar las labores agrícolas, la crianza de animales y el aprendizaje de industrias rurales para crear nuevas fuentes de riqueza.

El cambio de gobierno en 1940 se reflejó en la política indigenista del Estado y, por consiguiente, en el funcionamiento de estas instituciones. Los internados indígenas convertidos en Escuelas Vocacionales de Agricultura durante el régimen cardenista se transformaron en Centros de Capacitación Económica y Técnica,

---

<sup>33</sup> Fuente, 1964, p. 96.

<sup>34</sup> Loyo, 1996.

<sup>35</sup> Loyo, 1996, p. 144.

según las autoridades, porque las antiguas vocacionales "no eran los instrumentos más eficaces para contribuir a la solución del problema indígena"<sup>36</sup> y por lo tanto, había que darles un "carácter más práctico y un radio de acción más amplio". Según Candia, jefe del DAI, se continuaba

buscando por todos los medios posibles la capacitación económica y cultural de las comunidades indias con un respeto absoluto a la personalidad del individuo y del grupo para que por su propio esfuerzo y con la aplicación de su iniciativa, logren alcanzar un estándar de vida decoroso y humano y sean factor importante para el progreso del país.<sup>37</sup>

Las 29 vocacionales se redujeron a 19 en 1942, al funcionar como Centros de Capacitación por falta de recursos y el mal estado de algunos planteles, aunque se encontraban ubicados en estados con núcleos importantes de población indígena como Oaxaca, Chiapas, Yucatán, Puebla, San Luis Potosí, Michoacán, Hidalgo, Veracruz, Chihuahua y Sonora. Albergaban una población escolar que apenas rebasaba los 2 000 entre mixes, zapotecos, tzeltales, tzotziles, mayas, nahuas, tarascos, otomíes, tarahumaras, yaquis, totonacos, huastecos, mixtecos y mazatecos.

A estas escuelas podían ingresar indígenas de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad, sin requisitos académicos. Podían matricularse desde analfabetos, aunque fueran monolingües, hasta los que hubieren cursado el tercer grado de primaria. El personal

---

<sup>36</sup> "Plan general de actividades", ene. 1942. Departamento de Asuntos Indígenas. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho vol. 545.3, exp. 115.

<sup>37</sup> Memoria del Departamento 1943, p. 7.

docente iba a estar integrado por un director, uno o dos maestros, una enfermera, un práctico agrícola, cuatro maestros de taller, además de personal administrativo y de servicio, condición difícil de cumplir. En el Consejo Consultivo, presidido por el director, recaía la responsabilidad de aprobar o modificar los planes de trabajo, así como asuntos de carácter académico. Los alumnos participaban directamente en la vida y funcionamiento del centro a través de los comités, conforme al modelo de otras instituciones educativas. El programa de trabajo era esencialmente práctico. Las labores agropecuarias y la enseñanza de industrias regionales eran prioritarias, aunque se incluían los "instrumentos básicos de la cultura": español, aritmética, historia, geografía, civismo, higiene y enseñanza musical, de acuerdo con los programas que la SEP había formulado para todas las escuelas, tanto rurales como urbanas.<sup>38</sup>

Las prácticas agrícolas estaban destinadas al cultivo de productos indispensables para el consumo interno del centro, así como a abastecer el mercado de las poblaciones circunvecinas. Los talleres o industrias fueron organizados como unidades de producción, lo que permitiría al alumno recibir el producto de su trabajo, lo cual, además de ser un estímulo para el aprendizaje, constituiría un fondo de ahorro. La ayuda a las comunidades vecinas formaba parte de las actividades, ya fuera mediante enseñanzas y

---

<sup>38</sup> A fines del gobierno avilacamachista se decidió establecer en los centros mejor equipados los dos últimos años de educación primaria.

orientaciones, o bien contribuyendo a las mejoras materiales, como lo habían hecho las antiguas vocacionales agrícolas.

Cabe resaltar la función que desempeñaban los egresados de estos centros, que al término de sus estudios debían regresar a su región de origen, ya que supuestamente estaría en condiciones de transformarlo. Este es el único caso que conocemos en que el gobierno federal, tras proporcionar educación vocacional, exigía al alumno retornar a su propia comunidad.

#### **LA PRACTICA**

En diferente medida, los internados enfrentaban múltiples y complejos problemas ya que algunos estaban mal administrados. Los directores abusaban frecuentemente de su autoridad, como lo indican las quejas constantes de los alumnos. Además, trabajaban con personal no indígena, sin conocimientos de la cultura y de la lengua de los alumnos, aunque una de las cláusulas establecía que el personal debía "usar corrientemente el idioma nativo" , fijándoles a aquellos que no lo conocieran "un plazo de seis meses para adquirirla".<sup>39</sup> Esta disposición quedó en letra muerta y la instrucción académica continuó impartándose exclusivamente en castellano, a un nivel muy elemental. La falta de supervisión y la heterogeneidad del alumnado dificultaron la enseñanza.

---

<sup>39</sup> Departamento de Asuntos Indígenas. "Transformación de las Escuelas Vocacionales de Agricultura del Departamento de Asuntos Indígenas", ene. 1942. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 545.3, exp. 115.

El cupo en cada internado era de aproximadamente 100 alumnos, pero pocas veces llegó a completarse. El panorama fue desalentador. En Yucatán, uno de los estados con un elevado porcentaje de población indígena, sólo funcionó un centro de capacitación con una inscripción que no superó los 42 estudiantes. Las condiciones eran semejantes en los internados de San Agustín del Palmar, Veracruz, en la Armonía, Colima, y en Vicam, Sonora, donde la población escolar oscilaba entre 44 y 56 alumnos. Esta inscripción contrastaba con la de otros centros con mejores instalaciones y mayor número de talleres, como el de Teziutlán, Puebla, cuya inscripción rebasaba los 170 estudiantes.<sup>40</sup> En los ciclos escolares superiores la deserción fue grave y el número de egresados sumamente reducido: sólo 340 alumnos procedentes de 22 grupos étnicos habían logrado terminar sus estudios en 1945.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> *Memoria del Departamento 1944*, p. 137.

<sup>41</sup> CENTROS:	egresados
Ayutla, Oax.	12
Balantún, Yuc.	12
Guelatao, Oax.	20
La Armonía, Col.	12
La Huerta, Mex.	50
Los Remedios, Hgo.	20
Matlapa, S.L.P.	17
Paracho, Mich.	15
Pequetzén, S.L.P.	15
San Agustín del Palmar, Ver.	10
San Antonio Eloxochitlán, Oax.	12
Ciudad Las Casas, Chis.	15
San Gabrielito, Gro.	5
San Pablo Apetatitlán, Tlax.	26
Teziutlán, Pue.	40
Tonáchic, Chih.	9

Indudablemente el ingreso de un niño o joven indígena al internado estaba condicionado por un sinnúmero de factores. Algunos, por su miseria, buscaban un refugio; otros, con mayores inquietudes, veían en el internado la oportunidad de aumentar los escasos conocimientos que les ofrecía la escuela rural. Para muchos, el conocimiento del español era prioritario, "siquiera aprender como hablan los ladinos" ya que, "hablando castilla, podemos hacer más negocios con los ladinos y ganar más".<sup>42</sup> Otros, reclutados por la fuerza, escapaban del centro a la menor oportunidad, ante la exigencia de adaptarse a un rígido horario, a costumbres ajenas y a aceptar el patrón de cultura occidental. La oposición de los padres a que sus hijos ingresaran al internado fue un factor determinante, ya que los privaba de su fuerza de trabajo o temían que perdieran su identidad étnica. En algunas zonas las autoridades los presionaban para enviar a sus hijos al internado, obligación eludida algunas veces mediante una "mordida" al maestro para que anotara las asistencias, aunque el niño no se presentara a clases.<sup>43</sup>

---

Vicam, Son.	12
Zongozotla, Pue.	7
Jalpa de Méndez, Tab.	11
Comalco, Mex.	20
	---
TOTAL	340

*Memoria del Departamento*, 1945, pp. 56-57.

<sup>42</sup> Cámara Barbachano, 1944, p. 47.

<sup>43</sup> Villa Rojas, et. al., 1976, p. 21.

A excepción de algunos planteles que contaban con magníficas instalaciones, como los de Los Remedios, Hidalgo, La Llave Querétaro, o el de Teziutlán, Puebla, los restantes carecían de lo más indispensable, desde un local apropiado hasta agua o tierras para los cultivos y herramientas de trabajo. Entre los numerosos ejemplos estaban el del centro de capacitación de Tónachic, Chihuahua, que ocupaba la antigua casa cural, anexa al templo. Año tras año, por lo insalubre del sitio, los alumnos sufrían epidemias de sarampión, varicela, etcétera.<sup>44</sup> Alumnos y maestros repararon parte del edificio utilizando "pequeñas economías remanentes de las cuotas de alimentación", pues no había otros recursos.

El abastecimiento de agua potable fue otro dolor de cabeza. Los centros de San Gabrielito, Guerrero, y Paracho, Michoacán, tuvieron problemas de saneamiento. En el internado de Chihuahua no era posible mantener la limpieza por lo lejano del servicio de agua. El de Vicam, Sonora. "funcionaba más bien como asilo que como Centro de Capacitación". Los alumnos ni siquiera eran indígenas, la planta de luz no funcionaba desde hacía meses, los talleres no contaban con la herramienta necesaria, no había vestuario para los alumnos, la mayoría carecía de calzado y la escasez de agua imposibilitaba las labores agrícolas.<sup>45</sup> El centro de Chenalhó,

---

<sup>44</sup> Departamento de Asuntos Indígenas. Centro de Capacitación Económica Regional para Indígenas en Tonáchic, Chihuahua. Resumen de actividades. Jun. 1944. AGN, Presides, Manuel Ávila Camacho,, vol. 433/474.

<sup>45</sup> "Informe que rinde el Tte. Coronel Francisco Salcedo de la visita practicada al Centro de Capacitación Económica de Estación

Chiapas, solicitaba al Departamento de Asuntos Indígenas, "un edificio adecuado con sus respectivos anexos y 40 hectáreas de tierra para siembra" y el de Zinacantán, Chiapas, "la compra de la hacienda de Santa Teresa, de 28 hectáreas de tierra de riego y 26 de temporal y la construcción de un edificio adecuado con sus respectivos anexos".<sup>46</sup>

El taller de carpintería funcionó en la mayoría de los centros y herrería, textilería, talabartería y curtiduría podía impartirse en un buen número de ellos. Otros fueron mecánica, panadería, zapatería y construcción rural. En algunos planteles se desarrollaron industrias de carácter regional: talleres de alfarería, textiles, tanto de lana como de algodón, esmaltes y lacas, industrias típicas de Michoacán. Las clases para mujeres se reducían a labores del hogar, tejido, corte y confección, textilería y conservación de frutas y legumbres. Los padres recelaron de conocimientos que rebasaban labores cotidianas de sus hijas. Además no querían prescindir de su valiosa fuerza de trabajo y les preocupaba la "libertad" de que gozarían. Pero no fueron universales las objeciones y hubo una significativa inscripción femenina en los centros de las zonas tarahumara, maya, otomí y nahua.<sup>47</sup>

---

Cárdenas, Sonora". AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 151.3/540.

<sup>46</sup> AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 709/4.

<sup>47</sup> *Memoria del Departamento*, 1942, pp. 71-72.

Con el decreto del secretario Véjar Vázquez que suprimía el sistema coeducativo (1943), la educación de la mujer se vio mermada en las áreas indígenas. De los 19 centros que se encontraban en funcionamiento, sólo el de Galeana, Morelos, fue para mujeres, al que asistían 200 jóvenes de diversas comunidades -aunque la mayoría eran de pueblos cercanos, con un mayor grado de aculturación-, donde se capacitarían "para el mejor desempeño de sus labores dentro del hogar",<sup>48</sup> además de impartirles sericultura, avicultura, corte y confección, textilería, conservación de frutas y legumbres y panadería, y primeros auxilios, fundamentos para educadoras y trabajadoras sociales.<sup>49</sup>

Llovieron a la SEP solicitudes de ropa, medicinas, zapapicos, palas, carretillas, arados, animales (mulas, bueyes, sementales, borregos, cerdos, aves), lámparas de gasolina para las clases nocturnas, máquinas de escribir y de coser, tubos para agua potable y botiquines con "jeringas, agujas, inyecciones y medicinas para combatir el paludismo, bronquitis y otras enfermedades". Fue constante la petición de material escolar y bibliotecas, incluso "un lote de libros históricos para indígenas", así como aparatos de radio "para mejorar la cultura" o "para estar enterados de las noticias del gobierno y órdenes de nuestro presidente",<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> *Memoria del Departamento*, 1943, p. 122.

<sup>49</sup> Este centro fue transferido dos años más tarde al Edo. de México, en las Huertas, Zinacantepec, en donde ocupó un magnífico edificio que anteriormente había funcionado como hacienda.

<sup>50</sup> "Peticiónes hechas al Presidente de la República a través de

instrumentos musicales, etcétera.

Al hacer un balance sobre el funcionamiento de estas instituciones, encontramos que los cambios experimentados a partir de los años cuarenta resultan, aparentemente, más nominales que reales. El objetivo central continuó enfocado a educar a los jóvenes indígenas para permanecer en el medio rural y aprovechar los conocimientos adquiridos en los internados para transformarlo. Si bien se hicieron algunas modificaciones a los programas, con hincapié en la capacitación económica y técnica, en la práctica no parece haber logrado grandes diferencias; se continuó la enseñanza básica del español y de materias académicas, subrayando la de de oficios, agricultura, ganadería y otras actividades rurales. Los cambios afectaron más bien otros aspectos; los internados dejaron de ser espacio para denuncias de los maestros sobre la explotación de los grupos campesinos y los trabajos se caracterizaron por una marcada inclinación al aspecto utilitario de la enseñanza, sin respetar la cultura indígena. Lo que importaba era "formar ciudadanos aptos, física y moralmente, que contribuyeran a la formación de la unidad nacional y al engrandecimiento del país".<sup>51</sup>

La industrialización propició el traslado de los internados de comarcas rurales a centros semiurbanos y urbanos.<sup>52</sup> Muchos de

---

Isidro Candia, jefe del Departamento de Asuntos Indígenas". Dic. 1941. AGN, Presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 151.3/411.

<sup>51</sup> *Memoria del Departamento, 1945*, p. 125.

<sup>52</sup> Los centros de Comaltepec y Teteles en Puebla fueron cerrados, concentrando a los alumnos en un nuevo internado en

los conocimientos y destrezas impartidos en estos planteles adquirieron un carácter urbano, de modo que perdieron su relación con el medio indígena. Era difícil que los egresados se convirtieran en líderes o guías de sus comunidades, como se pretendía. Estos centros no podían convertir a los alumnos en especialistas, dado los escasísimos medios materiales y humanos de que disponían y el breve tiempo que permanecían en los internados, hacía imposible borrar sus esquemas culturales tradicionales.

Los egresados que sí retornaron a su lugar de origen, apenas se diferenciaron de los demás miembros de la comunidad<sup>53</sup> y fue frecuente escuchar que, "sólo aprendió español; ahora lleva la vida común de los indios",<sup>54</sup> o bien hicieron cambios en su indumentaria, abandonando prendas tradicionales. En muchos casos, evitaron integrarse a su comunidad, aspirando a un mundo totalmente distinto, al mundo urbano. Estos jóvenes, cuyas aspiraciones se apartaban de las normas de la cultura local, abandonaron sus comunidades para asentarse en centros urbanos, grandes o pequeños, terminando por disociarse de su familia, de su pueblo y sin lograr

---

Teziutlán, el cual contó con unas de las mejores instalaciones. Lo mismo sucedió en el caso de Chenalhó y Zinacantán, Chiapas. El nuevo centro se instaló en San Cristóbal las Casas.

<sup>53</sup> Según un estudio presentado por la Federación de Estudiantes Indígenas, 80% de los jóvenes egresados de estos centros no había respondido a las finalidades que el gobierno perseguía ya que al retornar a sus comunidades se habían visto impedidos por el medio ambiente para ejercitar las enseñanzas impartidas. Véase *Boletín Indigenista*, jun. 1949, vol. IX, p. 182.

<sup>54</sup> Morales, 1943, p. 93.

adaptarse, se convirtieron en marginados del mundo aspirado.

Los Centros de Capacitación para Indígenas variaron poco a lo largo de dos décadas. Para 1960, funcionaban 23, la mayoría de los cuales sólo impartía el programa de cuarto a sexto grado de educación elemental. El reducido número de egresados mostraba su bajo rendimiento. Sin embargo, a pesar de sus defectos y carencias, los centros fueron en estos años el único espacio educativo para que los indígenas tuvieran mayores oportunidades. En algunos casos, lograron abrir una brecha. Algunos egresados, aunque reincorporados aparentemente a su comunidad original, conservaron elementos de su nueva cultura, lo que los hacía receptivos a otras corrientes y les permitía transmitir las a su comunidad. Este fue el caso específico de aquellos que siguieron la carrera magisterial y regresaron a su lugar de origen convirtiéndose en maestros de escuelas federales y estatales, y más tarde, en promotores culturales de los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista.

Paralelas a los internados, funcionaron las Misiones o Brigadas de Mejoramiento Indígena, también con una organización y funcionamiento similar a las Misiones Culturales. Las brigadas, de carácter móvil y acción temporal, contaban con un reducido personal -un jefe, una enfermera, una trabajadora social, un agrónomo y tres artesanos<sup>55</sup> para cumplir con un ambicioso programa, concentrado básicamente en obras materiales de mejoramiento comunal, entre ellas, sistemas de trabajo agrícola más avanzados, mejoramiento de

---

<sup>55</sup> *Boletín Indigenista*, mar. 1942, p. 38.

tierras de cultivo, introducción de agua potable, pequeñas obras de riego, organización de industrias locales y cooperativas, apertura de caminos vecinales, crianza de animales domésticos, mejoramiento de la alimentación y de la habitación, conservación de la salud, etcétera. Los escasos recursos imposibilitaron que las misiones lograran resultados significativos. Las comunidades étnicas resistieron las innovaciones y las unidades tampoco dispusieron de tiempo suficiente. Su número fue siempre reducido. Para 1944 se habían organizado 13 con parte del personal de las antiguas Escuelas Vocacionales, pero diez años más tarde se redujeron a 9.

#### **NUEVOS DERROTEROS EN LA POLITICA INDIGENISTA**

Los años cuarenta presenciaron la decadencia y finalmente la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas explicable por haber dependido directamente del Poder Ejecutivo. El régimen avilacamachista no tuvo el mismo ímpetu que el gobierno de Cárdenas por lo que no extrañó que en diciembre de 1946, al asumir el poder Miguel Alemán, fuera clausurado. Sus funciones se transfirieron a la SEP, lo que modificaba radicalmente la política indigenista al limitarla de nuevo ámbito escolar. No obstante, las funciones y objetivos de la nueva Dirección General mantuvieron, por lo menos en el papel, cierto parentesco con el antiguo departamento, como señalan las propias *Memorias* de la Secretaría:

elevar económica, cultural y moralmente la vida y situación de las familias aborígenes del país sumándolas al grueso de la población nacional y haciéndolas subsistir con idénticos

deberes, derechos, aspiraciones e ideales.<sup>56</sup>

Gonzalo Aguirre Beltrán fue llamado para dirigirla. En su corta gestión dio prioridad a la formación de investigadores para estudiar a fondo los grupos étnicos, señal de un nuevo sesgo científico que se intentaba dar a la política indigenista. Puso en marcha un proyecto para promover el desarrollo efectivo de las zonas indígenas, coordinando las actividades de diversas agencias gubernamentales que hasta entonces, actuaban en forma dispersa. Las llamadas Unidades Regionales de Promoción Económica Social y Cultural Indígena las constituirían los Centros de Capacitación Económica y Técnica junto a hogares infantiles, Misiones de Mejoramiento Indígena y Procuradurías de Asuntos Indígenas. La comunidad que constituyera el centro de la Unidad extendería su acción hacia el mayor número posible de comunidades de la zona, de acuerdo con sus posibilidades económicas, proyecto que bien podía considerarse como antecedente de los Centros Coordinadores que más tarde pondría en marcha el Instituto Nacional Indigenista.

Fueron cinco las Unidades Regionales que llegaron a funcionar en Guerrero, Chihuahua, Hidalgo, Oaxaca y San Luis Potosí para los mixteco-tlapanecos, tarahumaras, otomís, totonacas y huastecos.<sup>57</sup> Por desacuerdos con el secretario Gual Vidal, Aguirre Beltrán permaneció por corto tiempo a la cabeza de la nueva dirección. A su renuncia, siguieron constantes cambios en la Dirección lo que entorpeció la continuidad de los proyectos.

---

<sup>56</sup> *Memoria*, 1949, p. 195.

<sup>57</sup> *Boletín Indigenista*, mar. 1948, p. 152.

## EL INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA.

La desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas hizo necesaria la creación de un organismo que tomara su lugar. Ahora se pensaba que la solución al problema indígena no debía quedar enmarcada únicamente dentro del marco educativo. Las autoridades reconocieron que la acción del Estado había sido ineficaz y la mayoría de los esfuerzos habían sido sólo paliativos que no habían logrado modificar esencialmente al medio indígena y, menos aún, incorporar a estos grupos al contexto nacional. El indigenismo logró recuperar terreno gracias a un grupo de científicos sociales, antropólogos y educadores, quienes no escatimaron esfuerzo por lograr la creación de un organismo permanente, ajeno a los vaivenes de la política, que ejerciera una acción continua y eficaz entre los grupos indígenas. En el invierno de 1948, el gobierno del presidente Miguel Alemán aprobó la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), cuya dirección recayó en Alfonso Caso, cumpliendo así el compromiso contraído en Pátzcuaro ocho años atrás.

Caso definió el criterio en que se fundaría la acción indigenista. Sostuvo que el problema no era racial, sino cultural; no era tampoco individual, sino de comunidad. El indigenismo - afirmaba- era una actitud y una política, y la traducción de ambas en acciones concretas debía acelerar la evolución de la comunidad indígena para integrarla cuanto antes a la vida económica y

política del país.<sup>58</sup> En la práctica, el INI retomó los planteamientos aprobados por el Congreso de Pátzcuaro y recuperó algunos de los principios de coordinación múltiple del Departamento de Asuntos Indígenas, aunque en el marco de un proyecto ideológico y político diferente. El Instituto, con una organización más burocrática, eficaz, y como señala Teresa Carbó, hasta cierto punto distante de los indígenas a cuya atención estaba asignada,<sup>59</sup> acentuó la tendencia al estudio e investigación científica de los núcleos indígenas y a la difusión de los resultados de sus actividades.

La política de integración se empleó por primera vez en los Centros Coordinadores establecidos entre los grupos étnicos.<sup>60</sup> A diferencia de experiencias anteriores, el proyecto del INI no se concentró en pequeñas comunidades, sino que se enfocó a programas regionales de mayor envergadura, descartando en todo momento cualquier injerencia en los aspectos de carácter político y religioso. Se mantuvo la misma postura rectora del Estado, sin que los indígenas llegaran a participar en la estructuración de sus planes, reduciendo su intervención a la aprobación de los programas y a su contribución directa cuando fuera necesario.

La región de los Altos de Chiapas albergó al Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil, centro piloto de experimentación

---

<sup>58</sup> Caso, 1958, p. 77.

<sup>59</sup> Carbó, 1984, p. 102.

<sup>60</sup> Aguirre Beltrán, 1976, pp. 27-39.

(1951).<sup>61</sup> Un año después, se iniciaron labores en la Sierra Tarahumara y, poco después, en la Cuenca del Papaloapan y la Mixteca oaxaqueña. La falta de presupuesto y de personal especializado retardó la fundación de nuevos centros, establecidos más tarde en la zona mazateca (1958), en la maya (1959), en la cora y huichol (1960), en la mixteco-tlapaneca (1963) y en la meseta tarasca (1964). Las zonas tenían como denominadores comunes extrema pobreza, técnicas económicas retrasadas, poca diversificación ocupacional, bajo grado de aculturación, monolingüismo, aislamiento físico e insalubridad.

Las escuelas que funcionaban en zonas con población indígena, con sólo dos o tres grados de educación primaria, y los internados, convertidos en Centros de Capacitación Indígena, contaron con poco apoyo de las comunidades. La asistencia era muy baja y su deserción, mayor. Como señalaba que la escuela "no era una necesidad sentida de las comunidades. Más aún, en lugares donde funcionaban, se encontraban totalmente desvinculadas de las comunidades y se había convertido en un buen número de casos, en un

---

<sup>61</sup> La información sobre este tema es muy abundante. Como esfuerzo pionero concentró los mejores elementos y los mayores recursos. Hay interesantes estudios de campo sobre esta zona antes de la fundación del Centro Coordinador. El acervo del INI contiene los informes de los directores de las actividades realizadas año tras año. También se encuentran documentos mimeografiados de quienes trabajaron en el centro como Fidencio Montes, Carlo Antonio Castro, Ricardo Pozas, Agustín Romano, entre otros. Asimismo, se pueden consultar evaluaciones críticas sobre el camino que toma la acción indigenista en esta zona y sus resultados como son las obras de Nancy Modiano y Ulrich Kohler.

elemento negativo".<sup>62</sup> Era común que los padres de familia lo consideraran una pesada carga.

El fracaso de la escuela en el medio indígena obligó al INI a reestructurar el programa. Se decidió emplear a los propios indígenas como promotores y utilizar la lengua vernácula en la enseñanza y en el contacto con la población nativa, retomando los principios de la escuela rural de los años veinte y treinta, que promovía el bienestar comunitario. Como no había muchos elementos indígenas con preparación escolar, los primeros grupos de "promotores culturales" fueron heterogéneos. En algunas comunidades muy tradicionales, se eligió a escribanos o principales con prestigio en sus parajes para respaldar los programas de los Centros Coordinadores. En otras regiones con mayor aculturación, se encontraron elementos mejor preparados, en algunos casos egresados de los internados indígenas, con dos o tres años de educación elemental. A éstos se les dio un adiestramiento por espacio de dos meses para perfeccionar el deficiente castellano además de conocimientos básicos de pedagogía, salud, agronomía y economía.<sup>63</sup> Las propias comunidades ayudaron a establecer escuelas con los escasos recursos disponibles. Eran salones pequeños, con bancos improvisados, paredes de bajareque, techo de paja, pero que "indicaban algo nuevo, la llegada de la escuela a lugares en donde

---

<sup>62</sup> *Realidades*, 1964, p. 32.

<sup>63</sup> Sobre el programa de formación de promotores culturales Fuente, 1964, pp. 119-129.

no había funcionado antes".<sup>64</sup> El INI pretendía que el promotor atendiera el grado preparatorio para preparar al alumno para su ingreso a la escuela rural más cercana y así incorporarse al sistema oficial. Durante el primer año se les enseñaría a leer y escribir en lengua materna, iniciándose en el aprendizaje del español oral, aritmética y conocimientos rudimentarios sobre salud, higiene y prácticas agrícolas.

La falta de material didáctico para cada grupo étnico frenaba el aprendizaje. El INI recurrió al Instituto Lingüístico de Verano que, con fines de proselitismo religioso, tenía avanzados estudios sobre las lenguas indígenas de México. Con su colaboración logró editar cartillas bilingües y material de lectura en lenguas vernáculas. El trabajo educativo se complementó con funciones de teatro guiñol, material fílmico facilitado por la embajada norteamericana y materiales audiovisuales. En zonas aisladas y de difícil acceso como la Tarahumara y la Mixteca oaxaqueña, empezaron a funcionar escuelas radiofónicas.

Se pusieron en marcha centros de salud, campañas sanitarias, se construyeron caminos vecinales y obras para el abastecimiento de agua; se formaron cooperativas de consumo y se experimentaron nuevos cultivos y técnicas agrícolas. Los detallados informes mensuales de los inspectores durante los primeros años demuestran la forma en que se realizaban los trabajos y los numerosos problemas que enfrentaban. Las comunidades tampoco aceptaron

---

<sup>64</sup> Montes Sánchez, 1955.

unánimemente estos programas ya que las innovaciones que el INI promovía no eran siempre las requeridas por los indígenas. En el área de salubridad e higiene, por ejemplo, las ideas tradicionales fueron un serio obstáculo. Esta oposición también provino de caciques y autoridades municipales, opuestos a todo cambio de estructura socioeconómica, especialmente si ponía en peligro su posición privilegiada. El sistema de baldiaje aún persistía en algunas zonas,<sup>65</sup> así como el monopolio de la venta de alcohol o de maderas finas. Los promotores confesaban que corrían "grandes peligros y había veces que en la noche dormíamos en la montaña".<sup>66</sup> También fue frecuente la clausura de escuelas al poco tiempo de su establecimiento por el rechazo o la falta de cooperación de las comunidades,<sup>67</sup> la oposición de finqueros y caciques que temían que "si los hijos de nuestros mozos llegaran a saber leer y escribir, con el tiempo ya no tendremos gente que trabaje nuestras tierras".<sup>68</sup> Asimismo, surgieron problemas por la evangelización del

---

<sup>65</sup> En Chiapas, mediante este sistema los indígenas trabajaban gratuitamente en las grandes haciendas a cambio de un pedazo de tierra que se les concedía para sembrar su milpa. De los 6 días de trabajo, 4 o 5 debían dedicarlos al servicio del patrón.

<sup>66</sup> "Testimonio, 1976, p. 125.

<sup>67</sup> Esto sucedió con mucha frecuencia en el municipio de Chamula en donde fueron cerradas en el curso de los dos primeros años, cerca de la mitad de las escuelas que se habían fundado. La razón principal estribaba en que no se contaba en un principio con suficientes promotores de este municipio y no aceptaban elementos ajenos a ellos. Véase FDINI, "Informes de labores del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil", feb. 1952.

<sup>68</sup> Testimonio 1976, p. 161.

Instituto Lingüístico de Verano al grado que en las comunidades no aceptaban ningún promotor que no fuera evangelista.<sup>69</sup>

Muchos de los primeros promotores no eran las personas apropiadas para las funciones que se les había asignado. Estaban apegados a las formas de vida tradicional, pero también por su edad o tenían escaso conocimiento del español. En el centro chiapaneco hubo quienes actuaron de acuerdo con sus intereses personales y materiales y no faltó quien se dedicara a la difusión de su fe religiosa o a sacar provecho material de su posición.<sup>70</sup> Había que seleccionar más rigurosamente a los candidatos. Aceptada la escuela como parte de la comunidad, no fue difícil contratar jóvenes con mejor preparación. Los internados para promotores, establecidos primero en Chiapas y después en la Tarahumara, brindaban durante algunos años la capacitación adecuada. Gracias a ellos se contó con elementos suficientes seleccionados en función de sus conocimientos, y no tanto por su ascendiente en la comunidad.

A pesar de tropiezos y dificultades, la inscripción en las escuelas de los Centros Coordinadores fue en aumento. En muchos lugares se superó la incomprensión y la indiferencia y se logró un mejor aprovechamiento y asistencia escolar. Pero al mismo tiempo se

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 139.

<sup>70</sup> Un promotor de Oxchuc, en la zona chiapaneca, demostraba interés en el desempeño de sus funciones pero interpretaba equivocadamente las directrices del INI llegando a construir un altar para las imágenes de los héroes nacionales, poniéndoles velas. Kohler, 1975, p. 203.

planteó un nuevo problema: alumnos egresados del grado preparatorio difícilmente podían incorporarse a las escuelas federales o estatales, tanto por su escasez en la región como por negarse a asistir a escuelas con mayoría de alumnos mestiza. El INI optó por establecer el 1° y 2° grado de educación elemental en las escuelas con mayor alumnado, impartiendo lectura y escritura en español, junto con nociones elementales de aritmética, conocimientos que eran los que en realidad importaban a los padres de familia. Por lo general al terminar el 2° grado los alumnos abandonaban la escuela para trabajar.

El aumento de grados requirió de una mayor preparación de los promotores. No había instituciones de educación media y superior locales sino en las cabeceras municipales, por lo que la inscripción de promotores al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio resultó ser una opción obligada. Algunos promotores lograron capacitarse para atender grados superiores, permitiendo el establecimiento del 3° y 4° grado e, incluso, en algunos casos, los dos restantes.

#### **PROCESO Y AVANCES**

En los inicios de los años 60, al cumplir una década los Centros Coordinadores, se habían logrado avances cuantitativos y cambios favorables en la actitud de muchas comunidades y la aceptación de innovaciones antes rechazadas. El progreso material fue palpable en la construcción y reparación de caminos vecinales, obras de pequeña irrigación, establecimiento de unidades médicas, difusión de los

nuevos cultivos y mejoramiento de las técnicas agrícolas, cooperativas de producción, obras de agua potable, campos deportivos, entre otros. En materia de salubridad e higiene, los avances fueron significativos tratándose de costumbres ancestrales. En la mayoría de los casos, la escuela fue aceptada por las comunidades indígenas y en la inscripción y el número de grados que atendía, se reflejaba el progreso. Sin embargo, el proyecto educativo del INI no fue respaldado por otras dependencias oficiales, como la SEP. Intereses creados impidieron la colaboración.<sup>71</sup> La Dirección General de Asuntos Indígenas continuó con sus propios proyectos, algunos opuestos a los del INI, como la enseñanza directa del castellano. Los maestros de escuelas federales y estatales hostilizaban a los promotores al verlos como competencia, de manera que propagaron entre los padres de familia la idea de que los promotores no sabían enseñar "la castilla" puesto que ellos mismos apenas la hablaban.<sup>72</sup>

Por otra parte, la falta constante de apoyo económico se tradujo, a inicios de los años sesenta, en un limitado presupuesto que apenas permitía la subsistencia de los centros. Las actividades en todas las áreas de trabajo se redujeron, paradójicamente cuando la administración lopezmateísta asignaba un mayor presupuesto al ramo de la educación. Pero sus intereses se

---

<sup>71</sup> Con la creación del INI la Dirección General de Asuntos Indígenas había perdido fuerza, quedando relegada a una posición de supervisión.

<sup>72</sup> Romano, 1993. (?)

centraban en el Plan de Once Años y la edición de los libros de texto gratuitos.

Era evidente la urgencia de una coordinación entre el sistema federal y el INI para evitar duplicar funciones. Los resultados, aunque importantes en cuanto a la labor de los Centros Coordinadores, eran limitados.<sup>73</sup> La VI Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1963) sirvió de marco a la presentación de un proyecto integral que abarcó casi todos los aspectos de la vida cotidiana de los grupos indígenas. Con la participación de diversas instituciones, se elaboró un amplio plan que fijaba responsabilidades a cada una mediante una amplísima labor de coordinación interinstitucional, difícil de llevar a cabo.<sup>74</sup> Con ello, el gobierno fundamentó un amplio programa a favor de los grupos étnicos y una clara visión de los objetivos que perseguía.

Ante esta reunión, Torres Bodet reconoció oficialmente la validez del proyecto educativo del INI y decidió la unificación del método de enseñanza para todas las escuelas con población indígena. Con esta base, la SEP configuró el sistema de educación bilingüe

---

<sup>73</sup> En quince años el INI apenas había logrado establecer 11 Centros Coordinadores.

<sup>74</sup> Éstas eran las Secretarías de Educación Pública, de Agricultura y Ganadería, de Salubridad y Asistencia, el Instituto Nacional Indigenista, el Departamento de Asuntos Agrarios, el Instituto Indigenista Interamericano, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia, el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, el Banco de Fomento Cooperativo y el Banco de Comercio Exterior.

bicultural todavía vigente. Las escuelas oficiales en zonas indígenas, federales o estatales, tendrían cuando las condiciones lo requirieran, un grado preparatorio de enseñanza en lengua materna, aunque al mismo tiempo se seguiría el programa de la SEP para todo el país.

De nuevo el problema fue la falta de maestros bilingües. Para remediarlo, se creó el Servicio Nacional de Promotores Indígenas, con el que la SEP se encargó de la capacitación de los promotores hasta que obtuvieran el grado de maestro normalista en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. El convenio aparentemente solucionó muchos problemas pero en la práctica prevalecieron los antiguos criterios y rencores. Era frecuente que los inspectores escolares insistieran en que al niño indígena, desde su ingreso a la escuela, se le enseñara el español.<sup>75</sup> Las razones fueron las mismas ofrecidas décadas atrás: el alfabetismo en lenguas vernáculas sólo contribuía a mantener aislados a los indígenas y entorpecía el proceso de unidad nacional. Los materiales bilingües elaborados por los diversos Centros Coordinadores ya no eran utilizados por "una diversidad de problemas que iban desde encontrarse agotados, hasta ser rechazados por los destinatarios" según los inspectores.<sup>76</sup> Empezaban a llegar los libros de texto gratuitos, que contenían muchos temas ajenos a la cultura y la vida

---

<sup>75</sup> FDINI, "Informes Chiapas". jul. 1964. Otro caso similar en *Anuario Indigenista*, 1965, p. 42.

<sup>76</sup> Modiano, 1976, p. 225.

cotidiana de los grupos étnicos. La enseñanza bilingüe no pudo progresar y el uso del castellano se fue imponiendo cada vez más y con mayor vigor.

Por otra parte, el número de promotores había aumentado considerablemente, gracias a las plazas otorgadas por la SEP y se había logrado elevar el nivel de su preparación escolar y pedagógica. Pero esto no significaba que estuvieran más comprometidos con su propia comunidad o su cultura tradicional. Después de todo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no estaba concebido para proporcionar al educador indígena la capacitación adecuada a su medio de trabajo, por lo que su preparación quedó circunscrita al ámbito de la enseñanza puramente escolar. Con esta formación, no se pudo evitar que una minoría, aparentemente creciente, de promotores indígenas se fuera apartando del modo de vivir de su propio grupo étnico. Se habían olvidado, señalaba uno de los artífices del proyecto educativo del INI, de su papel original de conductor de pueblos, para conformarse con el de simple conductor de niños.<sup>77</sup>

El proceso de integración de la población indígena a la sociedad nacional a lo largo de cinco lustros, no estuvo exento de ambigüedades y contradicciones. Si bien se había dado un paso importante al reconocer oficialmente el valor de su cultura, incluyendo su lengua, una unidad de criterio y espíritu era

---

<sup>77</sup> Montes Sánchez, 1976, p. 92.

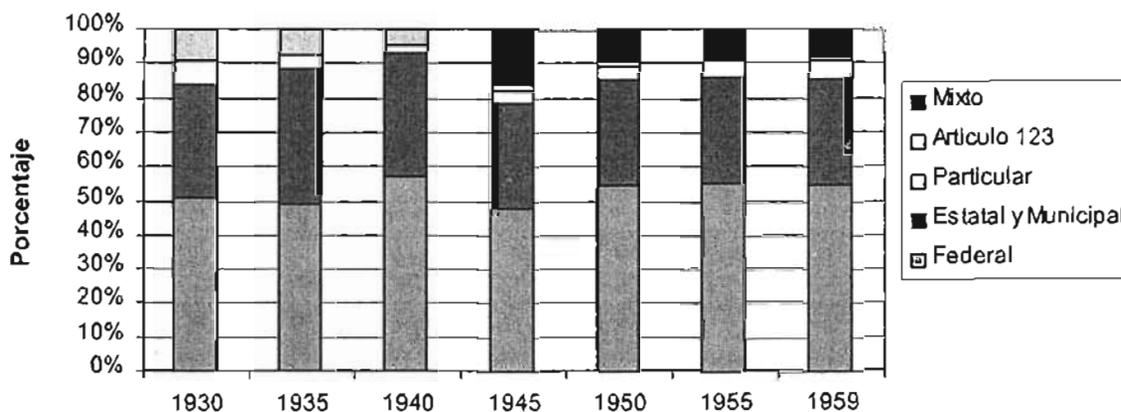
claramente la meta de la elite política de México. No obstante esta estrategia, los grupos indígenas supieron conservar su identidad y formas culturales propias adaptándose a nuevas circunstancias.

A pesar de sus deficiencias, era innegable el avance del sistema escolar en las áreas indígenas. Para principios de los setentas, fue posible que un grupo de maestros bilingües formados en el sistema educativo oficial, se agruparan en diversas organizaciones y cuestionaran abiertamente la política gubernamental en un intento por recuperar su cultura en la práctica educativa. La resistencia cultural, hasta entonces pasiva, empezó a manifestarse abiertamente, La edición de los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas, años después, sería una de las respuestas a estas peticiones.

## IX. DE LAS PALABRAS A LOS HECHOS

El esfuerzo de los gobiernos posrevolucionarios por expandir la red educativa prosiguió en los años cuarenta. De manera paulatina, el gobierno federal se fue apropiando de espacios hasta entonces ocupados por estados y municipios de tal manera que para 1940 la SEP había logrado el control del 57%, en tanto los planteles estatales y municipales disminuían su participación a 36%, lo mismo que las escuelas particulares se reducían a 7%.<sup>1</sup> (Gráfica 1)

GRÁFICA 1  
PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN DE ACUERDO CON SU FINANCIAMIENTO  
(1930 - 1959)



Fuente: *Tendencias educativas*. Centro de Estudios Educativos.

<sup>1</sup> *Tendencias Históricas de la oferta de la Educación Primaria*. Centro de Estudios Educativos. Doc. mimeografiado.

En este capítulo se presentan una serie de gráficas que pretenden dar seguimiento al crecimiento cuantitativo del sistema escolar entre 1940 y 1964. Ante la abundancia de fuentes estadísticas oficiales, como se anotó ya en la introducción, fue necesario hacer una selección cuidadosa. La disparidad en la información obedece mas que nada a distintos criterios de selección pero también a faltas de precisión. Para lograr una mayor uniformidad se tomaron como base los Compendios Estadísticos elaborados por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Industria y Comercio y se complementaron, cuando fue necesario, con información de la SEP y con estudios de investigadores reconocidos en el tema.

El gobierno cardenista centró su atención en las regiones menos desarrolladas y la escuela rural, como en los años de Vasconcelos, ocupó el lugar prioritario en el esfuerzo educativo. Para 1940 se había logrado un avance considerable: 44% de la población escolar entre 6 y 14 años estaba inscrita en 23 199 escuelas primarias<sup>2</sup>. Las rurales representaban más de las tres cuartas partes del total; en su mayoría eran planteles de uno, dos o tres grados escolares y únicamente 2% llegaba a 6° grado mientras que 55% de las urbanas eran de organización completa.<sup>3</sup> La inscripción rural, por tanto, equivalía al 38% del total.

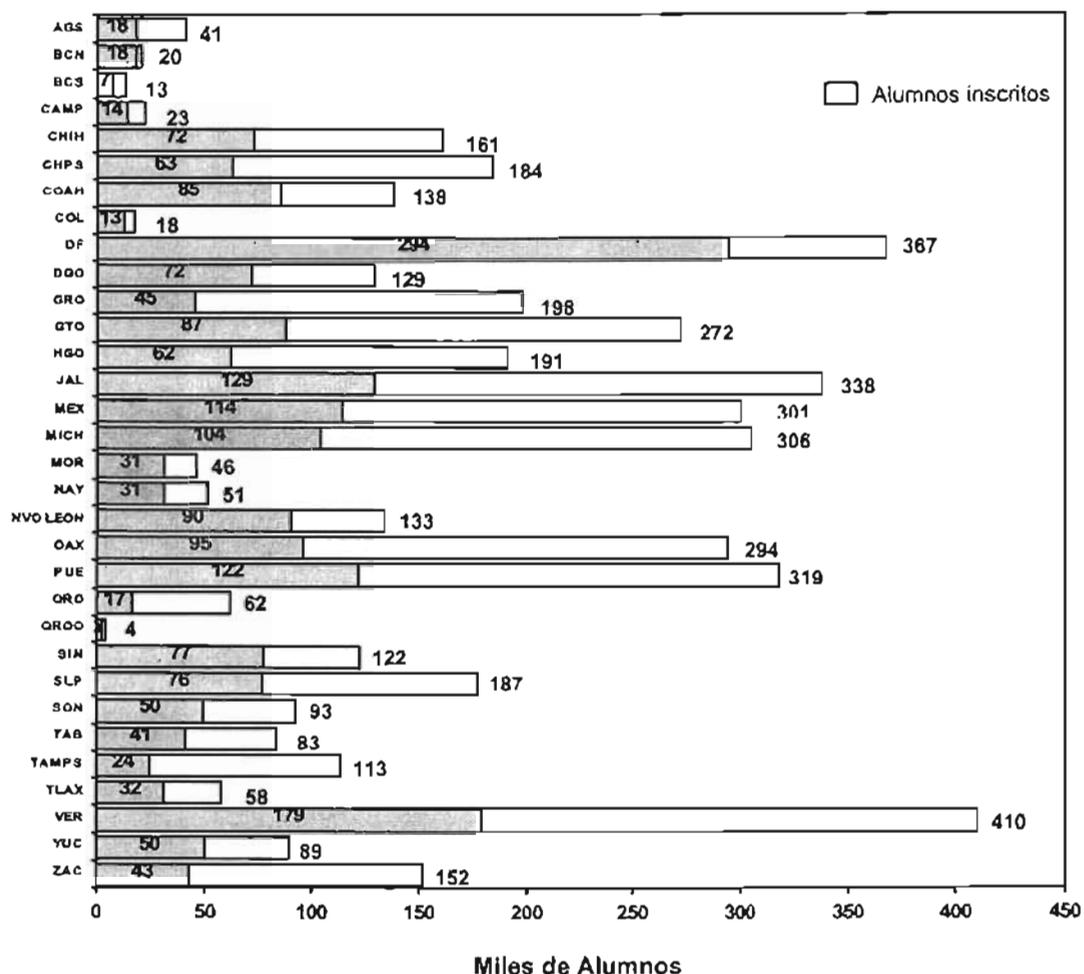
---

<sup>2</sup> En 1941 las primarias federales sumaban 13 358; 7 428 eran sostenidas por estados y municipios, 977 contaban con financiamiento mixto, 991 eran de empresas agrícolas, mineras e industriales (artículo 123) y 445 eran financiadas por la iniciativa privada. *Memoria*, 1941, p. 13.

<sup>3</sup> *Compendio Estadístico*, 1947, pp. 113-118.

El desarrollo se mantenía desigual. Basta considerar la relación entre población escolar e inscripción en cada una de las entidades federativas. (Gráfica 2) El Distrito Federal concentraban el mayor número de servicios logrando que 80% de su población estuviera inscrita en escuelas primarias. Siguiendo un análisis regional sobresalen los estados del norte con el nivel de escolaridad más alto. El desarrollo económico de la zona fronteriza favorecida por el régimen porfirista además de la baja densidad de población, fueron factores decisivos en el progreso educativo de Nuevo León, Coahuila, Sinaloa y Baja California. No sucedió lo mismo en Tamaulipas en donde el rezago era preocupante. Veracruz tenía la mayor población en edad escolar en el país y también la inscripción más alta, aunque este esfuerzo representaba tan sólo 43% de su demanda. Los estados que circundaban al Distrito Federal como Querétaro, Guanajuato, México, Puebla e Hidalgo, mantenían un índice de inscripción de alrededor del 30%. Las disparidades eran aún más marcadas con otras entidades con un índice mayor de población indígena como era el caso de Oaxaca y Chiapas.

**GRÁFICA 2**  
**POBLACIÓN ESCOLAR CALCULADA Y ALUMNOS INSCRITOS**  
**(1942)**



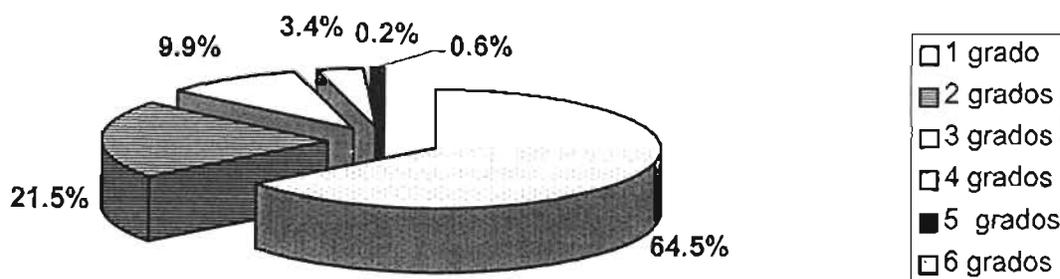
Fuente: *Compendio estadístico, 1947*, pp. 118-121.

Si analizamos la inscripción por grados escolares, los resultados eran desalentadores. Aproximadamente la mitad de los alumnos inscritos en primaria a nivel nacional en 1942 cursaban el primer grado, 21% el segundo y sólo 13%, el tercero. Esta situación se agudizaba en áreas rurales en donde 64.5% de los alumnos estaban inscritos en el primer grado, 21.4% en el segundo y 9.9% en el tercero; a los dos últimos grados asistía

únicamente 0.8% (Gráfica 3). Las razones eran claras. Con un presupuesto siempre insuficiente para cubrir la demanda, las autoridades educativas daban preferencia al establecimiento de nuevas escuelas con dos o tres grados en vez de completar los grados faltantes en las ya existentes. Por el contrario, la situación era más optimista en el caso de las urbanas como puede observarse en la gráfica 4.

**GRÁFICA 3**  
**INSCRIPCIÓN EN PRIMARIAS RURALES (1942)**  
Distribución por grados (%)

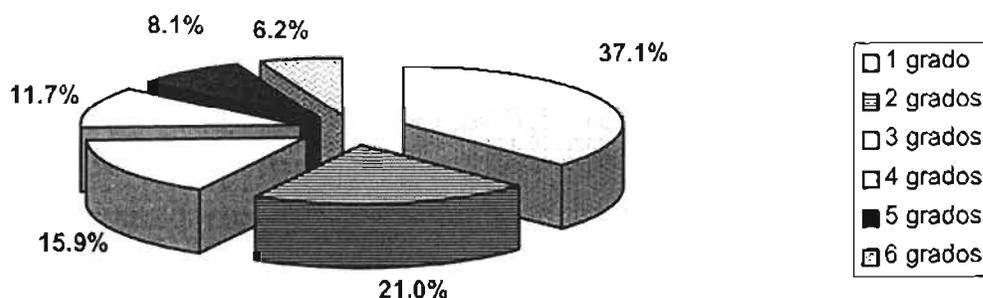
100% = 1,011,940 escuelas



Fuente: Martínez Jiménez, 1996.

**GRAFICA 4**  
**INSCRIPCIÓN EN PRIMARIAS URBANAS**  
 Distribución por grados (%)

100% = 1,142,128 escuelas



Fuente: Martínez Jiménez, 1996.

Con Ávila Camacho el interés por la escuela rural se revirtió y como durante el porfiriato, la prioridad recayó en la escuela urbana.<sup>4</sup> Con la mitad del gasto público en educación destinado a enseñanza primaria, el gobierno avilacamachista aumentó la matrícula 33%, logrando una inscripción total de 2 717 418 alumnos, crecimiento que contrastó con la disminución del número de escuelas en los primeros años. Aparentemente se trataba de un ajuste al sistema escolar mediante el cierre de algunos planteles y la apertura de otros en áreas más pobladas.

Pero las deficiencias eran preocupantes. Para 1943, un cálculo aproximado arrojaba la cifra de 15 000 escuelas o 45 000 nuevas aulas faltantes con igual número de maestros, para atender la demanda escolar primaria lo que daba una idea de la magnitud del problema. Torres Bodet optó por emprender una

---

<sup>4</sup> Se consideraban como poblados urbanos los que tenían una población de más de 2 500 habitantes.

campaña para construir escuelas (1944). La Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), firmó convenios de cooperación con las entidades estatales, duplicando cada peso invertido por los estados en obras materiales para planteles escolares logrando, en dos años, la construcción de cerca de 600 primarias, algunas secundarias, y las nuevas instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior en el Distrito Federal.

El avance, sin embargo, no era equiparable al crecimiento demográfico. El censo de 1950 señalaba que la población total se acercaba a los 26 millones de habitantes y de los 6 millones en edad escolar sólo la mitad estaba inscrita en escuelas primarias. La propia SEP informaba que no menos de 40 000 localidades con 20 a 300 niños carecían de planteles<sup>5</sup>. La demanda de escuelas ascendía ya a 24 000, o 70 000 aulas como Gual Vidal concretaba, con un costo promedio de 10,000 pesos cada una, a lo que se añadían gastos de conservación, de equipo y salarios.

El presupuesto del ramo aumentó en números absolutos pero en términos relativos había disminuido. Con Cárdenas, los gastos en educación habían llegado a un máximo de 13.6% en 1937; Ávila Camacho lo redujo pero con el régimen alemanista, más interesado en el desarrollo industrial y en la construcción de grandes obras públicas, llegó a su nivel más bajo en 1951:

---

<sup>5</sup> *Memoria*, 1949, p. 385.

7.1%.<sup>6</sup> (Gráfica 7). Alemán buscó el apoyo de los particulares para enfrentar el rezago educativo. Retomó el proyecto de construcción de escuelas de Torres Bodet y anunció una nueva campaña con bombo y platillos.<sup>7</sup> Pero la respuesta del sector privado no fue la esperada. Con las aportaciones del gobierno federal -casi el doble de estados, municipios, iniciativa privada, sindicatos y otras agrupaciones civiles<sup>8</sup>- se construyeron cerca de 4 000 planteles sumando un total de 25 613 al finalizar el sexenio. Su distribución revelaba claramente las finalidades de la política económica del Estado. Se dio prioridad al aumento de los grados faltantes en los planteles urbanos, logrando que 71% fueran escuelas de organización completa en tanto que el rezago en el campo se mantuvo y sólo 3% de las rurales llegaban a sexto grado.<sup>9</sup> Los fondos disponibles de los gobiernos locales, la mayoría limitados, eran aún menores que las aportaciones federales. No había ni estímulos ni sanciones en cuanto al porcentaje del presupuesto que los gobiernos estatales debían aportar, por lo que frecuentemente su contribución era reducida.<sup>10</sup> En tanto, el

---

<sup>6</sup> Wilkie, 1978, p. 118.

<sup>7</sup> *El Universal*, 20 de marzo de 1948.

<sup>8</sup> Sobre la construcción de escuelas por estados véase Comisión de la Campaña Nacional de Construcción de Escuelas. Obras realizadas del 19 de marzo de 1948 al 31 de octubre de 1952, en *Memoria*, 1952. Con relación a la lista de donadores, *Memoria*, 1948, pp. 14-20.

<sup>9</sup> *Compendio estadístico 1955*, p. 144. Gallo Martínez, 1955, pp. 66-77.

<sup>10</sup> El esfuerzo de los estados en materia educativa variaba constantemente. Para los años comprendidos entre 1949-1953,

sector privado aprovechando las facilidades que el gobierno le otorgaba, recuperaba terreno estableciendo escuelas en las principales zonas urbanas. El Distrito Federal, Jalisco, Guanajuato, Veracruz, Puebla y San Luis Potosí eran, por el momento, las entidades con mayor número de escuelas particulares en tanto la inversión privada en zonas rurales era casi nula.<sup>11</sup> Incluso el número de escuelas Artículo 123 disminuyó, de 1,176 en 1940 a 343 doce años después. Aparentemente, las autoridades se habían mostrado más benevolentes ante los argumentos presentados por los propietarios de las empresas. Infinidad de peticiones de pequeñas comunidades llegaban a la SEP para que se les asignara un maestro; algunas habían ya edificado su propia escuela. Con frecuencia, la respuesta era categórica: no había plazas.<sup>12</sup>

Las autoridades redoblaron los esfuerzos. El régimen ruizcortinista hizo mayor hincapié en el gasto social y el porcentaje en el presupuesto educativo recuperó terreno. En escasos cinco años, la matrícula de educación primaria se incrementó 30% alcanzando un total de 3 936 031 alumnos. Pero el acelerado crecimiento demográfico no daba tregua y en términos absolutos, la población no incorporada al sistema se mantenía inalterada: cerca de tres millones de niños en edad

---

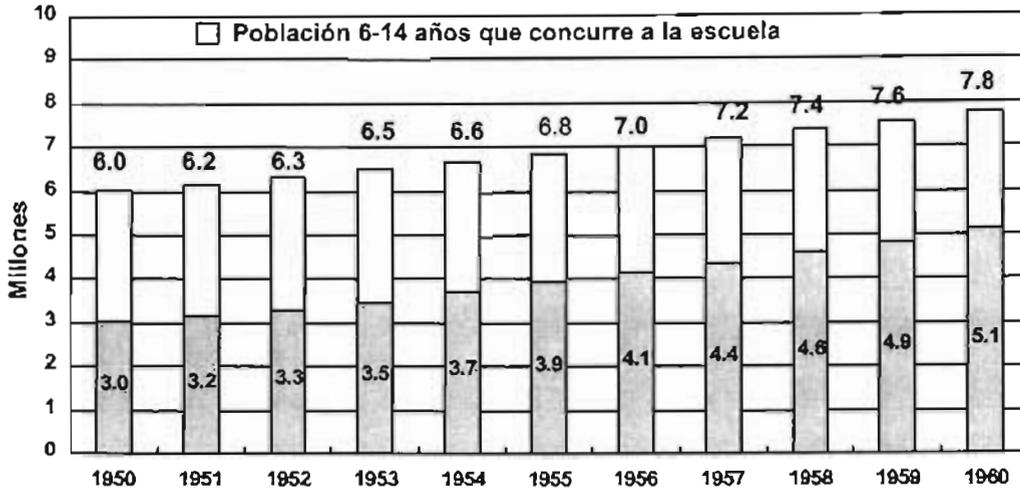
Educación, vol. 3, octubre de 1958, pp. 83-93. Para 1955, Gallo, 1959, vol I, pp. 44-48.

<sup>11</sup> *Compendio estadístico*, 1955, pp. 138-141; Torres Septián, 1997, p. 330.

<sup>12</sup> Véase esta correspondencia en el ramo de Inspecciones del AHSEP.

escolar quedaban fuera de las aulas. (Gráfica 5)

GRÁFICA 5  
CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN 6-14 AÑOS  
(1950 - 1960)



Fuente: Navarrete, 1958; Latapí, s/f.

La eficiencia terminal en las áreas rurales seguía siendo extremadamente deficiente en 1955: 1% en contraste con 8% de las urbanas.<sup>13</sup> La escasez de planteles rurales con seis grados era preocupante. Veracruz había dado prioridad al establecimiento de nuevos planteles y sólo 15 de los rurales, de un total de 2 460, llegaban a 6° grado. Situaciones similares se presentaban en Yucatán en donde sólo 3 de 324 eran de organización completa, o en Michoacán con 33 de 1 271 y Tabasco con 8 de 790. También Guanajuato afrontaba este problema: sólo 4 planteles tenían seis grados de un total de 848 y en Querétaro, una sola escuela era de organización

<sup>13</sup> Navarrete, 1958, p. 251.

completa de un total de 261 planteles rurales.<sup>14</sup>

Igualmente serio era el problema de la deficiente capacitación de los maestros. Al crecimiento vertiginoso de la matrícula escolar no correspondió un aumento suficiente en el número planteles de enseñanza normal, por lo que no pudo evitarse que continuaran engrosándose las filas del magisterio con elementos sin la preparación necesaria. Las cifras en ese sentido alarmaban: cada año, solo concluía los estudios normalistas alrededor de 10%<sup>15</sup>. Muchos alumnos, como se apuntó antes, sólo cursaban educación secundaria en las normales para después ingresar a otras instituciones o bien trabajar. Para 1950 la situación poco había cambiado y de una matrícula aproximada de 17 000 estudiantes, menos de 2 000 se titulaban. De la Escuela Nacional de Maestros egresaba el mayor número: 604.<sup>16</sup> El olvido en que se mantenían las 20 Normales Rurales junto con la agitación estudiantil que prevalecía en esos años, se reflejaba en sus resultados: terminaban el tercer año profesional 226 alumnos de una matrícula de 3 753.<sup>17</sup> De las 24 sostenidas por los gobiernos de los estados eran las de Puebla, Saltillo, Jalapa, Guadalajara y Toluca, fundadas durante el

---

<sup>14</sup> Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística. Año de 1955. Véase también el estudio por zonas de la situación del sistema educativo nacional 1952-1957 en Gallo Martínez, 1959.

<sup>15</sup> Sobre la distribución del magisterio por estados, *Compendio estadístico*, 1947, pp. 104-107.

<sup>16</sup> En esta escuela los alumnos podían cursar educación secundaria y tres años de normal. La matrícula total sumaba en 1950, 4 222 estudiantes. *Memoria*, 1951, p. 173.

<sup>17</sup> *Memoria*, 1951, p. 173.

porfiriato, las que tenían mayor inscripción. También había cuatro normales urbanas federalizadas en Oaxaca, Guerrero, Tamaulipas e Hidalgo.

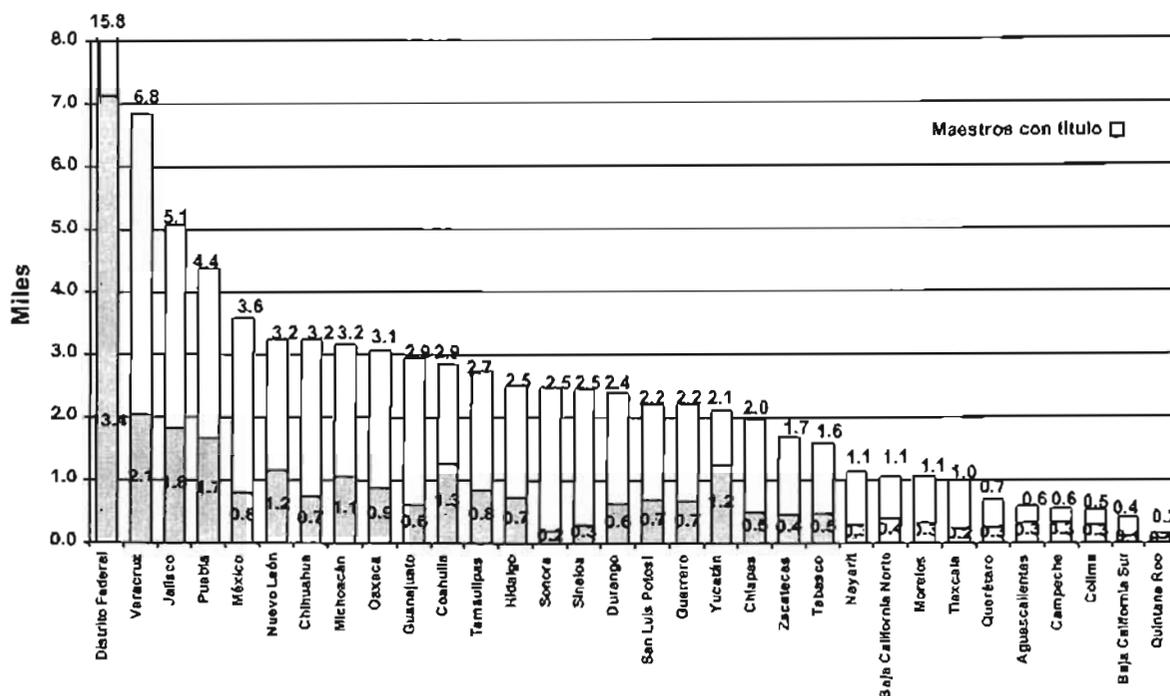
El resultado fue una marcada diferencia en el nivel académico del magisterio de acuerdo con el medio en que trabajaban: para 1955, 79% de los maestros rurales carecía de título (6 833 de un total de 32 394) mientras que 52% de los urbanos estaban titulados (27 978 de un total de 53 403).<sup>18</sup> En las estadísticas encontramos también otros datos interesantes: una mayor presencia de personal docente femenino en los planteles urbanos, (73%) no así en los rurales en donde representaba 53% del total.

La gráfica 6 muestra la distribución porcentual entre los estados. A excepción del Distrito Federal, con una mayoritaria población urbana que alcanzaba el mayor porcentaje de maestros titulados, la mayor parte de las entidades lograban una tercera parte de maestros con título. Yucatán destaca con el porcentaje mayor de maestros con título y contrasta con el rezago de estados progresistas como Sonora y Sinaloa.

---

<sup>18</sup> Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística. Año de 1955.

GRÁFICA 6  
PERSONAL DOCENTE EN ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA  
(1955)



Fuente: *Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística*

Al examinar la distribución de los alumnos en los distintos tipos de planteles, las escuelas primarias federales lograban, en promedio, una inscripción aproximada de 500 estudiantes, las estatales y mixtas, 358, en tanto las rurales, atendían alrededor de 75 alumnos. Una situación similar se presentaba con relación al número de maestros por escuela: en promedio, cada plantel urbano tenía asignados entre siete y ocho, mientras que en los rurales no llegaban a dos.<sup>19</sup> En cuanto

<sup>19</sup> Navarrete, 1958, pp. 253, 256.

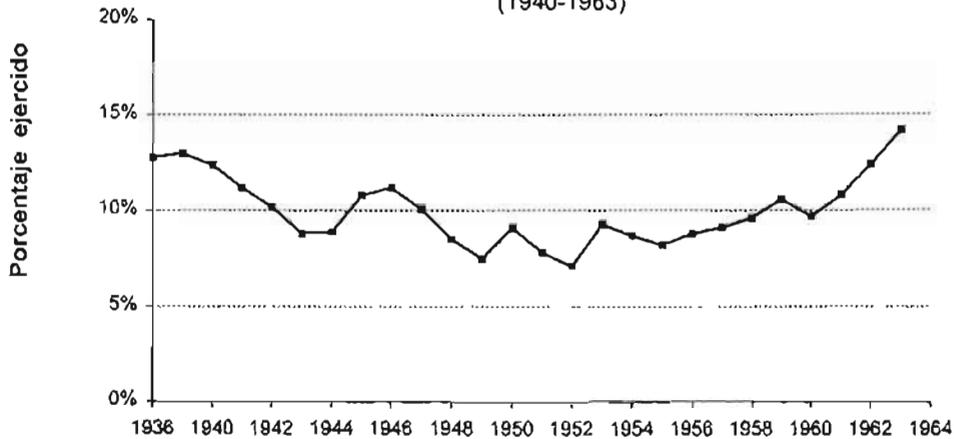
a la composición de los grupos fue posible mayor homogeneidad en cuanto a edad y una mayor asistencia. Pero poco se avanzó con relación a la eliminación de la educación mixta decretada por Véjar Vázquez. A excepción de las áreas urbanas, en donde 15% de los planteles eran sólo para varones y un porcentaje igual para mujeres, al resto seguían acudiendo indistintamente ambos sexos. Jalisco destacaba por su apego a la ley al tener 75% de sus planteles divididos, contrastando con Nuevo León, Baja California, Chihuahua, Sonora, Chiapas y Yucatán que oscilaban entre 5 y 10%.<sup>20</sup>

La explosión demográfica no daba respiro. Para 1960, la población se aproximaba a 35 millones, quince millones más que en 1940. Mucho se había avanzado pero el déficit continuaba siendo elevado: 41% de la población total entre 6 y 14 años no estaba inscrita en escuelas primarias. Cincuenta mil núcleos rurales con menos de 100 habitantes, no tenían ni la esperanza de obtenerla.

---

<sup>20</sup> Secretaría de Economía. Dirección General de Estadística. Año de 1955.

**GRÁFICA 7**  
**PRESUPUESTO EN EDUCACION**  
(1940-1963)



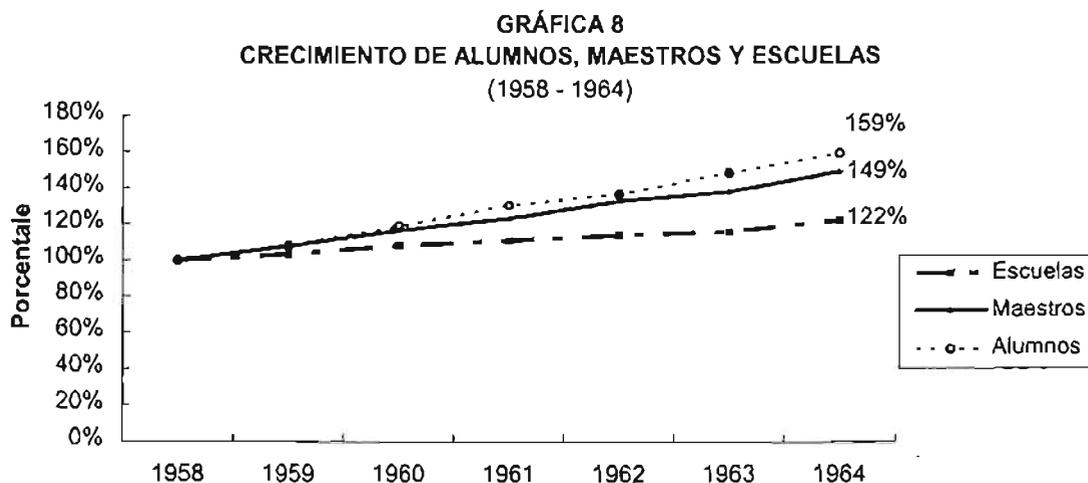
Fuente: Wilkie, 1978.

El régimen de López Mateos asignó el mayor porcentaje del presupuesto federal al renglón educativo hasta el momento, superando incluso al destinado por Cárdenas<sup>21</sup> (Gráfica 7) logrando un importante avance.<sup>22</sup> Con el Plan de Once Años la inscripción en escuelas primarias tuvo un incremento de 4 573 800 a 6 901 778 y los planteles aumentaron de 30 816 a 36 810 con lo que el déficit en la demanda escolar logró una rápida disminución de

<sup>21</sup> En promedio, el porcentaje ejercido en educación durante la administración cardenista se elevaba a 12.7% en tanto que el gobierno de Alemán lo disminuyó a 8.3% y el de Ruiz Cortines logró aumentarlo a 8.9%. Wilkie, 1978, pp. 193-194.

<sup>22</sup> El acelerado crecimiento del sistema educativo dio lugar a una nueva reestructuración de la SEP. La Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal quedó dividida en cuatro direcciones, mientras que la Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios, fue dividida en dos que controlarían las escuelas federales y estatales regidas por dos calendarios escolares distintos, el A y el B.

40.7% a 30.3%.<sup>23</sup> (Gráfica 8) El esquema general en cuanto al financiamiento presentaba pocas variantes: la federación seguía sosteniendo la mayor carga, 62%, en tanto que los gobiernos de los estados aportaban conjuntamente 30% y la participación de los particulares se recuperaba y llegaba a 7.8%.<sup>24</sup>.



Fuente: *Suplemento estadístico a la Memoria 1958-1964, 1964.*

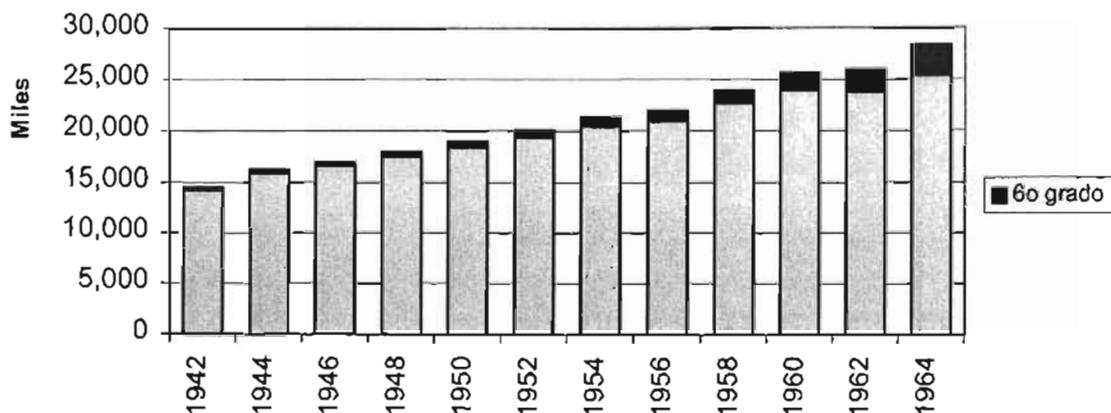
Pero el desequilibrio no logró corregirse. La tendencia a dar prioridad al aumento de los grados faltantes en planteles urbanos continuó en tanto en las áreas rurales aumentaba la inscripción en los primeros grados sin ampliar la capacidad del cuarto grado para corregir el estrangulamiento que ahí era particularmente agudo.<sup>25</sup> (Gráficas 9 y 10).

<sup>23</sup> *Compendio estadístico, 1962, pp. 41-44. Anuario estadístico, 1965, pp. 71, 77.*

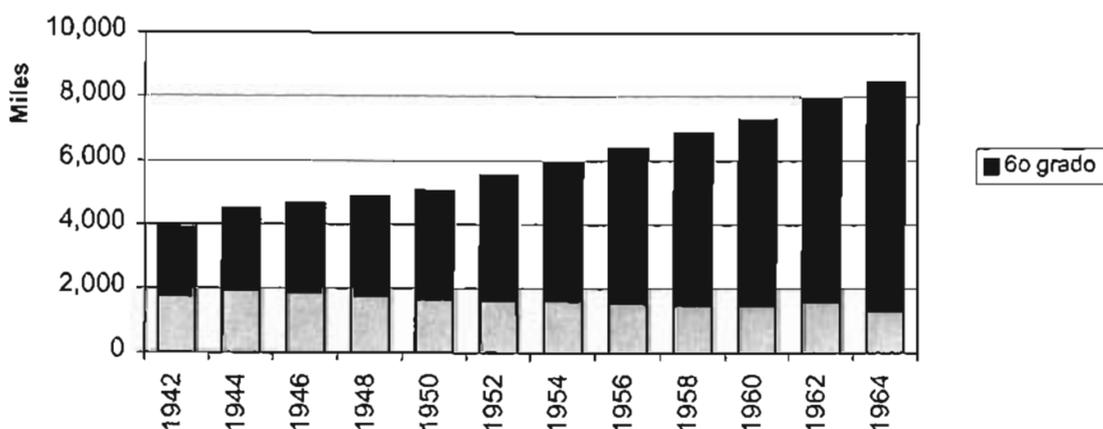
<sup>24</sup> Sobre los presupuestos para educación en los estados (1960), Enríquez, 1963, p. 200.

<sup>25</sup> Enríquez, 1964, pp. 247-260. Esta información puede

**GRAFICA 9**  
**ESCUELAS RURALES DE ORGANIZACIÓN COMPLETA**  
 (1942 - 1964)



**GRÁFICA 10**  
**ESCUELAS URBANAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA**  
 (1942 - 1964)

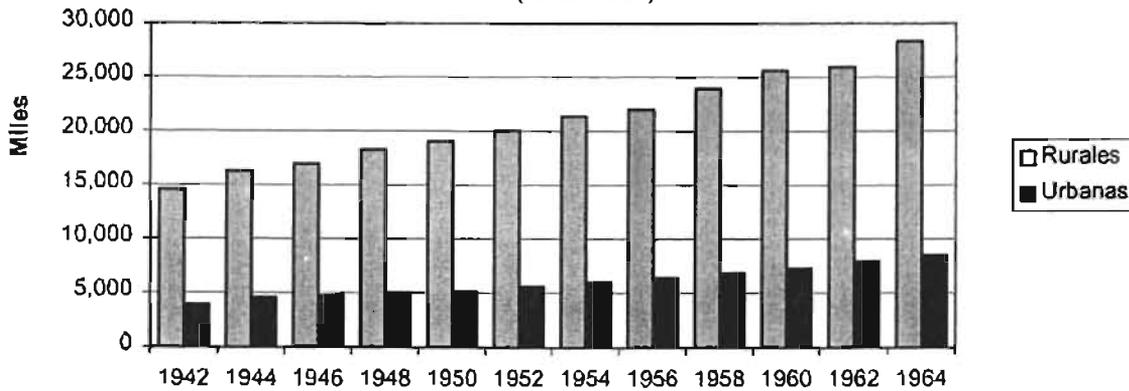


Fuente: *Compendio estadístico 1947, 1950, 1953, 1955, 1958, 1962, 1965.*

confrontarse con el estudio de Luis Alvarez Barret, "El Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en México. Realizaciones y crítica de resultados". 21 de agosto de 1964. AHSEP, Secretaría Particular, c. 4392, A/ 200 (72) (04)/-2.

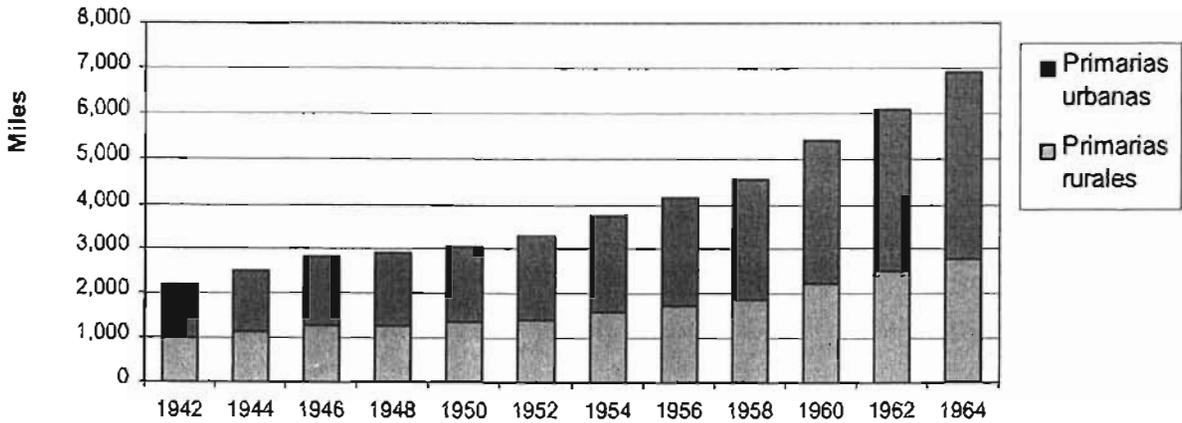
En consecuencia, la superioridad numérica de los planteles rurales continuó casi inalterada: de 79% en 1940 a 77% en 1964. (Gráfica 11) Lo mismo sucedió con relación a la matrícula la cual no llegó a sobrepasar el 40% de la inscripción total. (Gráfica 12) Pobreza, dispersión, incomunicación, heterogeneidad lingüística, siguieron siendo factores que afectaban de manera directa el progreso escolar.

**GRÁFICA 11**  
**NÚMERO DE ESCUELAS PRIMARIAS**  
 (1942 - 1964)



Fuente: *Compendio estadístico 1947, 1950, 1953, 1955, 1958, 1962, 1965.*

**GRÁFICA 12**  
**INSCRIPCIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS**  
(1942 - 1964)

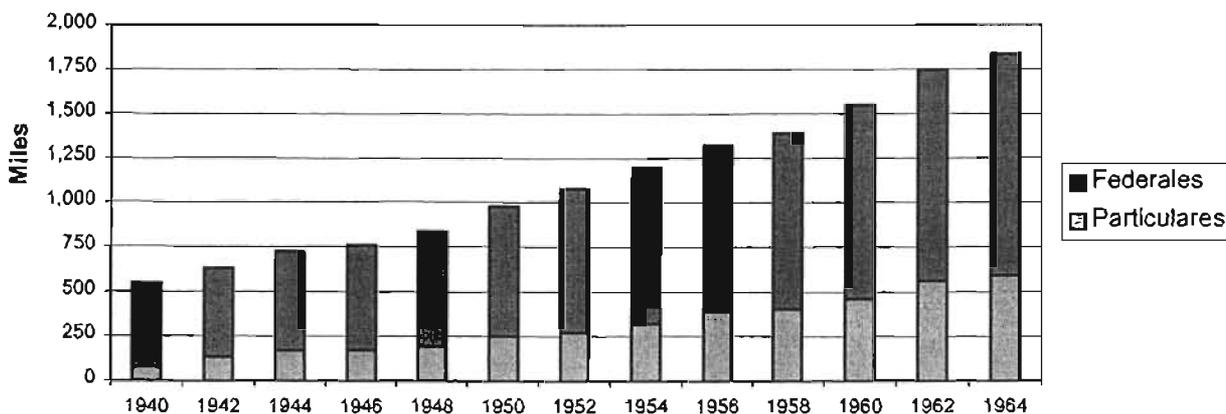


Fuente: *Compendio estadístico 1947, 1950; Navarrete, 1958; Latapí, 1964.*

El progreso a lo largo de cinco lustros fue significativo. (Gráfica 14) La mayoría de los estados habían logrado duplicar su inscripción escolar. Tamaulipas, la entidad más favorecida, seguida por Guerrero y Campeche, la triplicaron. Veracruz, Chihuahua y Guanajuato tuvieron un crecimiento superior al 100%. Pero en términos generales, los estados del norte seguían a la vanguardia. Menor densidad de población y mayores recursos habían permitido que Baja California, Coahuila, Chihuahua, Durango, Sonora, Sinaloa, Nayarit, Nuevo León y Tamaulipas pudieran inscribir entre 80 y 88%. También Tabasco, Veracruz, Yucatán y Quintana Roo lo habían logrado. Sobresalían Morelos, Tlaxcala y Campeche al superar el 90% y el Distrito Federal que con una población de más de 5 millones, había alcanzado a satisfacer su demanda escolar además de concentrar cerca de 70%

de los maestros titulados.<sup>26</sup> (Gráfica 13) Otras entidades estaban muy por debajo de los índices de inscripción escolar deseables. Chiapas, por ejemplo, había logrado que 56% de su población escolar cursara educación primaria, seguido de Guanajuato (62%), Querétaro (64%) y Michoacán (67%). En otros estados el problema era menor. Oaxaca, Jalisco, San Luis Potosí, Guerrero, México, Zacatecas, Hidalgo y Puebla, mostraban un porcentaje de inscripción que oscilaba entre 70 y 75%.

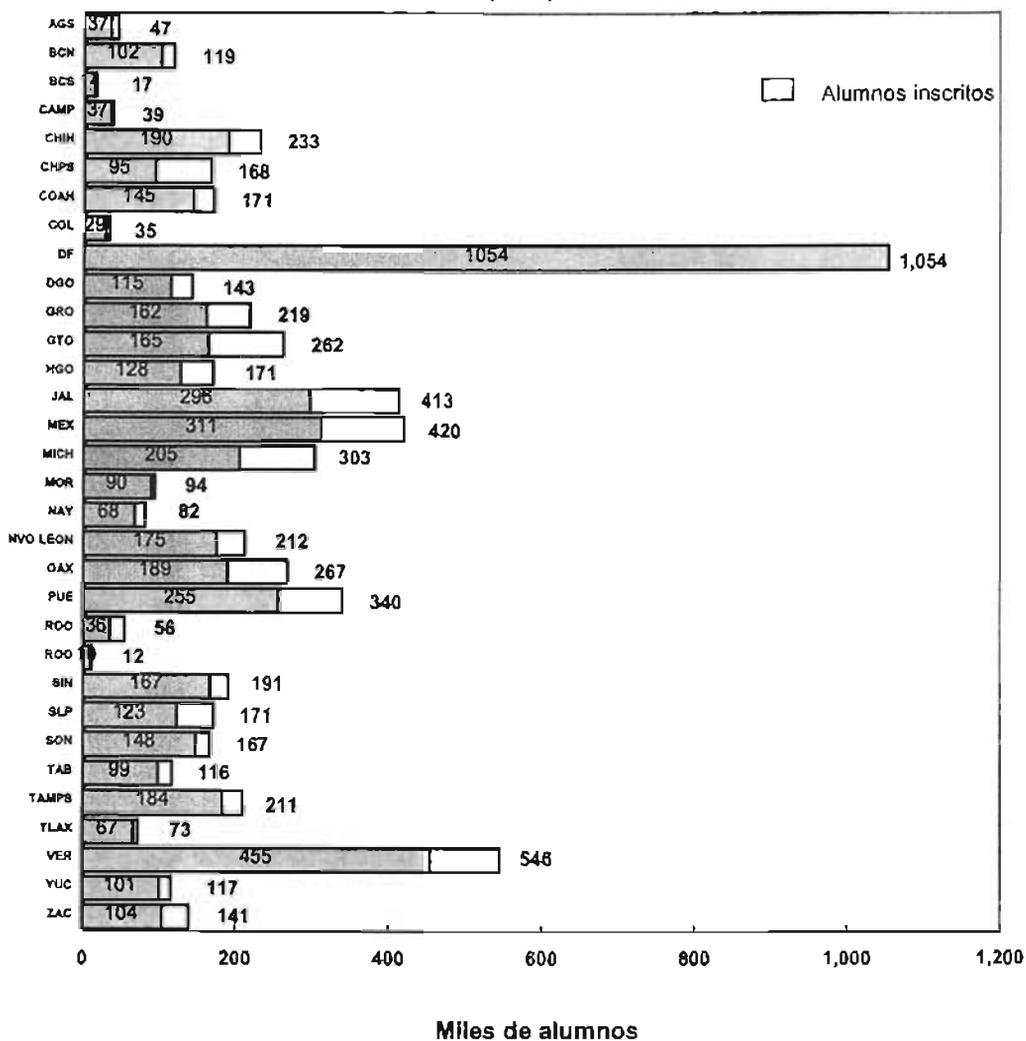
**GRÁFICA 13**  
**ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN EL DF**  
 (1940 - 1964)



Fuente: *Memorias de la Secretaría de Educación Pública.*

<sup>26</sup> Myers, 1965, p. 88.

**GRÁFICA 14**  
**POBLACIÓN ESCOLAR CALCULADA Y ALUMNOS INSCRITOS**  
**(1965)**

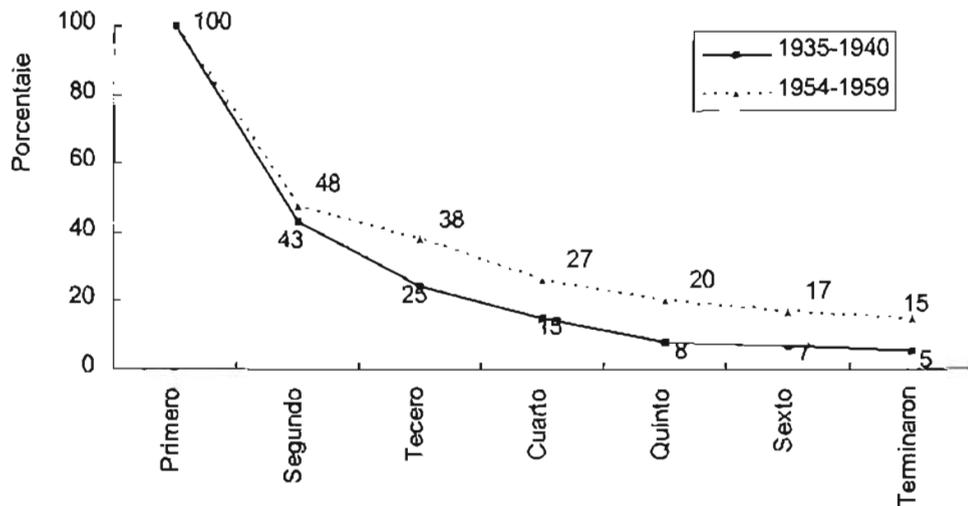


Fuente: Anuario estadístico compendiado, 1965

Pero el problema para las autoridades no se limitaba a proporcionar escuelas y maestros a la población escolar sino en lograr una mayor eficiencia. La deserción y reprobación minaban todavía el rendimiento. Si bien la relación porcentual de egresados de sexto grado con relación a los inscritos en primero logró incrementarse como puede apreciarse en la

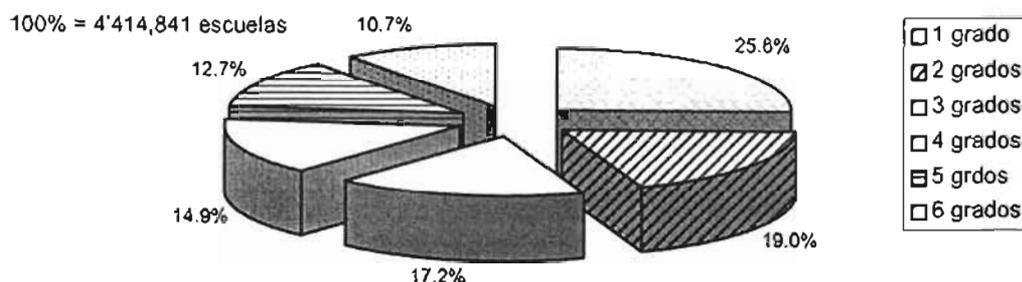
gráfica 15, era aún difícil alcanzar mejores resultados cuando más de 70% de las escuelas rurales impartían tres grados o menos y sólo 10% fueran de organización completa. Pero aún así el progreso había sido significativo si comparamos la distribución de alumnos por grados escolares entre 1942 y 1964. (Gráficas 3 y 4, 16 y 17).

GRÁFICA 15  
EVOLUCIÓN DE LA DESERCIÓN A NIVEL EDUCACIÓN PRIMARIA



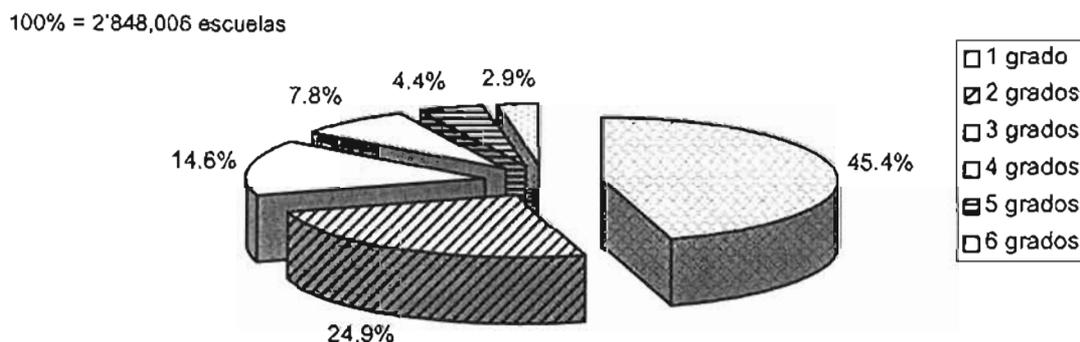
Fuente: *Educación*, núm. 6, mayo de 1961.

**GRÁFICA 16**  
**INSCRIPCIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS URBANAS (1964)**  
 Distribución por grados (%)



Fuente: Martínez Jiménez, 1996

**GRÁFICA 17**  
**INSCRIPCIÓN EN PRIMARIAS RURALES (1964)**  
 Distribución por grados (%)

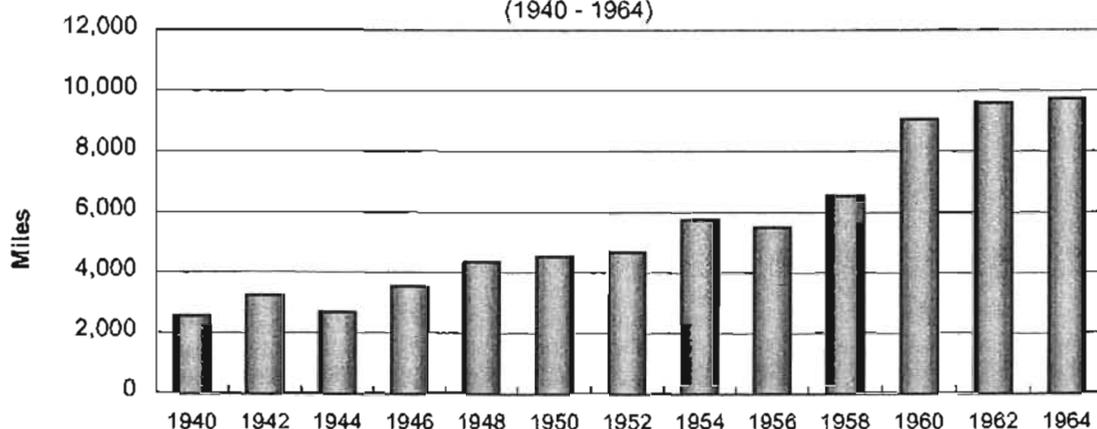


Fuente: Martínez Jiménez, 1996

El Plan de Once Años propició una mayor demanda de maestros. Las autoridades redoblaron esfuerzos y las escuelas normales aumentaron de 138 a 166. La participación de los particulares fue cada vez mayor en este ramo. Sus planteles representaban cerca del 50% del total sin que las autoridades

educativas pusieran trabas a su creciente desarrollo.<sup>27</sup> Para atender la demanda en el campo, ocho Escuelas Prácticas de Agricultura se reintegraron al sistema normal federal de manera que para 1960 funcionaban 29 planteles, logrando un importante incremento en su matrícula como se aprecia en la gráfica 18. También se intensificó la labor del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Cursos orales y por correspondencia se impartieron a miles de personas alentadas por una retribución por cada grado aprobado y la obtención de un título profesional logrando en escasos seis años duplicar su matrícula: de 10 283 a 21 411.<sup>28</sup>

GRÁFICA 18  
EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LAS RURALES NORMALES  
(1940 - 1964)



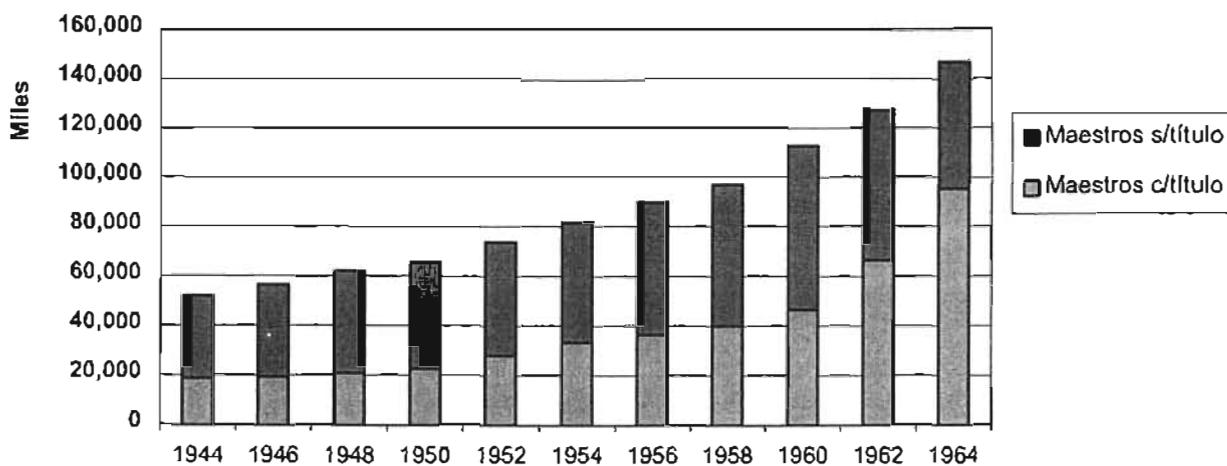
Fuente: *Memorias de la Secretaría de Educación Pública.*

<sup>27</sup> De once planteles que funcionaban en 1947 se pasó a 87 en 1964. *Suplemento Estadístico, 1964.* Torres Septién, 1997, p. 294.

<sup>28</sup> *Suplemento Estadístico, 1964.*

A fines de 1964, más de 140 000 maestros impartían educación primaria. (Gráfica 19) El esfuerzo por titularlos había dado frutos: 65% lo había logrado. Pero su distribución poco varió. Las zonas urbanas mantuvieron un número de maestros muy superior con relación a las rurales, además de concentrar 64% de los titulados.<sup>29</sup>

GRÁFICA 19  
CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO  
(1944 - 1964)



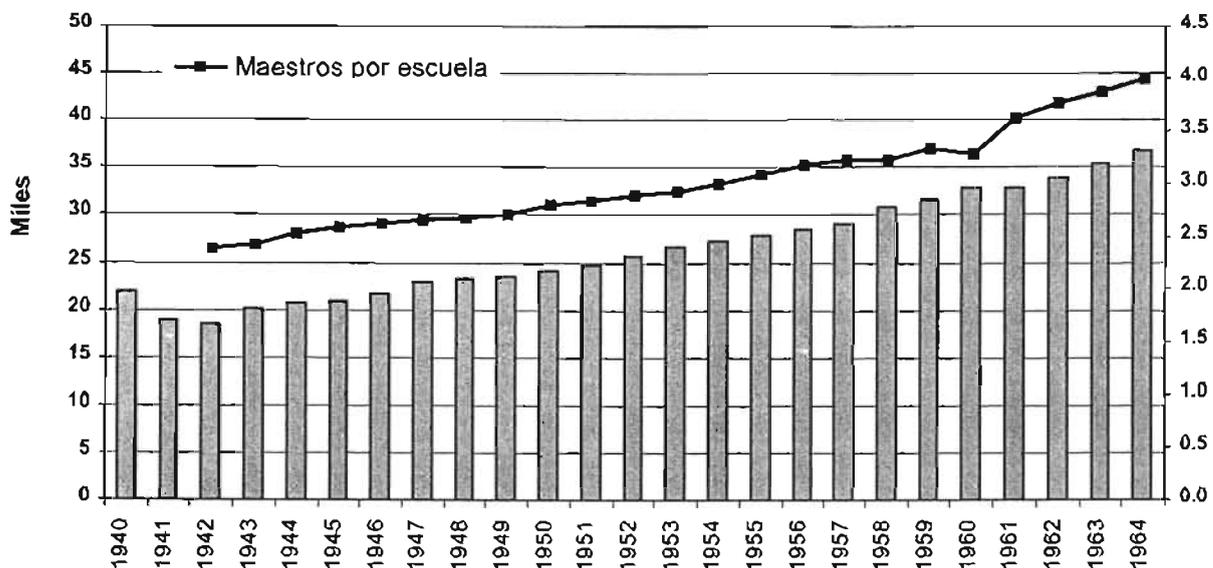
Fuente: *Compendio Estadístico 1947, 1950, 1953, 1955, 1958, 1962, 1964.*

El Plan de Once Años siguió vigente bajo la administración de Gustavo Díaz Ordaz pero sin el mismo apoyo. Un menor presupuesto lo afectó. En 1970, año en que debería concluir, no se habían alcanzado las metas. La explosión demográfica había sobrepasado todos los cálculos y cerca de 2 millones de niños,

<sup>29</sup> Latapí, 1964, p. 35.

entre los 6 y 14 años quedaban fuera del sistema escolar.<sup>30</sup> Se mantenía aún un considerable índice de deserción y reprobación escolar. En el mismo año, los egresados de 6° grado representaron 30% de los que la habían iniciado en 1965 sin que pudieran desaparecer las desigualdades estructurales entre la educación urbana y la rural.

GRÁFICA 20  
TOTAL DE ESCUELAS PRIMARIAS  
(1940 - 1964)



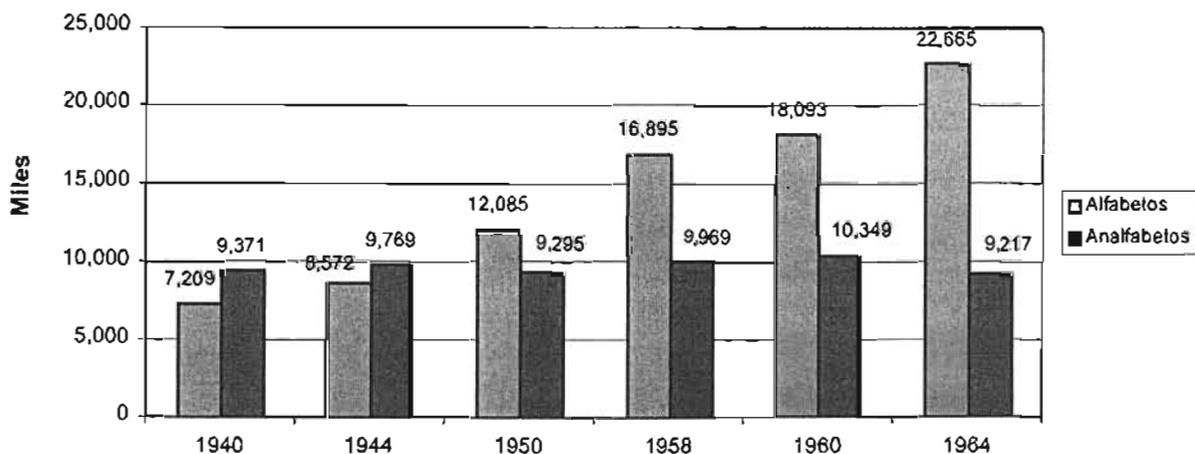
Fuente: Solana, 1982; Martínez Jiménez, 1996.

La falta constante de escuelas y maestros había propiciado el aumento de analfabetas. La campaña de 1944, aunque sin cumplir con las expectativas, representó un paso adelante en la solución del problema. Pero fue sobretodo la expansión de los

<sup>30</sup> Latapí, 1971, p. 138.

primeros grados de enseñanza primaria lo que favoreció la disminución del analfabetismo en los siguientes años. Tomando en cuenta que la población en cinco lustros se había duplicado, los resultados eran favorables: se había reducido de 48.5% a 27.8% aunque en términos relativos el número de quienes no sabían leer ni escribir se mantenía propiamente inalterado: cerca de nueve millones de habitantes. (Gráfica 21) Si hacemos una comparación con países latinoamericanos resulta que el porcentaje de analfabetismo en México era mayor que el de Argentina (8%) y Uruguay (10%), que Costa Rica (15.%) y Chile (16.%); similar al de Venezuela, Perú y Brasil, pero inferior a Nicaragua, El Salvador, Honduras, Bolivia y Guatemala cuyos índices de analfabetismo eran superiores al 50% de la población.<sup>31</sup>

**GRÁFICA 21**  
**ALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 6 AÑOS Y MÁS**  
 (1940 - 1964)



Fuente: *Compendio Estadístico 1947, 1950, 1958, 1960, 1964.*

<sup>31</sup> Datos de acuerdo con los censos de 1960. Padua, 1979, p. 38.

Como en el caso de las escuelas primarias, había marcados contrastes entre las entidades federativas con relación al índice de analfabetismo. Los grandes centros industriales con acelerado crecimiento económico habían logrado propiamente resolver el problema. De acuerdo con el censo de 1960, el Distrito Federal de nuevo era la entidad más favorecida con 83% de su población alfabetizada, porcentaje similar al de Baja California, Nuevo León y Coahuila (81%). Las dos terceras partes de los analfabetas habitaban en áreas rurales. La región más rezagada comprendía los estados de Oaxaca (41%), Chiapas (39%) y Guerrero (37%) aunque también parte de la región central tenía un alto rezago: Querétaro (42%), Hidalgo (44%) y Puebla.<sup>32</sup>

En suma, la expansión y mejoramiento del sistema educativo se había llevado a cabo sin un plan general. Al hacer un balance a nivel regional encontramos que no se había logrado modificar la inadecuada distribución geográfica de los planteles. Sin embargo, a lo largo de cinco lustros, se registraron algunos cambios. Si bien algunos estados, especialmente los del norte, mantuvieron un nivel muy superior con relación al resto, hubo entidades que fueron favorecidas directamente por el gobierno federal como parte del proyecto de desarrollo económico como fue el caso de Tamaulipas, rica zona

---

<sup>32</sup> Secretaría de Industria y Comercio. Dirección General de Estadística, 1960.

petrolera. También hay que reconocer el esfuerzo por superar graves deficiencias de los estados más rezagados. Incluso, como se advierte en las gráficas, algunas de estas entidades fueron de las más favorecidas a lo largo del periodo como es el caso de Guerrero. Aún así, el rezago acumulado no permitió cerrar la brecha y el patrón de desequilibrio regional ya tradicional desde principios del siglo XX no pudo evitarse.

## CONCLUSIONES

El contexto político y social de los años cuarenta imprimió características particulares al proyecto educativo del Estado. Sus fundamentos, explícitos en la exposición de motivos de la nueva legislación, evidenciaban un cambio radical con respecto al proyecto cardenista. No obstante, como se ha tratado de mostrar a lo largo de este trabajo, el viraje del gobierno avilacamachista no significó un rompimiento con el gobierno predecesor sino que fue una propuesta política que posibilitó la estabilización y moderación que el propio Cárdenas había buscado desde finales de su administración.

Ciertamente en este proceso de cambio hubo divergencias de fondo pero también similitudes. Una de estas últimas fue el incremento de la tendencia centralizadora del Estado logrando una mayor participación en la administración, organización y financiamiento del sistema escolar lo que le permitió ampliar su radio de acción y tener mayor presencia en las entidades federativas, en detrimento de las iniciativas locales.

La rectificación del rumbo hacia la moderación de la política cardenista, implícita en la ley Reglamentaria de 1942 y más tarde en la reforma constitucional de 1946, representó un cambio de ideología, un énfasis en el nacionalismo que si bien no era nuevo, fue utilizado como bandera de unión entre los mexicanos. Pero difícilmente se puede hablar de una filosofía educativa a lo largo de los cuatro sexenios. La reforma de los años cuarenta no planteó

una modificación profunda a la estructura social, no hubo un debate ideológico de fondo como en las dos décadas precedentes, ni ideas innovadoras. Fue un proyecto vagamente definido que buscaba ante todo la conciliación.

Con la reforma, las prioridades y objetivos de la educación se modificaron. La escuela se desvinculó de las necesidades de los grupos marginados para convertirse en herramienta de unión de los mexicanos y adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. Si bien se insistió, como en la escuela socialista, en su papel como instrumento idóneo para crear una sociedad más justa que garantizara un mínimo de homogeneidad entre la población, la diferencia estribó en la forma de alcanzarla. No se habló ya de luchar por los derechos de los trabajadores, de formar una conciencia de clase, de lograr la redistribución de la riqueza sino que se resaltó la educación como factor de movilidad social al ofrecer, mediante la expansión del sistema escolar, igualdad de oportunidades a todo individuo para superarse y progresar por sus propios méritos.

El cambio se situó también en el campo de la renovación pedagógica, específicamente en la enseñanza primaria cuyos programas y textos fueron reformados. Homogeneizar fue el denominador común pretendiendo con ello uniformar criterios. Los nuevos contenidos reflejaban la moderación del proyecto político pero también ponían mayor énfasis en el carácter académico y científico de la educación. En el plano de los valores hubo

modificaciones importantes para adecuarlos a un nuevo patrón de conducta acorde con la ideología del régimen que pregonaba la unidad. Libertad, justicia, democracia, amor a la patria y solidaridad internacional fueron principios que se conjugaron con valores tradicionales como honestidad, responsabilidad, respeto, disciplina, orden. Asimismo, el combate contra la opresión y la tiranía ya no se situó en el contexto de la sociedad mexicana sino dentro del ámbito internacional en el contexto de un mundo en guerra.

Cumplir con el nuevo proyecto implicaba un cambio radical en la función del magisterio. Un régimen que en aras de la unidad buscaba la conciliación, limitó la libertad ejercida por los maestros en el sexenio anterior y los obligó a dirigir su atención al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela. También la posición del magisterio frente al poder central se modificó. Obligados a afiliarse a un sindicato único, los maestros se convirtieron, las más de las veces, en una fuerza de apoyo para el gobierno en turno. La relación cada vez más estrecha de los líderes sindicales -mas preocupados por afianzar su poder que por defender los intereses de sus agremiados- con la Secretaría de Educación comprometió la actividad educativa de tal manera que cualquier acción disidente en contra del autoritarismo estatal fue reprimida como quedó de manifiesto en el movimiento de 1958.

No cabe duda que se dieron pasos decisivos hacia el avance de

la educación sobre todo en lo que se refiere a la expansión y uniformidad. El crecimiento del sistema escolar, en términos cuantitativos, fue considerable: miles de escuelas, mejor equipadas, se levantaron a lo largo del territorio nacional consolidando un vasto sistema educativo. La creciente participación del gobierno federal en este ámbito fue menguando paulatinamente la injerencia de las comunidades en la vida escolar. La SEP se convirtió en un inmenso aparato administrativo y técnico con una estructura fuertemente centralizada, en donde la burocratización sentó sus reales.

Una marcada diferencia radicó en la reorientación del gasto público federal. La moderación se reflejó en la reversión de la tendencia cardenista debido más a presiones de demanda que al propósito del Estado de lograr una sociedad más igualitaria. La prioridad a la escuela urbana y ya no la rural como en las dos décadas precedentes, era una muestra clara del proyecto de desarrollo económico del país. Las inversiones se concentraron generalmente en regiones prósperas y en aquellas con mayores oportunidades de crecimiento en donde el gasto era más redituable, aunque también hay que reconocer que los servicios se expandieron a zonas nunca antes beneficiadas.

Los gobernantes no quitaron el dedo del renglón para hacer de la escuela un conducto para afianzar la unidad nacional mediante una educación homogénea en cuanto a contenidos y a la difusión de los mismos principios y valores. En este sentido, el uso

obligatorio de los libros de texto gratuitos para todos los alumnos de escuelas primarias fue, más que leyes y decretos, el instrumento para garantizar el proyecto del Estado y avanzar en el proceso de integración nacional. La escuela no permaneció ajena a las nuevas propuestas educativas pero los cambios, paulatinos, reflejaban la diversidad cultural, las desigualdades económicas y los intereses de los actores sociales involucrados. Al analizar la vida cotidiana en distintas instituciones quedó demostrada la enorme distancia entre los proyectos y su aplicación real, y la dificultad de modificar comportamientos colectivos, sobre todo en comunidades aisladas con arraigadas costumbres y tradiciones.

Fue también una época en la que se gestó el indigenismo de hoy. Un periodo en el que el problema indígena fue analizado desde una perspectiva científica y las decisiones tomadas representaron un avance considerable en torno al reconocimiento de las culturas indígenas. No obstante, el México de finales de los años sesenta, moderno, industrializado, no llegaba a definir el justo medio que combinara usos y costumbres, culturas e idiomas, anhelo de progreso y reconocimiento por el pasado. Convencidas las autoridades de las bondades del modelo de desarrollo económico, no se cuestionaron el concepto de "progreso" ni la imposición de un modelo educativo uniforme en una sociedad heterogénea que reclamaba programas flexibles para adaptarlos a las peculiaridades de los distintos grupos y regiones. La anhelada uniformidad que de diversas formas se buscaba, ponía en riesgo la diversidad cultural.

La rápida expansión de los servicios no favoreció la calidad de la enseñanza. El imperativo de mejorarla, como advierte Arnaut, se subordinó al crecimiento porque no había mejor servicio que aquél que se ofrecía a quienes no contaban con ninguno. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue una acertada opción para satisfacer carencias a corto plazo, pero esa preparación inicial, acelerada, no siempre suficiente, requería una constante actualización que no siempre se dio. Y aquí radicó una de las graves deficiencias del sistema y de las limitaciones efectivas de la reforma. La improvisación y la falta de experiencia, junto con un sistema de evaluación poco eficaz, repercutieron en la enseñanza. No obstante el constante llamado de las autoridades, no se logró desterrar la rigidez pedagógica. La educación mantuvo a lo largo del periodo un carácter teórico y general y el verbalismo y la memorización, característicos del sistema porfirista, se volvieron prácticas comunes que fomentaban actitudes pasivas del educando. Para mediados de los sesenta, poco quedaba de la escuela de la acción y de la enseñanza práctica de los años veinte y treinta.

Pero al impresionante incremento de la matrícula no correspondió la elevación del nivel educativo de la población. La disminución del analfabetismo fue considerable, pero sorprendía que mientras la tasa de crecimiento económico anual ascendía al 6%, el índice de escolaridad de la población en general apenas llegara al tercer grado de enseñanza primaria. Ciertamente la educación

había sido un puntal para el desarrollo económico pero de nuevo se comprobaba la desigualdad regional ante la insuficiente atención a las graves deficiencias del pasado: escuelas rurales con menos de cuatro grados, sin maestros suficientes y una deserción escolar aún masiva cuyas causas, con frecuencia rebasaban el ámbito escolar. En tanto la producción agrícola alcanzaba los índices más altos, asombraba el escaso número de egresados de las Escuelas Prácticas de Agricultura, el reducido número de normales rurales y el bajo índice de inscripción en los Centros de Capacitación Indígena.

El acelerado desarrollo económico y la transición de una sociedad rural a una sociedad urbana e industrial subrayó el valor de la escolarización lo que propició el incremento en las demandas educativas. Si bien la rápida expansión de los servicios escolares dio a la educación una connotación democrática, no significó un beneficio uniforme para los todos los sectores sociales. Esa desigualdad de oportunidades propició que la escuela, antes que actuar como factor de igualación social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación.

De esta manera, entre rupturas y continuidades, la política moderada de los años cuarenta marcó la transición del gobierno cardenista al México de los setenta. En un periodo de estabilidad, de crecimiento económico y urbanización acelerada del país, la educación no había sido ajena a este proceso; había contribuido a restablecer el consenso, a expandir la enseñanza elemental hasta los rincones más alejados del país, a brindar mayores oportunidades

educativas ante los requerimientos de mano de obra calificada y había avanzado en la integración de una población culturalmente heterogénea a la nación.

Se puede concluir que la propuesta de los años cuarenta había conseguido en gran medida su propósito: el cambio se había logrado sin mayores fracturas. Los resultados habían sido significativos aunque aún quedaban graves problemas por resolver.

## SIGLAS Y REFERENCIAS

AGN: Archivo General de la Nación.

AHSEP: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

AMCP: Archivo del Museo de Culturas Populares

FDINI: Fondo Documental Instituto Nacional Indigenista

### *Acción educativa*

1954 *Acción educativa del gobierno federal del 1º de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954.* México, Secretaría de Educación Pública.

1955 *Acción educativa del gobierno federal del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955.* México, Secretaría de Educación Pública.

1956 *Acción educativa del gobierno federal del 1º de septiembre de 1955 al 31 de agosto de 1956.* México, Secretaría de Educación Pública.

1957 *Acción educativa del gobierno federal del 1º de septiembre de 1956 al 31 de agosto de 1957.* México, Secretaría de Educación Pública.

1958 *Acción educativa del gobierno federal del 1º de septiembre de 1957 al 1º de diciembre de 1958.* México, Secretaría de Educación Pública.

1960 *Acción educativa del gobierno federal, 1959-1960.* México, Secretaría de Educación Pública.

1961 *Acción educativa del gobierno federal, 1960-1961.* México, Secretaría de Educación Pública

### *Aguilar Camín, Héctor*

1989 "La utopía cardenista" en Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989.* México, Ediciones Cal y Arena, pp. 149-185.

Aguilar Camín, Héctor y Lorenzo Meyer,  
1989 *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989.* México, Ediciones Cal y Arena.

Aguirre Beltrán, Gonzalo  
1955 *Teoría y práctica de la educación indígena.* México, Instituto Nacional Indigenista.

1955a *Teoría de los Centros Coordinadores.* México, Instituto Nacional Indigenista.

1983 *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

1992 *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México.* México, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas  
1954 *Instituciones indígenas en el México actual.* México, Instituto Nacional Indigenista. Memorias, vol. VI.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, et al.  
1976 *El indigenismo en acción.* México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista.

Alvear y Acevedo, Carlos  
1978 *La educación y la ley. La legislación en materia educativa en el México independiente.* México, Editorial Jus.

#### *Anuario*

1965 *Anuario estadístico compendiado de los Estados Unidos Mexicanos 1964.* México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.

Anzola, Gabriel  
1962 *Cómo llegar hasta los campesinos por medio de la educación. Resultados de una experiencia en el CREFAL.* México, Ministerio de Educación Nacional.

Arana, Evangelina  
1968 "Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena" en *Anuario Indigenista*, vol. XXVIII (diciembre), pp.

91-96.

Arce Gurza, Francisco

1981 "En busca de una educación revolucionaria 1924-1934" en Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, pp. 145-187.

1987 "La libertad de enseñanza como garantía constitucional. Interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano". México, Instituto Tecnológico Autónomo de México. Tesis de licenciatura.

Arellano Rocha, Gloria

1987 "Relatos, testimonios y experiencias" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. I, pp. 55-76.

Arnaut, Alberto

1993 *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993*. México, El Colegio de México.

1998 *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1991)*. México, El Colegio de México- Centro de Investigación y Docencia Económicas.

2001 "La configuración histórica de administración y los administradores de la educación básica en México (1950-2000)". México, El Colegio de México, inédito.

Arteaga Castillo, Belinda

1994 *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Ávila, Ana Cristina y Virgilio Muñoz

1999 *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. La perspectiva escolar 1958-1964*. México, Noriega Editores.

Barbosa Heldt, Antonio

1972 *Cien años en la educación en México*. México, Editorial Pax-México.

Barrera Vázquez, Alfredo

1945 "Cómo resuelve México el problema de la alfabetización de sus

indígenas monolingües". Instituto Nacional Indigenista, Doc. mecanografiado.

Bazant, Mílada

1993 *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México

Beezley, William H., Cheryl E. Martin y William E. French, comps.

1994 *Rituals of rule, rituals of resistance*. Wilmington, Scholarly resources press.

Bermúdez, Antonio y Octavio Véjar Vazquez

1969 *No dejes crecer la hierba...el gobierno avilacamachista*. México, Costa Amic.

Bitrán, Yael, coord.

2001 *México, Historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinarias sobre la cuestión indígena*. México, Universidad Iberoamericana.

Blancarte, Roberto

1992 *Historia de la Iglesia Católica en México*. México, Fondo de Cultura Económica.

Boneta, Manuel

1954 "Estructura del sistema nacional de educación normal" en *Junta Nacional de Educación Normal*. México, Secretaría de Educación Pública, vol. II, pp. 14-24.

Britton, John

1976 *Educación y radicalismo, 1934-1940*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas), 2 vols.

Cámara Barbachano, Fernando

1944 "Expedición para trabajo de campo etnológico en el municipio de Tenejapa, Chiapas, 1943-1944. Doc. mecanografiado. FDINI.

Camp, Roderic A., Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez, eds.

1991 *Los intelectuales y el poder en México*, México, UCLA Latin American Center Publications-El Colegio de México

Campbell, Hugh G.

1976 *La derecha radical en México, 1929-1949*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 276).

Carbó, Teresa

1982 *Los indígenas debatidos y legislados. La educación indígena en la Cámara de Diputados, 1920-1969.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

1984 *Educación desde la Cámara de Diputados.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

1988 "La escenificación discursiva de una paradoja: los grupos étnicos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial" en *Discurso. Cuaderno de teoría y análisis*, núm. 9 (mayo-agosto), pp. 63-79.

1989 "Legislar contra la ignorancia: leyes y decretos para la alfabetización (1944-1948)" en *Papeles de la Casa Chata*, año 4, núm. 6, pp. 19-29.

1996 *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social-El Colegio de México, 2 vols.

Caso, Alfonso

1958 *Indigenismo.* México, Instituto Nacional Indigenista.

1962 *Los Centros Coordinadores Indigenistas.* México, Instituto Nacional Indigenista.

Caso, Alfonso, et al.

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

Castillo, Ignacio M. del

1945 "La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco" en *América Indígena*, vol. V, núm. 2, pp. 139-151.

Castillo, Isidro

1968 *México y su revolución educativa.* 2a. ed. México, Academia Mexicana de la Educación.

Castro de la Fuente, Angélica

1961 "La alfabetización en lenguas indígenas y los promotores culturales" en *A William Cameron Townsend en el 25 aniversario*

del Instituto Lingüístico de Verano. México, pp. 231-248.

Celis, Lourdes, Catherine Macotela, Rosario Rico, et al.

1978 *Historia de la acción pública: Adolfo López Mateos. 1958-1964.*

I. *Las ideas.* México, Partido Revolucionario Institucional, Fondo para la Historia de las Ideas Revolucionarias de México.

Ceniceros, José Angel

1955 *Nuestra constitución política y la educación mexicana.* México, Ediciones Botas.

1957 *Educación y mexicanidad. Discursos, páginas cívicas.* México, [s. p. i.]

s/f *Economía de la Educación. Magnitud del problema.* México, Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública.

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

Centros

1964 *Centros de Capacitación para el Trabajo Rural y Brigadas de Promoción Agropecuaria.* México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Agrícola.

Cervantes Barajas, J. Jesús

1986 "Experiencias vividas en la escuela primaria". Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.

Christlieb Ibarrola, Adolfo

1962 *Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México.* 2a. ed., México, Editorial Jus,

Civera, Alicia

1997 *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta.* México, El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

1997 "Crisis política y reforma educativa: El Estado de México, 1934-1940" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el período cardenista.* México, Fondo de Cultura

Económica, pp. 141-195.

Civera Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, coords.  
2002 *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Claro Simental, José  
1987 "Experiencias de maestros y alumnos en las escuelas rurales" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 1, pp. 221-248.

Cline, Howard  
1962 *México: Revolution to evolution, 1940-1960*. London, Oxford University Press.

Comas, Juan  
1953 *Ensayos sobre indigenismo*. México, Instituto Indigenista Interamericano.

1956 "La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación" en *América Indígena*, vol. XVI, núm. 2 (abril), pp. 93-110.

#### *Compendio estadístico*

1947 *Compendio estadístico 1947*. México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística.

1950 *Compendio estadístico 1950*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.

1953 *Compendio estadístico 1952*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.

1955 *Compendio estadístico 1954*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.

1958 *Compendio estadístico 1956-1957*. México, Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística.

1962 *Compendio estadístico 1960*. México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.

1963 *Compendio estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1962*. México, Secretaría de Industria y Comercio, Dirección General de Estadística.

Conferencia

1945 *Conferencia económica, pedagógica y política*. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. México, Costa Amic.

Contreras, Ariel José

1977 *México 1940: industrialización y crisis política*. México, Siglo XXI Editores.

Córdova, Arnaldo

1974 *La política de masas del cardenismo*. México, Ediciones Era.

1989 *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era.

1989a "Los maestros rurales en el cardenismo" en *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era, pp. 154-179.

1989b "La transformación del PNR en PRM, el triunfo del cooperativismo en México" en *La Revolución y el Estado en México*. México, Ediciones Era, pp. 180-206.

Coronado de Caballero, Gabriela, et al.

1981 *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Correa, Eduardo J.

1946 *El balance del avilacamachismo*. México, [s.p.i.].

Cowart, Billy

1966 *La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional*. México, El Colegio de México.

Cumberland, Charles

1968 *México, the Struggle for Modernity*. New York, Oxford University Press.

"Debates"

1978 "Debates en la Cámara de Diputados" en *INI, 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 343-359.

Delmez, Albert

1949 "The History of the Cultural Missions in Mexican Education".  
University of Missouri. Tesis de doctorado.

*Diario de los Debates*

1941 *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria.

1945 *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria.

Dibble, Maynard Nelson

1981 "Indigenismo and education". University of Utah. Tesis de doctorado.

*Dirección General*

1951 *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar*. México, Secretaría de Educación Pública.

Dobson, John Alver

1967 "The texto único y gratuito: a Mexican Case Describing the Role of Education in Social Change". Ann Arbor, Michigan State University. (microfilm)

*El Plan*

1963 *El Plan de Once Años y la reforma educativa*. México, Secretaría de Educación Pública.

"El problema"

1962 "El problema educativo en Nuevo León". Monterrey, Nuevo León. Unión Neolonesa de Padres de Familia, A.C.

Enríquez, Ernesto

1964 "Estimación del progreso obtenido en la ejecución del Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México" en *Educación*. *Revista de Orientación Pedagógica*, segunda época, núm. 9, pp. 247-260.

"Exposición"

1978 "Exposición de motivos de la iniciativa de ley para crear el INI"

en *INI 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 338-339.

Fisher, Glen

1953 "Directed Culture Change in Nayarit, Mexico: Analysis of a Pilot Project in Basic Education". New Orleans, Louisiana, Tulane University, pp. 67-173.

Flores Moreno, Concepción

1986 "Los maestros y la cultura nacional". Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.

Fowler, Will, coord.

2004 *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-2000)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Fuente, Julio de la

1953 "El Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil. Una realización indigenista del México de hoy" en *América Indígena*, vol. XIII, núm. 1 (enero), pp. 55-64.

1964 *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México, Instituto Nacional Indigenista.

Gallo Martínez, Víctor

1955 *Problemas educativos de México*. México, Ediciones del Gobierno de Jalisco.

1959 *Estructura económica de la educación mexicana; problemas y proyecciones económico-demográficas*. México, s.p.i., 2 vols.

1966 *Política educativa en México*. México, Oasis.

Gálvez, Eliot

s/f *México: La educación en cifras*. México, Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Gamio, Manuel

1966 *Consideraciones sobre el problema indígena*. México, Instituto Indigenista Interamericano.

García González, Paula

1987 "La escuela rural: visión emancipadora del pueblo" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 4, pp. 111-142.

Giroux, Henry

1992 *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI Editores.

Gómez Montero

1978 "El arte indígena es contemporáneo. Vive y se transforma a su propio ritmo" en *INI 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 189-194.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar

2002 "Rupturas y continuidades en la educación novohispana" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, coords., *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 119-141.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coord.

1998 *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México.

1996 *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México, El Colegio de México-Madrid, Universidad Nacional a Distancia.

1999 *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México.

2001 *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México, El Colegio de México.

González, Ambrosio

1987 "Relato de un maestro rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 4, pp. 19-39.

González Pedrero, Enrique

1982 *Los libros de texto gratuito*. México, Secretaría de Educación Pública.

Gual Vidal, Manuel

1947 *Diez discursos sobre educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán*. México, Departamento de Publicidad y Propaganda.

Guevara Niebla, Gilberto

1985 *La educación socialista en México, 1934-1945. Antología.* México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.

Greaves Lainé, Cecilia

1998 "El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena" en Pilar Gonzalbo, coord., *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia.* México, El Colegio de México, pp. 137-153.

1999 "Entre tradición y modernidad: el proceso de aculturación en las sociedades indígenas. Los centros de capacitación (1940-1946)" en Pilar Gonzalbo, coord., *Familia y educación en Iberoamérica.* México, El Colegio de México, pp. 367-385.

2001 "Entre el discurso y la acción. Una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas" en Yael Bitrán, coord., *México, historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena.* México, Universidad Iberoamericana, pp. 243-264.

2001 "Dispute autour d'un projet éducatif: de l'éducation socialiste a l'école d'unité nationale au Mexique" en *Revista ALEPH. Histoire et Sociétés de l'Amérique Latine*, núm. 12, pp. 90-110.

Hamilton, Nora

1983 *México, los límites de la autonomía del Estado.* México, Editorial Era.

Hansen, Roger D.

1983 *La política del desarrollo mexicano.* 13a. ed., México, Siglo XXI Editores.

Heath, Shirley Brice

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

Hernández Chávez, Alicia

1979 *La mecánica cardenista. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940.* México, El Colegio de México.

Hernández Chávez, Alicia y Manuel Miño Grijalva, coords.

1991 *Cincuenta años de historia en México*. México, El Colegio de México, vol. II.

Hernández Hernández, Claudio

1987 "El trabajo escolar de un maestro rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 3, pp. 51-90.

Hernández López, Ramón

1976 "Acción educativa en las áreas indígenas". México, Secretaría de Educación Pública, doc. mimeografiado.

Hernández Ruiz, Santiago

1954 "El problema de la deserción escolar" en *Junta Nacional de Educación Normal*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Enseñanza Normal, vol. II, pp. 181-189.

Hughes, Lloyd H.

1951 *Las Misiones Culturales Mexicanas y su programa*. Paris, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

*Informe*

1956 *Informe de labores y nuevos lineamientos. Memoria 1944-1955*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

1963 *Informe para la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación que presenta el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos por conducto de la Secretaría de Educación Pública*. México, Secretaría de Educación Pública.

*INI*

1978 *INI 30 años después. Revisión crítica*. México, Instituto Nacional Indigenista.

Julia, Dominique

1995 "La cultura escolar como objeto histórico" en Margarita Menegus y Enrique González, coords., *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/ Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 131-153.

*Junta Nacional*

1954 *Junta Nacional de Educación Normal. Ponencias oficiales.* México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

*Junta Nacional de Educación primaria*

1953 *La educación rural mexicana y sus proyecciones. Resoluciones de la Junta Nacional de Educación Primaria.* México, Secretaría de Educación Pública.

*Kirk, Betty*

1942 *Covering the Mexican Front; the Battle of Europe versus America.* Norman, Oklahoma, University of Oklahoma.

*Kneller, George*

1951 *The Education of the Mexican Nation.* New York, Columbia University Press.

*Kohler, Ulrich*

1975 *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas.* México, Instituto Nacional Indigenista.

*La obra educativa*

1946 *La obra educativa en el sexenio 1940-1946.* México, Secretaría de Educación Pública.

1964 *La obra educativa en el sexenio 1958-1964.* México, Secretaría de Educación Pública.

*Larroyo, Francisco*

1967 *Historia comparada de la educación en México.* 8a. ed., México, Editorial Porrúa,

*Latapí, Pablo*

1964 *Diagnóstico educativo nacional. Balance del progreso escolar de México durante los últimos seis años.* México, Centro de Estudios Educativos.

1965 *Educación nacional y opinión pública.* México, Centro de Estudios Educativos.

1980 *Política educativa y valores nacionales.* México, Editorial Nueva Imagen.

s.f. *La educación en México*. México, Centro de Investigación y Acción Social de México.

1999 *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética en la educación mexicana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.

Lerner, Victoria

1979 *La educación socialista. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940*. México. El Colegio de México.

1979 "Historia de la reforma educativa, 1933-1945" en *Historia Mexicana*, vol. XXIX, núm. 1 (julio-septiembre), pp. 91-132.

Leonard, Mary Joan

1958 "Anti-illiteracy campaign in Mexico 1944-1946". University of California, Berkeley. Tesis de maestría.

*Ley de emergencia*

1944 *Ley de emergencia que establece la campaña nacional contra el analfabetismo*. México, Secretaría de Educación Pública.

*Ley Orgánica*

1939 *Ley Orgánica Reglamentaria del Artículo 3º*. México, Secretaría de Educación Pública

1942 *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México, Secretaría de Educación Pública.

Loaeza, Soledad

1988 *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*. México, El Colegio de México.

Lobato, Ernesto

1958 "La burocracia mexicana" en *Problemas de México*, vol. I, núm. 7 (octubre), pp. 3-35.

López Cámara, Francisco

1971 "La reforma educativa y el desarrollo nacional" en *Los problemas nacionales*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.

*Los libros*

19 *Los libros de texto gratuito y las corrientes del pensamiento*

nacional. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación.

#### Los maestros

1987 *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, 5 vols.

#### Los presidentes

1985 *Los presidentes de México ante la nación 1821-1984; informes, manifiestos y documentos*. 2a. ed., México, LII Legislatura de la Cámara de Diputados, 6 vols.

#### Los problemas

1963 *Los problemas de la educación en México*. México, Academia Mexicana de la Educación-Talleres tipográficos de Casa Ramírez S. A.

#### Loyo Brambila, Aurora

1979 *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Ediciones Era.

#### Loyo, Engracia

1985 *La Casa del Pueblo y el maestro rural*. Antología. México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.

1990 "Escuelas rurales "Artículo 123" (1917-1940)" en *Historia Mexicana*, vol. XL, núm. 2 (octubre-diciembre), pp. 299-336.

1991 "La difusión del marxismo" en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva, coords., *Cincuenta años de historia en México*. México, El Colegio de México, vol. II, pp. 294-336.

1996 "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural, (1930-1940)", en Pilar Gonzalbo, coord., *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México-Madrid, Universidad Nacional a Distancia, pp. 139-159.

1996a "La empresa redentora: la Casa del Estudiante Indígena" en *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 181 (julio-septiembre), pp. 99-131.

1998 "Los mecanismos de la federalización educativa 1921-1940" en Pilar Gonzalbo, coord., *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, pp.

113-137.

1998a "Los gobiernos del maximato y la educación rural en México (1929-1934)". México, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis de doctorado.

1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular, 1911-1928*. México, El Colegio de México.

2001 "Familia y moral en la educación socialista" en Pilar Gonzalbo Aizpuru, coord., *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*. México, El Colegio de México, pp. 303-323.

Loyo, Engracia y Valentina Torres Septién

1991 "Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940" en Roderic A. Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez, eds., *Los intelectuales y el poder en México*. México, UCLA Latin American Center Publications-El Colegio de México, pp. 527-550.

Loyola, Rafael

1990 *Entre la guerra y la estabilidad política: el México de los 40*. México, Editorial Grijalbo.

2004 "Manuel Ávila Camacho: el preámbulo del constructivismo revolucionario" en Will Fowler, coord., *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-2000)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 217-236.

Mac Naught, María Enriqueta

1986 "Un homenaje al maestro de la escuela rural". Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.

Martínez, María Antonia

2004 "El modelo económico de la presidencia de Miguel Alemán" en Will Fowler, coord., *Presidentes mexicanos. Tomo II (1911-2000)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 239-281.

Martínez Jiménez, Alejandro

1996 *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Medin, Tzvi

1973 *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI Editores.

1990 *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*. México, Ediciones Era.

Medina, Luis

1973 "Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional" en *Foro Internacional*, vol. XIV, núm. 3 (julio-septiembre), pp. 265-290.

1978 *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*. México, El Colegio de México.

1979 *Civilismo y modernización del autoritarismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*. México, El Colegio de México.

1994 *Hacia el nuevo Estado. México 1920-1993*. México, Fondo de Cultura Económica.

Memoria

1940 *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. Departamento de Asuntos Indígenas*. México, Antigua Imprenta de E. Murguía.

1941 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1940-agosto de 1941*. México, Secretaría de Educación Pública.

1942 *Memoria anual de la Secretaría de Educación Pública, 1941-1942*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

1943 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1942-agosto de 1943*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols. Doc. mecanografiado.

1944 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Labores desarrolladas en el periodo comprendido entre el 1° de septiembre de 1943 al 31 de agosto de 1944*. México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols. Doc. mecanografiado.

1947 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al*

H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal. 1946-1947. México, Secretaría de Educación Pública. Doc. mecanografiado

- 1948 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal. 1947-1948. México, Secretaría de Educación Pública.*
- 1949 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1948-1949. México, Secretaría de Educación Pública.*
- 1950 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1949-1950. México, Secretaría de Educación Pública.*
- 1951 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1950-1951. México, Secretaría de Educación Pública.*
- 1952 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, 1951-1952. México, Secretaría de Educación Pública.*

"Memoria"

- 1946 "Memoria de los trabajos realizados por la Junta estatal de la Campaña Nacional contra el analfabetismo". Campeche.

*Memoria del Departamento*

- 1942 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942. México.*
- 1943 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1942-1943. México.*
- 1944 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1943-1944. México.*
- 1945 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1944-1945. México.*
- 1946 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1945-1946. México.*
- 1946 *Memoria del Departamento de Misiones Culturales, 1945-1946. México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Misiones Culturales.*

*Memoria del Seminario*

1968 *Memoria del Seminario sobre educación normal*. Jalapa, Ver. Dirección General de Educación Popular.

1941 *Memorias del General J. Andreu Almazán. Informe y documentos sobre la campaña política de 1940*. México, E. Quintanar Impresor.

Mendoza Guerrero, Telésforo

1986 "Relato de las experiencias vividas". Concurso Los maestros y la cultura nacional, Museo de Culturas Populares. Doc. Mecanografiado.

Menegus, Margarita y Enrique González, coords.

1995 *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad.

Meneses, Ernesto

1988 *Tendencias educativas oficiales. 1934-1964*. México. Universidad Iberoamericana.

Meyer, Lorenzo

1974 "El Estado mexicano contemporáneo" en *Historia Mexicana*, vol. XXIII, núm. 4 (abril-junio), pp. 722-752.

1989 "El milagro mexicano 1940-1968" en Héctor Aguilar Camín y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México 1910-1989*. México, Ediciones Cal y Arena, pp. 187-235.

2000 "De la estabilidad al cambio" en *Historia General de México*. México, El Colegio de México, pp. 881-943.

Michaels, Albert

1971 "Las elecciones de 1940" en *Historia Mexicana*, vol. XXI, núm. 1 (julio-septiembre), pp. 80-134.

1966 "El nacionalismo conservador mexicano. Desde la Revolución hasta 1940" en *Historia Mexicana*, vol. XVI, núm. 2 (-), pp. 213-238.

Miñano García, Marx

1945 *La educación rural en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

Modiano, Nancy

1974 *La educación indígena en los altos de Chiapas*. México, Instituto Nacional Indigenista.

1976 "Educación" en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. .

Montes Sánchez, Fidencio

1955 "Educación en la región tzeltal tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista. Serie mimeográfica, núm. 11.

1976 "Apertura educativa en los Altos de Chiapas" en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 74-93.

Morales, Sergio

1943 "Expedición a la zona tzeltal". México, Instituto Nacional Indigenista, doc. mimeografiado.

Myers, Charles Nash

1965 *Education and National Development in Mexico*. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University,

Navarrete, Ifigenia M. de

1958 *El financiamiento de la educación pública en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Padua, Jorge

1979 *El analfabetismo en América Latina. Un estudio empírico*. México, El Colegio de México.

Palacios, Guillermo

1999 *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas

Pellicer de Brody, Olga

1968 "La revolución cubana en México" en *Foro Internacional*, vol. VIII, núm. 4 (abril-junio), pp. 384-393.

Pellicer de Brody, Olga y José Luis Reyna

1978 *El afianzamiento de la estabilidad política. Periodo 1952- 1960. Historia de la Revolución Mexicana.* México, El Colegio de México, vol. 22.

Pellicer de Brody, Olga y Esteban Mancilla

1978 *El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador. Periodo 1952-1960. Historia de la Revolución Mexicana.* México, El Colegio de México, vol. 23.

*Plan de acción*

1935 *Plan de acción de la escuela primaria socialista.* México, Secretaría de Educación Pública.

*Plan nacional*

1959 *Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México.* México, Secretaría de Educación Pública.

*Plan sexenal*

1934 *Plan sexenal del gobierno del Partido Nacional Revolucionario.* México, [s.p.i.].

Pozas, Ricardo e Isabel H. de Pozas

1955 "Informe crítico del Centro Coordinador del Papaloapan". México, Instituto Nacional Indigenista. Serie mimeográfica, núm. 13.

1956 "Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional: una experiencia educativa del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan". Oaxaca.

*Primer Congreso*

1940 *Primer Congreso Indigenista Interamericano. Declaraciones y resoluciones.* Pátzcuaro, Mich., doc. mimeografiado.

*Plan sexenal*

1934 *Plan sexenal de gobierno del Partido Nacional Revolucionario.* México, [s.p.i.].

*Programa*

1955 *Programa escolar.* Instituto Nacional Indigenista-Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil, Dirección de Educación.

*Programas*

1941 *Programas para las escuelas primarias de la República*. México, Secretaría de Educación Pública.

1944 *Programas para las escuelas primarias de la República Mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública.

Quintanilla, Susana

1997 "El debate intelectual acerca de la educación socialista" en Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 47-75.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan

1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica.

Raby, David L.

1968 "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México 1931-1940" en *Historia Mexicana*, vol. XVIII, núm. 2 (octubre-diciembre), pp. 190-226.

1974 *Educación y revolución social en México*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 141).

Radvanyi, Laszlo

1951 *Medición de la eficiencia de la educación básica. Encuesta sobre los resultados del ensayo piloto de educación básica de la UNESCO en el Valle de Santiago, Nayarit*. México, Editorial Las Ciencias Sociales.

Ramírez, Rafael, et al.

1948 *La enseñanza de la historia en México*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Ramírez Ramírez, Guillermo

1987 "Mis experiencias en el estado de Oaxaca" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 5, pp. 187-214.

Realidades

1964 *Realidades y proyectos. 16 años de trabajo. Memorias del Instituto Nacional Indigenista*. México, Instituto Nacional Indigenista, vol. X.

## Resumen

1943 *Resumen de la Memoria correspondiente al periodo del 1° de septiembre de 1942 al 31 de agosto de 1943*. México, Secretaría de Educación Pública.

Reyes, Alfonso

1994 *Cartilla moral*. México, Editorial Patria.

Reynolds, Clark

1973 *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*. México, Fondo de Cultura Económica

Rockwell, Elsie

1995 "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" en Elsie Rockwell, coord. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.

1996 "Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940". México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Tesis de doctorado.

1997 "Reforma constitucional y constituciones locales. La educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el período cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 196-228.

2002 "Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, coords., *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 207-234.

Rockwell, Elsie, coord.

1995 *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Romano, Agustín

1955 "Problemas fundamentales del Centro Tzeltal Tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista, Serie mimegráfica, núm. 15.

1976 "Veinticinco años del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil" en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto

Nacional Indigenista, pp. 41-54.

1996 "Historia evaluativa del Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil". México, Instituto Nacional Indigenista, doc. mimeografiado.

Romero Sánchez, Ernesto

1987 "El pueblo mexicano y su cultura" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 3, pp. 91-105.

Ruiz, Ramón Eduardo

1977 *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria

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

Sánchez Jiménez, José

1987 "Mi participación en la gesta educativa" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 2, pp. 141-180.

Sánchez Medal, Ramón

1963 *El derecho de educar en la escuela*. México, Editorial Jus.

1964 *En defensa del derecho de los padres de familia*. México, Editorial Jus.

Sánchez Pontón, Luis

1935 *Hacia la escuela socialista; la reforma educacional en México*. México, Editorial Patria.

1941 *En la educación de las masas reside la grandeza de la nación*. México, Secretaría de Educación Pública.

Santiago Sierra, Augusto

1973 *Las Misiones Culturales, 1923-1973*. México, Secretaría de Educación Pública (Sep-Setentas, núm. 113).

Segovia, Rafael

1968 "El nacionalismo mexicano. Los programas políticos revolucionarios (1929-1964)" en *Foro Internacional*, vol. VIII,

núm. 4 (abril-junio), pp. 349-359.

1975 *La politización del niño mexicano*. México, El Colegio de México.

*Segundo Congreso*

1948 *Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*. México, Escuela Normal Superior.

*Segundo Plan*

1939 *Segundo Plan Sexenal 1941-1946*. México, Partido de la Revolución Mexicana.

*Seis años*

1946 *Seis años de actividad nacional*. México, Secretaría de Gobernación.

1959 *Seis años de labor 1952-1958*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Asuntos Indígenas.

1958 *Seis años de labor educativa: 1º de diciembre de 1952-30 de noviembre de 1958*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar.

Solana, Fernando, et al.

1981 *Historia de la educación pública en México*. México, Secretaría de Educación Pública.

Staples, Anne

1999 "La transición hacia una moral laica" en Pilar Gonzalbo, coord., *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, pp. 139-152.

*Suplemento estadístico*

1964 *Suplemento estadístico a la Memoria: Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. México, Secretaría de Educación Pública.

Swadesh, Mauricio

1940 "Problemas sobre alfabetos" en *Departamento de Asuntos Indígenas. Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*. México, Antigua Imprenta de E. Murguía, pp. .

*Tendencias Históricas*

s.f. *Tendencias Históricas de la oferta de la Educación Primaria*.

México, Centro de Estudios Educativos, doc. mimeografiado.

"Testimonio"

1976 "Testimonio de los promotores" en Gonzalo Aguirre Beltrán, et al., *El indigenismo en acción*. México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 109-181.

Torres, Blanca

1979 *México en la Segunda Guerra Mundial. Periodo 1940-1952. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 19.

1984 *Hacia la utopía industrial. Periodo 1940-1952. Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, vol. 21.

Torres Bodet, Jaime

1944 *Educación Mexicana. Discursos, entrevistas, mensajes*. México, Secretaría de Educación Pública.

1948 *Educación y concordia internacional; discursos y mensajes. 1941-1947*. México, El Colegio de México.

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

1965 *Discursos 1941-1964*. México, Editorial Porrúa.

1981 *Memorias*. México, Editorial Porrúa, 2 vols.

Torres Rodríguez, Victoria

1987 "Escuelas artículo 123" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. I, pp. 143-172.

Torres Septián, Valentina

1985 *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet. Antología*. México, Secretaría de Educación Pública-Ediciones El Caballito.

1994 "En busca de la modernidad 1940-1960" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México, El Colegio de México, vol. 3, pp. 469-544.

1997 *Historia de la educación privada en México, 1903-1976*. México, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana.

Uc Dzib, Andrés

1987 "La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 5, pp. 17-38.

Urquidi, Víctor y Adrián Lajous V.

1967 *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*. México, El Colegio de México.

Valdés Aguayo, Juan

1987 "Vida y trabajo en la escuela rural" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. 2, pp. 107-130.

Vaughan, Mary Kay

1994 "The Construction of Patriotic Festivals in Central México" en William H. Beezley, Cheryl E. Martín y William E. French, comps., *Rituals of rule, rituals of resistance*. Wilmington, Scholarly resources press, pp. 213-245.

1997 "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 76-108.

2001 *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica.

2002 "La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares" en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, coords., *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 37-66.

Vázquez de Knauth, Josefina

1969 "La educación socialista de los años treinta" en *Historia Mexicana*, vol. XVIII, núm. 3 (enero-marzo) pp. 408-423.

1970 *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México.

Vázquez, Josefina Zoraida, et al.

1981 *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México.

Véjar Vázquez, Octavio

1944 *Hacia una escuela de unidad nacional. Discursos*. México, Secretaría de Educación Pública.

1943 *La esencia de la educación mexicana*. México, Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública.

Vernon, Raymond

1966 *El dilema del desarrollo económico de México*. México, Editorial Diana.

Villa Lever, Lorenza

1988 *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Villanueva Villanueva, Simón

1987 "El maestro rural en la educación" en *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, vol. I, pp. 183-192.

Weiss, Eduardo

1982 "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales 1930-1980" en *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, oct- dic, pp. 321-341.

Whetten, Nathan

1948 *Rural Mexico*. Chicago, University of Chicago Press.

Wilkie, James W.

1978 *La Revolución Mexicana 1910-1976: gasto federal y cambio social*. México, Fondo de Cultura Económica.

#### LIBROS DE TEXTO

Barrón de Morán

1964 *Mi libro de cuarto año. Historia y civismo*. México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

- Blanquel, Eduardo y Jorge Alberto Manrique  
1968 *Mi libro de sexto año. Historia y civismo.* México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Bonilla, José María  
1939 *Historia nacional. Origen y desarrollo económico-social del pueblo mexicano. Nociones de historia patria.* México, Herrero Hermanos.
- Camarillo, María Enriqueta  
1944 *Rosas de la infancia: lectura para niños. Libro segundo.* México, Editorial Patria.
- Cárabes Pedroza  
1962 *Mi libro de tercer año. Historia y civismo.* México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Castro Cancio, Jorge de  
1934 *Historia patria para el 4º año.* México, Editorial Águilas
- Chávez Orozco, Luis  
1934 *Historia patria.* México, Editorial Patria.
- 1934a *Historia de México.* México, Editorial Patria, 2 vols.
- Huerta, Delfina  
1945 *Mi patria: libro de lectura para 4º año de la escuela primaria.* México, Pluma y Lápiz de México.
- 1945a *Mi patria: libro de lectura para 5º año de la escuela primaria.* México, Pluma y Lápiz de México.
- 1945b *Mi patria: libro de lectura para 6º año de la escuela primaria.* México, Pluma y Lápiz de México.
- Lechuga, Rosaura  
1946 *Camaradas. Libro de lectura oral para el primer año.* México, Editorial Patria.
- Libro  
1962 *Libro de lengua nacional de 6º año.* México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Lira, Miguel N. y Valentín Zamora

1946 *Mis juguetes y yo. Libro de lectura para el 2º grado del 2º ciclo.*  
México, Secretaría de Educación Pública.

Mendieta y Núñez, Lucio

1968 *Civismo.* México, Editorial Porrúa.

Monroy Gutiérrez, Amelia

1964 *Mi libro de quinto año. Historia y civismo.* México, Comisión  
Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Norma, Carmen

1944 *Rosas de la infancia.*

Solís Luna, Benito

1955 *Civismo, tercer año.* México, Ariel.

1947 *Civismo, cuarto año.* México, Herrero.

Teja Zabre, Alfonso

1935 *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias.*  
2a. ed., México, La Impresora.

#### CARTILLAS

1944 *Cartilla.* México, Compañía Impresora Popular.

1946 *Cartilla tarasco-español.* México, Secretaría de Educación  
Pública-Instituto de Alfabetización para indígenas Monolingües.

1946 *Cartilla maya-español.* México, Secretaría de Educación  
Pública-Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

1946 *Cartilla otomí-español.* México, Secretaría de Educación  
Pública-Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

#### PUBLICACIONES PERIODICAS.

*Acción Indigenista. Boletín mensual del Instituto Nacional  
Indigenista.*

*América Indígena. México, Instituto Indigenista Interamericano.*  
*Anuario Indigenista.*  
*Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia.*  
*Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.*  
*CREFAL. Boletín Informativo.*  
*Educación Nacional.*  
*Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación.*  
*Educación. Revista de Orientación Pedagógica. Segunda Época.*  
*Gaceta Pedagógica.*  
*La Nación.*  
*Magisterio. Revista mensual de orientación.*  
*Pampiri. Boletín semanal para maestros bilingües.*  
*Política.*  
*Problemas de México. Talleres Gráficos de la nación.*  
*Señal.*  
*Tiempo.*

**DIARIOS:**

*El Nacional.*  
*El Universal.*  
*Excélsior.*  
*El Norte, Monterrey, N.L.*  
*El Porvenir, Monterrey, N.L.*