

CAPÍTULO XIII

LA CONSOLIDACIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA EN LA ÉPOCA DEL PRESIDENTE ADOLFO RUIZ CORTINES

1. LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES DE 1952

Al aproximarse el fin del sexenio alemanista, empezaron a escucharse los nombres de algunos candidatos: Fernando Casas Alemán, Jefe del Departamento del Distrito Federal y, sobre todo, el de Miguel Henríquez Guzmán, encargado de sofocar la rebelión de Cedillo (1939) y que había contendido en los anteriores comicios.

La elección de un civil en 1946 para la suprema magistratura del país había molestado a los antiguos generales del ejército, esperanzados de ocupar altos puestos en el sexenio. Al descontento de éstos se unió el de algunos colaboradores de Cárdenas, quienes veían alarmados el giro de 180° que se había dado en materia agraria. El henriquismo ofrecía, por el contrario, combatir al gobierno con los viejos revolucionarios y poner fin a los abusos de la administración saliente.

Los rumores de la posible designación de Casas Alemán inclinaron a algunos miembros de la familia revolucionaria a apoyar a Henríquez Guzmán. En ese momento no tenían la intención de crear un partido independiente del PRI, sino sólo se proponían impedir la elección de Casas Alemán, quien parecía dispuesto a mantener la misma línea del presidente Alemán.

Para impedir la candidatura de Casas Alemán, se formó una Federación Campesina Henriquista que pidió adherirse al PRI, si éste lo juzgaba conveniente. Al declarar Rodolfo Sánchez Taboada que los henriquistas estaban actuando fuera de las normas del PRI, éstos acusaron al partido oficial de estorbar la verdadera democracia y optaron por formar la Federación de Partidos del Pueblo (marzo de 1951). Ésta procedió de inmediato a organizar sus huestes en favor de Henríquez Guzmán. Cárdenas (1973, 2, pp. 452-453) confesó, por su parte, que no había prometido tomar parte en la campaña. Participaron también en estos comicios el licenciado Efraín González Luna, por el PAN, Vicente Lombardo Toledano, por el Partido Popular y Adolfo Ruiz Cortines (1890-1973), por el PRI.

Los resultados de la elección fueron:

Adolfo Ruiz Cortines: 2 713 419 votos (74.31%)

Miguel Henríquez Guzmán: 579 745 votos (15.87%)

Efraín González Luna: 285 555 votos (7.82%)
 Vicente Lombardo Toledano: 72 482 votos (1.98%)
 (González Casanova, 1969, p. 231).

Adolfo Ruiz Cortines era veracruzano como Alemán, exgobernador de su estado (1944-1948) y secretario de Gobernación (1948-1951); simpatizó con Madero, tomó parte en la campaña contra Huerta; sirvió en el ejército; fue director del Departamento de Estadística; y secretario general del Gobierno de Veracruz con Alemán. Su gabinete estuvo formado casi en su mayoría por civiles.¹

La administración de Ruiz Cortines se distinguió por fundar el Patronato del Ahorro Nacional; inaugurar la Presa Falcón, donde se entrevistaron los presidentes de México y Norteamérica, Adolfo Ruiz Cortines y Dwight D. Eisenhower (1890-1969); impulsar la construcción de carreteras y vías ferroviarias; adquirir la Hacienda de Bavícora (265 000 hectáreas) de los herederos del periodista norteamericano W. R. Hearst; crear el Seguro Agrícola Integral; conceder el voto a la mujer; establecer las juntas de mejoramiento moral, cívico y material; construir el Centro Médico y algunos centros de bienestar social; y otras obras trascendentales en la ciudad de México (En 1954 se devaluó el peso a \$12.50 por dólar).

2. EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL SEXENIO

El licenciado José Ángel Ceniceros (1900-1979), oriundo de Durango, radicó desde pequeño en la ciudad de México, donde cursó sus estudios primarios e ingresó luego en la Escuela Normal de Maestros con una beca otorgada por el gobierno de Madero.

En 1914 abandonó la Escuela Normal y, con un grupo de compañeros de escuela, se incorporó como militar a la Revolución Constitucionalista para luchar contra Victoriano Huerta. Después del triunfo de Carranza, volvió a la vida civil y terminó su carrera de profesor en la Escuela Normal (1917). Al año siguiente, se inscribió en la Escuela Libre de Derecho, donde siguió los cursos hasta obtener el título de abogado en 1925.

Además de ejercer como abogado consultor de la Secretaría de Guerra y Marina, defensor de oficio en el fuero de la guerra y procurador de Justicia Militar, impartía cátedras en la secundaria y también en la Escuela Libre de Derecho y en la UNAM.

¹ Éstos fueron: Ángel Carbajal, Gobernación; Agntonio Carrillo Flores, Hacienda; Luis Padilla Nervo, Relaciones Exteriores; Eduardo Chávez, Recursos Hidráulicos; Carlos Lazo, Comunicaciones y Obras Públicas; José Ángel Ceniceros, Educación Pública; Ignacio Morones Prieto, Salubridad; Gilberto Flores Muñoz, Agricultura y Fomento; general Matías Ramos, Defensa Nacional; general Rodolfo Sánchez Taboada, Marina; Gilberto Loyo, Economía; Adolfo López Mateos, Trabajo; licenciado Ernesto Uruchurtu, Jefe del Departamento del Distrito Federal; Enrique Rodríguez Cano, secretario de la Presidencia.

Durante el sexenio cardenista, se desempeñó como oficial mayor de la Secretaría de Relaciones Exteriores, después fue nombrado subsecretario y, durante algún tiempo, encargado del despacho de la misma.

En el gobierno de Ávila Camacho fungió como director general del periódico *El Nacional*, mientras seguía dedicando sus horas libres a ejercer su profesión y el magisterio.

En 1954 fue embajador extraordinario en Cuba y, luego, en Haití. Al regresar a México, el presidente Alemán lo nombró presidente de la Comisión Intersecretarial para regular las inversiones extranjeras en la República. Al mismo tiempo, fue elegido presidente de la Academia Mexicana de Ciencias Penales.

El presidente Ruiz Cortines lo nombró secretario de Educación Pública. Fue el primer secretario que tenía, además de su título profesional, el de maestro.

A su pluma se deben diversas obras: *La delincuencia infantil en México*; *La delincuencia juvenil*; *La actitud de México en sus relaciones internacionales*; *La inquietud educativa* y otras, además de numerosos artículos periodísticos sobre educación y criminología.²

3. LAS LABORES EDUCATIVAS DEL SEXENIO 1952-1958

3.1 *La Campaña contra el Analfabetismo*

La Campaña contra el Analfabetismo, iniciada con tanto aplauso en tiempo de Ávila Camacho y continuada por Alemán, prosiguió en este sexenio, a cargo de los centros y escuelas de alfabetización que, en 1953, sumaban 11 775. La alfabetización no sólo se ofrecía a los niños de cinco a 14 años sino, sobre todo, a los jóvenes y adultos que habían permanecido al margen de ésta.

El personal que prestaba sus servicios en la Campaña ascendía a 23 878 personas, de las cuales un buen número (no se especifica la cifra) contribuían en forma enteramente gratuita. En 1953 se alfabetizaron 241 168 personas y, en 1954, 431 890.

Las escuelas de alfabetización, en número de 7 837, incrementaron de modo especial su servicio a la educación rural, de suerte que la Campaña se orientó hacia un sólido y duradero movimiento de educación popular.

Las mismas comunidades rurales, favorecidas con la Campaña, cooperaron en la construcción de los edificios escolares y los dotaron de mobiliario. Así lo hicieron 131 pequeñas comunidades rurales.

Diversos sectores de la población, tales como organizaciones campesinas y obreras, la Secretaría de la Defensa Nacional, el Patronato de las Escuelas Particulares, el Comité de las escuelas oficiales y el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), cooperaron en la Campaña.

² Véase su obra: *Glosas históricas y sociológicas*. México: Ediciones Botas, 1966.

El número de analfabetos se redujo, en 1953, de 7 152 081 a 6 699 109, es decir, de 42.79% a 38.44%.

Para facilitar el desarrollo de la Campaña, se reimprimieron dos millones de ejemplares de la cartilla de alfabetización y se procuró hacer lo mismo en los años siguientes.

La Campaña continuó denodadamente durante el sexenio y, al fin del mismo, la SEP podía informar que sólo en el año 1956-1957 se alfabetizaron 269 840 personas y que esta cifra aumentó en 1957-1958 a 270 305. Se establecieron 15 074 centros educativos semejantes, es decir, 1 361 más que en el año anterior. Veintitrés de estos centros alfabetizadores se ubicaron en la zona tarasca. El resto se distribuyó en todo el país (*Acción educativa del gobierno federal, 1953-1954*, pp. 65-67; *Informe sintético..., 1957-1958*, pp. 50-52).

La Campaña Alfabetizadora durante el sexenio 1952-1958 no tuvo, a todas luces, el empuje de las etapas anteriores de la misma. La austeridad que rodeó la administración de Ruiz Cortines afectó necesariamente las labores de alfabetización.

3.2 La Educación Rural

Por el tenor de los informes, las escuelas rurales —las antiguas Casas del Pueblo— se contaban entre los centros de alfabetización dispersos en las comunidades campesinas y/o indígenas. En cambio, la educación rural estaba propiamente a cargo de las Escuelas Prácticas de Agricultura, establecidas en la administración de Ávila Camacho. Estos planteles tenían por objetivo imprimir a la enseñanza un sesgo de actividad utilitaria, al mismo tiempo que preocuparse por el mejoramiento de las formas de vida de las aldeas y comunidades aledañas a aquéllos; reestructurar la enseñanza agrícola dentro del sistema rural, de suerte que pudieran formarse trabajadores agrícolas expertos; proporcionar a éstos una habilidad eficaz para desempeñar las labores del campo; integrar la preparación agrícola con el progreso de las comunidades rurales, así como las políticas adecuadas para ayudar a aquéllas a bastarse por sí mismas.

La Dirección General de Enseñanza Agrícola, atenta a estos objetivos, siguió prestando los siguientes servicios a las Escuelas Prácticas de Agricultura: investigación y experimentación agrícola y ganadera; orientación industrial agropecuaria y de ingeniería rural y colonización; divulgación y extensión educativa; y supervisión general.

La Dirección General se lamentaba de que estos servicios fueron incompletos por razón de las restricciones del presupuesto, la escasez de personal experto, el desarraigo de los alumnos con respecto a la tierra y otras circunstancias parecidas.

Con todo, la Dirección General trató de sostener el ideal educativo de esta labor a fin de comprender mejor el trabajo, valorarlo y ennoblecerlo con aplicaciones sociales y democráticas.

Las Escuelas Prácticas de Agricultura educaron de 1952 a 1953 a 1 957 alumnos, cuyo número se elevó a 2 130 en 1954. El alumnado tenía procedencia campesina en su totalidad. El Informe respectivo consignaba que los planteles eran suficientes económicamente hablando, y habían logrado saldar todas sus deudas.

En 1957 había 12 Escuelas Prácticas de Agricultura, con un alumnado de 2 031, y se invertían en ellas 12 millones de pesos, más el importe de los productos que se obtenían.

La Dirección General estructuró un nuevo plan de estudios, aplicado parcialmente en 1957 y adoptado definitivamente en 1958. Se esperaba proporcionar así un mejor servicio a las comunidades rurales.

En el transcurso del sexenio, se registró una inscripción de 12 150 alumnos, de los cuales 2 100 fueron de la matrícula de 1958; se graduaron 3 641 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 2 527 en prácticas agrícolas; 732 en el curso preparatorio para carreras superiores; 31 en industrias; 87 en mecánica; 85 en avicultura y 179 en conservación de suelos.

En 1958, como resultado halagüeño de la aplicación del nuevo plan de estudios, concluyeron la carrera 776 jóvenes. De éstos, 443 se graduaron en prácticas agrícolas y 333 de peritos agrícolas (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 140-141; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 91-92).

3.3 *Las Misiones Culturales*

Las Misiones Culturales, las instituciones educativas más típicamente mexicanas, prosiguieron su labor de educación extraescolar, destinada al mejoramiento de la vida comunal y doméstica de las pequeñas comunidades rurales y de las barriadas populares de las grandes ciudades. En 1952 había 78 Misiones Culturales, distribuidas de la siguiente forma: 43 misiones rurales; tres especiales para centros industriales; siete unitarias para colonias pobres de las ciudades; ocho especiales en el Distrito Federal; 15 motorizadas; una lacustre; y otra fluvial. Las Misiones Culturales dirigieron especialmente sus labores a actividades médicas; acción agrícola y ganadera; ayuda del hogar; mejora material del pueblo, y a recreaciones de todo tipo (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 67-68).

Para el fin del sexenio funcionaban 94 Misiones Culturales, con un presupuesto de \$5 461 814, y distribuidas como sigue: 75 misiones rurales; 14 unidades motorizadas; una misión cultural artística; una misión cultural médica; una misión cultural de taller; y dos misiones agropecuarias. Entre todas atendían a 253 zonas de influencia, con un total de 320 749 habitantes. A fin de supervisar el funcionamiento de las Misiones, la Dirección de las mismas aumentó a 16 el total de los inspectores (*Informe sintético... 1957-1958*, pp. 53-54).

3.4 *La acción educativa en pro de los indígenas*

La SEP reorganizó las brigadas de mejoramiento indígena, algunas de las cuales no contaban con el personal suficiente para atender a todos los aspectos del trabajo que les había sido encomendado. Se prefirió tener menos brigadas, pero mejor

integradas. Por eso, las cifras estadísticas revelan una disminución en el número de brigadas. En 1952, había nueve brigadas en servicio, cuyo trabajo se concretaba en obras materiales de mejoramiento comunal, producción de cultivos agrícolas, reforestación, introducción de energía eléctrica, mejoramiento de los hogares, orientaciones cívico-sociales, servicios médicos y alfabetización.

La Dirección General de Asuntos Indígenas tenía a su cargo, durante el sexenio, los servicios de los centros de capacitación; las brigadas de mejoramiento; las comunidades de producción; las procuradurías de asuntos indígenas, y las delegaciones de asuntos indígenas.

Los centros de capacitación eran internados para niños y adolescentes indígenas, donde cursaban la enseñanza primaria y se capacitaban en actividades agropecuarias. Las brigadas de mejoramiento, en cambio, constituían organismos extraescolares, semejantes a las Misiones Culturales, pero especializados en los problemas indígenas.

Además de las instituciones mencionadas, la SEP introdujo también comunidades de promoción indígena, aun sin estar suficientemente probadas. Hacia 1958 había 21 centros de capacitación indígena, 16 para varones, tres para mujeres y dos mixtos, con una inscripción de 597 alumnos externos y 2 325 internos; en total 2 922.

Nueve Misiones Culturales se dedicaron al mejoramiento indígena, realizando una intensa y fructífera obra social y cultural con el establecimiento de semilleros, viveros y la siembra de 1 493 100 unidades entre frutales y de otras especies; el fomento de la avicultura; la exterminación de las epizootias; la apertura de un camino; la electrificación del pueblo de San Francisco Zalchihuapan; la creación de talleres y hogares infantiles; la construcción y reparación de escuelas, así como de casas para los maestros. Los procuradores indígenas, por su parte, asesoraron y defendieron a las comunidades indígenas en 12 715 casos, de los cuales ganaron 4 026 (*Informe sintético... 1957-1958*, pp. 63-64; *Acción educativa... 1953-1954*, pp. 93-94). Funcionaban también 12 brigadas de mejoramiento, en colaboración con el Instituto Nacional Indigenista (*Informe sintético... 1957-1958*, p. 61).

3.5 *Los jardines de niños*

La Dirección de Jardines de Niños gozaba de más importancia desde el punto de vista técnico que desde el económico, pues el número de planteles que seguía sólo la dirección técnica excedía de aquellos que dependían totalmente de dicha Dirección.

En el Distrito Federal había 152 jardines de niños y 82 incorporados; en los estados y territorios había 418 federales, 39 federalizados, 344 controlados técnicamente por la Dirección y 153 particulares. El total era de 1 132, con un personal de 1 443 que ascendió a 1 624 en 1954. Del personal, 181 eran maestros. Los jardines tenían 111 432 niños en 1952 y 115 417 en 1954. El aumento fue de 3 988 entre esos años.

La Dirección de Jardines de Niños subrayó la atención a los pequeños y la unión con su propio hogar para conseguir la cooperación de éste en la labor educativa de

los planteles. El primer punto se logró por la cooperación de las autoridades, las sociedades de madres de familia y ayuda de las educadoras; el segundo por la constante labor de orientar a las madres para darle mayor eficacia y consistencia a la educación de los jardines de niños.

En 1957 la inscripción bajó a 100 390 alumnos y en 1958 volvió a subir a 112 845, con un aumento de 12 455 niños; las educadoras fueron 2 093, con un aumento de 944, sin contar las que atendían grupos en jardines de niños particulares y federalizados (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 19-20; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 26-28).

El *Informe de 1957-1958* menciona también el servicio de “guarderías infantiles” (eran seis y una estaba por inaugurarse), para hijos de empleados administrativos y maestros, e indica que sigue un ritmo de mejoramiento ascendente (*Informe sintético... 1957-1958*, p. 60).

3.6 La enseñanza primaria

Los servicios de enseñanza primaria eran los más extensos de la SEP. Abarcaban todo el territorio nacional y penetraban en todos los sectores sociales con la consiguiente multiplicación de conflictos. Por tanto, la SEP distribuyó en dos dependencias los servicios de primaria: federal y la de los estados y territorios, predominantemente rural; y la de los internados. La primera tenía a su cargo las escuelas diurnas federales; las nocturnas federales; los centros escolares federales; las escuelas particulares incorporadas; y los servicios de supervisión. Las diurnas se destinaban al servicio público de educación primaria en el Distrito Federal; las nocturnas, a la enseñanza de adolescentes y adultos que no habían cursado la primaria; los centros escolares eran escuelas diurnas, con numerosa población escolar, establecidas en las barriadas más populosas del Distrito Federal; y las particulares estaban incorporadas a la SEP de acuerdo con la ley. Las escuelas primarias del Distrito Federal eran, en 1952, 1 097 y registraron los siguientes aumentos: 1954, 1 137; 1958, 1 363. Las atendían (1952) 10 642 profesores y, en 1957, había 4 020 plazas docentes.

El plan de estudios (1957) de la primaria comprendía 11 asignaturas:

CUADRO 64

Plan de estudios de primaria

Lenguaje	Aritmética
Ciencias naturales	Geografía
Historia	Educación cívica y ética
Dibujo	Música y canto
Trabajos manuales	Economía doméstica (para niñas)
Economía física e higiénica	

Las asignaturas se agrupaban de la siguiente manera:

- I. Materias instrumentales (los instrumentos propios para el manejo de las demás): lenguaje, aritmética y geometría.
- II. Materias aptas para conocer y aprovechar la naturaleza (se relacionan con los hechos y fenómenos de la naturaleza inorgánica y viva y, sobre todo, del hombre), las ciencias naturales: física, química y biología (botánica, zoología, anatomía y fisiología humanas).
- III. Materias encaminadas al conocimiento y mejoramiento de la sociedad (implican las creaciones del espíritu humano y la organización, fines y resultados de la vida social): geografía e historia; y educación cívica y ética.
La geografía ocupa un puesto intermedio o de enlace entre el grupo II y III, pues la geografía física pertenece al grupo de las ciencias naturales y la geografía humana, económica, social y política, corresponde a las ciencias de la cultura.
- IV. Materias para conocer, encauzar, estimular y aprovechar, por medio de actividades específicas, las aptitudes de los alumnos: 1) educación física; 2) trabajos manuales (con la variedad de las labores relacionadas con la vida del hogar, para las niñas); 3) dibujo y artes plásticas; y 4) música y canto.

El plan se apartó de la forma sistemática de distribuir las asignaturas y adoptó la forma mixta: concentrada (globalizada) y sistemática. Esta última estudia los objetos y fenómenos de la realidad por sectores separados; los vegetales, la botánica; los animales, la zoología, los accidentes del suelo, la geografía. En cambio, la forma concentrada o globalizada estudia los fenómenos tales como se ofrecen en la naturaleza y la sociedad, es decir, como un todo (Salcedo, 1982, pp. 33-34).

Los programas se estructuraron en forma lineal para cada grado y ciclo escolar. La primaria se dividió en tres ciclos de dos años cada uno. Se dejó en libertad a los maestros para elegir el método más apropiado a su región y a sus educandos, y se recomendó evitar improvisarlo.

Los programas tenían las siguientes características: *Mínimos*: contenían lo que podía esperarse de la primaria en cuanto al valor de la asignatura y a la capacidad de asimilación de los niños. *Flexibles*: podían adaptarse a las condiciones más variadas del ambiente escolar y ampliarse según conviniera. *Graduados*: atendían a la derivación y conexión lógica de los conocimientos, desde los más sencillos y básicos hasta los más complejos. *Nacionales*: contribuían a la unificación del sistema educativo de México. *Orgánicos*: especificaban con claridad los propósitos que perseguían, los temas de conocimiento por comprender y las actividades por desarrollar. *Anuales*: encerraban el contenido de cada programa para desarrollarse en un año lectivo. *Para niños mexicanos*: se referían a éstos, no al niño en abstracto. *Perfectibles*: estaban abiertos a enmienda y corrección a través de una experimentación sólida y controlada.

Los programas de 1957 señalaron las líneas generales de los libros de texto gratuitos, cuya edición se inició en 1960.^{3,4}

Después de revisar detenidamente los programas de 1957, se llega a la conclusión de que son los mismos de 1944, con muy pocas adiciones.

En las consideraciones finales, se añaden solamente los fundamentos legales: los artículos 3° (reformado), 31°, 73° y 123° constitucionales, además de la Ley Orgánica de Educación Pública del 31 de diciembre de 1941, el método de Jornadas, que consiste en una serie de actividades durante el año, de acuerdo con la vida nacional, y que persigue dos fines: que el niño aprenda con mayor interés, y despertar el amor a la patria. Nadie suscribe las consideraciones preliminares.

En la parte relativa a los programas, se encontraron escasas adiciones, y éstas se refieren principalmente a las más recientes adquisiciones de conocimiento en los campos científico y tecnológico, por ejemplo: la radiofonía, la televisión, el radar, la energía atómica, etcétera.

Las finalidades del estudio de la historia se incrementaron de siete a 14. Entre las nuevas sobresalen: crear en el alumno sentimientos de amor y actitudes de respeto hacia las distintas culturas autóctonas del país; ayudar a los alumnos a percatarse de la necesidad de que México logre su independencia económica; afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México, con apoyo en la experiencia histórica. En el contenido del segundo grado, segundo ciclo, se añade: describir el desarrollo económico, social, político y cultural de México hasta nuestros días.

El capítulo de “civismo” de los programas de 1941 cambió su nombre por el de “educación cívica y ética”. Se añadieron otras finalidades: crear en el alumno la

³ La lista de textos gratuitos era la siguiente:

Mi libro de primer año; Mi cuaderno de trabajo de primer año; Mi libro de segundo año; Mi cuaderno de trabajo de segundo año; Mi cuaderno de trabajo de segundo año: aritmética y geometría; Mi libro de tercer año: lengua nacional; Mi libro de tercer año: historia y civismo; Mi libro de tercer año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de tercer año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: lengua nacional; historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi cuaderno de trabajo de tercer año: geografía; Mi libro de cuarto año: historia y civismo; Mi libro de cuarto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de cuarto año: lengua nacional; Mi libro de cuarto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: lengua nacional; historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de cuarto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de quinto año: lengua nacional; Mi libro de quinto año: historia y civismo; Mi libro de quinto año: aritmética y geometría; estudio de la naturaleza; Mi libro de quinto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: lengua nacional; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: aritmética y geografía; estudio de la naturaleza; Mi cuaderno de trabajo de quinto año: geografía; Mi libro de sexto año: historia y civismo; Mi libro de sexto año: aritmética y geometría; Mi libro de sexto año: lengua nacional; Mi libro de sexto año: estudio de la naturaleza; Mi libro de sexto año: geografía; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: lengua nacional; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: historia y civismo; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: aritmética y geometría; Mi cuaderno de trabajo de sexto año: estudio de la naturaleza (Salcedo, 1982, pp. 35-36).

⁴ Véase Patiño (1982, pp. 125-127) sobre los textos de 1957 y 1960 en ciencias sociales.

convicción de que el trabajo es la fuente principal, de la cual se deriva el bienestar económico y social de los habitantes del país; crear en el educando convicciones y actitudes definidas acerca de los ideales democráticos de nuestro país y de la humanidad, para que cuando sea ciudadano proceda conforme a ellos en cualquier situación de su vida pública y privada.

A este capítulo también se le añadieron tres temas sobre: los derechos de la mujer, el concepto del Estado y los organismos internacionales —ONU, UNESCO y OEA.

Podría decirse que el 98% del contenido de estos programas es el mismo de 1944, y se les propondría a los 714 000 niños en edad escolar del Distrito Federal, en 1952; de ellos, se inscribieron en las escuelas primarias 463 683; es decir, 240 317 (33.6%) niños quedaron sin atender. El Distrito Federal tenía una población de 3 382 445 habitantes.

En 1957, con una población de 4 663 861 habitantes, había en el Distrito Federal 891 000 niños en edad escolar, de los cuales se inscribieron 675 990, es decir, el 75.9% y quedaron sin atención 215 010, es decir, el 33.8%. En 1958 funcionaron en el Distrito Federal 1 363 escuelas, 23 más que en 1957. El aumento del último año fue de 1 068 diurnas y 100 nocturnas. El problema se tornó agudo con ese 33.8% de niños sin atención escolar (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 26-28; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 31-32).

La Dirección General de Educación Primaria de los Estados y Territorios, por su parte, tenía a su cargo: las escuelas rurales federales; las escuelas rurales federalizadas; las escuelas rurales “Artículo 123^o”; las escuelas urbanas federales; las escuelas urbanas federalizadas; las escuelas urbanas “Artículo 123^o” y escuelas particulares incorporadas.

Las federales se sostenían totalmente por el presupuesto de la federación; las federalizadas se sostenían —por convenio entre la federación y los estados— con recursos de ambas partes; las escuelas “Artículo 123^o” dependían de la subvención de los patronos, y las particulares de grupos privados.

La SEP tenía (1952) un total de 17 577 escuelas primarias, en los Estados y Territorios; en 1954, se elevaron a 18 085; en 1952 los maestros eran 32 032 y en 1954 ya eran 39 035, o sea, se registró un incremento de 7 003 maestros en esos años. Para 1958 se abrieron 1 352 nuevas escuelas, que añadidas a las anteriores sumaron 19 437, con una inscripción de 216 100 niños más.

Además de las tareas ordinarias, la Dirección elaboró y aplicó un plan de trabajo para tres años; celebró una Junta Nacional de Educación Primaria (rural) en la capital de la República,⁵ de la cual se hablará más tarde, cuyas resoluciones se convirtieron en normas prácticas; se intensificó el trabajo educativo de las parcelas escolares, con el fin de incrementar la producción; se impulsó la campaña de reforestación; se dio mayor atención a las cooperativas y al ahorro escolar; se mejoró el magisterio y se impulsó la educación estética y física.

⁵ Véanse pp. 437-440.

Los internados de enseñanza primaria dependían, a su vez, de otra Dirección General. El cometido de estos planteles era encargarse del alojamiento, alimentación y educación de los niños a su cuidado, en razón de la pobreza de los padres.

El total de escuelas a cargo de las tres direcciones fue de 18 649 en 1952 y de 19 276 en 1954.

Los maestros eran 43 185 en 1952 y 51 636, en 1954, es decir, un aumento de 8 461 (el 18%). En 1952 los alumnos fueron 1 945 417 y 2 146 286 en 1954, el incremento fue de 200 089 (el 10.5%) (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 26-28; 31-41; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 19-21).

Lombardo Toledano (1958, pp. 4-7), en una serie de artículos que escribió para la revista *Siempre*, lamentaba el estado de la educación: había pasado por “una crisis prolongada y profunda de cerca de veinte años”. Había descendido la calidad de la primaria y arrastró consigo la secundaria, al implantarse en México métodos pedagógicos de Norteamérica y abandonar la escuela mexicana del pasado que, a pesar de sus defectos, sirvió de firme base para la educación superior. Se la había “enjutado hasta volverse enana y peligrosa”.

3.7 La enseñanza secundaria

La segunda enseñanza, orientada especialmente a los adolescentes, siguió expandiéndose en el país. Se celebró una Asamblea General sobre aquella y se le definió como la tarea de continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

Tal definición anteponía la función formativa del hombre a las miras instructivas y abría, por esto mismo, diversos caminos a los estudiantes egresados de las aulas, en vez de forzarlos a continuar exclusivamente en las carreras liberales. Al mismo tiempo, la segunda enseñanza siguió otorgando la debida estima al trabajo manual, como estímulo del desarrollo integral, recurso para obtener rendimiento económico y, por último, posible campo de orientación profesional.

Además, la enseñanza media cultivaba las actividades sociales, por medio de las cuales se persigue la formación de conceptos y hábitos preparatorios para la vida ciudadana. De esa manera, se preparaban individuos para una democracia viva.

La Dirección General de Segunda Enseñanza se organizó, en el sexenio, de la siguiente forma: una Dirección General, auxiliada directamente por una Subdirección; un Departamento Técnico y un Departamento Administrativo; además, cinco Departamentos Escolares atendían respectivamente: las escuelas secundarias diurnas en el Distrito Federal, las escuelas secundarias nocturnas de trabajadores, las de enseñanzas especiales (técnico-industriales), las escuelas secundarias foráneas y las escuelas particulares incorporadas. Tales planteles eran de distintos tipos en cuanto a su dependencia.

En 1952 había 608 escuelas a cargo de esta Dirección y 634, en 1957. La población escolar fue de 75 936 en 1952; y de 96 517 en 1954; en 1952 había 6 271 maestros y 6 513 en 1954. En cambio, para 1958 eran 665 las escuelas secundarias dependientes de la SEP, con 119 865 alumnos, 79 790 hombres y 40 075 mujeres; 9 282 maestros, incluido el personal administrativo y de servicio (no hay número exacto de maestros en 1958). A éstos deben agregarse 5 201 alumnos, inscritos en 33 escuelas foráneas subsidiadas por el gobierno federal, dato que aumenta las secundarias a 698 y el de alumnos a 125 066. En 1957, terminaron su educación 23 436 alumnos matriculados en el primer grado de 1955; dato indicador de que de los 58 834 alumnos egresados de educación primaria de las escuelas oficiales (1957), pudieron inscribirse sólo el 31.24% en el primer grado de las secundarias oficiales, o sea, 12 210 estudiantes no pudieron iniciar la secundaria por no haber suficiente capacidad en las escuelas. Las particulares incorporadas aceptaron, con beca completa, a 1 234 alumnos, de acuerdo con los requisitos de incorporación.

El plan de estudios se modificó en varios sentidos. No se consideraron seriadas física ni química y se estudió la conveniencia de revisar el plan completamente, así como los programas vigentes, para adaptarlos a las necesidades del futuro inmediato. Se prosiguió asimismo la experimentación pedagógica recomendada por la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza.

Los internados recibieron, por su parte, equipos de uso personal, de dormitorio y comedor y se continuó la publicación de folletos de divulgación pedagógica iniciada en 1953.

Para solucionar otros ingentes problemas, como la insuficiencia de escuelas, equipos y maestros, nacida de la estrechez del presupuesto, se recurrió a los gobiernos de los estados y al sector privado (*Acción educativa. . . 1953-1954*, pp. 99-102; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 65-67).

El plan de estudios aprobado en 1945 —con una reducción de seis horas al suprimirse las horas de estudio dirigido— continuó en vigor de 1946 a 1952, a pesar de que la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951) había acordado la revisión del mismo. En 1953, en cumplimiento de una de las resoluciones de dicha Conferencia, se inició la modificación del plan, para establecer 30 horas semanales de clase y se revisó el asunto de las materias seriadas. A las materias fundamentales, lengua y literatura españolas, matemáticas y talleres se les asignaron cuatro horas; tres a biología, física y química, en razón de la necesidad de prácticas de laboratorio, así como al primer curso de inglés; dos a cada uno de los cursos de ciencias sociales: geografía, historia y civismo; otro tanto se dijo de las actividades artísticas y deportivas: dibujo, modelado, educación física y educación musical (*El Nacional*, abril 19 de 1953).

El plan fue el siguiente:

CUADRO 65

*Plan de estudios de secundaria**Primer año*

<i>Materias</i>	<i>Diurnas</i>	<i>Nocturnas</i>
Lengua y literatura españolas	4	4
Matemáticas	4	4
Biología	3	3
Geografía	2	2
Historia Universal	2	2
Educación cívica	2	2
Inglés o francés	3	3
Dibujo de imitación	2	2
Educación musical	2	2
Educación física	2	Exento
Talleres o economía doméstica	4	Exento
Total	30	24

Segundo año

Lengua y literatura españolas	3	3
Matemáticas	3	3
Biología	3	3
Física	3	3
Geografía	2	2
Historia Universal	2	2
Historia de México	2	2
Educación cívica	2	2
Inglés o francés	2	2
Dibujo constructivo	2	2
Educación musical	1	1
Educación física	2	Exento
Talleres o economía doméstica	3	Exento
Total	30	25

Tercer año

<i>Materias</i>	<i>Diurnas</i>	<i>Opción</i>	<i>Nocturnas</i>
Lengua y literatura españolas	3	2	3
Matemáticas	3	2	3
Biología	3	2	3
Química	3	2	3

Geografía	3	—	3
Historia de México	2	—	2
Educación cívica	2	2	2
Inglés o francés	2	2	2
Modelado	2	—	2
Educación musical	1	—	1
Educación física	2	—	Exento
Talleres o economía doméstica	3	2	Exento
Para materias optativas	2	—	2
Total	31		26

(*Segunda Enseñanza*, 1952-1958, pp. 16-17).

Acertada resolución del titular de Educación fue crear el Consejo Técnico Consultivo de Segunda Enseñanza (mayo 20 de 1957). Éste procedió de inmediato a elaborar su propio reglamento que normaba sus múltiples actividades.

La orientación vocacional —fase importante del proceso educativo— recibió también solícita atención en el sexenio. Desde 1947 se había integrado un grupo de maestros de planta que prestaba sus servicios en las escuelas secundarias. La Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (1951) recomendó designar a maestros orientadores, así como reglamentar sus funciones. Esta norma dio origen, en 1952, a la Oficina de Orientación Vocacional, la cual siguió preparando orientadores, quienes usaban los elementos propios de su oficio.

No todos encontraban satisfactorio el estado de la secundaria. Lombardo Toledano (1958, pp. 9-12) publicó una serie de artículos en la Revista *Siempre* sobre los defectos de la secundaria, que —según él— carecía de vinculación orgánica, pedagógica y científica con la primaria; el plan de estudios no obedecía a un ordenamiento racional y metódico de las asignaturas; no era continuación de la primaria ni antecedente de los estudios vocacionales ni técnicos (sólo el 11% de los que finalizaban primaria proseguían en la secundaria); adolecía de la superficialidad de la primaria y, además, recargaba a los alumnos de trabajo; estaba lejos de ser preparación para la vida. Lombardo Toledano denunció también el sistema infantil de exámenes, semejante al usado “en las revistas y periódicos comerciales para entretener a sus lectores”. Y concluía: “Este examen... lleva a la conclusión de que se necesita un análisis crítico, exhaustivo y severo de esta institución tan importante para el porvenir del pueblo mexicano”.

3.8 La enseñanza normal

La enseñanza normal, en su propósito de preparar maestros identificados con la vida del país, los capacitaba profesionalmente en todos los aspectos de su vocación.

Las escuelas normales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Normal eran 64, con una inscripción de 13 700 normalistas. En 1957 se reestructu-

ró todo el sistema de educación normal. Para entonces había 72 planteles con 23 453 alumnos.

En la educación del normalista se atendió al espíritu general de la ley orgánica de educación. Y se prosiguió el esfuerzo por estructurar cada vez mejor dichos estudios, mediante revisión y elaboración de planes y programas de enseñanza, cuyos proyectos se entregaron al Consejo Técnico de la Educación Nacional.

La huelga de los maestros de la Sección IX del Sindicato afectó, por un tiempo, las labores de la ENM.

La distribución de las escuelas normales en el sexenio era la siguiente: 33 escuelas normales urbanas federales y federalizadas; 14 escuelas normales rurales; 119 escuelas particulares incorporadas del Distrito Federal, y 178 escuelas particulares incorporadas foráneas. Al término de la administración de Ruiz Cortines, el sistema de educación normal comprendía 88 escuelas, con una inscripción total de 21 621 alumnos (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 107-111; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 75-78).

La acción educativa de las normales se intensificó en las áreas sociales que las circundaban, con programas cívico-sociales, artísticos y deportivos.

3.9 *La Junta Nacional de Educación Normal (México, D.F., octubre 4-14 de 1954)*⁶

El 4 de octubre de 1954, el presidente Ruiz Cortines declaró inaugurados en Bellas Artes los trabajos de la Junta Nacional de Educación Normal, convocada por iniciativa del primer mandatario.

El presidente del Comité Organizador y director de Enseñanza Normal, profesor J. Guadalupe Nájera, subrayó la urgencia de capacitar a los aspirantes a maestros para cumplir eficazmente con los imperativos de la crisis social del presente (*El Nacional*, octubre 5 de 1954), agregando ante los asambleístas —unos 600, aproximadamente— que el espíritu de la Revolución Mexicana alentaba en cada uno de los asistentes y no podía olvidarse el esfuerzo de antecesores tales como: los misioneros españoles; Gómez Farías, creador de la primera escuela normal; los maestros de la Reforma; Justo Sierra y Enrique Rébsamen; Moisés Sáenz y Lauro Aguirre. Nájera aludió también al lamentable fenómeno de quienes sólo veían en el magisterio una profesión accidental y precaria, y la abandonaban apenas surgía una posibilidad más lucrativa (*El Nacional*, octubre 5 de 1954).

El día 5 se aprobó la ponencia presentada por el SNTE —titulada “Carta de los Educadores Mexicanos”—, en la que se señala la obligación de todos los educadores de “alcanzar y sostener una alta competencia profesional”, y cumplir sus deberes como maestros.

⁶ Véase *Junta Nacional de Educación Normal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1954. 2 Vols.

El mismo día 5, una de las cuatro comisiones que estudiaron y dictaminaron sobre las ponencias presentadas —la presidida por el maestro Ignacio Márquez Rodiles—, estableció que la Constitución de la República debía dar fundamentalmente la orientación ideológica a la educación en México (*El Nacional*, octubre 6 de 1954).

La segunda ponencia revisó asimismo las bases científicas de la educación normal. Mencionó que hasta el plan de estudios de las escuelas normales urbanas y rurales, con duración de seis años, era diferente para cada tipo de institución por razón de la capacitación específica necesaria a los alumnos para cumplir con mayor eficacia su función docente. A partir de 1943 se uniformaron los planes de estudio para preparar a los maestros urbanos y rurales, y se suprimieron las asignaturas específicas de la formación del maestro rural, así como la orientación activista propia de éstos. A raíz de esta reforma, se estructuró un plan de estudios único, vigente durante dos años (1943-1944) (*Junta...* 1954, I, p. 123).

El plan en vigor databa de 1945. Era único para todo el sistema, con duración de seis años, distribuido en dos ciclos de tres años cada uno. El primero correspondía al ciclo secundario y se ajustaba en el currículo y programas al plan de estudios de la enseñanza secundaria. El ciclo profesional constaba de tres años de estudio, con un total de 38 asignaturas obligatorias y una opcional (cf. supra, pp. 413-414).⁷

La carencia de objetivos en el plan le daba a éste una orientación intelectualista, con detrimento de la unidad de la formación docente que debía manifestarse en actitudes, hábitos, habilidades y conocimientos adecuados. La Junta propuso un conjunto bien pensado de objetivos generales: conocimiento del sujeto, del medio y del hecho educativo; la función educativa permanente y social; dominio de los recursos metodológicos; capacidad para proteger la salud del niño; capacidad para discernir situaciones complejas; y otros de menor importancia, junto con los objetivos específicos y las disciplinas y actividades que ayudan a adquirirlos.

Al día siguiente se aprobó la ponencia “La Educación y los Grandes Problemas Nacionales”, sobre el derecho de todos los educadores a profesar cualquier ideología o religión sin ser molestados de ningún modo, siempre que en sus labores se ajustaran al contenido de la legislación respectiva (*El Nacional*, octubre 7 de 1954).

Se discutieron las proposiciones relativas a establecer un Impuesto Nacional de Educación y a dar mayor capacitación a los maestros especializados, con la creación, inclusive, de instituciones adecuadas para tal objeto, cuando éstas no existieran (*El Nacional*, octubre 7 de 1954).

El día 7, el licenciado Ceniceros, secretario de Educación Pública, dictó una conferencia ante los delegados, sobre el tema: “El Estado... excluye de la escuela,

⁷ Juan Comas (*El Nacional*, noviembre 1° y 8 de 1953) recomendaba la antropología pedagógica y sus aplicaciones en los muebles para niños.

para entregarla al hogar, la formación religiosa de los alumnos” (*El Nacional*, octubre 8 de 1954).

El mismo día se aprobaron las proposiciones relativas a la creación del Impuesto Nacional para la Educación y del Sistema Nacional de Educación Normal (*El Nacional*, octubre 8 de 1954).

En la jornada del 8, se formuló el ideario de la Educación Normal: ésta debía tender a la formación integral de la cultura del ser humano; fomentar el amor a la patria (preponderantemente) y la conciencia de la solidaridad internacional; luchar por crear en el educando un concepto científico del mundo y de la vida; y favorecer el respeto a la libertad de pensamiento, de creencia, de expresión, y las demás libertades señaladas en la Constitución (*El Nacional*, octubre 9 de 1954).

El día 9 se aprobaron, en reunión plenaria, las conclusiones relativas a la urgencia de renovar la educación nacional, reorganizando la escuela en todos sus grados; a la necesidad de un nuevo tipo de maestro, con una ideología asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución, así como en “el afán histórico de nuestro pueblo”.

El día 11, además de solidarizarse con la tesis ya citada del licenciado Ceniceros sobre el carácter laico de la enseñanza, la asamblea normalista tomó acuerdos encaminados a lograr que la educación ayudara al mejoramiento de la economía del país. Con este objeto se concretó un programa de conocimientos para un curso que debería impartirse en las escuelas normales: “. . . conservación y aprovechamiento racional de los recursos naturales; conservación de la salud; dignificación del hogar; recreación; mejoramiento cultural; adquisición de técnicas para aumentar la producción, y métodos de trabajo social para conectar a la escuela con la comunidad” (*El Nacional*, octubre 12 de 1954).

En la última asamblea plenaria de la Junta, celebrada el día 13, se acordó reorganizar el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (*El Nacional*, octubre 14 de 1954).

El día 14, el licenciado Ceniceros clausuró la Junta Nacional de Educación Normal; hizo resaltar la unidad magisterial ante los problemas fundamentales del país y prometió toda la ayuda oficial posible para llevar a la práctica los acuerdos de la Junta (*El Nacional*, octubre 15 de 1954).

Entre las conclusiones más importantes de la Junta deben señalarse: la necesidad de organizar un Sistema Nacional de Educación Normal; la fundación de una Academia Nacional de Educación, con objetivos concretos respecto del medio educativo mexicano; distintas secciones de filosofía, historia, crítica, investigación, etc. Asimismo, la Junta propuso que se implantara un año de ejercicio profesional supervisado, mediante el cual el pasante cumpliera con el servicio social señalado en la ley de profesiones. Sin lugar a duda, la Junta Nacional de Educación Normal de 1954 significó un avance definitivo en la formación de los maestros mexicanos (*Junta... 1954*, 2, pp. 78 y 208).

Lombardo (1958, pp. 18-21) añadió a las críticas de la Junta sobre la educación normal arriba expresadas las siguientes: el plan de estudios descansaba en los cono-

cimientos adquiridos por los alumnos en la secundaria y, como éstos eran superficiales en ciencias, la preparación de los maestros en las principales disciplinas científicas era casi nula. Juzgaba Lombardo suficiente el número de horas de clase de matemáticas, física y química y exagerado el de biología; hallaba pobre la coordinación entre los conocimientos de la secundaria y la normal y el orden lógico de las materias, con el resultado de que el estudiante, al concluir sus estudios, no tenía una idea clara de la identidad de los fenómenos de la naturaleza. Rechazaba asimismo el sistema de pruebas para aquilatar los conocimientos impartidos. Eran, por decir lo menos, pueriles.⁸

3.10 *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*

El Instituto siguió adelante su meritoria labor de regularizar a los maestros carentes de título. En 1953 se inscribieron 7 247 y se graduaron 318. En 1957, en cambio, la inscripción fue de 8 246 (*Acción educativa. . . 1953-1954*, pp. 119-121; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 79-81).

Desde la fundación del Instituto, se habían titulado 6 032 alumnos. Siguieron funcionando los dos planteles de normal oral y de normal por correspondencia. Ambos planes seguían muy de cerca los de la ENM.

3.11 *La Dirección General de Enseñanzas Especiales (técnico-industriales)*

El sistema de escuelas de enseñanzas especiales, que incluía las de capacitación para obreros de la industria de la construcción, las de artes decorativas y otras semejantes (*Informe sintético... 1957-1958*, pp. 69-74), se agrupó en una Dirección General a partir del 1° de enero de 1958. Contaba entonces con 49 escuelas oficiales (tres más con relación a 1957) y una población escolar de 16 725. El total fue de 35 211 estudiantes. La Dirección General editó varios periódicos, folletos, boletines e instructivos.

La enseñanza técnica fue también blanco de las críticas de Lombardo (1958, pp. 22-26). Se dolía de que, habiendo entrado México en la etapa de la industrialización, estuviera tan descuidada la educación técnica. Ésta no se reducía sólo a mejorar el IPN —como algunos creían— sino a coordinar la labor de las escuelas que dependían del IPN con las de otras instituciones del gobierno y de la iniciativa privada, lo mismo que planear su desarrollo ulterior, con miras al desarrollo de la Nación.

Deploraba Lombardo que se hubiera olvidado el propósito de la educación técnica: contribuir al conocimiento científico y a la explotación racional de los recursos naturales del territorio nacional, sin olvidar los marítimos. Proponía que se suprimieran las escuelas prevocacionales —eran inútiles, para eso estaba la secundaria—;

⁸ Véanse las Conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal (*Boletín de enseñanza normal*, 1954, I (No. 5) (octubre-diciembre), pp. 24-68).

las vocacionales debían ser centro de cultura general para todo estudiante, ingresara o no a la profesional; la preparación de obreros especializados debía constituir una obligación de los empresarios, bajo la dirección de la autoridad competente. El IPN debía reservarse la formación de técnicos con sólida preparación científica.

3.12 *La Escuela Nacional Preparatoria*

La ENP proseguía ofreciendo los cursos propios del bachillerato (los dos últimos años de la enseñanza media), como venía haciéndolo desde la creación de la secundaria. A principios de 1953, *El Universal* (abril 17 de 1953) relataba que el Consejo Universitario de la UNAM había acordado crear una escuela preparatoria piloto, cuya idea inicial atribuía a los licenciados Mario de la Cueva y José Campillo y a los doctores Julio Jiménez Rueda y Efrén R. Beltrán, con otros más. La preparatoria piloto consistía en un bachillerato único, como lo celebraba *El Universal* (mayo 21 de 1953), días después. Había una comisión formada por el doctor Samuel Ramos, director de la Facultad de Filosofía y Letras; el doctor Alberto Barajas, director de la Facultad de Ciencias; y el ingeniero Álvaro Bernal, director de la ENP.

Hacia el año 1956, tuvo lugar un importante suceso en la vida de la ENP, durante el rectorado del doctor Nabor Carrillo Flores: se promulgó un plan de estudios de cinco años que devolvía su integridad a la ENP como institución de educación media superior. El plan, como era obvio, proponía en los tres primeros años las mismas materias que se cursaban en las secundarias de la SEP:

CUADRO 66

Plan de estudios de 1956 (de cinco años)

Primer año

	<i>Horas a la semana</i>
Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (aritmética y álgebra)	5
Civismo	3
Geografía física y humana	3
Biología	3
Cultura musical	2
Dibujo de imitación	2
Total	24

Segundo año

Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (geometría plana y del espacio)	3
Civismo	3
Geografía de México	3
Biología	3
Historia Universal	3
Cultura musical	2
Dibujo constructivo	2
Total	25

Tercer año

Lengua y literatura castellanas	3
Inglés o francés	3
Matemáticas (trigonometría rectilínea)	2
Historia de México	3
Historia Universal	3
Biología	3
Física	3
Química	3
Modelado	2
Total	25

(*Castro*, 1968, pp. 60-63).

Sólo el cuarto año, además de los cursos obligatorios, ofrecía las disciplinas propias de la preparatoria y autorizaba a los alumnos a tomar libremente, de entre 11 materias optativas, nueve o diez horas:

CUADRO 67

Cuarto año

Lengua y literatura castellanas (estudio filosófico)	3
Inglés o francés	3
Historia Universal (Historia contemporánea)	3
Historia de México (época independiente)	3
Filosofía (lógica)	3
	15 horas, más 9 horas para completar las 24, de entre las siguientes asignaturas

Lengua y literatura latinas	6
Lengua viva	6
Lengua y literatura griegas	3
Matemáticas (analítica)	3
Física	3
Química	3
Botánica superior	3
Zoología superior	3
Geografía física	3
Dibujos	3
Biología básica	3

El quinto año restringía aún más el número de las materias obligatorias y ordenaba al alumno tomar nueve o diez horas de las materias optativas; además debía llevar un seminario.

CUADRO 68

Quinto año

Literatura mexicana e iberoamericana	3
Filosofía (ética)	3
Historia de la literatura universal	3
Psicología	3
	12 horas, más 9 o 10 horas de materias selectivas de entre las siguientes
Lengua y literatura latinas, con lecturas comentadas de clásicos	5
Lengua viva, con lecturas comentadas de autores respectivos	5
Lengua y literatura griegas, con lecturas comentadas de clásicos	4
Física	4
Química	4
Geología	4
Biología general	4
Matemáticas (cálculo)	3
Estudio literario	3
Sociología	3
Estética	3
Geografía política y contemporánea	3
Cosmografía	3
Historia de las doctrinas filosóficas	3

Higiene general	2
Modelado	2

Debían llevar asimismo un seminario de entre los siguientes:

Higiene mental (problemas de la adolescencia)
 Biología y antropología
 Biología y fitotecnia
 Biología y zootecnia
 La Revolución Mexicana
 Problemas sociales, políticos y económicos de México
 Letras mexicanas
 El pensamiento filosófico de México
 Físico-química
 Recursos naturales de México

Por otra parte, los alumnos de quinto año podrían elegir un quinto curso de la primera lengua viva, con tres horas por semana, en lugar del seminario. Las materias selectivas elegidas por el alumno deberían ser revisadas por el orientador. Además, en todos los cinco años se llevarían:

Educación física y deportiva
 Actividades de cultura estética
 Una hora intermedia diaria de estudio obligatorio

Y en los tres primeros años:

Prácticas de adiestramiento de talleres y actividades agropecuarias.

La ENP revalidaba los tres primeros años de las secundarias oficiales, a la presentación del certificado, debidamente requisitado y perforado por la SEP (Castro, 1968, pp. 60-63).⁹

3.13 *Otras actividades de la SEP*

3.13.1 *El Instituto Nacional de Pedagogía (Acción educativa... 1953-1954, p. 159)*

El Instituto prosiguió sus tareas ordinarias de normalizar pruebas de inteligencia, aplicar pruebas mentales colectivas e individuales; publicar 25 investigaciones pedagógicas; organizar cursos de orientación vocacional y estudiar 1 918 casos problemas, atendidos en la clínica de la conducta.

La escuela normal de especialización —anexa al Instituto— tuvo, en las tres carreras de especialización, una inscripción de 88 alumnos.

⁹ En 1953 se inauguró el plantel 5° de la ENP en la Hacienda de Coapa (Tlalpan), D.F. *Anuario General de la UNAM*. México, 1963).

3.13.2 *El Museo Pedagógico Nacional*

El Museo Pedagógico continuó sus tareas de investigación histórica pedagógica. Ayudó a montar exposiciones de la “Vida y Acción del Padre Hidalgo” y “Dieciséis siglos de educación en México”. Preparó, además, la exposición de “El Plan de Ayutla” y sus proyecciones históricas, amén de otras actividades (*Acción educativa. . . 1953-1954*, pp. 159-160).

3.13.3 *La Dirección General de Educación Audiovisual*

No se la mencionó en los anteriores informes del sexenio. La Dirección creó su Consejo Técnico Directivo, representado en el CNTE y representó a la SEP ante el Consejo Nacional de Cinematografía.

La Unidad de Capacitación en los estados y el Distrito Federal impartió cursos intensivos de educación audiovisual a 1 676 maestros; la Unidad de Distribución proporcionó diariamente funciones de cine educativo durante la exposición “Cien años en la vida constitucional de México”; la Unidad de Teatro Guignol dio 100 funciones a jardines de niños y escuelas primarias en el Distrito Federal; la Unidad de Grabación proporcionó equipo de sonido para actos cívicos y sociales en las escuelas e instituciones que lo solicitaron; la Unidad de Cinematografía elaboró material didáctico diverso y puso sonido a la película a color, “Rondas Infantiles”; y la Unidad de Televisión, por su parte, efectuó 52 programas de la escuela del aire para los cuales se montaron 42 guiones (*Acción educativa... 1953-1954*, p. 125) (No hay información para 1958).

3.13.4 *La educación física*

Esta Dirección atendió, durante el sexenio, 797 primarias, 191 escuelas de segunda enseñanza, 35 normales y 25 politécnicos, o sea, apenas un 4.9% de las existentes en el país, e inició la construcción de la primera unidad del edificio que ocuparía la escuela de educación física. La inscripción estaba proyectada para 280 alumnos y un personal de 68 maestros (*Informe sintético... 1957-1958*, p. 46).

3.13.5 *El Instituto Nacional de la Juventud Mexicana*

El Instituto, cuyo objetivo era orientar extraescolarmente a los jóvenes en sus actividades físicas y cívicas, así como en su preparación cultural y situación económica, trascendía la acción propiamente escolar de otras instituciones y, además, promovía la cooperación espiritual y material de la juventud por medio de la cultura, el arte, la danza, el intercambio nacional e internacional y el fomento de la lectura. En 1958 tenía 115 000 afiliados, 25 000 más que en 1956 (*Informe sintético. . . 1957-1958*, pp. 94-95).

3.13.6 *El ahorro escolar*

El ahorro seguía practicándose con buenos resultados para arraigarlo en la conciencia de los educandos. Se dotó de timbres y cartillas a las 1 770 escuelas del Distrito Federal y a las 1 240 de los estados y territorios. Lo ahorrado alcanzó la cifra de \$5 706 367.60.

3.13.7 *La Comisión Revisora y Seleccionadora de Libros de Texto y de Consulta y los textos durante el sexenio*

La comisión, creada por decreto de febrero 2 de 1954 (*Diario Oficial*, febrero 2 de 1954), estudió y dictaminó sobre 244 obras, de las cuales aprobó 38 y rechazó 146; celebró 88 sesiones plenarias y formuló un catálogo general de libros de texto (*Acción educativa... 1953-1954*, p. 78).

Los textos de primaria y secundaria. Desde el gobierno del licenciado Alemán, la SEP había empezado a revisar los libros de texto. El régimen de Ruiz Cortines prosiguió por el mismo camino y encontró —entre los libros señalados para los niños— algunos textos inconvenientes: el *Civismo* (4° año de primaria) del profesor Benito Solís Luna y el del 5° año del mismo autor. Se tachaba al libro de estilo ramplón y cursi y de contenido ideológico, erróneo unas veces y, otras, positivamente tendencioso, con miras a infiltrar, en las indefensas mentalidades infantiles, teorías comunistas y conceptos impropios sobre la realidad de México. Entre los aspectos reprobados, estaba la definición de la familia como: “Grupo de personas que son parientes entre sí”. Y éstos —los parientes— “las personas que tienen la misma sangre”. No daba a los alumnos una definición sencilla de las leyes, sino que las llamaba las “experiencias recogidas durante los años y que han sido formuladas por la Nación misma”. Al describir con sensiblería patrioterica las figuras de algunos héroes, el autor creaba en el ánimo del alumno una predisposición contra uno de los elementos esenciales de la mexicanidad, pues afirmaba que “la dominación española era quien [sic] organizaba la patria, al consumir sus recursos, despreciar a sus hijos y evitar todo progreso”. El libro de *Civismo* de 5° año no quedaba mejor parado. Definía el patriotismo: “el cariño que por la patria sienten los mexicanos”, sin tener en cuenta que a los niños salidos de la primera infancia debían dárseles nociones correctas y no frases sensibleras que nada significaban. Respecto de la sociedad internacional, Solís Luna afirmaba: “el progreso científico y económico hacía que todos los pueblos de la tierra se fundieran en un nuevo concepto, mayor que el de patria, sin que esto significara contradicción. Antiguamente podía creerse que los límites de la sociedad eran el agradecimiento y la lealtad...”. Era evidente que ningún alumno podría sacar conocimiento claro y preciso de lo que son las diversas sociedades políticas: la Nación y las sociedades internacionales, sino que se quedaría con una nebulosa e irreal imagen de la humanidad.

No mejor parado quedaba Cosme Ascencio con sus *Lecciones de Civismo*, obra que atiborraba al alumno con todos los artículos de la Constitución Mexicana dedicados a las garantías individuales, al derecho de propiedad, a las leyes y discusiones del Código Civil referentes a las relaciones familiares, y a la codificación de las cooperativas en sus diversas especies. El autor no se tomaba el trabajo de exponerlas y comentarlas con claridad y precisión, a fin de lograr que el alumno las comprendiera. Por otra parte, no aparecía en todo el libro una definición correcta de la familia, el municipio y la sociedad política, nociones indispensables para llegar a un conocimiento preciso de los deberes y derechos de los ciudadanos. La obra, además, incluía afirmaciones erróneas: “los hombres primitivos vivían bajo un régimen comunista”, sin preocuparse por aclarar el sentido de la palabra “comunista” que, obviamente, es ambiguo aplicado a la comunidad humana.

Otros dos autores de *Civismo* recibían una cuidadosa inspección: Heriberto Monroy Padilla, autor del texto correspondiente al tercer ciclo de primaria y el de iniciación de la secundaria, y Guillermo García Maynez, el más recomendable de todos. En conjunto, estos textos escolares: 1) no precisaban con claridad y acierto lo que debía entenderse por familia, municipio, Nación, Estado y sociedad política; 2) sus autores olvidaban, tal vez con estudiada malicia, inculcar en el alumno la noción verdadera del deber, de la ley, de los derechos ciudadanos y debilidad de la persona humana; 3) mutilaban sustancialmente los conocimientos cívicos, al no mencionar, dentro de las sociedades perfectas, a la Iglesia y al callar qué era el bien común, la autoridad y el derecho natural; 4) insistían, al mencionar los hechos históricos, en tergiversar la historia de México, presentando un país esclavizado por España y liberado gracias a las ideas de progreso, igualdad y libertad que forman parte de la doctrina del liberalismo; 5) hacían patente su ideología comunista, tanto al insistir con el alumno en la perfección de los artículos de la Constitución referentes a la educación, a la propiedad y al trabajo, como al insertar, sin ninguna razón que lo justificara, páginas dedicadas a exaltar el movimiento “proletario internacional” y la bondad del comunismo y del socialismo.¹⁰

El contenido de los libros de historia de la primaria no quedaba atrás de los referidos anteriormente. Así, el de *Historia Patria* (4° año) de Jorge Castro Cancio seguía fielmente la ideología de los autores aprobados por la SEP. Hacía resaltar, en forma exagerada, a las comunidades indígenas prehispánicas y su progreso cultural, así como sus virtudes públicas y privadas; negaba sistemáticamente los beneficios de la civilización cristiana, en especial, repetía la vieja manía de tergiversar los hechos históricos, haciendo aparecer el abominable fantasma de la leyenda negra.

No les iba a la zaga el texto de *Historia Patria* (3° de primaria), de las profesoras Eva Trejo Hernández y Natalia García Díaz y supervisado por el profesor Ma-

¹⁰ No se ha podido localizar la lista completa de los libros de texto.

cedonio Navas. La obra dedicaba 140 páginas al estudio de las diversas razas indígenas de México, antes de la Conquista, y sólo 40 a los hechos definitivos para la cultura de México como la Conquista y la Época Virreinal. La leyenda negra seguía de pie, pues se repetía:

La conquista, que se llevó al cabo por medio de la violencia y la fuerza, colocó al indio en calidad de esclavo, de siervo; el territorio conquistado pasaba a ser propiedad del rey. Sin embargo, se repartió entre aquellos que se distinguieron más durante la conquista, de esa manera se formaron dos grandes latifundios.

Después se hablaba del abuso de la encomienda o repartimiento de indios, se definía al encomendero y se estampaba una gran mentira histórica: los indios generalmente quedaban excluidos de cultivarse, pues no se les permitía la entrada a los colegios superiores o a la universidad.

El libro de *Historia General* de Jorge Castro Cancio era un tratado de materialismo histórico, de ateísmo y de negación de los valores espirituales del hombre. Se afirmaba, sin más, que el cristianismo se transformó en órgano de explotación. Se señalaba a los movimientos heréticos y la reforma protestante como reacción contra la explotación y la inmoralidad del alto clero. Y todo esto apoyado con una proposición: “fortalecer en los alumnos el concepto materialista por el conocimiento de los principios que siguen los hechos físicos y sociales”.

Los libros de secundaria no eran mejores, tanto en *Civismo* como en *Historia*. Los libros de civismo adolecían del defecto de definiciones imprecisas, como la de familia: fundada sobre la unión matrimonial (legal) o la familia natural que tiene por base la unión libre de dos personas de distinto sexo. Desconocía o negaba la existencia de algunas normas invariables en las sociedades. Afirmaba que cada individuo, cada sociedad, cada siglo, tenía sus normas morales características; enseñaban también la disolución social y afirmaban que la concepción religiosa, la cual consideraba al hombre como creación de Dios, originó la idea de considerar los hechos históricos, determinados no por la voluntad humana sino por causas sobrenaturales, sin distinguir en lo absoluto tal afirmación.

Respecto del origen del hombre, a pesar de que sus autores se consideraban muy ilustrados acerca del tema que trataban, no dieron muestra de tal conocimiento, al proponer sin más el evolucionismo darwiniano. No citaron ninguna de las obras de la época.¹¹

¹¹ La paleontología ha dado un salto considerable por el reciente hallazgo de varios restos: primero, de una hembra adulta, llamada “Lucy”, realizado por Donald C. Johanson en Hadar, Etiopía, en 1974, y los restos de más de 600 individuos en Tanzania. Éstos son los más antiguos de los que se tiene noticia (de hace unos 3 000 millones de años) y constituyen el así llamado “Homo Aferensis” o “Australopithecus Aferensis”. El otro notable hallazgo fue realizado en 1984-1985

Definían la moral como el temor al mal. Del temor al mal y el deseo del bien surgieron ciertas costumbres que dieron origen a la conciencia moral.

Texto menos malo es el de Lucio Mendieta y Núñez, aprobado por la SEP para la secundaria. Su autor se muestra casi siempre justo y ecuánime, bien intencionado y bien informado al tratar las cuestiones inherentes al civismo, expresándose, en algunos casos, con valor cívico, cuando habla del voto y al afirmar que “si la mayoría de los ciudadanos se abstienen de votar, se corre el peligro de dejar los destinos del país en manos de unos cuantos audaces”. Asevera que el origen del hombre no se había podido explicar satisfactoriamente por la ciencia y que la teoría generalmente aceptada era la de la evolución. La moral para este autor, así como para los otros, es un producto social y consistente en el conjunto de reglas o normas de conducta del hombre en sociedad, comúnmente aceptadas en una época determinada.

Parece que los propósitos de estos textos de secundaria eran: infiltrar en el alumno la incertidumbre de que el espíritu del hombre no fue creado por Dios a su imagen y semejanza, sino tuvo incierto origen; inculcar en la conciencia del estudiante, como norma de conducta, la moral laica de la filosofía de August Comte (1798-1857), según la cual la conciencia del hombre norma sus acciones y su voluntad, lo impulsa a cumplir con el derecho para sentirse satisfecho; no se encuentra en estos textos, ni por asomo, referencia alguna a Dios como creador y legislador. Eran, pues, completamente laicos (*La Nación*, marzo 15 de 1953).

Los libros de historia para secundaria no quedaban atrás. Entre ellos se contaban los de Ángel Miranda Basurto, Alfonso Toro y Luis Chávez Orozco. Al clero se le atribuía cuanto de pernicioso había sufrido el pueblo de México: contribuyó a la opresión del indio, a la miseria del pueblo; adquirió fabulosas riquezas; favoreció los disturbios y las azonadas; se le culpó incluso de la anexión de Texas a Norteamérica y de la pérdida, en 1848, de más de la mitad del territorio. Los textos citados hacían estas aseveraciones sin explicación alguna y sin ningún comentario. Un detenido examen del contenido de estos textos de historia llevaba a la conclusión de que los únicos hechos de los cuales podía enorgullecerse el pueblo de México eran la Reforma y la Revolución. Mencionaban dichos textos la masonería en sus dos ramas, escocesa y yorkina, como asociación liberal y progresista sin llegar al fondo de la cuestión: la masonería en México, bajo la apariencia de labor cívica fue, durante el siglo pasado, uno de los más funestos y disolventes daños que padeció México (*La Nación*, marzo 21 de 1953).

por Frank Brown, geólogo de la Universidad de Utah y por Kamoya Kimeu, paleontólogo “John Harris” del Museo de Historia Natural de los Ángeles, Cal.; encontraron los restos de un esqueleto de un chico de unos 12 años en el lago Turkana, Kenia, y que pertenece a la especie del “Homo erectus”, anterior unos 100 mil años al Homo Neanthertalensis. Véase “The search for our ancestors” y “Homo erectus unearthed”. *National Geographic Magazine*, 1985, 168 (No. 5) (november), pp. 559-623.

De semejante manera se juzgaron los libros de Santiago Hernández Ruiz —menos malo— y el de Alfredo G. Basurto, así como el de G. H. Welles, que ni era breve ni era historia, pues se trataba de un farragoso volumen, cuyo contenido carecía del más elemental sentido histórico (*La Nación*, agosto 16 de 1953).

En 1954 (*La Nación*, febrero 14), la SEP anunció la lista de textos vigentes para ese año. Se retiraron 94 textos de la lista presentada en 1953, por no reunir las condiciones indispensables para considerárseles como tales y un número menor, por ser tendenciosos. La revista elogiaba a la SEP por la eliminación de los malos textos. Los libros revisados para primaria y aprobados para su vigencia durante cinco años eran pocos, en concreto: los de historia y civismo de primaria y algunos de consulta para los maestros (*La Nación*, febrero 20 de 1954; Vázquez, 1979, pp. 241-284).

3.13.8 *El Consejo Nacional Técnico de Educación*

En junio 26 de 1957 se expidió el reglamento del Consejo Nacional Técnico de Educación (CNTE) y del 28 al 30 de noviembre celebró éste la primera sesión plenaria, con asistencia del presidente de la República, quien hizo la declaratoria de inauguración. El secretario de Educación Pública clausuró el 30 del mismo mes sus actividades.

El CNTE era un órgano de consulta de la SEP y de los estados. Su cometido era promover la participación de maestros y sectores de la comunidad, interesados en proponer planes y programas de estudio y políticas educativas.

La asamblea plenaria eligió a los miembros del comité directivo, con tres representantes de los gobiernos de los estados de la República; tres de las universidades e instituciones de alta cultura; y cuatro representantes de la SEP por las diversas ramas de enseñanzas. La asamblea plenaria aprobó los guiones de trabajos formulados por las secciones permanentes del Consejo respecto de planeación ejecutiva, planes de estudios y programas, e investigación pedagógica, acción extraescolar, perfeccionamiento provisional del magisterio, publicación de revistas técnico-pedagógicas, y de libros de texto.

Las secciones permanentes continuaron la tarea de nombrar a sus asesores y auxiliares. Especialmente favorecida fue la investigación pedagógica, con la creación de 20 plazas de investigadores y el mejoramiento de sus equipos y recursos (*Informe sintético. . . 1957-1958*, pp. 127-128).

4. EL DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

La actividad del Departamento se orientó a identificar la biblioteca con la escuela y el hogar, para hacer integral la educación de la niñez. Se trataba de que el niño alcanzara mayor amplitud de conceptos teóricos sobre la vida y el medio que lo rodea y fomentar colaboración entre el hogar, la escuela y los establecimientos de cultura.

El amor a los libros y el afán por la lectura eran los propósitos que perseguía el Departamento de Bibliotecas.

La preocupación del Departamento no era tanto incrementar la educación (para eso estaban las bibliotecas de tipo general o especializado en diversas disciplinas), sino promover la curiosidad del niño y del adulto hacia temas básicos de la existencia humana.

Hasta 1955 existían 55 bibliotecas distribuidas así: 44 bibliotecas públicas en el Distrito Federal (incluidas las de algunas secundarias); 10 en los estados; una en San Antonio Texas. Las 55 bibliotecas carecían de libros adecuados y ofrecían un servicio deficiente. En 1958 eran 187; 70 en el Distrito Federal; 114 en los estados; tres en el extranjero (San Antonio, Texas; Los Ángeles, Cal. y Denver, Col.).

Desde 1953, el Departamento inició una era de recuperación, reparación de locales y muebles y reorganización del acervo de libros y folletos.

En el sexenio se formaron 27 bibliotecas más en el interior del país y del Distrito Federal, por convenios con autoridades municipales y particulares.

El Departamento registró una asistencia de 1 606 763 lectores en 1957. No se tienen informes de los años anteriores.

La Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas tuvo una inscripción de 239 alumnos, en el ciclo anterior terminaron 51 alumnos en diferentes especialidades (*Acción educativa... 1953-1954*, pp. 71-74; *Informe sintético... 1957-1958*, pp. 55-56; *Departamento de Bibliotecas*, 1958, pp. 7- 11).

5. LAS BELLAS ARTES (*ACCIÓN EDUCATIVA... 1955-1956*, pp. 297-317; *MEMORIA DE LABORES DEL INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES*, pp. XIX-LXVII)

Bajo la acertada dirección de José Álvarez Acosta, el Instituto Nacional de Bellas Artes prosiguió su tarea de llevar el arte, en sus diferentes formas, al pueblo mexicano y también a otros pueblos. Sus departamentos de Artes Plásticas, Música, Teatro, Danza, Literatura, Arquitectura y Producción Teatral, apoyados por los Departamentos Coordinador y Administrativo, efectuaron un notorio progreso.

El Departamento de Artes Plásticas desarrolló una intensa actividad: 29 exposiciones, con una afluencia de 91 600 visitantes; celebró una importante exposición en el Japón, con las mejores creaciones del arte prehispánico, del arte colonial del siglo XIX, así como de la escultura, el grabado y la pintura de este siglo. Dicha exposición visitó los museos Imperial, de Hueno, Tokio, Kurashiki, Nagoya, Osaka, y otros.

En otra índole de actividades, se logró la primera etapa de promociones interamericanas con la exposición de arte peruano en México; la de pintura mexicana en diversas ciudades de Canadá, de Europa Central y del Oriente, la exposición de grabadores mexicanos presentada en Israel y, por último, se fundó la Sala de la Amistad Internacional, con la presentación del Libro Ilustrado Francés, seguida por la cerámica de Tyra Lungeen y, más tarde, numerosas exposiciones de artistas americanos, asiáticos y europeos. Se celebró un contrato con Margarita Valladares Vda. de José Clemente Orozco y el INBA, para pagar las erogaciones y rentas del local en donde se expondrían los retratos del citado maestro. Se restauraron los

murales del mismo pintor en el Hospicio Cabañas y el Convento de Jesús, así como en la SEP, el Palacio Nacional y la Capilla de Chapingo.

La Orquesta Sinfónica Nacional realizó diversos viajes a ciudades del extranjero; son de notarse los realizados a Nueva York, Montreal, San Francisco y Chicago. Por dificultades con la agencia norteamericana William Morris, no se efectuó una proyectada gira por Europa. La Orquesta Sinfónica Nacional ejecutó en conjunto 1988 conciertos con un auditorio de 2 473 800 personas. Organizó cursos impartidos por los maestros Bernard Flavigny y Henry Szeryng, y dos años de dirección de orquesta por el maestro Igor Markevich. El Departamento de Música no descuidó la promoción de la misma en provincia. Realizó contratos con la asociación “Daniel” para sufragar los gastos de la Orquesta Sinfónica en provincia. Tal vez este Departamento fue el que demandó una atención más variada y gestiones oficiales más delicadas con otros organismos, además de recursos para realizar su obra internacional, provincial y metropolitana.

El Departamento de Teatro ofreció 14 obras con 303 representaciones y 160 200 espectadores, tanto en la capital como en la provincia e, incluso, en el extranjero. Se aprovecharon también otros locales como la Unidad Artística y Cultural del Bosque y los nuevos foros incorporados a la tarea del Instituto. Se presentó una temporada de teatro francés que México recordaría por muchos años. Se presentó “Juana en la Hoguera” y “Porgy and Bess”, a cargo de una compañía norteamericana que visitó México y actuó en Bellas Artes.

Además, se creó el Instituto Interamericano de Teatro y se organizó el Primer Festival Interamericano de Drama y Comedia. Se estrenó la obra del dramaturgo Celestino Gorostiza “La leña está verde”, que permaneció mucho tiempo en los escenarios. Asimismo, el Teatro Guignol para niños prosiguió sus representaciones en barriadas y en lugares cercanos y apartados de la capital. Se construyó el Auditorio Nacional para 15 000 espectadores sin utilizar las pistas, y para 18 000 ocupándolas.

El Departamento de Danza interpretó 20 obras con 34 representaciones y 14 124 espectadores. Los grupos denominados Ballet Nacional y Ballet Contemporáneo viajaron a Europa donde realizaron diversas giras. Se tuvieron actuaciones esporádicas del Ballet Ruso con personal mexicano.

6. EL COMITÉ ADMINISTRADOR DEL PROGRAMA FEDERAL DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS

El Comité construyó, durante el sexenio, en coordinación con los gobiernos de los estados, 2 888 escuelas, con 12 485 aulas y capacidad para 1 368 932 alumnos. Además, el Departamento del Distrito Federal edificó por propia cuenta 142 escuelas con 2 713 aulas y capacidad para 271 300 alumnos, o sea, un total de 3 030 escuelas, con 15 198 aulas y capacidad para 1 640 232 alumnos.

7. LOS EMOLUMENTOS

La SEP emprendió también la tarea de retribuir mejor al magisterio. Así, la plaza de maestro rural de más baja categoría pasó de \$260 en 1952, a \$600 en 1958, más los sobresueldos que correspondían a las distintas zonas del país, donde laboraban los maestros. En primaria, de \$456 (1952) subió a \$1 045. Estos aumentos significaban un poco más de 230%.

8. EL CONFLICTO MAGISTERIAL DE 1956-1958

El magisterio había ejercido, antes de 1943, importante influjo político, por su participación activa en las masas y el ascendiente que la tendencia socialista gozaba entre ellas. Así lo manifestó el sexenio de Cárdenas, cuando los maestros rurales desempeñaban el papel de líderes políticos y contribuían a organizar a los campesinos para distribuir las tierras, de suerte que podía asegurarse que uno de cada ocho maestros era comunista y que por cada miembro del Partido tres o cuatro eran al menos simpatizadores. No sería exagerado decir que, de unos 40 000 maestros, la mitad se inclinaba al comunismo (Raby, 1974, p. 92).

Esta situación se alteró entre 1939-1940, con el gobierno de Ávila Camacho. El nuevo presidente deseaba eliminar de los puestos directivos de la SEP a los comunistas e integrar, en una sola organización en pos de la unidad nacional, a todos los maestros, meta acariciada también por Véjar Vázquez sin haber llegado a conseguirla.

Después de la caída de Véjar Vázquez, se logró la unidad magisterial con la creación del SNTE, y éste respaldó las políticas educativas del sexenio, en especial la reforma del artículo 3° (1945), que excluía la educación socialista.

Así fue como el SNTE llegó a ser un organismo importante para el control político del país y adquirió tal ascendiente ante el gobierno, que algunos de sus miembros consiguieron diputaciones y aun gubernaturas.

La naturaleza del SNTE, poseedor de gran poder por sus recursos económicos y su papel decisivo de gestor de ascensos, traslados, aumentos de sueldo, etc., le confirió desde entonces un papel decisivo en la política educativa, en beneficio de los líderes. Al mismo tiempo, entre la infantería de los maestros ese mismo poder engendró una sorda hostilidad contra los dirigentes de la organización.

Por otra parte, la tendencia marxista de la ENM, presente desde la época cardenista y difícil ya de desarraigar, prevaleció en las huestes magisteriales, a pesar del objetivo avilacamachista de la unidad nacional, de suerte que muchos maestros mantuvieron, en pro del movimiento revolucionario, una actitud combativa.

En ese ambiente se formaron Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero quienes, fogueados primero como dirigentes estudiantiles, se convirtieron luego en líderes revolucionarios y realizaron una labor de agitación, tan eficaz entre los maestros, que les permitió a ambos polarizar el descontento magisterial que ardía contra los líderes del SNTE.

Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE (1955), maniobró entonces por conservar su influencia dentro de la organización, a pesar de oponerse a los grupos cercanos al nuevo secretario Enrique W. Sánchez. Estas pugnas intestinas del sindicato oscurecieron la visión de la mayoría de los maestros de primaria, quienes pronto decidieron organizarse alrededor de los líderes independientes.

La oposición organizada de los maestros contra el liderazgo sindical oficial se inició en 1956, al darse a conocer los resultados de la negociación salarial llevada al cabo por el comité ejecutivo de la Sección IX.¹² La solicitud del alza de salario había sido frecuente desde el principio del gobierno de Ruiz Cortines, quien efectuó una devaluación importante de nuestra moneda de \$8 a \$12.50. La base magisterial no podía conformarse con la actitud de los líderes del SNTE ante el problema de salarios, pues, aunque aquéllos solían emplear un vocabulario radical con las autoridades, terminaban plegando sus demandas a los ofrecimientos gubernamentales. Así sucedió en julio de 1956, al señalar los dirigentes de la Sección IX que el otorgamiento de un alza del 14% en los salarios era una victoria, cuando la demanda original había sido del 30% (*Tiempo*, julio 9 de 1956).

En esta ocasión 1 000 maestros de primaria, representantes de otras tantas escuelas del Distrito Federal, se movilizaron rápidamente y acudieron a un mitin convocado por Othón Salazar, para protestar por el exiguo fruto de una negociación que los defraudaba en un 16%. La conclusión del mitin consistió, primero, en presentar al presidente de la República un pliego petitorio de un aumento del 30% a los salarios y, segundo, en no tratar ningún problema a través de los comités ejecutivos nacional y seccional del sindicato (*Tiempo*, julio 23 de 1956).

La conducta de este grupo de maestros manifestó un drástico rechazo a los representantes oficiales del sindicato. No sólo se contentaron con repudiarlos, sino que decidieron luchar por colocar en la directiva del comité nacional a Othón Salazar,¹³ si bien decidieron aguardar hasta la celebración del Congreso de la Sección IX.

Entre tanto, los líderes oficiales del SNTE, cuya atención acaparaba la pugna entre Manuel Sánchez Vite y Enrique W. Sánchez, no se inquietaron por este brote de rebeldía. La victoria parecía favorecer a Sánchez Vite, quien había iniciado ya insistentes campañas para colocar, en puestos importantes de la Sección IX, a partidarios suyos. Sánchez Vite anudaba así un influjo que se haría sentir al ocurrir el cambio de poderes presidenciales en 1958.

Al concluir agosto de 1956, cuando los nubarrones de las reyertas intestinas se habían disipado un tanto, los líderes oficiales empezaron a percatarse de que Othón Salazar tenía posibilidades de ser elegido en el Congreso de septiembre. En ese momento, Sánchez Vite y Enrique W. Sánchez dejaron a un lado sus querellas personales y cerraron filas, para impedir que un grupo independiente llegara a la

¹² La Sección IX agrupaba a los maestros del Distrito Federal.

¹³ Triunfador en un Torneo de Oratoria del D.F. (*El Universal*, abril 1° de 1948).

directiva de la Sección IX. Con este propósito, decidieron estorbar la celebración del Congreso (*Tiempo*, agosto 16, 23, 25 y 26 de 1956).

La centralización del poder, de que gozaba el Comité Ejecutivo Nacional, facilitó esta maniobra. Se requería la autorización de éste para celebrar los congresos ordinarios y extraordinarios de cada sección, según constaba en el artículo 51° del reglamento del SNTE.

Fue entonces fácil a los dirigentes del sindicato negar a los disidentes la facultad para celebrar el Congreso y, al mismo tiempo, intrigar para que el Comité Ejecutivo Nacional nombrara una comisión encargada de la Sección IX, e impedir así la división en las filas del sindicato, con obvia alusión a las maniobras de Salazar (*Tiempo*, agosto 23 de 1956).

La respuesta de los maestros de primaria no se dejó esperar: celebraron (septiembre 9), en el Rancho del Charro, un Congreso independiente (*El Popular*, septiembre 10 de 1956).

Durante todo el año 1957, escasearon las noticias sobre la Sección IX del SNTE. Sólo rasgaron el silencio comentarios eventuales sobre la situación anormal existente entre dos organizaciones rivales que se disputaban la representación de los maestros de primaria: el comité de Othón Salazar y la comisión designada por el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Intervino entonces el Tribunal Nacional de Conciliación y Arbitraje el cual decidió, a principios de 1956, el aspecto legal del conflicto: falló en favor del SNTE y autorizó a éste para hacerse cargo de todos los asuntos que competían a la Sección IX hasta que la situación volviera a los cauces normales y existieran condiciones propicias para celebrar un auténtico congreso de unidad (*El Popular*, enero 26 de 1957). Entre tanto, los maestros de primaria seguían cerrando filas alrededor de Othón Salazar e integraron así el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) que, a comienzos de 1958, contaba con representantes de la mayoría de las escuelas primarias del Distrito Federal, despertaba hondas simpatías entre los estudiantes normalistas y gozaba de tanto influjo que le permitía, en los momentos oportunos, ejercer fuerte presión sobre el gobierno.

Las acciones político-económicas de los sindicatos de telegrafistas y ferrocarrileros, en la proximidad de las elecciones presidenciales, ofrecieron, en bandeja de plata al grupo de Salazar, la ocasión para desplegar su propia actividad revolucionaria. El ambiente de efervescencia por la cercanía de los comicios presidenciales y el interés del gobierno por no emplear, sino en casos extremos, la represión, permitió a dicho grupo imprimir un nuevo impulso a la lucha por el alza de salarios con el propósito de debilitar el liderazgo del SNTE y obligarlo a reconocer a Othón Salazar como dirigente de la Sección IX.

El MRM bogaba a velas desplegadas en la corriente de insurgencia sindical que estremecía el país en 1958 y decidió celebrar, en abril 12 de ese año, una manifestación en el Zócalo para presentar de nuevo el pliego petitorio de 1956, carente de respuesta hasta ese momento. El gobierno, con una equivocada apreciación de la fuerza del MRM, ordenó la intervención de policías y granaderos para disolver a los

manifestantes (*El Nacional*, abril 13 de 1956). La torpe represión gubernamental exacerbó la combatividad del MRM y le dio un doble motivo de signo contrario: luchar en pro del pliego petitorio y también en contra de la brutalidad de la policía que, en flagrante violación de las garantías individuales consagradas por la Constitución, había agredido a los maestros. El MRM lanzó la orden de huelga en todas las escuelas primarias hasta no recibir respuesta al pliego petitorio en materia de salarios (*Excélsior*, abril 15 de 1958).

La brutalidad policiaca contra los maestros despertó la simpatía de diversos sectores capitalinos en pro del MRM. A raíz de la manifestación, la prensa publicó numerosos telegramas y cartas abiertas, dirigidas a las autoridades del país, cuyo tenor condenaba la violencia policiaca contra los maestros. Los estudiantes de la Normal organizaron, por su parte, una serie de manifestaciones en el centro del D.F. y lograron una concurrencia cada vez más numerosa a las mismas. De esa guisa, el MRM consiguió, al finalizar el mes de abril, que la mayoría de las escuelas primarias capitalinas efectuaran un paro parcial o total, a pesar de que las autoridades de la SEP y los líderes del SNTE informaban que el paro había fracasado (*El Nacional*, abril 17 de 1958).

El SNTE lanzó enseguida una contraofensiva al MRM, con las directivas de otras secciones del mismo sindicato. En abril 24 las secciones del SNTE publicaron un desplegado, plana entera, en el cual, después de afirmar su adhesión a la política democrática, respetuosa y defensora del interés común del magisterio y de los trabajadores de la educación, fieles al Comité Ejecutivo Nacional, condenaron enérgicamente la desorientación que un grupo minoritario trataba de sembrar en el profesorado de primaria del Distrito Federal, con grave daño para la estabilidad y cohesión de las filas del SNTE. Éste exhibía logros, tales como la creación de un sistema nacional de sobresueldos en las regiones del país donde la vida era más cara, el establecimiento de guarderías y la expansión de sistemas asistenciales: el Centro Médico y las Farmacias para Empleados Federales del Distrito Federal; condenaba asimismo la existencia de grupos disidentes, empujados por móviles extraños que, con una conducta desprovista del más elemental sentido de responsabilidad, minaban la unidad y la disciplina del SNTE, preciado fruto de luengos años de lucha.

Acto seguido, las autoridades de la SEP se negaron a entablar diálogo con los representantes del MRM, por la elemental razón de que el gobierno se abstenía de tratar con organismos ilegítimos, según las leyes y los reglamentos (*El Nacional*, abril 30 de 1958).

Cerradas las puertas del diálogo, la SEP cortaba toda salida al conflicto con el MRM. No quedaba otra alternativa que la represión violenta. El MRM a su vez, para complicar la situación, estableció un campamento permanente en los patios de la SEP, donde se instalaron maestros, estudiantes, representantes de sindicatos obreros y numerosas familias de las zonas marginadas del Distrito Federal. Esta abigarrada multitud mandó colocar magnavoces, para darle un aire de jolgorio al campamento e inició manifestaciones que incursionaban hasta el Zócalo. El espec-

táculo de las zonas aledañas a la SEP era grotesco. Entre tanto, la prensa capitalina hacía llover duros comentarios contra la actividad del MRM, deshonra del magisterio y mal ejemplo para la niñez, demandaba insistentemente ponerle fin a la agitación y señalaba con índice acusador el influjo comunista en los líderes del MRM. Al mismo tiempo, el gobierno se afanaba por acabar con tamaño conflicto, alimentado con la agitación de otros sindicatos y la cercanía de las elecciones presidenciales.

En mayo 9 se inició la negociación con los maestros huelguistas. Benito Coquet, secretario de la Presidencia, recibió a una Comisión de representantes del MRM. Les señaló la imposibilidad de iniciar la consideración de las demandas planteadas por ellos, si no desalojaban los patios de la SEP y reanudaban las labores escolares. Los dirigentes del movimiento rehusaron suspender sus propios mecanismos de presión (*El Nacional*, mayo 13 de 1958).

Por otra parte, las autoridades de la SEP, conscientes de que los mecanismos de presión del gobierno no eran suficientemente eficaces, optaron por la conciliación: el 12 de mayo el secretario de Educación Pública informó a los maestros de primaria que recibirían los sueldos correspondientes al mes de mayo, independientemente de que hubiesen reanudado sus labores o no (*El Nacional*, mayo 14 de 1958), concesión primera que iba enriquecida con un ofrecimiento de alza de salario; el presidente Ruiz Cortines, por su parte, aprovechó la ceremonia tradicional del 15 de mayo, Día del Maestro, para pronunciar un emotivo discurso con repetidas alusiones a la elevada misión de los maestros y a la política tradicional del gobierno, solícita del beneficio general del magisterio (*El Popular*, mayo 16 de 1958).

La conducta conciliadora del gobierno implicaba un triunfo del grupo de Salazar, máxime que las autoridades de la SEP habían indicado repetidamente la imposibilidad de considerar alzas de salario, por haberse aprobado, desde comienzos del año, el presupuesto de Educación Pública.

Sin embargo, el triunfo del MRM no fue total, pues la SEP no había reconocido a los líderes del MRM como representantes legales de la Sección IX. Éste, por tanto, no desocupó de momento los patios de la SEP ni tampoco levantó la huelga. A pesar de esta victoria incompleta, el MRM decidió finalmente poner término a la ocupación de los patios de la SEP y al movimiento de huelga (junio 3). Al anunciar esta decisión, señaló que su Sección IX había dado un tiro de gracia a Enrique W. Sánchez y demás dirigentes del SNTE (Loyo Brambila, 1979, p. 65), quienes vendían los derechos de los trabajadores por el plato de lentejas de una curul (*Excélsior*, junio 7 de 1958).

Othón Salazar se percató de que, a pesar de las reivindicaciones económicas logradas, los dirigentes del MRM no eran aceptados todavía como representantes legales de la Sección IX del SNTE, ni su movimiento había encontrado eco en otras secciones del sindicato y, por tanto, carecía de influjo en el ámbito nacional. Su radio de acción se circunscribía sólo al Distrito Federal. La misma facilidad de efectuar actos públicos se debía, en gran parte, a la fortuita presencia de circuns-

tancias favorables, como la lucha de otros sindicatos, la agitación estudiantil y la decisión del gobierno de no emplear la represión abierta antes de las elecciones. Las pugnas del MRM estarían, en lo futuro, condicionadas a la disciplina y la solidaridad de sus miembros y a la evolución de las circunstancias señaladas.

En los meses de junio y julio de 1958 se fortaleció la acción sindical independiente en el país: Demetrio Vallejo fue elegido secretario general del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros; el Sindicato Petrolero inició un movimiento independiente; y se celebraron múltiples reuniones en la ciudad de México con la participación de obreros, estudiantes y maestros.

Mientras tanto, el gobierno se dedicó a afinar su estrategia. Después de la sorpresa causada por las acciones sindicales anteriores, el gobierno, al parecer por sugerencia del presidente electo Adolfo López Mateos, decidió transigir en algunos puntos, a cambio de impedir una mayor coordinación de los diversos movimientos de insurgencia sindical y poner fin a la agitación callejera. Mientras las autoridades daban señales de auspiciar la celebración del Congreso de la Sección IX y nuevas elecciones generales del Sindicato Ferrocarrilero —con el triunfo de Othón Salazar y Demetrio Vallejo, respectivamente—, reprimieron con rapidez el brote independiente del Sindicato de Petroleros; negaron el registro a la Alianza de Telegrafistas; allanaron las oficinas del Partido Comunista y encarcelaron a los partidarios de Vallejo (Loyo Brambila, 1979, pp. 77-84). Es decir, el gobierno envió a los líderes sindicales un terminante mensaje: el poder político conquistado por los dirigentes independientes debía ejercerse con suma cautela.

Las decisiones del SNTE no ayudaron a las políticas del gobierno, quizá por haber interpretado aquél, en forma errónea, las intenciones de éste. A fines de agosto se celebraron dos congresos particulares: el de la Directiva Oficial del SNTE, que eligió a Rita Sánchez para la secretaría general, adicta a los líderes del SNTE, y el organizado por el MRM, el cual volvió a elegir a Othón Salazar. La Sección IX retornaba así al punto de partida. El MRM tenía nuevos motivos para organizar manifestaciones.

Sin embargo, el gobierno decidió modificar sus tácticas: ordenó reprimir violentamente la manifestación del MRM, celebrada el 8 de septiembre, y envió a la cárcel a Othón Salazar y Encarnación Pérez Rivero. Con todo, el gobierno no pretendía llevar la represión a sus últimas consecuencias, pues dos días después de estas decisiones, el secretario de Gobernación Ángel Carbajal inició pláticas conciliatorias entre Enrique W. Sánchez y algunos representantes del MRM. De momento, el secretario de Gobernación no cedió en lo relativo a la libertad inmediata de Salazar, pero autorizó la celebración de un nuevo Congreso de la Sección IX y prometió respetar la voluntad mayoritaria de los maestros de primaria. En estas circunstancias, el Congreso se celebró en octubre 31 de 1958 y eligió a Gabriel Pérez Rivero, personaje partidario de los dirigentes encarcelados (*El Nacional*, noviembre 1° de 1958).

Entre tanto, tomó posesión el presidente López Mateos, y una de sus primeras disposiciones fue la de poner en libertad a Othón Salazar y a otros líderes del MRM,

cuya posición dentro de éste se había debilitado, pues no ocupaban puestos directivos en el comité ejecutivo de la Sección IX (Loyo Brambila, 1979, p. 97).

López Mateos inició su gobierno con una nueva actitud ante los movimientos sindicales: permitió la presencia de líderes independientes en la Directiva del SNTE y reconoció a Demetrio Vallejo como secretario general del Sindicato de Ferrocarrileros.

El influjo de la Sección IX en la actividad general del SNTE no pesaba tanto como se había pensado. Era una sección aislada, vista con recelo por las otras directivas seccionales y por la mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo Nacional. El MRM había logrado ciertos triunfos no sólo por la solidaridad y disciplina de sus miembros, sino también por el apoyo de los obreros y los estudiantes y por la proximidad de las elecciones presidenciales, coyuntura propicia para orillar al gobierno a actuar en forma conciliatoria. El influjo del MRM, por tanto, dependía de circunstancias concretas de corta duración.

De hecho, la coyuntura favorable se esfumó. El Comité Ejecutivo del Sindicato Ferrocarrilero, encabezado por Demetrio Vallejo, tuvo vida efímera. Al desaparecer aquél y resurgir la represión responsable de haberlo abolido, la existencia misma del MRM resultó seriamente amenazada.

Así fue como, un año y medio después, el Comité Ejecutivo del SNTE resolvió desconocer y expulsar a los dirigentes de la Sección IX, acto con el cual manifestó a los maestros que las maniobras para crear un clima de agitación eran inútiles. El triunfo del MRM como grupo de presión se había desvanecido.

9. LA JUNTA NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA [RURAL] (MÉXICO, 1953)¹⁴

Evento importante en el sexenio de Ruiz Cortines fue la Junta Nacional de Educación Primaria —en realidad de educación rural— de 1953, cuyos principales objetivos fueron unificar el criterio de los supervisores; establecer bases teóricas y prácticas que permitieran la coordinación técnica y administrativa de la acción social de la escuela mexicana; y diferenciar los planes y programas de estudio de las normales rurales y urbanas.

El temario comprendía dos tipos de asuntos: de exposición y de discusión. Entre estos últimos sobresalieron: las características de la escuela rural; el fortalecimiento de la economía campesina; la parcela escolar, medio de mejoramiento de la comunidad; y la preparación ética del maestro.¹⁵

Formaron la mesa directiva: Claudio Cortés Castro, presidente; Ramón García Ruiz y Luis Álvarez Barret, secretarios relatores; Isidro Castillo y Víctor Gallo Martínez, vocales; Víctor Gallo Martínez y Julio Mijares Hernández, a cargo de la secretaría.

¹⁴ *La educación rural mexicana y sus proyecciones. Junta Nacional de Educación Primaria de 1953.* México: Secretaría de Educación Pública, 1954.

¹⁵ La lista de los numerosos delegados aparece en la *Educación rural mexicana...*, 1954, pp. 22-31.

Víctor Gallo Martínez trató con gran amplitud el tema del servicio de la supervisión (inspección) y concluyó que era necesario formar mejor a los inspectores, incrementar sus sueldos y ayudarlos con viáticos para sus viajes.

Recomendaba también proporcionar a los profesores bibliotecas pedagógicas de acuerdo con sus funciones específicas, darles más importancia a las juntas de estudio y planeamiento y, en general, promover a aquellos realmente dignos de esta misión.

El tema del estado actual de la educación primaria en los estados y territorios de la República, a cargo de un grupo encabezado por Luis Álvarez Barret, obligaba, después de treinta años de educación rural, a hacer un alto en el camino para examinar los resultados. La ponencia recorrió los aspectos administrativos, docentes, materiales, sociales y del mejoramiento profesional de los maestros en servicio. Concluyó que la organización administrativa de la Dirección General no guardaba relación, por su crecimiento, con las necesidades del sistema escolar. Se requería coordinar todas las dependencias de la SEP para lograr mejores resultados, incrementar el personal administrativo y simplificar los trámites.

La Junta señaló también la necesidad de coordinar los esfuerzos del gobierno federal, respecto del presupuesto, con los de los gobiernos estatales. La distribución de las plazas de maestros en toda la República era arbitraria; los maestros se concentraban en las grandes ciudades. La Junta se preguntaba si cada maestro contaba con el programa escolar adecuado, lo interpretaba convenientemente, llevaba registro de su desarrollo, distribuía correctamente el tiempo, y tenía el material didáctico y el equipo indispensable. La asamblea insistió, como era natural, en el mejoramiento profesional de los maestros y recomendó usar, para este propósito, los Centros de Cooperación Pedagógica¹⁶ y promover reuniones del sector, así como aprovechar las publicaciones de la SEP; cooperar con el CREFAL; establecer proyectos pilotos; e introducir cursos de verano e invierno en la Escuela Normal Superior.

Los Centros de Cooperación Pedagógica recibieron especial atención, en los aspectos administrativo, docente, material, social y característico de los lugares donde se realizaron las actividades.

El mejoramiento magisterial planteaba la necesidad imperiosa de la capacitación y superación profesional. La SEP contaba con 22 652 maestros empíricos (sin preparación) que trabajaban en las escuelas primarias de estados y territorios. Por tanto, se necesitaba insistir en su mejoramiento profesional con el concurso de los Centros de Cooperación Pedagógica, cuya gran variedad y riqueza de actividades ponían de relieve su aceptación y entusiasmo, de parte de los directores de educación, inspectores de zonas y maestros de escuela.

Los encargados de este tema presentaron datos estadísticos sobre los alumnos. Los niños inscritos en escuelas de los estados sumaban 5 478 411 y los que no

¹⁶ Jornadas sobre distintos temas relativos a la educación.

alcanzaron su inscripción fueron 2 939 230. Los maestros eran 33 642 de los cuales 22 652 —el 66%— carecían de título y 10 990 —el 29%— eran titulados.

Los ponentes de los temas: la participación de la escuela en el fortalecimiento de la economía campesina; la parcela escolar como un medio de mejoramiento de la comunidad, y la acción económica social de las escuelas normales, concluyeron que la escuela rural debía estar orientada preferentemente a resolver los problemas económicos en la lucha por adquirir tierra y crédito, así como desarrollar un programa para aprovechar los recursos naturales y preparar convenientemente a la juventud para participar mejor en las actividades de carácter económico.

Las normales, por su parte, debían introducir un programa de acción económico-social en sus planes de trabajo y revisar éstos.

El asunto de las características de la escuela rural y de los medios adecuados en el movimiento histórico actual para procurar la superación de las actividades docentes y sociales de la misma, llegó a la conclusión de que la educación nacional estaba en crisis y, especialmente, la educación rural. La crisis se atribuía a la ausencia de planeación, de dirección y de programas eficazmente adaptados. El rápido crecimiento industrial y comercial —y sus consecuencias inmediatas de proletarización del campo y emigración de los campesinos a los centros urbanos y extranjeros— eran los factores que afectaban más la educación. Se reconocía que la escuela rural no había sido capaz de adaptarse a estos cambios.

La Junta propuso la creación de un banco nacional de educación cuyas funciones serían financiar la construcción de edificios destinados a escuelas, y crear y financiar la editora nacional de educación. Además, la organización técnica y administrativa debía ser diferente para las normales rurales y urbanas. La escuela normal rural obedeció a la necesidad social de preparar maestros para las primarias del campo.

Otro tema señaló, no obstante, gran desproporción entre el número de escuelas primarias rurales establecidas y el de maestros egresados de éstas. Por ende, un alto porcentaje de las escuelas rurales estaba en manos de maestros improvisados. Debería establecerse una clara distinción entre los programas de las normales rurales y urbanas. En cambio, la unificación de los planes de la enseñanza normal urbana y rural había desvirtuado los fines específicos de ambas instituciones.

El número de las normales (1952) aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 69

Escuelas Urbanas Federales	9
Escuelas Urbanas Federalizadas	4
Escuelas Urbanas Normales Rurales	21
Escuelas Urbanas Particulares	24

Maestros

Escuelas Normales Urbanas	1 252
---------------------------	-------

Escuelas Normales Rurales	488
Escuelas Normales Particulares	574
Alumnos	
Escuelas Normales Urbanas	15 698
Escuelas Normales Rurales	4 701
Escuelas Normales Particulares	1 283
Alumnos que terminaron su carrera en 1951	4 771

La Junta deploró que se hubiera perdido la mística educativa, fermento de la acción de los primeros maestros rurales; alrededor del 49% de niños en edad escolar se quedaría sin inscripción. Las normales rurales no produjeron el número de maestros necesarios y el alumnado del tercer año de las normales apenas representaba el 10% de la inscripción inicial. Concluía la Junta: era urgente planificar el sistema de enseñanza normal desde los puntos de vista de técnica pedagógica, localización y distribución de los planteles y costeabilidad del sistema.

Finalmente, la Junta trató de coordinar los diversos servicios oficiales y particulares de las distintas agencias no formales de educación y las obras de mejoramiento de la comunidad en el país (*La educación rural mexicana y sus proyecciones, Junta Nacional de Educación Primaria de 1953*. México: Secretaría de Educación Pública, 1954).

10. LA EVALUACIÓN DEL SEXENIO 1952-1958

Con una población de 25 800 000, México tenía una demanda aproximada de educación primaria de seis millones de niños. Tres millones de ellos asistían a clases, o sea, el 50%. De las 22 escuelas normales existentes egresaban unos 1 400 noveles maestros. Cursaban la secundaria, incluida la comercial, 125 066 alumnos, repartidos en 698 escuelas. En 234 planteles de enseñanza especial (técnico-industrial) había 35 211 estudiantes dedicados a prepararse en el aspecto técnico-industrial. En cambio, sólo 6 000 alumnos recibían educación en las Escuelas Prácticas de Agricultura.

Las escuelas preparatorias, cuyos programas y métodos didácticos adolecían de deficiencias, eran 60 en todo el país, con un cuerpo estudiantil de 18 000 alumnos.

Sin embargo, la agitación magisterial entró en una especie de hibernación, pues Torres Bodet hubo de encararla poco después, atizada por otros problemas, como se verá en las páginas siguientes (cf. *infra*, pp. 457-461).

Las realizaciones educativas del régimen de Ruiz Cortines no merecieron una benévola y justiciera apreciación de quienes las estudiaron. El progreso cuantitativo fue pequeño, debido a la exigüidad del presupuesto. El sexenio se debatió infructuosamente en diversos intentos de reforma. Se trató de reactivar la campaña contra el analfabetismo; se discutió la reforma de la Normal Superior, sin que ésta rebasa-

ra más que algunas mejoras administrativas. Se mantuvieron tanto en la Normal como en la secundaria los planes de estudio de 1945.

Por tanto, no puede hablarse de reforma educativa en este sexenio. Los programas de educación primaria, vigentes desde 1945, permanecieron inalterados, así como los de secundaria, revisados, sin reforma alguna, en la Asamblea Nacional de Segunda Enseñanza de 1951. Digna de especial mención fue la Junta de Educación Primaria [rural], efectuada en 1953.

El secretario Ceniceros se preocupó, después de las escisiones del sexenio cardenista, de promover la unidad nacional. El gobierno debía gobernar para todos sin adoptar una doctrina parcial. Por esta razón, Ceniceros trató de establecer una conciliatoria interpretación del laicismo escolar que contribuyera a la pacificación doctrinaria del país. Opinaba que tanto el genuino espíritu religioso como el auténtico espíritu científico combatirían los fanatismos y prejuicios de cualquier signo.

El secretario subrayó los principios derivados de la Revolución e incorporados a la Constitución de 1917. Vinculó repetidamente la labor educativa, por una parte, con el propósito gubernamental de lograr la integración e independencia nacionales (artículo 3°) y, por otra, con las formas de propiedad y de tenencia de la tierra, legalmente establecidas (artículo 27°) y con el derecho al trabajo (artículo 123°). La SEP mantuvo la orientación educativa del sexenio por el derrotero de la filosofía educativa de Torres Bodet, con un marcado énfasis en la mexicanidad, o sea, el sentido de unidad nacional (“el máximo de orden y el máximo de libertad”) y de arraigo en las patrias tradiciones, la tesonera insistencia en la formación moral y cívica de los estudiantes y la propicia contribución de la escuela a consolidar la familia.

El régimen de Ruiz Cortines desarrolló, primero, un esfuerzo encaminado a conciliar a todos los sectores de la población, de manera que la inevitable oposición de intereses de grupos y de clase se resolviera y superara por el trabajo que crea y por la cooperación que enlaza; segundo, cultivó la apertura a la colaboración con la iniciativa privada, en especial para el desarrollo de la enseñanza técnica; y, tercero, prestó una solícita atención a los problemas gremiales de los maestros, cuyos conflictos de 1956-1958 pusieron en graves aprietos al régimen. El gobierno desplegó un meritorio esfuerzo para mejorar los sueldos del magisterio más que para multiplicar el número de plazas. Ceniceros mismo señaló que el presupuesto educativo de 1952-1958 se cuadruplicó, mientras que el número de maestros apenas se había duplicado y el de alumnos había aumentado sólo un tercio.¹⁷

La acción más relevante del sexenio fue sin duda la creación, en 1958, del Consejo Nacional Técnico de la Educación. La SEP reconocía abiertamente así, tras algunas resistencias, la necesidad de planificar la educación, con un organismo que

¹⁷ Recuérdese que en 1954 el peso se había devaluado a \$12.50 por dólar.

subrayaba más el aspecto representativo de los diversos sectores magisteriales y administrativos que la capacidad de emprender auténticas investigaciones (Latapí, 1975, pp. 1324-1325).

11. LA PRENSA Y LA EDUCACIÓN EN EL SEXENIO DEL PRESIDENTE ADOLFO RUIZ CORTINES

Numerosos artículos periodísticos sobre educación, que reflejan las preocupaciones de la opinión pública, se publicaron durante el sexenio del presidente Ruiz Cortines. Entresacamos los más importantes de ellos y los ordenamos por temas.

11 .1 *Los maestros*

El tema del maestro ocupó lugar destacado en los editoriales de la prensa. *El Universal* (agosto 23 de 1954) se lamentaba de que las organizaciones magisteriales de México habían atizado, en apoyo de situaciones sindicales o del logro de justos aumentos, la agitación en todo el país. El diario recordaba que el progreso de México y el bienestar del pueblo reclamaban de la actividad ciudadana sujetarse a las normas legales; a respetar el derecho e intereses de la colectividad; y al reconocimiento de la autoridad de todo gobierno. Se había insistido hasta la saciedad en la urgencia de mantener, de parte del cuerpo magisterial, el orden. La actitud de aquél implicaba la disminución de la actividad docente y ocasionaba irreparables perjuicios a la niñez y a la juventud. Se invitaba a los maestros a que abandonaran sus actitudes demagógicas, saturadas muchas veces de doctrinas exóticas, e impropias en el sentido nacional mexicano.

Ante el anuncio de una amenaza de huelga en Yucatán, y en apoyo a los maestros que pagaba ese estado, quienes demandaban se nivelaran sus sueldos con los de los profesores dependientes de la federación, *Excélsior* (enero 23 de 1956) denunció, como irritante injusticia, esta diferencia, pues los impuestos sostenían a otros educadores y una buena porción de aquéllos provenían de aportaciones de los estados. El diario invitaba a recortar las partidas de gastos extraordinarios, representación e imprevistos, que mermaban todos los presupuestos oficiales. Sólo de aquella guisa se evitarían diferencias hirientes entre los maestros del país.

Al celebrarse el Día del Maestro, *Excélsior* (mayo 15 de 1956) recordaba que no se hiciera sólo con discursos utópicos y demagógicos, sino que se reconociera todo lo realizado en el ámbito educativo desde la Colonia, pasando por el porfiriato, hasta llegar a la época posrevolucionaria, y que se le concediera a la escuela su peculiar importancia como comunidad formada por maestros y alumnos, cuya función es, por consiguiente, complementaria a la del hogar.

A propósito todavía de la fiesta del magisterio nacional, *El Universal* (mayo 17 de 1956) mencionaba las palabras del secretario de Educación Pública: el país exigía maestros más capacitados culturalmente, inquebrantables en su compromiso de educadores y responsables de consagrar su vida a la enseñanza. El diario reco-

nocía que no solamente faltaba una dinámica de la pedagogía sino, además, una mística educativa. “El maestro tenía que ser concebido en sus dimensiones y tarea de apóstol, no limitada ni definida por cláusulas contractuales, sino a la luz que alumbraba las conciencias y sirve de guía a los pueblos”.

11.2 *Las huelgas*

Más que en otros sexenios, las huelgas estallaron en crecido número en éste. ¿Más conciencia de los derechos magisteriales? ¿Mayor actividad de los líderes? ¿Mayor número de injusticias? ¿O prurito de introducir el desorden para obtener ganancias? Difícil sería responder en cada caso categóricamente a estas preguntas, aunque no se puede descartar *a priori* una combinación de varios factores.

El sexenio se inició con una huelga general de maestros del estado de Tamaulipas, la cual dejó sin clases a cerca de 100 000 niños. Ésta no afectó a los colegios particulares, pero sí a varias escuelas “Artículo 123”. Los maestros exigían que se les aumentaran los sueldos, totalmente insuficientes en esos momentos (*Excélsior*, febrero 3 de 1953), y objetaban que los obreros ganaban más, a pesar de que aquéllos tenían una larga preparación para la enseñanza. Amenazaron además con el peligro de que la huelga se extendiera a todo el país (*El Universal*, febrero 3 de 1953).

El profesor Manuel Sánchez Vite, secretario general del SNTE, conminó al gobierno con una huelga de 95 000 maestros. Éste admitió la justicia de las demandas magisteriales, pero alegaba que el presupuesto nacional no le permitía hacer otra cosa. La huelga se extendió a Nayarit (*El Universal*, febrero 4 de 1953) y los huelguistas respondieron al gobierno que la huelga podría suspenderse si se reintegraban a la SEP los 50 millones que se le habían sustraído. Jalisco resolvió adherirse a la huelga. A los tres días se levantaría ésta en Tamaulipas (*El Universal*, febrero 5 de 1953). Con todo, *El Universal* (febrero 7 de 1953) informó que se mantendría la huelga si el gobierno no accedía a las solicitudes de los huelguistas. Empero el día 17 (*El Universal*) los maestros aún estaban en huelga. Se dijo que muchos maestros desertaban de sus puestos para irse de braceros a causa de no ganar lo suficiente para sostener a su familia. *Excélsior* (febrero 16 de 1953), por su parte, declaró que la situación aún era grave en Baja California, Chihuahua, Guanajuato y Sonora, donde los maestros persistían en sus demandas (*Excélsior*, febrero 18 de 1953). Finalmente, el presidente Ruiz Cortines intervino e invitó a los huelguistas a deponer su intransigente actitud y volver a sus labores, tregua que éstos otorgaron por 60 días, mientras una comisión mixta de la SEP y de los maestros negociaba el aumento. Sin embargo, los maestros de Tamaulipas persistieron en el paro. La SEP suspendió entonces los pagos a los mismos (*Excélsior*, febrero 22 de 1953). En los días siguientes, la comisión resolvió el problema y los maestros percibieron un aumento que les devolvió la tranquilidad.

Pero mientras los maestros arreglaban sus diferencias con el gobierno, los agitadores trataban de hacer estallar una huelga en la Normal (*El Universal*, abril 10

de 1953). Entre las 23 peticiones de los huelguistas dirigidas a la SEP se encontraba la implantación de la coeducación. En vista de que no había habido arreglo entre la SEP y los partidarios de la huelga, *El Universal* (abril 12 de 1953) anunciaba que, a las 13:21 horas del día anterior, la asamblea de estudiantes normalistas había paralizado las labores en la Escuela Normal de Maestros. El secretario Ceniceros declaró, por su parte, que sólo cuatro de las 23 peticiones de los huelguistas habían quedado pendientes de solución. La prensa simultáneamente anunciaba (*El Universal*, abril 13 de 1953) que los huelguistas habían prometido conservar el orden. Al día siguiente, el licenciado Ceniceros declaró que se advertía desorientación entre los alumnos y que una minoría de ellos había precipitado el cierre de la escuela (*El Universal*, abril 14 de 1953). Intervino entonces el doctor Pedro de Alba, senador, quien hizo las siguientes declaraciones: 1) los dirigentes del movimiento de huelga eran más bien víctimas de una corriente demagógica reinante en el país; 2) el gobierno de Ruiz Cortines tenía un amplio programa en materia educativa y una de las pruebas de su buena disposición era haber nombrado secretario de Educación Pública al licenciado Ceniceros, salido de las filas del magisterio; 3) la Revolución Mexicana estaba a prueba ante el mundo entero en dos aspectos fundamentales: el triunfo del programa educativo y el del encauzamiento de la reforma agraria. Si se cometían errores, el pueblo mexicano quedaría desprestigiado ante el mundo entero; 4) la SEP estaba empeñada en revisar sus leyes y programas y esta iniciativa requería de un ambiente de cordura; 5) en los últimos años, la educación había perdido su impulso apostólico, algo impalpable que debía recuperarse perentoriamente (*El Nacional*, abril 15 de 1953). Más adelante, *El Universal* (abril 21 de 1953) anunciaba que la SEP estaba dispuesta a concluir la huelga si para el miércoles o jueves siguientes ésta no había terminado por vías conciliatorias. Además, el secretario de Educación Pública invitaba a los padres de familia a no intervenir, a fin de no complicar la situación, e insistió en que si la huelga no se levantaba el gobierno podría tomar drásticas providencias. A los dos días, los maestros propusieron celebrar una asamblea para dar término a la huelga y presentar una serie de sugerencias al secretario Ceniceros (*El Universal*, abril 23 de 1953). Un editorial del mismo diario (*El Universal*, abril 23 de 1953) comentaba que los estudiantes no tenían derecho a la huelga, pues no prestaban un servicio sino lo recibían, e informaba, además, de los cuatro puntos que la SEP no había aceptado como discutibles: la construcción de un nuevo internado, la construcción de un nuevo auditorio, el otorgamiento de 250 000 pesos para prácticas foráneas y la reimplantación de la coeducación.

El día 24 (*El Nacional*, abril 24 de 1953), la comisión mixta entregó al comité de huelga y al secretario de Educación Pública copia del proyecto de soluciones: se aceptaba el establecimiento de una dirección única, con la designación de un director general de la ENM, pero subsistiendo las tres secciones de la misma,¹⁸ con sus

¹⁸ Éstas eran: la sección de varones, la de mujeres y la nocturna.

administraciones completas. Asimismo, se recomendaba restablecer el consejo técnico consultivo. En cambio, no se admitía la centralización de la enseñanza normal, rural y urbana, por tener diferente carácter. Respecto de la construcción del internado normalista, el presidente Ruiz Cortines acordó que, mientras se construía el internado, se habilitara el edificio llamado “Casa Amarilla”. Ningún cambio se prometía en el asunto de las becas, y sí en el valor de las raciones alimenticias, que subían de \$2.25 a \$5.00. En las otras recomendaciones se hacían sugerencias conciliatorias. Por su parte, el secretario exhortó a los estudiantes a llegar a un arreglo, pero sin sacrificar el principio de autoridad. Se esperaba la solución para el día 25 (*El Universal*, abril 25 de 1953). Con todo, no se logró ningún adelanto en el arreglo del conflicto de la ENM. Los estudiantes ni aceptaron ni rechazaron el pliego de sus resoluciones, sino acordaron celebrar una asamblea general (*El Nacional*, abril 26 de 1953). Se sentía una tendencia a que la huelga continuara. En vista de que la situación anómala se prolongaba, el secretario de Educación Pública hizo afirmaciones tajantes respecto de la prolongación de la huelga (*El Universal*, abril 28 de 1953). Los dirigentes normalistas, en entrevista con el secretario, le hicieron saber su decisión de continuar la huelga. Estando así la situación, la asamblea plenaria de maestros en la ENM exhortó a los huelguistas a poner fin a la anómala situación (*El Nacional*, abril 29 de 1953); un grupo idealista de normalistas pretendía mejorar el ambiente de estudios de la escuela, pero fuerzas extrañas, empeñadas en prolongar e intensificar el conflicto, intervinieron y lograron su propósito. Finalmente, la huelga terminó (*El Nacional*, abril 30 de 1953) y el presidente Ruiz Cortines felicitó a los estudiantes. Se admitió la inmensa mayoría o la totalidad de las peticiones de los huelguistas, pero no así el punto de la coeducación. La SEP coincidió en el deseo del alumnado de lograr una representación de la Sociedad de Padres de Familia, mientras *El Universal* (abril 30 de 1953) hablaba de una formidable escandalera al concluirse la huelga de los normalistas. Por fin, en acalorada asamblea en el Teatro al Aire Libre de la ENM y después de escuchar el informe del presidente del comité de huelga, Rafael Vázquez Carreño, se decidió levantar la huelga. Los estudiantes obtuvieron: 1) un único director general de la ENM, quien sería la autoridad de quien dependieran los departamentos existentes; 2) el internado sería administrado por la persona que designara el director general de internados; 3) los aumentos, concedidos para los subsidios semanales a los alumnos y becas, se harían a partir del principio del año de 1954; 4) el Consejo Técnico Consultivo, que se crearía dentro del plantel, estudiaría la reestructuración del mismo, escuchando las sugerencias pertinentes. Debería definirse bien la participación en él tanto de los padres de familia como de los maestros y alumnos; 5) la Sociedad de Padres de Familia debería integrarse en forma auténtica; 6) esta sociedad tendría carácter apolítico; 7) no se restablecería entonces la coeducación, sino que se dejaría a la comisión resolver en el futuro; 8) la SEP proporcionaría los elementos adecuados para el fomento del deporte y el arreglo del campo respectivo, pues tenía interés en promover el deporte como factor importante en la vida de la escuela.

11.3 *Los planes educativos*

A propósito de las actividades del gobierno, que afrontaba los problemas económicos, *Excélsior* (enero 16 de 1956) alababa a aquél por cuidar también los problemas educativos. Durante muchos años, México había encarado la grave cuestión de la cultura popular. Al integrarse como Nación, el país se encontró con una obra civilizadora no sólo inconclusa, sino apenas iniciada. No obstante la intensidad con que la Colonia trabajó a lo largo de tres siglos, quedaron atrás grandes núcleos de población hundidos en el ostracismo espiritual. La civilización autóctona quedó destruida y, sobre sus ruinas, trató de edificarse una civilización nueva, diametralmente opuesta, fundada en una diferente filosofía de la vida y encaminada a metas distintas de perfeccionamiento. Los disturbios posteriores a la Independencia, el largo proceso de la evolución política de México, la intolerancia sectaria y las influencias exteriores, empeñadas en borrar de México la herencia de la hispanidad, redujeron la obra educativa a su mínima expresión; excluyeron a la iniciativa privada; y postergaron a las instituciones de enseñanza, notoriamente aptas para elevar el nivel moral y suprimir el monopolio escolar. El progreso del país tropezó y sigue tropezando con el fuerte y resistente obstáculo de la incultura. Muchos afanes progresistas resultaron estériles, por no operar sobre una sólida base cultural.

11.4 *La coeducación*

Como el tema de la coeducación fue una de las banderas de la huelga de los normalistas, se publicaron algunos artículos sobre el tema en la prensa. Es de notar que los alumnos varones la pedían sin aducir razones claras para tal petición. Ésta parecía ser simplemente un ataque contra el nuevo secretario de Educación Pública, pues nadie en su juicio podría pensar que los estudiantes habían pedido la coeducación para aprovechar en los estudios. Materia digna de consideración era que la directora de la sección femenina de la ENM se manifestaba partidaria de la coeducación. Es indudable que ésta tenía sus ventajas; pero el punto central no era ése, sino si éstas pesaban más que las desventajas. Nadie podía dudar, con todo, que la citada directora debía cambiar sus opiniones... o la SEP cambiar a la directora (*Excélsior*, marzo 17 de 1953).

El criterio de los padres de familia era más seguro, pues ni los pedagogos superficiales, ni las mismas autoridades educativas ni menos, naturalmente, los estudiantes, podían ofrecer un juicio seguro. Es cierto que la coeducación ofrecía la oportunidad a los niños de conocerse mutuamente y, así, el roce con la mujer contribuiría a suprimir prejuicios en la realidad de la vida; ayudaría, además, a desterrar el mito de la inferioridad de la mujer, pero no se trataba sólo de si era conveniente en sí misma, sino de si lo era en todos los casos. Habría que decir que los sujetos de la conducción no se prestaban para experimentar, pues los niños eran inmaduros (*Excélsior*, marzo 26 de 1953). *El Universal* (marzo 27 de 1953), a su vez, adujo la

razón para que el secretario de Educación Pública aceptara la coeducación: la autorización de los padres de familia.

Un profesor señalaba, por su parte, una solución pragmática al problema de la coeducación. Hacía unos 25 años, cuando hubo un aumento súbito de población, la capital sufrió una crisis de alojamientos, misma que afectó los locales ocupados por las escuelas oficiales. Se impuso entonces un horario continuo, no por razón de las ventajas que en sí ofrecía, sino simplemente para aprovechar al máximo las instalaciones con las cuales se contaba. Así parecía ser el caso de la coeducación. No existían ventajas intrínsecas para introducirla. Más bien se trataba de aprovechar el espacio disponible, reuniendo al mayor número de niños y niñas. Todo sistema que incluía el modo simultáneo y mutuo era coeducativo. Por eso, los franceses distinguían claramente la “coeducación de los sexos”. El artículo deploraba que se habían olvidado las razones convincentes que yacían en el fondo de la misma (*El Universal*, abril 1° de 1953).

11.5 *El analfabetismo*

El problema fundamental del país en materia educativa era el analfabetismo (*Excelsior*, enero 16 de 1956). Todos los esfuerzos realizados hasta entonces encontraban un formidable enemigo: el crecimiento demográfico de la población. El artículo recordaba que el titular de Educación Pública señalaba el objetivo para los niños de los jardines de infantes: la alegría de vivir y la confianza en sí mismo y en sus compañeros; en primaria, la conciencia que conocía las posibilidades del hombre para vencer a la naturaleza y ponerla a su servicio, y la del deber que armara sus hábitos; en la educación física y la educación técnica, la juventud que desea la capacitación para luchar por la vida. Por ello era muy importante que el secretario de Educación, en unión con el presidente de la República, acordaran un vasto plan con puntos tan importantes como impulsar y dar garantías a las escuelas particulares (*Excelsior*, enero 16 de 1956).

Excelsior (agosto 23 de 1956) alababa al secretario de Educación Pública que, sin tapujos de ninguna clase, señalaba el grave problema del analfabetismo del país y de América Latina: 14 millones de niños sin escuelas y 45 millones de adultos analfabetos daban un total de 60 millones de seres humanos que carecían de acceso a los instrumentos primarios de cultura, cifra equivalente a la población total de Francia, Bélgica y Suiza. El diario reconocía que la lucha emprendida por el país contra el analfabetismo había tenido altibajos. Con todo, sería injusto dejar de reconocer que la campaña tropezaba con un enemigo totalmente imprevisto, pero sumamente poderoso: el aumento de la población del país, de un 3% anual. El secretario de Educación Pública señalaba que cada año nacían en México entre 900 mil y un millón de niños —aumento equivalente a un nuevo estado de la federación— y los nuevos habitantes no sólo demandaban educación, sino también aumento en la producción en todas sus ramas, transportes, asistencia social, etc. El diario exhortaba al gobierno a proceder con mayor energía en la noble tarea iniciada hacía 12 años

y también invitaba a la iniciativa privada a vincularse a los esfuerzos que el Estado venía realizando.

La juventud deseaba capacitarse para la lucha y convenía subrayar que la administración de Ruiz Cortines atendía también al problema de la educación de la población indígena, porcentaje considerable en el crecimiento demográfico del país. Se esperaba que la iniciativa privada ayudaría a estas finalidades (*El Universal*, septiembre 10 de 1954).

11.6 *La educación fundamental*

Excélsior (enero 14 de 1953) apuntaba la desorientación que existía ante informes contradictorios: algunos decían que, como en años anteriores, muchos miles de niños en edad escolar no tendrían acceso a las escuelas por incapacidad material; en cambio, el director general de Enseñanza Primaria había dicho que casi ningún niño se quedaría sin inscripción en el primer año de las escuelas oficiales, cuyo cupo había aumentado con diez nuevos centros educativos, aptos para recibir a cinco mil alumnos; y que, en algunas escuelas, habría clases en tres turnos diarios y, en muchas más, en dos. Los tres turnos indicaban palmariamente la escasez de locales. Suponiendo que cada turno fuera de cuatro horas —la escuela funcionaría así 12 horas diarias—, ese tiempo era insuficiente para cumplir a conciencia con los programas escolares. El diario reportaba la voz común escuchada en la capital de que, en vez de gastar muchos millones en una suntuosa ciudad universitaria, habría sido preferible construir muchas escuelas primarias, ya que éstas son la base fundamental de la cultura del país.

Excélsior (julio 15 de 1953) informaba también de un suceso significativo: el jefe de la Sección de Estadística de la SEP había presentado un informe, fundado en cifras oficiales, el cual denunciaba que el esfuerzo de las autoridades por difundir ampliamente la enseñanza se perdía por intereses políticos: muchas escuelas recién abiertas debían clausurarse por falta de maestros que las sirvieran y hasta de alumnos que a ellas concurrieran. El informe indicaba una proporción desoladora de estas pérdidas y su autor sacaba la consecuencia razonable de que, antes de mandar construir establecimientos de enseñanza, se estudiaran cuidadosamente las necesidades de los pueblos a los cuales se destinaban y las posibilidades de éstos, los que gestionaban frecuentemente la construcción de escuelas para vanagloriarse de haberlas obtenido, aun sin contar con maestros para satisfacer la demanda. Recuérdese lo dicho más arriba: se construyeron escuelas a los bordes de las carreteras por pura ostentación, pues carecían de alumnos.

De la publicación de los resultados definitivos del Censo de 1950, cuidadosamente depurados, clasificados y reunidos en un informe inteligible y comparable, emergía un dato desconsolador: el número de mexicanos mayores de seis años que no sabía leer, era casi de 9 millones. Esto sucedía en 1950, cuando la campaña de alfabetización que engendraba las más risueñas esperanzas, llevaba apenas tres años de haberse iniciado con evidente entusiasmo (*Excélsior*, julio 23 de 1953). El

diario indicaba la necesidad apremiante de estudiar con cuidado las causas de este fenómeno, que podría considerarse un rotundo fracaso. Recordaba el ardor con que se había iniciado la campaña y la cuantiosa movilización de los recursos de la SEP en cartillas y demás útiles escolares. El editorial apuntaba algunas de las causas: enfriamiento del ardor inicial; carencia de técnica pedagógica de algunos de los alfabetizadores; y, sobre todo, falta de disposición del sujeto para recibir la enseñanza.

A la calamidad general de la escasez de escuelas para muchísimos niños se agregaba, en Oaxaca, el conflicto que mantenía sin maestros unas 90 escuelas oficiales, para contrarrestar la actitud de éstos que propugnaban por una nivelación del sueldo de los federalizados y los federales. La distinción, insignificante desde el punto de vista técnico, se reflejaba sobre los sueldos y dañaba a uno de los grupos. En caso de no resolverse el conflicto, los interesados irían a la huelga. Y concluía el diario: el paro de las escuelas primarias era una calamidad pública que debía evitarse o impedirse (*Excélsior*, octubre 7 de 1953).

En el mismo mes (*Excélsior*, octubre 30 de 1953), ante el anuncio de la construcción de 39 escuelas en el Distrito Federal, con un costo de tres millones de pesos, cupo para 16 mil alumnos y empleo para centenares de maestros, se sugería que, tratándose de planteles para medios populares, aquéllos llenaran modestamente todos los requisitos que exigía la pedagogía moderna.

La prensa dedicó todavía dos artículos más al problema de la alfabetización (*Excélsior*, enero 21 de 1954 y enero 21 de 1956). El primero recomendaba que, ante la escasez de dinero para poner en marcha un verdadero sistema de enseñanza obligatoria, se requería la urgente colaboración de todos los ciudadanos para dicha tarea. Y esta colaboración suponía, desde luego, el convencimiento de ser necesaria la alfabetización de los iletrados, pues éstos aún abrigaban sentimientos hostiles para recibir los beneficios de la mínima ilustración.

11.7 *Promoción de la mexicanidad*

El Universal (septiembre 10 de 1954) recordaba que el progreso de los grupos humanos, dentro de la evolución de la cultura, sólo era posible por el impulso del crecimiento creador de las nuevas generaciones. Entre los países de Latinoamérica, México emergía como uno de los que tienen fuentes más ricas y numerosas para integrar su nacionalidad. Se requería, por tanto, que la educación se impartiera con mentalidad integradora de la cultura y de la mexicanidad. La administración no debía experimentar, pues los niños eran inmaduros (*Excélsior*, marzo 26 de 1953).

11.8 *Invitación al desprendimiento*

A propósito de un acto de desprendimiento del presidente Ruiz Cortines, quien donó un terreno que poseía en su terruño para hacer construir una escuela y a ese dona-

tivo agregó modesta suma para comprar útiles escolares y deportivos —el presidente tenía un patrimonio personal muy modesto—, se propuso dicho gesto de ejemplo a todos los ciudadanos que estuvieran en posibilidad de contribuir, de alguna manera, a la noble cruzada de multiplicar las escuelas y de reducir las infortunadas manchas oscuras de la ignorancia que moteaban el territorio espiritual de la patria (*Excélsior*, junio 9 de 1953).

11.9 *Necesidad de reprimir los escándalos*

Excélsior (agosto 23 de 1956) señaló que la jefatura de Policía había impartido a sus agentes la orden de prevenir los desmanes callejeros de algunos estudiantes, quienes habían cometido infracciones contra el orden público y el Código Penal. El diario se quejaba de que la ciudad estaba en manos de pequeños grupos de jóvenes que comían toda clase de tropelías. Lejos de pensar que los estudiantes debían tener algún privilegio frente a los artículos del Código Penal, debía creerse que ellos estaban más obligados que cualesquiera otros miembros de la sociedad a observar intachable conducta. Por tanto, debían ser sancionados sin contemplaciones cuando faltaban sistemáticamente a sus deberes cívicos. Si el principio anterior resultaba indiscutible para los estudiantes, con mayor razón debía aplicarse a los maestros. No que éstos hubieran incurrido en las mismas fallas que aquéllos. Con todo, no había ninguna razón que autorizara a los maestros a ventilar sus querellas políticas internas a costa de los educandos. Nadie ignoraba que había grandes dificultades gremiales. Mezclar lo uno con lo otro era enteramente impropio de la delicada misión que se les había confiado.

11.10 *Supresión de privilegios*

Las acepciones que algunas escuelas practicaban con ciertas personas públicas obligaban a los padres de familia a hacer luengas colas. *Excélsior* (febrero 26 de 1954) recordaba que la democracia existía también en el campo de la enseñanza. Aquélla obligaba a dar a todos las mismas oportunidades de que disfrutaban los semejantes en el seno de una sociedad y en un momento dado. Los padres debían llegar a la secretaría de una escuela para obtener la deseada inscripción sin trámites y colas suplementarias. Las oportunidades debían ser iguales para todos sin que mediara lucro de ninguna especie, sino sólo el deseo de alcanzar un sitio en el aula de la más modesta escuela primaria (*Excélsior*, enero 1° de 1954). Se pedía a los aspirantes, por tanto, sujetarse a lo establecido en el reglamento. Lo odioso era que dichas normas tuvieran vigencia para unos y fueran letra muerta para otros.

11.11 *Necesidad de la educación privada aun existiendo la pública*

Un senador, maestro de profesión y presidente de la Segunda Comisión de

Educación del Congreso, declaró que el problema educativo en México era complejo y debía resolverse por medio de un impuesto especial. El senador pretendía que sólo el gobierno se ocupara de toda la educación y desplazara por completo a las escuelas particulares. El artículo indicaba que seguramente el senador ignoraba que existía una numerosa clase social opuesta a enviar a sus hijos a la escuela pública por temor de que se mezclaran y revolvieran con los de otras clases. Por otra parte, la introducción del impuesto era peligrosa, pues ¿quién lo recaudaría?, ¿el gobierno federal?, ¿y quién lo administraría y vigilaría que no se distrajera de su objeto esencial? (*Excélsior*, mayo 9 de 1956).

11.12 *Estatismo gubernamental*

Al mes de estas declaraciones, Manuel Ulloa (*La Nación*, octubre 24 de 1954) comentaba la posición del gobierno. Aquél reconocía que la SEP trataba de atenuar los aspectos más agresivos del régimen totalitario escolar, y a su vez le hacía varias preguntas al secretario, en su triple carácter de profesor, de abogado y titular de la SEP: *primera*, si el gobierno reconocía la dignidad de la persona humana y el derecho de ésta a educar a sus hijos dentro de sus convicciones, ¿la escuela negaría esas convicciones o guardaría silencio frente a ellas? En cualquiera de estos dos extremos, debía seleccionar el que salvaguardara la dignidad de la persona y de la familia, dignidad que el gobierno deseaba respetar; *segunda*, ¿en virtud de qué título pretendía el Estado definir la verdad? El propio secretario de Educación ponía de relieve cómo el Estado se había equivocado en 1917 y 1934 para acertar en 1946; *tercera*, ¿cómo podría la escuela educar para la libertad, cuando el artículo 3° constitucional negaba la libertad educativa; asignaba al Estado la función —que no le correspondía— de definir la verdad; y declaraba que contra las definiciones de éste no procedía juicio ni recurso alguno? ¿Podría decirse que el artículo 3° educaba para la libertad, cuando, según sus términos, se prohibiría ejercer el magisterio en México a Fray Pedro de Gante, Fray Toribio de Motolinía, y a los otros misioneros de quienes el secretario de Educación hacía merecido elogio? ¿Cómo podía luchar el artículo 3° constitucional por la formación integral de la persona humana, cuando la escuela se abstenía de hacer referencia a lo que constituía el fundamento, núcleo y alma de toda educación: la religión? ¿No se impedía en realidad el desarrollo de la justicia social, manteniendo el error del liberalismo individualista, fautor de una separación entre la vida privada y la vida pública de la persona, y el cual eximía —a quien cumplía sus deberes dentro de la familia— de los deberes de justicia social, como capitalista y/o empresario?; por último, si México era miembro de la ONU y había aprobado la Declaración de los Derechos del Hombre, ¿los padres tendrían el derecho preferente para escoger el tipo de educación que habría de darse a sus hijos “y el de la libertad de manifestar su religión... individual y colectivamente”, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica y la observancia? ¿Cómo se reconciliaba el reconocimiento internacional de derechos y libertades que dentro del país

el artículo 3° constitucional negaba? No existe evidencia de que el secretario de Educación Pública hubiera respondido a Ulloa.

11.13 *La planificación educativa*

El Universal (octubre 15 de 1954), por su parte, dedicó un editorial sobre la necesidad de la planificación educativa en México, debido al problema del analfabetismo, el cual hacía más imperiosa esta medida. El crecimiento de la población volvía prácticamente nugatorios los esfuerzos del gobierno por contener el alud de analfabetos. El editorial señalaba que el problema de la alfabetización comprendía cerca de 16 millones de habitantes: poco más de dos millones de niños que se habían quedado fuera de la escuela y, para atenderlos, se habrían requerido 350 mil maestros, cuando escasamente se contaba con la décima parte. Por otra parte, ni el presupuesto total de la federación alcanzaría para pagar a ese número de maestros. De ahí que en ningún país del mundo el gobierno, solo, afrontaba totalmente las necesidades educativas. La educación, por tanto, debía planificarse con una acción conjunta del gobierno y de los particulares, si bien aquél debería ser el principal sostén de la educación primaria. Tal labor de planificación obligaría a dedicar íntegramente el presupuesto de la SEP a las indispensables funciones educativas y administrativas, y a desterrar, en definitiva, la práctica de comisionar a maestros para labores sindicales u otras ajenas a la función docente, pues así se descuidaría la educación del país. Urgía, ciertamente, mayor apoyo de la iniciativa privada, la cual, por otra parte, demandaba con justicia la revisión del artículo 3°.

Poco después, a propósito del Informe Presidencial (*El Universal*, septiembre 4 de 1956), y comentando las palabras del presidente, el diario señalaba que aquél deseaba de las nuevas generaciones ser fieles a la ley del perfeccionamiento de la especie, no vivir en las luminosas enseñanzas de nuestro pasado, ni tampoco circunscribir sus preocupaciones tan sólo al presente, sino proyectar su pensamiento y acción para mejorar el futuro. Ruiz Cortines hacía resaltar el propósito de cumplir con el mandato constitucional de vincular el desarrollo armónico de la persona con el desempeño de las obligaciones para con la familia, la colectividad y la patria. El presidente señalaba que la acción gubernamental se desarrollaba con la erogación de más de dos millones y medio de pesos diarios aportados con el sacrificio del pueblo en momentos críticos, y reclamaba la correspondiente actitud de maestros y estudiantes de cumplir con su deber. Y a este propósito decía el presidente: “Vale mucho que lo cumplan... pero más [vale] saber cuál es para cumplirlo bien”.

11.14 *El tema de los libros de texto*

El Universal (abril 8 de 1953) atribuía la anarquía reinante en la fijación de los libros de texto a la carencia de objetivos en los programas correspondientes a los distintos ciclos que se impartían. La falta de objetivos concretos en la educación del

niño y la carencia de métodos pedagógicos propios autorizó a los maestros a proyectar y a redactar libros de texto, sin más guía que su actitud personal, provocando una situación anárquica y perjudicial a la unidad que reclama el desarrollo integral de los niños. El secretario Ceniceros señaló como características de los libros de texto el valor científico de éstos, así como el estar imbuidos de una auténtica mexicanidad en materia histórica y pedagógica. El secretario de Educación Pública proponía dos orientaciones fundamentales: la primera, los libros deberían seguir los programas que trataban de apoyar; la segunda pedía el amor a la patria y el amor a la tierra —que había visto nacer a los mayores y conservaba el recuerdo de los seres queridos—, el amor a los héroes, a los hijos ilustres que grabaron sus nobles acciones como modelos y cuya huella debían seguir los ciudadanos.

Leopoldo Salazar Viniegra (*Excelsior*, abril 18 de 1953) señaló que no siempre se invocaban razones válidas para oponerse a los libros de texto. La actitud de los padres de familia era más bien la de canjear, a título gracioso, las obras que no les gustaban por otras que sí les agradaban. Él opinaba que la mayoría de esos textos no se usarían de acuerdo con la “Escuela Nueva”, por no ser producto de la observación y la experiencia directas de parte del colegial y por no encontrarse alrededor de los centros de interés.

Pedro Vázquez Cisneros (*Excelsior*, abril 27 de 1953), por su parte, tomaba pie de la campaña en contra de los libros de texto, superficial, según él, para tratar el problema más de fondo: los libros escolares no eran un problema autónomo, sino una derivación del problema básico y fundamental: el carácter estatista y atentatorio del artículo 3°, cuya interpretación abusiva había llevado a la SEP a arrogarse la facultad no gubernamental, sino pedagógica, de escoger y señalar los libros de texto que debían usarse, con exclusión de todos los demás, lo mismo en las escuelas públicas que en las privadas. La SEP no tenía derecho de imponer libros de texto obligatorios para las escuelas particulares, ni por el tenor del artículo 3°, ni tampoco conforme a la Ley Orgánica reglamentaria. En efecto, el artículo 3° imponía totalitariamente a los planteles particulares la obligación de cumplir los planes y los programas oficiales y daba al Estado la facultad dictatorial de imponer a la escuela privada planes y programas, pero no libros de texto, puesto que aquéllos podían cumplirse rigurosamente con diversidad de textos. Otro tanto indicaba, por su parte, la Ley Orgánica, cuyos artículos 39° y 61° pasaban por alto los libros de texto. Vázquez Cisneros pedía cierta elasticidad que permitiera a las escuelas primarias relacionarse con las necesidades y características del medio físico, económico y social en donde actuaban.

Francisco de Cosío (*Excelsior*, noviembre 19 de 1953) disertó, en general, sobre las lecturas infantiles, que se derivaban del cinematógrafo y la radio, cuyos temas truculentos y violentos solían ser lo corriente, tanto en las películas llamadas “aptas para menores”, como en las novelas radiadas destinadas a todos: crímenes, robos, madres desnaturalizadas, hermanos que se odiaban, fugas y exilios. Estos temas deformaban la fantasía de los niños e influían en sus juegos en los que la pistola solía ser el instrumento preferido. El autor señalaba que, curiosamente, los censo-

res de películas y libros para la infancia solían ser muy rígidos en temas sexuales. Éstos eran, ciertamente, impropios para el niño, aunque dejaran quizá en él menor huella que la simpatía que emanaba de un pistolero o un atracador. El autor abogaba por introducir temas que abrieran a los niños los veneros de la bondad y el optimismo y añadía que habría que volver a la lectura de *El Quijote*, de los cuentos primitivos de príncipes, hadas y enanos, y de las novelas de Julio Verne, si se quería cultivar la fantasía infantil e impedir que se contaminara con la sórdida realidad de aquella época.

Por otro lado, *El Nacional* (enero 15 de 1954) anunció que la SEP desarrollaba un programa para abaratar la educación y hacerla más accesible al campesino y al obrero. Los padres pagarían menos por los gastos de libros y útiles, a partir del ciclo educativo del 2 de febrero. Dos acciones inmediatas tenía ese plan y una mediata: reducir el número de libros de texto, a cargo de la comisión especial que estudió el asunto con criterio estrictamente pedagógico; y desautorizar enérgicamente el exigir cuota alguna en las escuelas oficiales durante las próximas inscripciones. El plan mediato tendía al abaratamiento de los libros de texto y a evitar que, en lo sucesivo, el libro fuera también cuaderno de trabajo. Con estas normas, el secretario de Educación Pública expresaba que se restituiría la naturaleza del libro y se observaría también una nueva política en la lista de libros que se promulgaría durante el año: serían éstos menos en número. En el primer ciclo no habría más de un libro por año y, en los siguientes, se recortaría la lista para hacerla accesible económicamente a las clases menesterosas.

A propósito de la constitución de la Comisión Nacional Proabaratamiento del Libro, *Excélsior* (enero 24 de 1956) informaba del problema de la carestía de los textos y, en general, de los libros que encerraban un contenido de cultura. A esta información se agregaba que el asunto sería llevado hasta el presidente de la República. La solución no parecía fácil, como lo comprobaban los reiterados esfuerzos que, año con año, el gobierno había hecho para resolver el problema sin resultado alguno. El diario aguardaba que el asunto se revisaría a fondo y se resolvería, en forma tal que dejara de ser una pesadilla para los flacos bolsillos de estudiantes pobres y de padres de familia de modestos recursos, los más numerosos de la población. Por otra parte, el periódico, celoso de que el Estado no invadiera cada vez más el campo de la iniciativa privada, solicitaba a los editores y libreros sacrificar un porcentaje del lucro obtenido, para facilitar la resolución del problema en términos que no lesionaran la libertad de comercio. Deshacer un monopolio de editores y libreros para constituir otro de índole estatal no podría ser una solución aceptable.

Y el mismo tema se repetía más adelante (*Excélsior*, enero 28 de 1956). Se comentaba en esta ocasión el exagerado lucro que año con año producían los libros de texto. Entonces se sugirió que las autoridades señalaran un justo margen de ganancia para editores y libreros y, al mismo tiempo, protegieran a los padres de familia de modestos recursos, como lo era la mayoría de la población. El diario informó que el secretario de Educación Pública anunciaba que él se reservaba el

derecho de fijar los precios de los libros de texto, decisión que tomaría en el curso de la siguiente semana. El diario insistía en que el secretario de Educación Pública no se inclinara del lado del intervencionismo estatal, pero por otro lado reconocía que, ante un asunto en el que iba de por medio la formación de los mexicanos del mañana, las autoridades no podían cruzarse de brazos.

11 .16 *Las escuelas privadas*

Excelsior (enero 17 de 1953) señalaba que, entre los proyectos del gobierno de Ruiz Cortines, estaba el de alentar y estimular a los colegios particulares. México, cuyo Estado era pobre, no podía, sólo por los órganos del gobierno, resolver el problema de la enseñanza pública. Por tanto, requería el apoyo de los colegios particulares, mediante su lozano desarrollo y multiplicación. El editorial se refería especialmente a la creación de la Comisión Revisora de Libros de Texto que buscaba la forma de mejorar la calidad de su contenido y abaratarlos: la inmensa mayoría de los padres de familia eran pobres y muchos de los libros usados en esos momentos en las escuelas, incluso en las particulares incorporadas a la federación, eran nocivos para los tiernos espíritus de los niños.

Si el Ideario de la enseñanza mexicana tendía a formar el sentido de patria, la conciencia clara de los deberes que tenemos para con ella así como con la fraternidad y solidaridad humanas, nos obliga a empezar por los miembros de la comunidad mexicana. Los libros de texto, consiguientemente, debían tender a tales fines y abstenerse por completo de dividir y sembrar odios y resentimientos en los niños, quienes crecerían así llenos de complejos que ensombrecerían toda su vida. *El Universal* (marzo 1° de 1953) señalaba que la responsabilidad de la Comisión Revisora de Libros de Texto era grande. La SEP podía mejorar la calidad de los libros escolares y, al mismo tiempo, estimular a los escritores y pedagogos mexicanos, encargándoles la redacción de aquéllos dentro de los lineamientos que caracterizan la selección de maestros y alumnos.