



La Campaña Nacional contra el Analfabetismo
en Metepec, Estado de México, 1944-1946

T E S I S

que para obtener el grado de

maestra en Historia

presenta

Alba Alejandra Lira García

Director: Dr. Carlos Escalante Fernández

Diciembre de 2013

Comité

Presidente

Vocal

Secretario

AGRADECIMIENTOS

La educación como objeto de estudio y proceso social se complejiza a la luz de la historia, en todas sus versiones cuestiona y construye rigurosas explicaciones sobre sí misma, evitando el asombro que producen los tecnicismos pedagógicos. Esto ha sido para mí un aprendizaje significativo. Por ello estoy muy agradecida con el Dr. Carlos Escalante, por animarme al estudio y compartir conmigo su experiencia al ser el director de esta investigación. Del mismo modo, la Dra. Alicia Civera me animó con su estilo crítico y entusiasmo. La Dra. Adelina Arredondo proporcionó con su talento, orden y puntualidad a este trabajo.

Esta tesis lleva implícito mi transcurso como estudiante de la primera generación de la Maestría en Historia de El Colegio Mexiquense AC. Por ello, agradezco ampliamente la beca que me fue concedida, primero para cursar el Diplomado en Historia de la Educación en México siglos XIX y XX. Después como estudiante de tiempo completo, haciendo posible la actividad de investigación. Producto de esta beca fue posible mi participación en el XII Encuentro internacional de Historia de la Educación de la SOMEHIDE y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Por todo ello, reconozco considerablemente al presidente Dr. Alejandro Vargas Castro, al secretario general Dr. José Antonio Álvarez Lobato y a la coordinadora del área de docencia Mtra. Minerva Uribe Belmar.

Mi pleno agradecimiento a los docentes que guiaron mi formación y compartieron sus respectivos avances de investigación: Dra. Teresa Jarquin, Dr. Raymundo Martínez, Dra. Pilar Iracheta. A los docentes que contribuyeron con su rigurosidad de análisis Dra. Dolores Lorenzo, Dr. Paolo Riguzzi, Dr. Israel Benegas y Dra. Claudia Guarisco. Con especial afecto quiero reconocer a mis compañeros por todo lo compartido; la alegría de Guadalupe Nieto, la constancia de Rosario González, el talento de Karen Mejía, a Alejandro Gracida por ser el amigo solidario que me apoyó con la lectura final, y desde luego a Rodrigo Terrazas por su cariño. Sin duda, agradezco el apoyo incondicional de mis amigas Mitzi Danae Morales Montes e Ivonne Lujano Vilchis.

ÍNDICE

Introducción.....	6
1. La alfabetización en México 1850-1910.....	15
1.1. Escuelas de primeras letras: lectura, escritura y catecismo	15
1.2. Métodos y espacios para aprender a leer y escribir	22
1.3. Las masas populares leen y escriben.....	32
1.4. La alfabetización en el Estado de México. 1850-1910	36
2. Las campañas de alfabetización. 1921-1944.....	44
2.1 Alfabetización: base para la cultura nacional.....	44
2.2. Campaña contra el analfabetismo. 1921.....	51
2.3. Alfabetización y formación técnica. 1927-1940	57
2.4. Peticiones escritas para la delimitación de un ejido	60
2.5. La Campaña Nacional contra el Analfabetismo. 1944-1946.....	68
2.5.1Elementos oficiales de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.....	70
2.5.2 Elementos simbólicos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo	73
3. Metepec: la escolarización y la alfabetización.....	76
3.1. La villa de Metepec.....	76
3.2. Escuelas de primeras letras en la Villa de Metepec.....	88
3.3 1940: escuelas y alfabetización	95
3.4 La ley de Emergencia en Metepec	124
4. Primera etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo	127
4.1 Formación de la junta municipal y los comités locales.....	127
4.2. Primera faena, padrones, cartillas y división del trabajo	132
4.3 Disposiciones emergentes y redistribución del trabajo	139
5. Segunda etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.....	147
5.1 Organización de los centros colectivos y las juntas locales	147
5.2 Jóvenes y adultos en los centros colectivos de alfabetización.....	166

5.3	Los patronatos locales de auxilio a la campaña	170
5.4	La Cartilla Nacional contra el Analfabetismo	181
6.	Tercera etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo	199
6.1	Pruebas finales y resultados de la campaña en Metepec	199
6.2	El examen y la ceremonia escolar	208
6.3	Resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo	214
	Conclusiones	226
	APÉNDICE 1	238
	APÉNDICE 2	240
	APÉNDICE 3	241
	APÉNDICE 4	249
	APÉNDICE 5	250
	Fuentes consultadas	251

INTRODUCCIÓN

El propósito general de ésta investigación es contribuir a la construcción del conocimiento histórico sobre el proceso de la alfabetización en México, con base en la perspectiva regional. La intención particular es estudiar la planeación, desarrollo y resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo durante el periodo 1944-1946 en el municipio de Metepec, Estado de México.

En 1921, 1936, 1937 y 1944 se emprendieron en México cuatro campañas para abatir el analfabetismo, estas cruzadas aspiraron a objetivos distintos, determinados por las atribuciones políticas, sociales y culturales concedidas a la lectura y la escritura. En la campaña nacional de alfabetización de 1921 se pretendía que, con la lectoescritura mejorarían las condiciones culturales de la población, en la campaña de 1944 se aspiraba a que la alfabetización sirviera para proveer a los iletrados de “un mínimo indispensable de acceso a la cultura”. Las campañas de alfabetización fueron planteadas como recursos adicionales a la primaria elemental, para atender a la población que no tuvo acceso a la escuela, y para quienes aun asistiendo no aprendieron a leer ni escribir. De acuerdo con Meneses (1988): en 1921 el 71.4% de los mexicanos eran analfabetas, para 1930 lo eran el 64.7% y en 1940 el analfabetismo abarcaba al 55.2% de un total de población de 16 220 316, entre la población mayor a 10 años.

La historiografía de la educación en México sigue que las cruzadas contra el analfabetismo contribuyeron muy poco al paulatino progreso de la comunicación escrita; pues se han estudiado con mayor frecuencia los límites económicos, culturales y sociales que tuvieron las campañas como parte de un conjunto de políticas educativas emprendidas durante algún periodo de gobierno. Han sido escasas las investigaciones cuyo objeto de estudio sea la “instrumentación” de una campaña de alfabetización. Se procuró en esta investigación, indagar acerca de la noción de analfabetismo y alfabetización, para comprender a la campaña como proceso pedagógico, es decir, apreciando la función y el uso de los recursos

didácticos empleados para la enseñanza, los mecanismos para la difusión, la organización, la obtención de recursos para la administración de la campaña. Adicionalmente se intentó advertir a la campaña como un proceso hilvanado a la usanza del municipio de Metepec, de acuerdo a sus antecedentes de escolarización y alfabetización, así como a las posibilidades económicas, escolares y de organización social en la época de 1940.

Las referencias bibliográficas que permitieron advertir la conveniencia de un estudio municipal, fueron investigaciones de escala nacional cuyo objeto de estudio estuvo dedicado a problematizar al analfabetismo. Luis Eduardo Ruíz (1977) *El problema de la pobreza y el analfabetismo en México 1920-1958*, el autor aprecia las diferencias sociales y culturales de la población mexicana entre el campo y la ciudad; entiende al analfabetismo inmerso en las causas y las consecuencias de las carencias económicas.

En 1994 una publicación fundamental fue realizada por El Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA) y El Colegio de México, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, aparecen los procesos educativos en orden cronológico y con un abordaje temático distribuido en tres tomos, del México prehispánico y hasta los primeros años de la institucionalización de la educación para los adultos. Por su parte, Federico Lazarín (1995) presentó un trabajo en el que engloba a las campañas con base en una interpretación política, presenta los diversos objetivos y aspectos de continuidad y/o ruptura ensayados antes de la creación del INEA en 1982.

Del mismo modo fue imprescindible la consulta de investigaciones regionales, en las que se analizaron puntualmente los cambios y las permanencias de las prácticas de lectura y escritura, como lo han presentado: Rockwell (2004) "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX". Giraudo (2004) "Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales: Puebla y Veracruz (1920-1930)". Soler (2006) en "Marginalidad, educación y analfabetismo en Chiapas y Oaxaca, 1877-1910", expone que el analfabetismo tuvo causas distintas a la inasistencia escolar, al profundizar en las causas de la deserción, destaca los periodos de enfermedad, de hambruna y/o

sequía. Civera (2009 b) en “Mujeres, cultura escrita y escuela en el Estado de México durante la primera mitad del siglo XX”, matiza las diferencias en el acceso a la escolarización y alfabetización por municipio, considerando las desigualdades por género y con respecto a la población indígena.

Aunque la producción bibliográfica ha sido limitada, la diversidad de fuentes con que se ha abordado el tema, censos, archivos notariales, fotografías, padrones escolares, memorias y entrevistas han hecho perceptible la complejidad del proceso. Los trabajos de investigación enfocados en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de 1944, han contribuido al conocimiento del valor simbólico, político, social y cultural que tuvo la cruzada. Se han presentado y se siguen realizando desde diversos niveles de análisis, investigaciones cuyo objeto de estudio es la Campaña Nacional contra el Analfabetismo:

Legislar contra la ignorancia (leyes y decretos para la alfabetización: 1944-1948) de Teresa Carbó (1989), en este artículo se destacan los principios legislativos y los alcances del discurso político que fortalecieron al presidencialismo y legitimaron a la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Torres Septién (1994) “En busca de la modernidad, 1940-1960”, identificó las etapas de organización y ejecución de la Campaña, así como los inconvenientes más significativos a lo largo de la misma. Araiza (2007) en *La segunda campaña Alfabetizadora a través de las fotografías de los hermanos Mayo, 1944-1946*, con base en un análisis fotográfico la autora describe el ambiente nacionalista que acompañó a la campaña.

En el Estado de México se han desarrollado investigaciones que comparten la intención de conocer el impacto educativo y social de esta cruzada: Reynoso y Mendoza (2004) en “Si a tu patria quieres servir, debes enseñar a leer y escribir”, la campaña contra el analfabetismo en Toluca y Tenancingo 1944-1946”, realizan un breve análisis comparativo sobre las dificultades para el desarrollo de la campaña en ambos municipios. Colín (2010) en “La Cartilla de alfabetización, un libro de texto destinado a los adultos” se centra en conocer los fundamentos didácticos y pedagógicos de la cartilla editada y distribuida durante la campaña, tomando en cuenta que los recursos para la enseñanza correspondieron a la postura ideológica de la época. Escalante (2013) en “Alfabetos e iletrados en Santa María Totoltepec,

Toluca, México” (1944-1946)”, se propone descubrir la representación socialmente construida respecto al analfabeto, así como analizar de un modo comparativo las discrepancias de alfabetización, considerando variables como la edad, el género y los usos de la comunicación escrita.

Además de los motivos historiográficos, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1942, el municipio tuvo atribuciones amplias respecto a la alfabetización de los adultos, posteriormente con la emisión de la Ley de emergencia de 1944 se reafirmaría que éste sería el núcleo de organización social para el combate al analfabetismo, de ahí la conveniencia de proponer al municipio de Metepec, Estado de México como región de análisis. Favorablemente la historia de la educación elemental del municipio se ha preservado en investigaciones precedentes.

Serrano (2001) realizó un estudio sobre las particularidades de la educación socialista en Metepec. Camacho (2010) plasmó un amplio recorrido sobre las escuelas de primeras letras durante el siglo XIX. Bustamante (2011) analizó la región de Valle de Toluca a finales del periodo colonial y hasta la primera mitad del siglo XIX. Otra fuente imprescindible provino de la apreciación de antropólogos, literatos y cronistas que han escrito a partir del propio municipio: Huitrón (1962), Chávez y Camacho (1997), Chávez (2000) y Balestra (2004). En conjunto dichas fuentes permitieron apreciar a la Campaña bajo el tejido social de Metepec.

Esta investigación se encuentra dividida en seis capítulos y un apartado de conclusiones. El capítulo uno contiene una breve exposición sobre la alfabetización en relación a la instrucción elemental en México de 1850 a 1910. Durante la segunda década del siglo XIX mediante la labor legislativa se procuró legitimar la obligatoriedad de la asistencia a la escuela y el aprendizaje del alfabeto. En este periodo fueron importantes las innovaciones pedagógicas para la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, pero el avance de la alfabetización estuvo limitado por los abruptos cambios de régimen, y por la falta de recursos económicos destinados para sostener a las escuelas, así como por las características humildes de la población.

Un elemento trascendente durante este proceso fue el advenimiento de las medidas de modernidad educativa, que junto con la relativa estabilidad política y

económica sentaron las bases para la conformación del sistema de educación elemental; como la uniformidad de los programas educativos y la emisión de medidas para la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. La enseñanza y difusión de la lectura y la escritura no dependía sólo de la cantidad de escuelas, su ubicación o sostenimiento, intervinieron también las condiciones sociales de la población y el valor cultural que la población otorgaba a la comunicación escrita.

Los estados que tuvieron menor desarrollo económico y aquellos con población mayoritariamente indígena, o en condiciones de mayor pobreza, concentraban a una cantidad mayor de población analfabeta. Ante las desventajas económicas y educativas de las comunidades rurales e indígenas, se emprendió el proceso de expansión de las escuelas rudimentarias, como antecedente de las primarias rurales. No obstante la función primordial de la escuela no era la enseñanza del alfabeto, pues más apremiante resultaba la enseñanza de algún oficio y/o el aprovechamiento de la tierra, las necesidades culturales estaban subordinadas a los aprendizajes para mejorar las condiciones de vida de la población.

El propósito del capítulo segundo es mostrar que durante la primera mitad del siglo XX el avance de la alfabetización, fue paulatino y estuvo favorecido por una coyuntura de acontecimientos; la expansión y uniformidad del sistema de educación elemental, así como el fomento de la unidad nacional por medio de la cultura. La escuela tuvo la encomienda de transformar costumbres y tradiciones tomando como elemento común la enseñanza de la lectura, la escritura y el castellano. Se arraigó entonces la idea de la alfabetización como cimiento de la cultura nacional, además de ser un elemento para el bienestar económico, pues se consideraba que en conjunto proporcionarían condiciones sociales más favorables. En este capítulo se exponen las características de las campañas contra el analfabetismo emprendidas durante el periodo posrevolucionario, enfatizando los inconvenientes más recurrentes durante su respectiva instrumentación: escasez de recursos económicos, falta de material, aulas y maestros alfabetizadores, mostrando además que las complicaciones fueron mayores en el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura a los indígenas cuya lengua originaria no era el castellano.

Particularmente respecto a la campaña Nacional contra el Analfabetismo de 1944 se presentan sus elementos oficiales y simbólicos. La campaña tuvo lugar en un periodo de importantes cambios: “la transición del México rural de finales de los treinta al México urbano e industrializado de los sesenta, en la que se definen las bases del sistema educativo actual” (Greaves, 2008: 13). Se advierte la continuidad del proceso en la conformación del Estado corporativo, moderno e industrializado. Resultaba preciso eliminar al analfabetismo, por considerarle causa de la pobreza y la desigualdad social; a la alfabetización se le atribuyó la cualidad de servir como medio para construir la paz y la democracia. La escuela como institución tutelada por el Estado se encontraba en un momento de legitimación apoyado por la difusión de la lectura y la escritura.

En el capítulo tercero se aborda a la villa de Metepec y sus características de alfabetización en la década de 1940. En sus antecedentes decimonónicos, la importancia otorgada por los habitantes a la escuela se aprecia en el esfuerzo de procurar aulas en cada poblado, además de la existencia de modestas escuelas particulares para niñas. Convenientemente algunas aulas que funcionaron en Metepec durante la segunda mitad del XIX, aunque no de manera permanente, mantuvieron un espacio en los poblados del municipio, en 1940 Metepec tuvo siete escuelas federales, cinco estatales y una para adultos. Así la presencia de la federación junto con la presencia escolar decimonónica pudo tener alguna incidencia positiva respecto a la alfabetización de la población, aunque en 1940 el 56 % de los habitantes mayores de 6 años no sabían leer ni escribir.

Metepec mantuvo una actividad económica apoyada principalmente en la producción y comercialización de la alfarería, las malas condiciones geográficas de los ejidos propiciaban que la mayor parte de los campesinos y los integrantes de sus familias completaran sus ingresos con actividades como el peonaje, la producción alfarera y su comercialización. En este capítulo se da cuenta de las características de la alfabetización en el municipio, particularmente sobre la condición de analfabetismo de las mujeres adultas, proceso relacionado con las prácticas culturales y educativas en décadas anteriores, pues las escuelas mixtas y la coeducación fueron procesos que favorecieron a la educación elemental de las

mujeres, antes de 1936 se consideraba fundamental enseñar a las mujeres saberes de tipo doméstico. Entre las mujeres del Metepec el porcentaje de analfabetismo era de 65.8%, mientras que entre los hombres el porcentaje era de 45.7%.

Ante aquellas condiciones de alfabetización del municipio, se iniciaron las acciones para difundir la Ley de emergencia que determinaba el inicio de la campaña, los primeros en ser informados fueron los comisarios ejidales, a quienes los maestros enviaban recurrentemente información sobre los niños que sin causa justificada dejaban de asistir a la escuela. Esta Ley reafirmaba la importancia del municipio en la atención a la población adulta analfabeta, como ya se había decretado en la Ley Orgánica de 1942.

En el capítulo cuarto se aborda la primera etapa de la campaña Nacional contra el analfabetismo en Metepec, la campaña se organizó administrativamente a nivel federal y estatal, y municipal, por medio de la junta municipal. Bajo el entusiasmo de la enseñanza de persona a persona se llevó a cabo el reparto de las cartillas para la alfabetización, la conformación de las juntas locales, la identificación de los elementos auxiliares de la campaña y la formación de patronatos de ayuda económica. El apego a la Ley de emergencia, retrasó el desarrollo de la primera etapa de la campaña, fue necesario reanudar las labores tomando en cuenta los recursos humanos, económicos y de infraestructura del municipio, así como la activación de las labores con apoyo de los comisarios ejidales. El trabajo inicial implicó levantar estadísticas sobre la población analfabeta, de ese trabajo fueron responsables los maestros y los comisarios ejidales. Hubo pobladores que se reusaron a emplearla, al mismo tiempo otros habitantes solicitaban que les fuera asignado algún analfabeto para iniciar con la enseñanza, así los primeros inconvenientes estaban derivados de la poca claridad de la Ley de emergencia y por el surgimiento de eventualidades no consideradas en la misma.

Este capítulo da cuenta del modo en que se conformaron los centros colectivos de alfabetización iniciando en la cabecera municipal, así como la destacada participación de los maestros. La intervención de los inspectores escolares federales y estatales, así como la intervención del presidente municipal Francisco Amaro fue necesaria para la conformación de juntas locales, encargadas

de recaudar las aportaciones que de acuerdo a la Ley de emergencia debían entregar los alfabetos. Las actividades más apremiantes estaban por iniciar, después de conformar los centros colectivos de alfabetización fue necesario vigilar la asistencia recurrente de los analfabetos, pues la inasistencia y el ausentismo fueron los inconvenientes más recurrentes.

En el capítulo quinto se procuró comprender el funcionamiento de los quince centros colectivos de alfabetización que hubo en Metepec. La campaña entró en funcionamiento ocho meses después, con la inauguración de los centros de alfabetización de la escuela Miguel Hidalgo, instalada en la cabecera municipal, éste centro se conformó después de que se emitieron las Bases para el funcionamiento de los centros colectivos de alfabetización, en los que se establecía la autonomía de los centros de alfabetización para recaudar y disponer de sus recursos económicos, con el fin de asegurar el pago al maestro alfabetizador.

Las características de los centros colectivos de alfabetización en Metepec estuvieron relacionadas con el estado de la alfabetización del municipio en aquella época, la mayor parte de las mujeres mayores de 40 años eran analfabetas, lo cual justificó que fueran mujeres las inscritas en su mayoría. En Metepec los centros colectivos de alfabetización se organizaron por género. La mayor parte de los jóvenes que asistieron a los centros de alfabetización tenían en promedio de 20 a 25 años. Los centros de alfabetización no fueron grupos aislados en las escuelas, pues la comunicación entre los centros de alfabetización y la presidencia municipal se mantenía a través de los patronatos locales de auxilio a la campaña, estos patronatos eran elegidos entre los “vecinos caracterizados” o con “solvencia moral”. Entre ellos estaban dos presidentes municipales: Francisco Amaro Terrón y Ezequiel Capistran.

En el capítulo seis se aborda la etapa tres de la campaña, es decir lo relativo a la presentación de las pruebas finales y los resultados de alfabetización en Metepec. Debido a que se demoraron las actividades en las etapas previas, fue necesario adecuar la presentación de las pruebas finales al progreso de la campaña; en general los maestros hicieron saber que el tiempo destinado a la enseñanza fue muy breve, por lo tanto no todos los asistentes a los centros de

alfabetización estaban en condiciones de presentar las pruebas finales. La presentación de las pruebas finales de alfabetización fue un acto sobresaliente al interior de las escuelas de Metepec, la celebración incluyó la participación de los niños en actos alusivos al nacionalismo.

En este último capítulo, la interpretación de los resultados se apreció en dos sentidos, por un lado los datos que se registraron en las actas de examen en cada centro, la cantidad de alfabetos que aprobaron las pruebas de alfabetización en relación al total de analfabetos que estuvieron inscritos en algún centro colectivo, haciendo notar sobre todo que los aprobados en lectura y escritura fueron escasos considerando la movilización social surgida en torno a la campaña. En Metepec la cantidad de mujeres que participaron en la campaña como asistentes en los centros de alfabetización superó a los hombres, lo mismo que la cantidad de alfabetizadas en proporción con la cantidad de inscritas y en comparación con los hombres.

Los resultados pedagógicos de la enseñanza se apreciaron a través de valoraciones previas a cartillas de alfabetización de la época, el tipo de alfabetización pretendida con el diseño y contenido de la cartilla nacional contra el analfabetismo fue el nivel de alfabetismo elemental: lectura y escritura del propio nombre y lectura de textos breves. Del mismo modo, al considerar las calificaciones obtenidas por los recién alfabetizados en lectura y escritura, sugieren que el aprendizaje fue elemental y que el mayor logro en aprovechamiento fue respecto al aprendizaje de la lectura.

Finalmente el apartado de conclusiones tiene como objetivo realizar una comparación entre los centros de alfabetización de Metepec, rescatando las particularidades de su funcionamiento y la organización alcanzada por los patronatos locales de ayuda. Se procuró mostrar los procesos educativos contemporáneos a la campaña, que pudieron contribuir a largo plazo al incremento de la alfabetización, como las bibliotecas rurales y ambulantes.

1. La alfabetización en México 1850-1910

1.1. Escuelas de primeras letras: lectura, escritura y catecismo

El presente recorrido sobre el proceso de alfabetización en México inicia a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Habían transcurrido apenas tres décadas después de que México dejó de pertenecer a la Corona Española, y aunque los intelectuales y políticos de la época debatían arduamente sobre la organización sociopolítica de la nación, el consenso estaba en construcción. Así mismo el panorama educativo oscilaba entre el vaivén de los cambios políticos, el sostenimiento de las escuelas de primeras letras pasaba de los ayuntamientos a los departamentos y de los estados a la federación; hasta ese momento no había una organización burocrática cuya finalidad fuera enseñar a leer y escribir a la población indígena, citadina y rural. El intento más loable le pertenecía a la

Compañía Lancasteriana¹, a la cual el gobierno centralista le había otorgado el cargo de Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país en 1842 (Staples, 2005: 266).

Leer y escribir fueron requisitos señalados en las constituciones decimonónicas para otorgar la ciudadanía y para ejercer cargos públicos (1836 y 1843). Los ordenamientos legislativos se asemejaron a las consideraciones de la constitución de Cádiz que en el artículo 25 establecía: “desde el año de 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos de ciudadanos” (Tena, 2002). Esa constitución incidió también en las legislaciones estatales, como en Veracruz, Nuevo León, Tamaulipas y “la jalisciense de 1824 suspendía los derechos de ciudadano después del año de 1840 a los mayores de 21 años que no supieran leer y escribir” (artículo 20, segunda y sexta parte) (Staples, 1994: 138).

La constitución federal de 1857 abandonó la suspensión de los derechos del ciudadano a causa del analfabetismo, debido a que propugnaba por principios liberales como la igualdad social y el sufragio universal. La constitución que rigió al Estado de México de 1861 a 1870 establecía en el artículo 27 quinto apartado: “suspender los derechos de ciudadano a los que no sepan leer ni escribir desde el año de 1870 en adelante” (Constituciones, 1974: 108). Esa constitución fue renovada en 1870, por lo tanto el artículo no llegó a aplicarse y la legislación que le sustituyó en ese mismo año, no retomaba el punto, pero en ambas constituciones se estableció que los cargos públicos (como el de jurado o juez conciliador) debían recaer sólo en varones que supieran leer y escribir.

Al mediar el siglo la experiencia había mostrado que el aprendizaje de las primeras letras no sería posible sólo a partir de decretos oficiales. Paulatinamente la enseñanza de la lectura y la escritura dejarían de subordinarse a los conocimientos eclesiásticos, como aconteció durante los últimos años del periodo colonial, con la memorización del catecismo religioso². Aunque la constitución de 1857 no

¹ La Compañía Lancasteriana se estableció en la Ciudad de México en 1822, era una sociedad de beneficencia interesada en la enseñanza del alfabeto a niños y adultos de clases populares, el método empleado era la enseñanza mutua impartida por los niños más adelantados, el método fue ideado por el Inglés Joseph Lancaster (Tanck, 1994: 118).

² En las escuelas para niños y nocturnas para adultos los planes de estudio dependían de los estados y municipios. Sin embargo, en el caso de las escuelas para adultos, por lo general se consideraban las siguientes materias: “leer,

sancionaba a fin de hacer obligatorio el conocimiento del alfabeto, los grupos políticos consideraban a la lectura y la escritura como un recurso necesario para la formación de los ciudadanos que integrarían al estado moderno, todo individuo debía conocer y ejercer sus derechos civiles:

Hasta no empezar a discutir la Constitución de 1857, la educación, sobre todo de primeras letras, no provocó mayores desacuerdos entre los grupos sociales, ya que existía un consenso en cuanto a la enseñanza básica: doctrina cristiana, junto con lectura, escritura y, si se podía junto con aritmética y dibujo (Staples, 2010: 106).

Desde el punto de vista político era importante enseñar a leer y escribir a la población para uniformar al país considerando al castellano como lengua única. Aunque el interés por la alfabetización era principalmente político, hubo también elementos de tipo utilitario que hicieron necesario el aprendizaje de las primeras letras a fin de mejorar las habilidades laborales. En la segunda mitad del siglo XIX incrementaron los espacios en que se impartía la instrucción elemental. El aprendizaje de las primeras letras se enseñaba en sitios como el seno de las familias, en escuelas oficiales, gratuitas (sostenidas por las comunidades o por las compañías religiosas) en aulas particulares improvisadas en los hogares, cuyos maestros acostumbraban dar a conocer sus servicios en la prensa.

Oficialmente el aprendizaje de las primeras letras era necesario pero no obligatorio para niños, niñas y adultos, la finalidad era que éstos se instruyeran: “como buenos ciudadanos conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables” (Staples, 2010: 105). Se pretendía por medio de la instrucción elemental mejorar las condiciones económicas de la nación, lo cual se redujo a un principio utópico considerando que aún no había un sistema educativo escolar que brindara las condiciones necesarias para hacer extensivo el conocimiento del alfabeto, además del tejido social de la época.

La población vivía en condiciones heterogéneas, se trataba en su mayoría de indígenas que no hablaban castellano y para quienes no había determinaciones educativas que satisficieran sus necesidades de instrucción, en la segunda mitad

escribir, contar, dibujo aplicado a las artes y oficios y los catecismos políticos y religiosos” (Tanck, 1994: 120). En no pocas ocasiones el aprendizaje de las primeras letras se subordinó al conocimiento religioso. Después de analizar las estadísticas escolares de 1825 en Guadalajara y Pachuca, Staples consideró que: “los más humildes no tenían por qué leer y escribir así que solamente estudiaban doctrina cristiana [...] salieron del aula tan analfabetos como entraron” (Staples, 2005: 231).

del siglo XIX: “En el territorio Nacional había aproximadamente seis millones de indios, dentro de la cifra global de habitantes, que se calculaba en ocho millones” (Bermúdez, 1994: 187). Cada estado tuvo experiencias particulares respecto a la difusión de las primeras letras, pues ello estaba afectado por las características de la población y los recursos económicos empleados para el sostenimiento de las escuelas. El sector de la población más vulnerable lo constituían los indígenas monolingües y las zonas rurales alejadas de las cabeceras municipales:

El indígena permanecía todavía alejado, al grado de que prácticamente no había programas de castellanización durante ese periodo. El indio había quedado privado de una protección legal especial y ahora tenía que presentarse a la competencia por recursos, comida y tierra. Pero no se daban suficientes herramientas con que defenderse ni siquiera las letras (Staples, 1994: 174).

Debido a las condiciones de pobreza en que vivían los sectores populares, la escasez de escuelas, el progreso de la alfabetización fue desigual en el campo, la ciudad y los pueblos indígenas, para estos últimos los inconvenientes eran mayores: debían aprender primero el idioma castellano, para luego conocer el alfabeto; históricamente las escuelas en los pueblos de indios tuvieron poco arraigo con las comunidades, debido a la poca utilidad que tenía la asistencia a éstas en las actividades para la subsistencia:

Cierto es que las escuelas se consideraban útiles; pero el rendimiento de estas como instituciones educativas en los pueblos y barrios de indios era bajo o nulo. Así, es inconcebible a nuestros ojos, como lo fue también para muchos críticos del siglo XIX, el hecho de que pueblos que tuvieran escuela por muchos años fueran pueblos analfabetas (Lira, 1985: 64).

Los indígenas eran considerados legislativamente como un obstáculo para el progreso, aunque los intelectuales debatieron sobre los medios para des-indianizarlos e integrarlos y al estilo de vida occidental, considerado como moderno; el indígena debía participar en la vida social en igualdad de competencia con los mestizos integrarse a las actividades económicas. Sin embargo en el arraigo cultural de los pueblos indígenas, el alfabeto no se consideraba como un elemento de integración a la economía, más bien la escuela, entre otros procesos, fue ganando terreno a partir de las problemáticas derivadas de la defensa de la tierra.

El proceso de formación del estado moderno cambió la organización interna de los pueblos de indios, entre otros aspectos se modificó la distribución comunal de la tierra, así como el sostenimiento de las escuelas por vía de las cajas de

comunidad. Hasta antes de 1868, los pueblos indígenas más alejados de la ciudad pudieron disponer administrativamente de sus recursos, con la desamortización de los bienes comunales los recursos se destinaban a la Beneficencia Pública Municipal, para entonces el ayuntamiento decidía dónde y qué maestros estarían a cargo de las escuelas (Lira, 1985: 65).

Ese tipo de disipaciones obligaron al indígena a participar y resistir al nuevo orden político, la defensa de la tierra apelaba a la justicia recurriendo a la cultura escrita e incorporando elementos escritos, para demostrar la propiedad y delimitación territorial (Lira, 1985). Del mismo modo los pueblos indígenas se resistieron a la intervención de las autoridades en sus escuelas; posiblemente para los indígenas la alfabetización era un recurso para el diálogo jurídico y para asuntos de índole oficial. De manera que, para ese sector de la población conocer el uso de la comunicación escrita tenía fines distintos al mejoramiento de las habilidades para el trabajo, como sucedía con más frecuencia en los espacios urbanos. Para los indígenas bastaba con que alguno de los miembros de la comunidad conociera el uso del alfabeto, pues se le encomendaba la representación de los intereses colectivos.

Posiblemente en las ciudades y cabeceras municipales la alfabetización se introdujo de un modo más notorio aunque escaso, la apertura de espacios para la alfabetización era más abundante en la ciudad que en el campo. El empleo de la lectura y la escritura se consideraban necesarios para mejorar el trabajo de obreros y artesanos que formaban parte de las actividades económicas de la ciudad, en menor medida para los campesinos y escasamente para las comunidades indígenas. El artesano ocupaba un lugar privilegiado frente al campesino, debido a que éste se desarrollaba en la ciudad, estaba familiarizado con la producción y la manufactura. Durante la segunda mitad del siglo XIX, varias escuelas, para que los adultos aprendieran las primeras letras, funcionaban en los colegios para artesanos, talleres y lugares de trabajo.³

³ “En 1841 se tuvo noticia de una escuela primaria nocturna para jóvenes artesanos de la Ciudad de México, bajo la dirección de la lancasteriana. Este no fue el primer experimento de este tipo, pero tal vez sí el mejor organizado” (Staples, 2005: 250).

Hasta ese momento los principios pedagógicos aplicados a la educación se reducían a los manuales de la escuela lancasteriana; al parecer la alfabetización dirigida a niños y adultos estaba diferenciada tomando en cuenta la edad y la especialización para el trabajo. Algunas de las escuelas para artesanos establecían como requisito la alfabetización de sus estudiantes. Como sucedió en la escuela para artesanos de San Jacinto que solicitaba: “entre los requisitos para ingresar, que el alumno tuviera 13 años cumplidos y no pasara de 16, y que presentara un certificado del preceptor de primeras letras para comprobar que sabía leer y escribir” (Bermúdez, 1994: 189).

Un manual francés de lecturas [*Simón de Nantúa*]... retomaba la idea de que era necesario enseñar el alfabeto a los artesanos para que no tuvieran que contratar personal que los ayudara a realizar sus trámites y hacer la contabilidad. También parecía aconsejable enseñar a leer a los campesinos y proporcionarles tratados de agricultura, y dar a leer a los pastores libros que ilustraran cómo cuidar mejor sus rebaños (Staples, 1994: 143).

En el proceso de formación del estado moderno educar y alfabetizar se consideraban indispensables para el progreso material, los conocimientos que se adquirirían en las escuelas de primeras letras comenzaron a separarse de los preceptos religiosos, primero en los reglamentos oficiales y después en las prácticas escolares, la educación asociada a los beneficios económicos y el trabajo fue ganando terreno sobre el arraigado uso eclesiástico de los mismos que se establecieron oficialmente en las Leyes de Reforma. La coyuntura de cambios sociales tendientes al logro de la estabilidad económica, permitió la planeación de reformas educativas que cuestionaban la injerencia de la iglesia en la educación:

La década de 1850 fue testigo de profundos cambios en cuanto al camino que debía seguir la sociedad y el papel que debía desempeñar la iglesia como transmisora de un sistema de valores y de una moral que era el único freno posible al libertinaje y al desorden, según gran parte de la opinión pública” (Staples, 2010: 117).

Desde el punto de vista de intelectuales y políticos de la época se asociaba la educación en general y la alfabetización en particular, con preceptos como el bienestar social y económico; se modificaban los usos comunes de la lectura y la escritura para la apropiación del conocimiento religioso, en cambio se consideró como un recurso para el trabajo individual la formación del ciudadano moderno:

En 1853 se dio la última Ley educativa que obligaba a seguir los dictados de la Iglesia. Se decretó que durante media hora cada mañana y cada tarde los alumnos de las

escuelas primarias debían aprenderse de memoria el catecismo del jesuita Jerónimo de Ripalda. Todavía se consideraba este conocimiento como lo más esencial, lo fundamental para todo niño. Eran mayores los castigos por no saber doctrina cristiana que por no reconocer las letras o equivocarse a la hora de escribir (Staples, 2010: 116)

En las últimas tres décadas del siglo, desde la legislación educativa se insistió en que la enseñanza elemental fuera obligatoria 1861, 1867 y 1869 (Meneses, 1998: 267) ya fuera por fines políticos, económicos o como una medida de integración nacional. Pero hacían falta otro tipo de cambios en el panorama social tanto como en los procedimientos para la enseñanza, necesarios para que la escuela se constituyera como un espacio dedicado a la enseñanza de las primeras letras. No sólo hacían falta aulas en las zonas alejadas de la ciudad y en las comunidades indígenas, también faltaban niños y adultos que asistieran permanentemente a las escuelas para aprender los principios de la lectura y la escritura.

No obstante los decretos educativos no lograron modificar de manera inmediata el panorama educativo, el nulo nivel de instrucción de niños y adultos era resultado de las insuficiencias educativas de décadas anteriores. Enseñar a leer y escribir a toda la nación mexicana implicaba fortalecer la relación entre la sociedad y la escuela, incrementar los espacios para la enseñanza, formar maestros, solventar los gastos corrientes, mejorar los métodos de instrucción, diferenciar las necesidades de instrucción para las comunidades indígenas y para la población de la ciudad, así como para niños y adultos, para todo ello las insuficiencias económicas eran la dificultad más apremiante.

De acuerdo con Díaz Covarrubias, secretario de justicia e instrucción pública en 1872 y autor de la obra *La instrucción pública en México en 1875*, en conjunto las escuelas gratuitas sostenidas por los municipios y otras por órdenes religiosas eran insuficientes para atender a todos los niños edad escolar; hubo escasos espacios para el aprendizaje, pero la falta de escuelas no fue determinante para el escaso progreso de la alfabetización, al interior de las aulas el método empleado para enseñar la lectura y la escritura advertía un exiguo vínculo entre el conocimiento del alfabeto y la presencia de la escuela.

1.2. Métodos y espacios para aprender a leer y escribir

Otro factor que mermó el incremento de la alfabetización fue el relacionado con los métodos rutinarios de enseñanza que dependían fundamentalmente de la experiencia de los maestros empíricos, además no en todas las escuelas la enseñanza de la lectura y la escritura era simultánea.

Dicho panorama cambiaría de modo paulatino a partir de 1889 con el conjunto de medidas que se propusieron para la educación en los Congresos de Instrucción, desarrollados por primera vez en la ciudad de México durante el gobierno de Porfirio Díaz. La alfabetización fue ganando terreno de un modo evidente pero no satisfactorio: para 1910 sólo el 19% de la población se hallaba en condiciones de leer y escribir.

Fueron varios los factores que contribuyeron de manera importante al progreso de la alfabetización. Por un lado, las disposiciones de los Congresos de Instrucción en torno a la uniformidad de la educación primaria. También debido a la difusión de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura desde diversos espacios educativos, entre ellos las escuelas nocturnas para obreros, -divididas en complementarias y suplementarias-, las escuelas de artes y oficios y los institutos científicos y literarios⁴. Por otro lado, el progreso de la urbanización y el mejoramiento de las condiciones económicas como se mostrará en el caso del Estado de México.

El ideal educativo del Porfiriato se sustentó en objetivos tendientes a alcanzar la paz, el orden y el progreso, fundamentados en los principios del positivismo. La instrucción de las primeras letras, era acompañada de materias útiles al desarrollo económico, como se enseñaba en las lecciones de cosas o el dibujo – que servía como base en alguna rama de la industria o la artesanía-, para las mujeres se enseñaba costura y bordado, mientras que los hombres aprendían algún oficio como agricultura o carpintería.

⁴ Estas eran instituciones de educación superior que tenían como anexo escuelas primarias. En el Estado de México se enseñaba lectura y escritura en la Escuela Nocturna para Artesanos, en cuatro años se cursaba la primaria y se obtenía también título de artesano o maestro de obras.

A partir de los Congresos de Instrucción se establecieron las bases de la educación moderna. Un punto importante fue la organización de la educación elemental: se nacionalizó a la educación, se homogeneizaron los programas de enseñanza, se propuso la división de los alumnos en grupos escolares, así cambió el sistema de enseñanza mutuo por el simultáneo, y se estrecharon las relaciones comunitarias en torno a la escuela, esto último por medio de la creación de Juntas de Instrucción que apoyaban a los ayuntamientos. La función de éstas fue vigilar la asistencia de los niños, el proceder del maestro y realizar recaudaciones para el sostenimiento económico de los planteles (Bazant, 2002).

Las innovaciones educativas se fusionaron con otros procesos históricos. Desde la percepción de Guerra (1988) la trascendencia del periodo reside en la gestación de las bases de la economía moderna. Se incrementó la inversión del gobierno en obras públicas y de beneficencia, hubo cambios en el dinamismo social, se incrementaron las vías de comunicación, aumentó la migración interna, y también se incrementó la inversión privada. Todos los cambios de índole social son expuestos por Guerra como procesos dependientes de la maduración del sistema económico.

El modo en que los cambios económicos se relacionaron con el progreso de la alfabetización, tiene que ver con la correspondencia entre crecimiento económico y cambios sociales. Por medio del incremento de la urbanización y la incorporación de la población agraria a las actividades industriales, de transformación, comercio y servicios. En la medida en que aumentó la intervención del gobierno en la administración de los bienes públicos y privados se incrementaron las medidas para el diálogo con la administración, es decir, el ejercicio de las profesiones libres, abogados, escribanos y tinterillos que sirvieron al proceso de administración de justicia (Guerra, 1988).

La expansión de la economía y de la urbanización fue desigual, lo mismo que el endeble progreso de la alfabetización, 5% entre 1895 y 1910. Los estados con mayor población indígena como Chiapas y Oaxaca permanecieron prácticamente rezagados (Soler, 2006). En otras entidades como el Estado de México, la información disponible permite intuir con mayor detalle el progreso de la alfabetización, debido en parte a la prosperidad en las actividades productivas.

Ante la diversidad de lenguas, los distintos métodos y materias de enseñanza, así como la disparidad en el sostenimiento de las instituciones con recursos federales, estatales o municipales, se decidió establecer un sistema educativo uniforme que diera cohesión a los mexicanos. Se eligió al castellano como lengua única para la enseñanza y la distinción de las escuelas quedó enmarcada en categorías de primera, segunda y tercera clase, según los recursos con que eran sostenidas (Bazant, 2002).

Ante la diversidad de lenguas, los distintos métodos y materias de enseñanza, así como la disparidad en el sostenimiento de las instituciones con recursos federales, estatales o municipales, se decidió establecer un sistema educativo uniforme que diera sentido de cohesión a los mexicanos. Se eligió al castellano como lengua única para la enseñanza y la distinción de las escuelas quedó enmarcada en categorías de primera, segunda y tercera clase, según los recursos con que eran sostenidas (Bazant, 2002).

Sin embargo, los beneficios –aunque escasos- se apreciarían al finalizar el régimen⁵. Por otra parte, la obligatoriedad⁶ y la gratuidad tampoco fueron incentivos determinantes para fomentar la asistencia y permanencia de los niños en las aulas, o bien para incidir de manera directa en el progreso de la alfabetización. Ambas premisas tuvieron poca incidencia en la práctica básicamente por la pobreza en que vivían las comunidades.

La heterogeneidad y poca existencia de datos estadísticos en la segunda mitad del siglo XIX ha impedido a los historiadores de la educación proponer porcentajes definitivos respecto al estado de la alfabetización; la mayor parte del acercamiento al tema se ha realizado tomado en cuenta padrones escolares de casos específicos, o bien a partir de documentos notariales en los que la población debía estampar su firma o huella digital. Se ha enfatizado el predominio de la población indígena y en consecuencia el elevando porcentaje de población analfabeta, de acuerdo con (Meneses, 1998) aproximadamente el 95% de la población no sabía leer ni escribir.

⁵ Sobre la expansión del sistema de educación primaria hubo un énfasis mayor, el de lograr la formación de ciudadanos que conocieran sus derechos y obligaciones: “más que la alfabetización y la cultura elemental, lo que interesa a las élites modernas es la formación del “ciudadano” (Guerra, 1988: 338).

⁶ La federalización, centralización o nacionalización de la instrucción primaria se llevó a cabo en 1896, proceso mediante el cual el gobierno federal o los estados se hicieron cargo de la educación, restándole a los municipios y ayuntamientos una larga tradición de autoridad local.

La cantidad de niños inscritos en alguna escuela confirmaba ese estado y hacía notar que la situación seguiría perpetuándose: “Aun con la ayuda de la iglesia y de la Compañía Lancasteriana, la matrícula nacional, basada en estadísticas incompletas como siempre, indica que sólo el 1% de la población pisaba alguna aula (60 000 de seis millones)” (Staples, 2005: 232).

No sólo la falta de escuelas mermaba el camino, al no haber un sistema educativo oficial, tampoco había uniformidad en los contenidos y métodos para enseñar a leer y escribir, el método más adelantado lo proponía la escuela lancasteriana, leer y escribir aparecían entonces como dos aprendizajes separados, hasta que se adquiría un nivel mínimo en lectura: “(el método lancasteriano) tendió a desterrar el antiguo proceso de enseñar a leer y posteriormente a escribir una vez superados los primeros niveles de lectura” (Staples, 2005: 238-239).

Aprender primero lectura y luego escritura de un modo tradicional prolongaba el tiempo dedicado a la instrucción, el método lancasteriano antecedió a la modernidad pedagógica: “Los publicistas hacían notar que en una escuela tradicional el niño podía tardar de cuatro a seis años en aprender a leer, escribir y contar, mientras en la lancasteriana un año a lo sumo dos eran suficientes” (Staples, 2005: 246).

Los recursos y métodos de la escuela lancasteriana se sujetaron a las características de los estados, en algunos lugares la escuela era considerada parte de la comunidad porque era sostenida con fondos colectivos o porque el maestro vivía en el lugar. No en todas las escuelas se enseñaba del mismo modo, y fue muy complicado extender el método lancasteriano, aunque su organización consideraba la formación de maestros, a partir de los alumnos más adelantados. La relación que guardaron los pueblos con respecto la escuela se estrechó en los últimas tres décadas del siglo XIX, pues el proceso de secularización de los bienes de comunidad permitió depositar en el maestro -alfabeto- atribuciones tan importantes como la defensa de la tierra.

Para la sociedad y la jerarquía política las escuelas eran importantes por distintas razones. La conservación y relevancia de las aulas se hizo notar en espacios como el Valle de Toluca, en donde las medidas corporativas para el sostenimiento de las escuelas perduró aún bajo los cambios de régimen (Bustamante, 2011), de manera que las escuelas cerraban por motivos distintos a la

falta de recursos económicos. Los pueblos acostumbrados al sostenimiento de las escuelas las consideraban parte de la comunidad, mostraban interés por conservar el derecho de asignar a los maestros y determinar la ubicación de las mismas:

Las razones alegadas por el Ayuntamiento eran que los titulados tenían la capacidad de la que carecían los antiguos profesores. Pero lo cierto es que en el fondo había razones de tipo político, ya que los profesores nativos o arraigados en los pueblos y barrios participaban en las protestas contra las medidas que el cuerpo capitular iba tomando para favorecer la expansión de la ciudad, o simplemente las resistían para mantener la cohesión que presentaban frente a ésta (Lira, 1985: 66).

Las escuelas eran consideradas como espacios de pertenencia local, aún no poseían un carácter ligado a la enseñanza de la ciencia, esa característica les sería añadida con la influencia del positivismo difundido durante el gobierno de Porfirio Díaz. Las escuelas tenían distintos objetivos socialmente asignados, dependiendo de la instancia que las sostenía, para algunas comunidades indígenas su principal función era la castellanización, en otras las autoridades locales se interesaban porque los estudiantes fueran educados por maestros de la misma comunidad y que enseñaran en lengua indígena; mientras que en las escuelas sostenidas por órdenes religiosas, el aprendizaje del catecismo era un aspecto central, bajo ese ambiente, leer y escribir no se consideraban aprendizajes fundamentales.

Las escuelas gratuitas y particulares aumentaron a medida que progresaba el siglo, de acuerdo con Bolaños, Manuel Baranda informaba que en 1843 existían 1 310 escuelas, y en 1870 había 4 500 planteles. Mientras que para 1875, Díaz Covarrubias indicaba la existencia de más de 8 000 escuelas en el territorio nacional, y que [...] de esas 8 000 escuelas 200 eran particulares y el resto eran planteles oficiales (Bolaños, 2002).

Si bien la cantidad de escuelas iba en ascenso de acuerdo con los datos oficiales, al interior de éstas pocos niños aprendieron a leer y escribir. Staples ha mostrado como entre la cantidad de estudiantes inscritos sólo unos pocos asistían a las lecciones, algunos aprendieron lectura, de los cuales una cantidad menor llegaba al aprendizaje de la escritura, los menos al nivel más adelantado de la aritmética y otro tanto basó su aprendizaje en el conocimiento del catecismo. La autora describe el contenido de una lista escolar de 1850 en León, Guanajuato: “había 1 234 alumnos inscritos, de los cuales asistían 859. De éstos, sólo 411

sabían leer y 220 escribir, pero todos conocían los principios de la fe” (Staples, 2005: 233).

El aprendizaje de los principios de la catequesis estaba separado de la posibilidad de leer, pues como lo propuso Viñao para el caso de España a final del siglo XVIII; ese tipo de aprendizajes estaban ligados a la oralidad y la memoria⁷: “la doctrina se cantaba, se decía, rezaba o repetía, no se leía y desde luego tampoco se escribía. Su memorización podía facilitar como mucho, el reconocimiento visual posterior, de alguna frase, palabra u oración y su desciframiento” (Viñao, 1992 a: 51).

Aunque en las escuelas gratuitas se difundió el método lancasteriano, el aprendizaje seguía ligado a la enseñanza religiosa, se mantuvieron prácticas de enseñanza que los positivistas calificaron posteriormente de rutinarias y tradicionales. Los precarios recursos con los que se enseñaba a leer y escribir poco favorecían a la alfabetización, pues la mayor parte de los asistentes a la escuela aprendieron aisladamente las primeras lecciones de lectura y muy pocos la escritura.

Otro aspecto relacionado con la poca efectividad que tenía la escuela para enseñar a leer y escribir se relacionaba con los métodos pedagógicos; no se trataba de una escuela graduada en la que el aprendizaje se proporcionara tomando en cuenta la edad de los alumnos, pues atender a las necesidades pedagógicas del niño sería una aportación posterior, que llegaría con la escuela primaria moderna en el Porfiriato.

Antes de la República Restaurada el avance en la secuencia de las lecciones en las escuelas de primeras letras, dependía del progreso individual en las materias de lectura, escritura y aritmética, que estaban divididas en ocho niveles. De acuerdo con el procedimiento de la enseñanza mutua o lancasteriano, había un instructor para cada materia. La lectura se enseñaba por medio del deletreo, conociendo el alfabeto y cada letra en particular, en mayúsculas y minúsculas, en uno y otro sentido y salteadas, para pasar posteriormente al silabeo. El plan contemplaba

⁷ Para el caso de los países europeos de mediados del siglo XIX, Cipolla e Eisenstein mostraron que la alianza entre el protestantismo e imprenta favorecieron la alfabetización de los países de Europa del Norte, mientras que los países católicos de Europa del sur los porcentajes de analfabetismo era mayores (Viñao, 1984: 153).

distintas etapas de aprendizaje: alfabeto, silabario, vocabulario y lectura corriente (Staples, 2005: 242-244).

Al parecer había motivos económicos y culturales por los que la enseñanza de la escritura tuviera una incidencia menor en las escuelas. A lo largo del siglo XIX la escritura se mantuvo como un conocimiento vinculado a la obtención de un oficio o bien una especialización para escribanos, maestros y amanuenses⁸, del mismo modo enseñar a escribir requería a diferencia de la lectura, de materiales más costosos como plumas, tinteros y papel (Viñao, 1992 a: 52). La lectura era considerada como un conocimiento “más fácil y de mayor valor universal (...) la dicotomía prevaleció incluso hasta el censo nacional de 1910, en el que todavía contaba separadamente a los que sabían leer y escribir y los que sólo sabían escribir” (Rockwell, 2004: 333).

Una descripción de los materiales y el procedimiento a lo largo de los ocho niveles que comprendían la materia de escritura, dan cuenta del modo en que se procedía a la enseñanza de la misma, así como del lento avance de los niveles más avanzados requerían de materiales específicos:

Los niños menos avanzados trazaban una letra rectilínea con su dedo índice sobre la caja de arena que formaba parte de la mesa larga donde se sentaban. Al mismo tiempo la pronunciaban. Los niños de la siguiente clase trazaban con gises en pizarras las sílabas de dos letras, los de tercera clase las de tres, los de la cuarta cuatro pero los de la quinta hacían palabras enteras monosilábicas como “mar, paz, sin, que, por”. En la sexta se aprendía a decir y escribir palabras de dos sílabas, como “árbol” y “mármol”. En la séptima los niños escribían en papel de un cuarto de pliego y en la octava y última, formaban letras medianas y pequeñas (Staples, 2005: 243).

En cuanto a los materiales empleados para el aprendizaje, Castañeda (2004) sugiere que durante la primera mitad de siglo XIX se emplearon principalmente: cartillas, silabarios, catones y catecismo de la doctrina cristiana; también se usaron carteles para ahorrar el gasto de las cartillas. Esos materiales para la enseñanza perduraron a lo largo del siglo como uno de los recursos más empleados por los instructores. Fueron poco frecuentes los materiales que enseñaban a leer y escribir en alguna lengua indígena, pues la elaboración de documentos oficiales se pensó siempre en castellano como lengua única, así la comunicación en lenguas

⁸ En el caso de la ciudad de Guadalajara los maestros ordenaban a los alumnos en distintas categorías de aprendizaje: “los de leer”, “los lectores” y los de “libro y carta”, “los de escribir”, “los escribientes o escribanos” y “los contadores” (Castañeda, 2004: 36).

originarias como el náhuatl, fue más frecuente para asuntos locales y privados, sobre todo a finales del siglo XIX (Rockwell, 2004: 330).

Entre los materiales destinados a la enseñanza de la lectura en idiomas indígenas⁹ se empleó *el silabario en idioma mexicano y el Catecismo y declaración de la doctrina cristiana en lengua Otomí, con un vocabulario del mismo idioma*, el catecismo “ordenado y relacionado en preguntas y respuestas fue el formato de libro más leído por el pueblo, el único para muchas personas” (Staples, 1994: 142).

El avance de las primeras letras se impulsó desde las disposiciones oficiales sin que el sistema educativo tuviera una estructura de cobertura amplia y uniforme, para cada sector de la población leer y escribir tenían funciones distintas, determinadas por el empleo práctico de ambas habilidades, la presencia de la escuela en las comunidades indígenas favoreció el proceso de alfabetización pero no llegó a ser determinante, incidieron aspectos anclados al tejido social, pues la posición económica y social determinaba los motivos por los que se hacía importante el aprendizaje y uso de la lectura y la escritura.

Los alcances de los modernos métodos pedagógicos fueron amplios, particularmente en relación a la elaboración de textos para enseñar a leer y escribir: Se transformó la enseñanza de la lectura basada en el *de/etreo* por el empleo de métodos *fonéticos*, también se introdujeron técnicas pedagógicas para organizar el aprendizaje la lectura y la escritura de manera *simultánea*, diferenciando al sistema de instrucción *mutua* propio del método lancasteriano.

La escritura en el aula se ejercitaba copiando en piedra o cartón, pizarrines de papel o pluma de acero los rasgos que trazaba el profesor en el pizarrón, se enseñaba la letra palmer y a los más avanzados la letra gótica (Bazant, 2006). La pedagogía se basó principalmente en pedagogos mexicanos y extranjeros como Rébsamen, Torres Quintero, Enrique Laubscher y Johan Pestalozzi. Empero, cada estado elaboraba sus propios textos para la enseñanza, dado que los maestros comenzaron a participar en la elaboración de materiales para el estudio.

⁹ Una descripción sobre el empleo de métodos y materiales utilizados para la castellanización de los indígenas se puede consultar en Bravo (1977).

Los textos empleados para enseñar a leer fueron principalmente cartillas y silabarios, aunque también hubo libros exclusivos de lectura para cada grado escolar. Uno de los textos empleados para la educación de los adultos en las escuelas nocturnas fue el *Mantilla* que: “contenía, además del método para leer y escribir, pequeñas lecturas con estampas [...] Presentaba las letras mayúsculas y minúsculas con el ejemplo de una palabra escrita y una ilustración” (Bazant, 2006: 54).

Los silabarios y cartillas eran conocidos por el nombre del autor. Entre los que destacó, ya con un largo antecedente decimonónico, el *Silabario de San Miguel*. Los silabarios partían de la sílaba como unidad básica para inducir a la lectura. Las cartillas empleaban distintos métodos, algunas empezaban con letras o sílabas, se incluía en ellas el método para leer y escribir, pero con mayor frecuencia sólo el de leer; en algunos casos cuando se incluían lecturas adicionales, los contenidos reflejaban una educación tendiente a la formación cívica o bien frases religiosas (Bazant, 1994: 54). Entre los libros empleados para la lectura destacó el *Amigo de los niños* “libro obligatorio y de carácter enciclopédico, empezaba con ciertas reglas para *la buena lectura*: utilizar un tono adecuado y no descuidar las pausas de la pronunciación y la entonación” (Bazant, 2006: 147).

Un aspecto favorable para la pedagogía de la época fue el cimiento de las escuelas normales, con lo cual se otorgaba al maestro un papel central en la enseñanza y éste participaba en la elaboración de materiales para enseñar. A pesar de los cambios cualitativos que se introdujeron en la educación primaria, en la práctica niños y adultos aprendían los mismos contenidos, pues a excepción de los textos de lectura, niños y adultos utilizaban los mismos libros, poca distinción hubo respecto a las diferencias intelectuales de ambos (Bazant, 1994)

Respecto a la educación de las mujeres destacó la autora Dolores Correa Zapata con textos como *Instrucción cívica y economía doméstica* y *La mujer en el hogar*. En los últimos años del porfiriato las lecturas destinadas a los adultos seguían teniendo un importante contenido moral y cívico pero ligado paulatinamente al nacionalismo, como las *Lecturas mexicanas* de Amado Nervo (Bazant, 1994: 266).

No sólo las escuelas primarias se modernizaron, también los espacios educativos para adultos se adecuaron a las necesidades del tejido social, se fomentó la educación técnica o artesanal con el fin de que el adulto se insertara, con cierta eficacia, a las actividades de transformación, es decir, se atendió principalmente a la educación de artesanos y obreros.

Un punto importante en los congresos de instrucción fue el reordenamiento de las escuelas para adultos; en esa época se consideraba adulto a los mayores de catorce años, la asistencia a dichas escuelas era voluntaria. En 1892 estas instituciones se dividieron en complementarias (con duración de un año) y suplementarias (con duración de tres años): “las primeras tenía por objeto impartir la instrucción elemental a los individuos que no la hubiesen recibido en el periodo de la edad escolar y las segundas ampliar esta instrucción y cooperar a la vez a la enseñanza técnica del obrero” (Bazant, 2006: 104), es decir, que en las complementarias se enseñaba fundamentalmente a leer y escribir, y en las suplementarias se perfeccionaban ambas habilidades además de obtener algún conocimiento técnico.

La base común de estas escuelas fue la enseñanza de la lectura, la escritura, la prosodia y la ortografía castellana, la aritmética, la geometría, el dibujo e inglés. En cada entidad se impartiría algún oficio de acuerdo a las necesidades. Se estableció además que las complementarias serían sostenidas por los municipios. La mayor parte de las escuelas fueron suplementarias (Bazant, 2006). La expansión de la industria y la demanda de la población justificaron que las instituciones para adultos se ocuparan de ofrecer conocimientos técnicos; pues hay muy poca evidencia de que hayan existido escuelas complementarias que básicamente se habían pensado para enseñar el alfabeto. Así por ejemplo, “para ingresar a las Escuelas de Artes y Oficios era requisito haber terminado la institución primaria elemental” (Bazant, 2006: 112).

Para los habitantes formar parte de la sociedad que participaba en las actividades industriales pasaba por un filtro, que era saber leer y escribir. El nivel de instrucción al que el adulto tenía acceso en las instituciones suplementarias, dependía en gran medida de los conocimientos previos de quienes ingresaban, los

que sólo sabían leer y escribir sin haber terminado la primaria elemental eran formados como obreros de segunda clase.

En el ámbito del trabajo industrial destacaba el “obrero de la industria moderna,... [con] bajos salarios y de largas jornadas de trabajo, pero con un salario y trabajo fijos” (Guerra, 1988: 356). Trabajo que contrastaba con el de peones o jornaleros ligados al temporal, la organización de las haciendas o la calidad de las cosechas. Otro sector de trabajadores eran los artesanos, que se ocupaban de las labores manuales como complemento para el sustento, o bien debían participar en la economía al ser despojados de sus tierras¹⁰.

Ser alfabeto podía facilitar el ingreso a las actividades industriales que se desarrollaban en las ciudades y espacios urbanos. En este periodo saber leer y escribir no sólo otorgaban prestigio social, también eran elementos que los habitantes tomaban en cuenta para aumentar sus ingresos para la subsistencia y como medio para mejorar sus condiciones laborales, pues como ya ha sido mencionado las escuelas para adultos se destinaron principalmente a artesanos y obreros.

Los espacios educativos para adultos se adecuaron a las necesidades del tejido social, se fomentó la educación técnica o artesanal con el fin de que el adulto se insertara, con cierta eficacia, a las actividades de transformación, es decir, se atendió principalmente a la educación de artesanos y obreros. Un punto importante en los congresos de instrucción fue el reordenamiento de las escuelas para adultos; en esa época se consideraba adulto a los mayores de catorce años, la asistencia a dichas escuelas era voluntaria.

1.3. Las masas populares leen y escriben

Desde el punto de vista político la alfabetización serviría para la integración nacional y contribuiría a mejorar las condiciones económicas, además se

¹⁰ La población rural comprendía entre 70 y 85%, la población activa agrícola alrededor del 68.1% en 1910, y entre los dos porcentajes todos los demás grupos sociales de los pueblos y de los burgos del campo (Guerra, 1988: 358)

consideraba como la base para la formación del ciudadano moderno. Posiblemente para las clases populares leer y escribir tenían un significado distinto, vinculado a las características culturales que componían a los determinados sectores de población, del mismo modo en que se determinaba el uso social de la lectura y la escritura: “Al reconsiderar las publicaciones que comprenden los años de 1857 a 1876 puede apreciarse que la lectura iba dirigida a una sociedad heterogénea (...) hombres, mujeres y niños representaban los tres grupos fundamentales” (Bermúdez, 1998: 147).

La brecha entre alfabetos y analfabetos era, como lo propuso Lyons, para la población occidental “mayor cuanto más se descendiera en la escala social” (Lyons, 1998: 478). Las diferencias eran marcadas entre hombres y mujeres que habitaban en el campo, la ciudad y más aún con respecto a los indígenas. Entre los procesos de larga duración que dejó el periodo colonial, destacó el particular tipo de educación socialmente aceptada para las mujeres, encausada fundamentalmente a la educación moral de la familia, el cuidado de la integridad física y el adoctrinamiento cristiano; de manera que la educación destinada a las mujeres incluía conocimientos para mejorar las labores en el hogar: jardinería, higiene, economía doméstica, costura en máquina, teniendo como principal objetivo ese tipo de aprendizajes pocas veces se incluía el aprendizaje de la escritura: “Antes del establecimiento de la compañía Lancasteriana, asistir a la escuela pública conventual o a una amiga, particular o municipal era la única experiencia académica abierta a las niñas” (Staples, 2005: 382).

Las mujeres aun no eran consideradas como sujetos con participación política, su papel era esencialmente velar por la formación de los ciudadanos desde el hogar, al respecto el periódico *El Federalista* publicó: “Si se hiciera obligatorio entre nosotros la instrucción de la mujer, no habrá dentro de 20 años en toda la República Mexicana un niño de 8 a 10 años que no supiera leer, escribir y contar” (citado en Bermúdez, 1994: 220).

A diferencia de la educación superior, el conocimiento de las primeras letras tuvo menos discrepancia entre hombres y mujeres; las mujeres recibieron educación principalmente en espacios privados, aquellas que sabían leer las publicaciones impresas preferían temas que servían a sus labores en el hogar. A finales del

periodo decimonónico se incrementaron las escuelas mixtas en las que asistían niños y niñas en diferentes días u horarios, en un intento por corresponder a las Leyes que ponían énfasis en la obligatoriedad de la enseñanza.

En algunos espacios rurales las escuelas lancasterianas abrieron aulas nocturnas para mujeres en las que recibían la misma instrucción que las niñas, su educación estaba fundamentalmente basada en las actividades del hogar, sin que fuera necesaria su asistencia a la escuela, las mujeres no eran reconocidas como integrantes de la economía, por ello no era relevante que éstas supieran leer y escribir para participar en la economía, sino como recurso para la educación de personas que participaban en la formación moral de la familia y la sociedad, su papel dentro de la estructura social era fundamentalmente el de educadora, el principio de la educación uniforme contrastaba con el restringido papel asignado a las mujeres (Staples, 2005: 397).

En cambio para el caso de los países europeos, Lyons propuso que en espacios donde la integración de la mujer a la economía fue más temprana hubo un proceso de alfabetización más acelerado para el género femenino. De tal manera que a finales del siglo XIX la distinción entre hombres y mujeres se había estrechado en algunos ámbitos laborales¹¹: “En sectores del artesanado como la panadería y la pastelería, donde la esposa a menudo debía llevar las cuentas y mantenía un estrecho contacto con el público, las mujeres estaban al mismo nivel que sus compañeros letrados” (Lyons, 1998: 478).

Para los hombres que participaban en la economía la relación con las primeras letras era más estrecha, principalmente entre los artesanos y comerciantes, quienes las empleaban en sus actividades cotidianas y para quienes había sido más recurrente la asistencia a las aulas. Entre las iniciativas más significativas que pretendieron disminuir la desigualdad en el acceso a las escuelas de primeras letras, destacan las legislaciones educativas planteadas por Maximiliano durante el segundo imperio, la instrucción del campesino se tomó en cuenta proponiendo que “todos los propietarios que tuvieran a su servicio más de veinte familias debían sostener una escuela gratuita donde sus operarios aprendieran lectura y escritura, la

¹¹ “Expresaba Gaspar Melchor de Jovellanos en la España Borbónica, que la mujer podría contribuir a crear riqueza para el Estado” (Staples, 2005: 390).

misma obligación era válida para fábricas y talleres con más de cien trabajadores” (Bermúdez, 1994: 196).

Durante el imperio de Maximiliano, en la ciudad posiblemente comenzaba a ser más frecuente que los trabajadores cumplieran con el requisito de leer y escribir. En 1872 la policía de la ciudad de México y del Distrito Federal tenía una sección de instrucción para los agentes, en la que se solicitaba que entre los requisitos “para obtener el puesto de agente o guardia diurno debían saber leer y escribir y las cuatro primeras reglas de la aritmética; tener buen carácter y buenas costumbres” (Bermúdez, 1994: 204).

Del mismo modo se legisló a favor de uno de los sectores sociales más endebles, para los indígenas se estableció “el Ministerio de Educación Pública y Cultos (al que) le correspondía promover el mayor adelanto y mejora de la instrucción en todo el imperio, para lo cual debía elaborarse un plan uniforme que incluyera la conservación de las lenguas indígenas” (Bermúdez, 1994: 194).

A diferencia de lo que acontecía en las propuestas legislativas y las prácticas en la ciudad; en las poblaciones indígenas en que no había talleres artesanales, ni fábricas con escuelas de primeras letras para los adultos, las oportunidades para aprender a leer y escribir se limitaban a la previa castellanización y al ámbito de la escuela. Durante la República restaurada el sostenimiento de las escuelas de primeras letras se otorgó a los municipios, con ello se advertían distintos inconvenientes pues los ayuntamientos estaban más involucrados con las prácticas locales “regidores ignorantes, perezosos o alcoholizados, indígenas monolingües, recursos destinados a las fiestas patronales y no al sueldo del maestro, falta de maestros, aislamiento de las poblaciones” (Staples, 2010: 124).

Como se ha reiterado en las comunidades indígenas el uso de la lectura y la escritura fue más común entre las autoridades locales y para el manejo de asuntos legales, es decir, que era poco común que las personas no involucradas en los puestos públicos fueran alfabetos, pues la representación legal estaba depositada en personas para la representación pública de los intereses colectivos, entre ellos el tinterillo, un escribano que pertenecía a la comunidad o bien que era contratado para negociar asuntos colectivos y legales:

Las peticiones evidentemente redactadas por un letrado ajeno a la comunidad son las que presentan figuras retóricas más elaboradas y un grado de sumisión en el discurso, más acentuado; mientras que aquellas escritas por un personaje local alfabetizado, pero no culto, acotan el número y extensión de las reverencias al tiempo que muestran una postura menos sumisa e introducen algunos elementos de la cultura política moderna (Marino, 2006: 1401)

Enseñar la lectura y la escritura a una reciente nación heterogénea fue una pretensión común en los cambios de régimen político, aun así la educación de las primeras letras no logró ser uniforme y las aulas fueron insuficientes; legislar al respecto no solucionó los problemáticas constantes, como el ausentismo escolar y los inconvenientes presentados por el propio método de enseñanza. No obstante, por motivos económicos o políticos la población comenzaba a interiorizar la importancia la lectura y la escritura. El reconocimiento de la mujer como formadora de principios morales y políticos, fue el primer paso para que éstas se incorporaran a los usos de la lectoescritura.

La población indígena se mantuvo como el sector social menos favorecido por el proceso de la alfabetización, la organización cultural y el tejido social de las comunidades limitaba el acceso a lo escrito fuera del contexto de la escuela, pues las escuelas para indígenas fueron con mayor frecuencia espacios para la castellanización y no para el conocimiento del alfabeto.

1.4. La alfabetización en el Estado de México. 1850-1910

Durante el porfiriato se impulsó la formación de un sistema educativo: laico, gratuito, obligatorio y uniforme, principios que tuvieron adecuaciones en la práctica y que no se cumplieron de manera estricta en todos los estados: “la verdadera expansión de la enseñanza primaria moderna, data de finales del siglo XIX. Alcanzó sobre todo, como es lógico, a las ciudades y las regiones modernas habitadas por ciudadanos” (Guerra, 1988: 339). Así, por ejemplo, “de 1900 a 1910, el alfabetismo había aumentado de 38% a 50% en el Distrito Federal, el más alto registrado en la república” (González en Bazant, 2006: 47).

La modernidad no se limitó al ámbito de la educación, en las ciudades se estimularon las actividades económicas, se activó la inversión en las vías de

comunicación: “Gracias a un crédito internacional creciente y al saneamiento progresivo de las finanzas públicas, el gobierno pudo dedicarse a la construcción de infraestructuras: ferrocarriles, telégrafos, teléfonos, puertos” (Guerra, 1988: 326). El ferrocarril favoreció el intercambio comercial y acrecentó la migración interna hacia lugares con oferta de trabajo.

El modo en que se relacionaron alfabetización y migración tiene que ver con la concentración de las actividades industriales, comerciales y de servicios en las ciudades –las actividades terciarias tienden a la especialización-; el Distrito Federal con un alto porcentaje de alfabetización estaba compuesto en 1910 por 45.6% de población originaria de otros estados (Guerra, 1988: 338-339). Posiblemente entre la población adulta, el nivel de alfabetización creció menos en comparación con la media nacional (en la que están considerados los mayores de seis años), en cambio los adultos alfabetos que fueron parte de la migración interna se concentraron en los sitios urbanos. Entre los motivos de la concentración del alfabetismo en las ciudades estaba la migración de individuos que podían contribuir al desarrollo de las actividades de la ciudad.

Las escuelas para adultos eran menos en comparación con las primarias. Las problemáticas más recurrentes de estas instituciones fueron el ausentismo y que pocos culminaban la instrucción; de manera que, pudo ser poco el progreso de la alfabetización entre los adultos y más bien los alfabetos se conformaron con los niños educados con la pedagogía moderna. La especialización en las actividades productivas (textiles, minas e industria) también incentivó el crecimiento de las clases medias en las zonas rurales, pueblos y pequeñas ciudades en donde aumentó el número de artesanos; la alfabetización impartida en las escuelas suplementarias se acompañaba con el aprendizaje de algún oficio. Un posible incentivo al aprendizaje de las primeras letras pudo ser la posterior adquisición de conocimientos prácticos.

Se reconoce que en las regiones apartadas del centro de México, la educación primaria no logró satisfacer la demanda educativa. El auge de las escuelas fue característico de los territorios del Distrito Federal, mientras que en las zonas rurales, la educación primaria se sostenía con base en la iniciativa de los pueblos, las corporaciones y la organización de las haciendas: “Así, a pesar de la apertura de

escuelas primarias, ésta no satisfizo sino a menos del 20% de población escolar en el país” (Soler, 2006: 154).

Aunque no fue igual en todas las entidades, la prosperidad particular de cada uno de los estados influyó en el fomento a la alfabetización, hubo entidades que al tener un mejor desarrollo económico sostenían un número mayor de escuelas. En consecuencia los estados con mayor solvencia económica tuvieron un incremento mayor de población alfabetizada.

Los estados del sur como Guerrero, Chiapas y Oaxaca con una importante cantidad de población indígena estuvieron menos alfabetizados. Mientras que los estados que colindan con el centro de México: Puebla, Tlaxcala, Querétaro y Morelos tendrían un índice de alfabetización por arriba del promedio, que estaba calculado en 12% en 1895 (Bazant, 2006: 84-85).

Específicamente sobre los estados de Chiapas y Oaxaca, Soler (2006) proporciona todo un complejo de elementos que mermaron el incremento de la alfabetización en comparación con el Distrito Federal y los territorios colindantes, Chiapas y Oaxaca mantuvieron un porcentaje de alfabetización del 9% entre 1877 y 1910. Entre los factores de explicación propuestos la autora, influyó la cantidad de población indígena monolingüe; la mayor parte de los estudiantes se concentraba en las ciudades como Tuxtla y Las Casas en Chiapas. Por otro lado, la autora enfatiza la cantidad de niños en edad escolar eran empleados como peones, o bien eran menores sin ocupación: en ambos casos la cantidad superaba al número de niños que asistían a la escuela.

Hubo una relación cercana entre alfabetización y progreso económico, no sólo porque la riqueza de los estados incentivaba la creación y el sostenimiento de las escuelas, también porque en lugares donde el trabajo no dependía completamente de la tierra, hubo el incentivo de aprender a leer y escribir para participar en nuevas actividades económicas y de manutención, sin embargo, a diferencia del progreso económico en las ciudades, los pueblos indígenas y campesinos se mantenían rezagados del progreso cultural, la educación destinada a los indígenas se limitaba a la castellanización y no así al aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el Estado de México se unieron elementos favorables para el incremento de la alfabetización: aumento en la cantidad de escuelas, se desarrolló la industria y el comercio, al menos en los municipios más cercanos a la ciudad de México, el índice

de alfabetización aumentó de 13.6% en 1895 a 16.5% en 1910, aunque ambos porcentajes eran menores al promedio nacional, que se calculaba en el 19%¹².

Al respecto Bazant (2006) sugiere que el aumento de la alfabetización no se debió sólo a la relativa estabilidad de las escuelas, pues la cantidad de niños matriculados no aumentó de manera homogénea en todos los municipios: Aunque la cantidad de escuelas y alumnos aumentó en un 22% entre 1874 y 1910, la asistencia media sólo tuvo un crecimiento importante en Toluca, pero ese aumento no garantizó que los alumnos terminaran la instrucción elemental, por los problemas derivados del ausentismo (Bazant, 2002). Dentro de la entidad el incremento de la alfabetización tuvo un comportamiento particular, principalmente en las zonas que comenzaban a urbanizarse y las cercanas a la ciudad de México.

Así por ejemplo, en el caso del municipio de Ecatepec de Morelos en el Distrito de Tlanepantla la población alfabetizada alcanzó el 37%. Posiblemente incentivado por la obra de desagüe de la ciudad de México, esa obra pública propició prosperidad económica misma que incidió en la cantidad y calidad de las escuelas en el municipio (Bazant, 2002). Además de que las escuelas recibieron apoyo económico, probablemente en los espacios con oferta de trabajo hubo migración de alfabetos adultos que buscaban incorporarse a los distintos medios de producción:

En general, los distritos colindantes con la ciudad de México (Chalco, Texcoco, Otumba, Tlanepantla, Cuautitlán y Zumpango) –que la abastecían de productos industriales, comerciales y agrícolas, y por lo tanto ostentaban un considerable auge económico, mayor densidad de población y por lo mismo más recaudación por medio de impuesto de instrucción- alcanzaron índices de alfabetización más altos que los distritos netamente agrícolas (Bazant, 2002: 107-108).

Durante quince años, ocho de los quince distritos que conformaban al Estado de México aumentaron su nivel de alfabetización en promedio 2%. Sobresalen los casos en que el incremento de la alfabetización fue mayor; como en los distritos de Tenango, Toluca y Zumpango: Tenango pasó del 13% en 1895 al 32% en 1910, Zumpango incrementó del 13 al 19% y Toluca del 13 al 17 % en el mismo periodo.

Otros distritos en cambio disminuyeron su porcentaje de alfabetos. Por ejemplo, Tenancingo tuvo en 1895 un porcentaje de alfabetización del 17% y para 1910 había disminuido al 16%. Más aguda fue la disminución en Texcoco que pasó del

¹² La interpretación que se presenta sobre los porcentajes de alfabetización por Distritos en el Estado de México 1895-1910, se han retomado del anexo 3 que proporciona Bazant (2002: 115).

28% al 22%, y Valle de Bravo mantuvo el mismo porcentaje del 11% en los quince años (Bazant, 2002: 115). El distrito de Toluca estaba conformado por los municipios de Toluca, Almoloya, Metepec, Temoaya, Villa Victoria y Zinacantepec.

En 1895 el porcentaje más alto de alfabetización, entre los municipios que conformaban dicho distrito, le correspondía a Toluca con un 21%, el municipio de Metepec tenía un nivel de alfabetización del 15%, a diferencia de los anteriores, en Villa Victoria sólo un 5% de población estaba en posibilidades de leer y escribir (Bazant, 2002: 115). Las diferencias de alfabetización entre distritos, dependieron de aspectos como la cantidad de población indígena, los antecedentes decimonónicos de las escuelas en los pobaldos, el tipo de administración de los ayuntamientos, las aportaciones de la población para el sostenimiento de las escuelas y la permanencia de los niños en las aulas. El fomento y difusión de la lectura y la escritura no dependía sólo de la cantidad de escuelas, su ubicación o sostenimiento, intervinieron procesos económicos y culturales.

Campesinos e indígenas fueron los sectores sociales más vulnerables a las políticas de la modernidad. Si bien se incrementó el interés por la educación popular, en el caso de la población indígena la transformación cultural se consideraba como un medio para la integración nacional y vía de acceso al desarrollo económico. “El indio era considerado como un ser inferior al que había que mezclar para lograr el dinamismo que lo hiciera progresar (...) limitado en su capacidad para el trabajo, lo que frenaba el desarrollo económico del país” (Bazant, 1994: 268). Con una particular concepción del indígena, los intelectuales de la época como Justo Sierra y Joaquín Baranda hacían notar la importancia de integrar a la población indígena al estilo de vida moderno; a pesar de ello, no hubo acciones específicas que llevaran educación a las zonas aisladas.

Hasta la salida del país de Porfirio Díaz, Vera Estañol, secretario de Instrucción Pública, envió al congreso de la unión una iniciativa de Ley para establecer escuelas rudimentarias en toda la República, la cual fue aprobada en mayo de 1911, un día antes del exilio de Porfirio Díaz (Loyo, 1999). Esa iniciativa ensanchaba la responsabilidad del gobierno respecto a la educación pública, se propuso la creación de escuelas rurales nombradas rudimentarias, propuestas principalmente para atender a las poblaciones de campesinos en donde no había aulas y en

espacios rurales de difícil acceso. El objetivo de esas escuelas era castellanizar y enseñar a leer y escribir a quienes hasta el momento se habían mantenido al margen de la instrucción elemental, para lo cual en el prólogo del proyecto de Ley presentado en 1911 se determinaba que “el objetivo de tales escuelas rudimentarias –impartir y difundir entre los individuos analfabetos, especialmente en los de raza indígena, los conocimientos siguientes: el habla castellana, la escritura y las operaciones más usuales de aritmética” (Meneses, 1998: 752). “Esta enseñanza no sería obligatoria y se daría a quienes la solicitaran, sin distinción de sexo ni edad; se estimularía la asistencia proporcionando a los alumnos alimento y vestido (Loyo, 1999: 20).

El proyecto de las escuelas rudimentarias se continuó en los gobiernos de Huerta y Madero, en 1914 se estableció aumentar un año de instrucción e incrementar en número de materias; se enseñaría geometría, geografía e historia patria; estudio de la naturaleza, dibujo y trabajos manuales; ejercicios físicos y militares, y labores femeniles. El aumento en las materias indica que el objetivo inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura en las zonas rurales se consideró insuficiente, ante las problemáticas existentes en el campo. Sin embargo, las disposiciones estaban apegadas al positivismo y el aprendizaje científico, aspecto educativo que se modificaría posteriormente, con los proyecto de educación comunitaria de el periodo posrevolucionario.

Las consideraciones de los personajes involucrados en la política educativa, como Alberto J. Pani y Gregorio Torres Quintero respecto a las escuelas rudimentarias y en particular sobre la alfabetización, indican que la alfabetización se conducía un aprendizaje previo a la introducción de conocimientos para modificar prácticas culturales y sociales.

Alberto J. Pani subsecretario de Instrucción Pública del gobierno maderista, -con una visión práctica de la educación- mencionaba las deficiencias de las escuelas rudimentarias, porque castellanización y alfabetización debían proporcionarse en sólo dos años de instrucción, él proponía que el analfabeto recibiera “conocimientos con una aplicación práctica inmediata”. De un modo distinto lo consideraba Gregorio Torres Quintero, jefe de la oficina de educación rudimentaria, -con una visión pedagógica-; propuso que el programa educativo se ampliara a tres años, y que se

incluyeran materias como la Historia o la Geografía, no aceptaba que la educación técnica formara parte de las asignaturas (Ramos, 1994: 303-304).

Cada uno de estos funcionarios empleó una percepción distinta para establecer las características de un analfabeto: “Pani calculaba que los analfabetos en el país eran 10 324 484, de una población total de 15 139 855. Torres Quintero era más pesimista, pues la elevaba a 11 750 696 de un total de 15 103 542” (Ramos, 1994: 306).

Los distintos modos de apreciar la problemática del analfabetismo manifestada por los educadores evidenciaron las complicaciones propias de la época para determinar si las personas eran analfabetas o no; al parecer el tema de la alfabetización tomó partido entre las discusiones de los intelectuales de la época, pues mientras algunos debatían sobre los padrones, para otros era necesario cuestionar los alcances del conocimiento de la lectura y la escritura. Para Félix Palavicini, dirigente de justicia e instrucción durante el gobierno de Carranza: “leer y escribir no modificaban sustancialmente la ignorancia del hombre sino se presupone de facultades que lo habiliten para utilizarlas” (Loyo, 1999: 27-28). Entre las disputas se cuestionó que la enseñanza distinguiera a los alumnos por género, así como la alfabetización de niños y adultos en una misma aula.

En el texto en que se presentó la iniciativa de Ley se puso énfasis en la incorporación del indígena a la cultura y la estructura sociopolítica de la nación, empleando para ello al español como lengua única, considerando que: “ha quedado un hueco profundo por llenar: resolver el problema nacional del desarrollo intelectual de la inmensa población indígena, confinada socialmente y condenada al ostracismo político por ignorar la lengua oficial” (Meneses, 1998: 753).

El avance importante al finalizar el siglo fue reconocer la heterogeneidad que mostraba la problemática del analfabetismo, al mostrarse la importancia de atender a la instrucción de los niños en edad escolar, diferenciar la educación de hombres y mujeres adultos, quienes además de aprender el alfabeto debían adquirir conocimientos que le permitieran integrarse a la economía. La mayor parte de la población campesina e indígena se había mantenido al margen de la modernidad educativa. Para entonces era urgente crear escuelas en los espacios rurales y dentro de las comunidades indígenas, pero las discusiones sobre los objetivos de la

instrucción elemental era un debate en construcción; se seguía considerando al castellano como lengua única, con ello se seguiría mermando la posibilidad de que los indígenas aprendieran en su lengua originaria y los alfabetos habían aprendido el castellano previamente.

Los cambios políticos y sociales al finalizar el siglo XIX tuvieron un ritmo distinto al ejercicio de la legislación educativa. Los obstáculos financieros eran considerables, pero sobre todo lo eran algunos aspectos de tipo cultural, como en el caso de la instrucción para las mujeres. Las iniciativas pedagógicas modificarían antiguas prácticas didácticas, pues la expansión de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura fue un logro de la época. Del mismo modo la legislación poco impactaba en el tejido social de la época, pues seguía pendiente el acceso a las escuelas en la ciudad, el campo y en los lugares con mayor población indígena.

2. Las campañas de alfabetización. 1921-1944

2.1 Alfabetización: base para la cultura nacional

El periodo del Porfiriato había revelado que la paz y el progreso no lograrían sostenerse sobre el desproporcionado desarrollo social y económico entre las ciudades y el campo. Satisfacer las necesidades sociales básicas de salud, alimentación, vivienda y trabajo asalariado eran procesos en construcción para los espacios agrarios e indígenas. La industrialización y el comercio se encontraban concentrados principalmente en zonas urbanas, mientras que, el campo se encaminaba rumbo a la modernidad con escasos recursos.

Tanto en el campo como en la ciudad se afrontaban dificultades particulares que se evidenciaban en el regionalismo. La desigualdad en el progreso social fue una

causa para que el analfabetismo, inmerso en el tejido cultural de la época, marcara el contraste entre grupos privilegiados económicamente y las personas que carecían de los recursos mínimos para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, y salud. El escaso progreso de la escolarización y la alfabetización se concentraba en las zonas urbanas. Desde el punto de vista de intelectuales de la época, como Manuel Gamio “en México hay lectores aptos para las más amplia y selecta producción literaria, ya sea europea, norteamericana o nacional, y en cambio existe una desolada mayoría ignorante del alfabeto” (citado en Loyo, 1988: 243).

Los años de lucha armada e ideológica que van de 1911 a 1920 produjeron cambios sociales tendientes a la conformación de la cultura nacional, su efecto en la educación fue principalmente, estrechar la relación entre escuela y sociedad. Los momentos de tensión política ocasionaron en algunas regiones el cierre de escuelas, retraso o falta de pago a los maestros y disminución en la asistencia escolar; aquella década gestó profundos cambios ideológicos y culturales que tendrían efectos duraderos durante las primeras cuatro décadas del siglo XX: “los periodos revolucionarios suelen ser momentos propicios para generar nuevas categorías culturales, experimentar soluciones inéditas, o bien trastornar el orden hegemónico” (Rockwell, 2007: 15).

El periodo de la revolución mexicana hizo evidente la germinación de cambios culturales en el ámbito de la educación elemental, la alfabetización paulatinamente fue ganando terreno en diversos sectores sociales; el impulso se debió en parte a la organización colectiva de campesinos y obreros para la defensa de la tierra, tanto como la necesidad de conocer las Leyes como requerimiento para la movilidad social.

Las escuelas rudimentarias fueron el antecedente de las escuelas para campesinos e indígenas, éstas se diferenciaron en el campo y la ciudad por sus contenidos y la preparación de los maestros. Aunque las diferencias sociales del campo y la ciudad no fueron el único motivo del movimiento revolucionario de 1910, las demandas de educación elemental fueron uno de los detonantes: “castellanizar y enseñar a leer y escribir se convirtieron en tareas prioritarias que respondían al reclamo de educación del pueblo en armas y garantizaban el mínimo de homogeneidad indispensable para la unificación nacional” (Loyo, 1999: 17).

Se arraigó entonces la idea de que la alfabetización como cimiento de la cultura nacional, además de ser un elemento para el bienestar económico y que, en conjunto proporcionarían condiciones sociales más favorables. El analfabetismo se encontraba inmerso en la dicotomía ciudad-campo, primitivismo-civilización; ser analfabeto estaba ligado principalmente al origen étnico y el empleo de lenguas distintas al español, dentro de las apreciaciones nacionalistas y de homogeneidad social y cultural (Giraudó, 2008: 22).

Si bien el analfabetismo era una causa para restringir el ejercicio de la ciudadanía en el periodo decimonónico, en el periodo pos revolucionario se pugnó - en sus principios más amplios- por hacer efectivo el sufragio universal así como el ideal de la democracia política: “El indigenismo cobró una gran importancia como movimiento cultural, concepción ideológica y práctica social, además de influir en el debate sobre la integración nacional” (Giraudó, 2008: 21). Particularmente la heterogeneidad lingüística se consideró como el principal obstáculo para acceder al nacionalismo fundamentado en el empleo de una lengua común. El debate sobre el origen racial considerado desde Europa para América Latina, se basaba en la idea de que “cada país debía seguir un mismo recorrido que lo llevaría a alcanzar el nivel de civilización occidental” (Giraudó, 2008: 22).

El analfabetismo hacía mella en las diferencias raciales, sociales y culturales; el progreso de la alfabetización en México se encontraba muy por debajo de los países modernos de occidente, señala Giraudó. Así el progreso nacional tenía entre sus principales problemáticas, diferencias raciales, lingüísticas y una marcada desigualdad cultural entre quienes sabían leer y escribir y los analfabetos, se consideraba que: “no bastaría el conocimiento del idioma, porque las relaciones humanas no siempre pueden hacerse de modo directo y personal. Hacen falta la hoja impresa, el periódico, el folleto, el libro, es decir, es urgente saber leer y escribir” (Meneses, 1998: 753).

El campesino tuvo que aprender lo que eran bancos ejidales y sociedades cooperativas; para que pudiera vivir mejor, [...] Ese era el papel de la escuela rural, representante de la Revolución en las aldeas más remotas. La escuela no podía limitarse a la enseñanza de números y letras, necesariamente debía involucrarse en el cultivo de la milpa y en la cría de cerdos (Ruiz, 1977: 13).

Del modo en que lo ha expresado Renán, los efectos culturales, sociales y personales de la lectura no deben separarse del contexto en el que ocurren, pues

los vínculos de socialización y la formación de organizaciones sociales no dependió absolutamente de la influencia de lo escrito con respecto a sus lectores, correspondía más bien a una previa unidad de intereses, determinados por un origen regional común, sobre una base cultural previa que dotó de cierta homogeneidad la organización social.¹³ La educación se posicionaba como un derecho para los campesinos, mientras que, para el gobierno la conformación de la cultura nacional tenía como base la castellanización y la alfabetización:

La revolución fue una sabia maestra que dejó invaluable lecciones. Enseñó a un amplio sector una realidad desconocida, fomentó la conciencia crítica, despertó el interés en los acontecimientos políticos, acortó distancias, estimuló la expansión de los medios de comunicación. El campo de batalla fue una escuela de castellanización y de primeras letras (Loyo, 1999: 84-85).

Los cambios culturales tenían una naturaleza distinta a los efectos emanados de un periodo de inestabilidad social y política, en la primera década del siglo XX mermaron el progreso de la educación primaria y la alfabetización. En el Estado de México particularmente la cantidad de escuelas se redujo, así como la asistencia media de los niños a la escuela. El salario de los maestros disminuyó en un 20% de 1911 a 1914. En general, el presupuesto destinado a la educación se restringió del 31% en 1913 al 21% en 1915 (Gobierno del Estado, 1974: 187).

La disminución en el presupuesto a las escuelas se fortaleció y justificó con la relativa libertad administrativa y financiera que Carranza otorgó a los municipios en 1914. Los periodos de inestabilidad política también mermaron el progreso de la educación. En un mismo año el gobierno del Estado de México estuvo a cargo de tres personajes; Cristóbal Solano, Francisco Murguía, y Rafael M. Hidalgo, hasta que se designó al coronel Gustavo Baz. Durante ese tiempo acaeció una importante renuencia al pago de los Impuestos, y con ello mermó el salario de los maestros, disminuyó la asistencia media a la escuela y también la cantidad de alumnos que terminaban el ciclo primario (Bazant, 2002).

El progreso de la alfabetización pausaría su progreso, para lo cual se dispuso del voluntariado como recurso para compensar las demandas de instrucción: “dando

¹³ Esta explicación fue empleada por Renán (1998: 95) para comprender las prácticas de lectura ilustradas en el campo, para el caso de Nueva Granada a finales del Antiguo Régimen. En el texto aparece la siguiente cita tomada de una carta personal que explica la importancia de los “papeles públicos”: “Tú sabes que es imposible propagar la instrucción y fijar la opinión pública sin papeles periódicos, que siendo cortos y comenzando a rodar sobre las mesas, obligan en cierto modo a que se lean” (Renán, 1998: 106)

lugar al impulso cada vez más relevante que los gobiernos posrevolucionarios dan a la construcción de una Leyenda revolucionaria difundida mediante la educación informal” (Giraudo, 2008: 20). Entre los procedimientos para fomentar la educación informal se impulsaron campañas de alfabetización, que tenían el objetivo de extender el proyecto educativo de la educación popular gestado durante los últimos años del siglo XIX.

Las campañas de alfabetización promovidas por el gobierno en el periodo de 1921 a 1944 fueron procedimientos para reforzar las atribuciones de la federación con respecto a las necesidades educativas de las masas populares. El fortalecimiento del federalismo en México en el periodo posrevolucionario (1920-1940) se construyó con base en la incorporación de grupos sociales y voluntarios en las tareas del gobierno. Además de las implicaciones políticas que se generaron alrededor de las campañas, éstas fueron un incentivo para la organización social. Mediante éstas se encausó el interés manifestado por las masas populares e intelectuales con respecto al derecho a la educación. La incorporación de las organizaciones sociales en los proyectos educativos propuestos por el gobierno durante la reconstrucción nacional antecedió a la formación de las instituciones que conformarían al cuerpo burocrático del gobierno federal:

Frente a la necesidad política de ilustrar a las masas, y tomando en cuenta las exigencias educativas que tanto el proyecto de desarrollo institucional como el de reconstrucción nacional se planteaban; “la reforma intelectual y moral” se (planteó) como una tarea urgente e imprescindible (Martínez, 1983: 131).

A la necesidad prioritaria de alfabetizar se vincularon actividades para el desarrollo socioeconómico y cultural de las comunidades, con la intención de continuar el proyecto de la integración nacional. Los acontecimientos educativos surgidos durante los gobiernos posrevolucionarios dieron pie principalmente a un arduo debate sobre el control federal de las escuelas, aun más entre los estados y los actores sociales. Las escuelas parecen transformarse en la medida en que las demandas sociales influyeron en los proyectos nacionales y a la inversa. Vaughan ha propuesto que el vínculo forjado entre el pueblo y el gobierno en el periodo de 1920 a 1940 se sustentó en una relación hegemónica negociada, que formaría la base del poder del gobierno durante las décadas siguientes. (Vaughan, 2001: 47).

La alfabetización popular promovida a lo largo de la primera mitad del siglo XX se sustentaba entre otros elementos con respecto a las reformas educativas propuestas desde el gobierno, pero éstas adquirieron cursos propios dependiendo de las características de la sociedad que los adaptó a su realidad educativa, dependiendo de los antecedentes culturales que respecto a la escuela se habían conformado en las regiones y municipios¹⁴.

Ante la necesidad imperiosa de alfabetizar y alfabetizarse sobresalió la incorporación de las mujeres en las actividades educativas, como individuos con derecho a instruirse para beneficio del núcleo familiar y como responsables de la base moral y política de la nación; pero principalmente debido a que éstas desarrollaron un papel más activo en la economía pública y doméstica: “La domesticidad se racionalizaría con la introducción en el hogar de las técnicas de ahorro en el trabajo y en el ingreso, la higiene y las medicinas modernas” (Vaughan, 2001: 59). El acceso de las mujeres a la vida escolar fue paulatino, la rapidez con que estas se apropiaron de elementos escolares mínimos: lectura y escritura, dan cuenta de que los cambios culturales que se habían gestado desde el porfiriato, los cuales al combinarse con iniciativas locales y medios oficiales de educación dieron lugar a la conformación de medidas informales de instrucción, como las campañas de alfabetización, elementos que en cierta medida contribuyeron a la alfabetización de los adultos y particularmente de la mujeres.

Las características con que las campañas se iniciaron, los procedimientos empleados para difundirlas y los discursos políticos pronunciados al respecto, demuestran que se trató de una importante innovación educativa, ya que las experiencias previas y tradicionales para enseñar a leer y escribir, por vía de las escuelas oficiales, la obligatoriedad de la educación primaria, habían mostrado que sería un proceso lento destinado principalmente a los niños y en cuyo caso los adultos poco se habían beneficiado, limitados por las condiciones económicas y culturales de las regiones. Pero sobretudo porque ello implicaba una mayor inversión económica por parte del gobierno; vista como inversión o como gasto, en realidad había pocos recursos económicos para sostener escuelas con base en los

¹⁴ Sobre la complejidad del proceso: Vaughan (2001: 65-73), Rockwell (2004), Giraudo (2004) y Civera (2009 a).

recursos federales o estatales. La opción de dejar la educación en manos de los municipios mostró del mismo modo, que sólo en los lugares prósperos habría un avance educativo considerable:

Si bien las campañas de alfabetización no son exclusivas del periodo contemporáneo, en los últimos dos siglos se asociaron a la construcción del estado-nación y las tentativas de los gobiernos centrales de fundar una nueva cultura política y acelerar el proceso de desarrollo económico. A menudo las grandes campañas de alfabetización del siglo XX se emprendieron después de levantamientos revolucionarios y eran presentadas como cruzadas contra la ignorancia (Arnové citado en Giraudo, 2008: 26)

Aunque las campañas tuvieron elementos comunes, entre ellos el interés político en la integración nacional, como el vínculo con actividades socioeconómicas y el uso de la publicidad; la historiografía al respecto ha mostrado la heterogeneidad del proceso, cada campaña de alfabetización al estar inserta en un momento histórico particular enfrentó problemas distintos, determinados en gran medida por los actores sociales, mujeres, maestros, directivos y voluntarios involucrados.

Las campañas de alfabetización vistas como un proyecto a largo plazo fueron el antecedente para la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en 1981. Antes de la instauración de dicho instituto se efectuaron en México siete grandes campañas: La primera en 1921 impulsada por José Vasconcelos, dos más en 1934 y 1936 durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la siguiente en 1944 siendo secretario de educación pública Jaime Torres Bodet; otras campañas se ensayaron en años posteriores, en 1958 de igual forma promovida por Jaime Torres Bodet; la siguiente campaña en 1968, en los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz, y la última durante el sexenio de López Portillo en 1981 (Lazarín, 1995: 81). Del mismo modo, los gobiernos estatales emprendieron campañas de alfabetización, bajo su propia iniciativa, como en el caso del Estado de México con la campaña Pro-educación Popular en 1938.

A pesar de que la organización de las campañas fue constante, ninguna de éstas tuvo puntos de continuidad, más bien se propusieron como mecanismos novedosos que lograrían en poco tiempo influir y transformar la cultura nacional. Las campañas de alfabetización estuvieron insertas en proyectos educativos más amplios que la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual mermó los resultados, aunque logró fortalecer el vínculo entre la escuela y las comunidades rurales, la alfabetización se subordinó a actividades de desarrollo comunitario: “en el programa

modelo de la SEP, las escuelas se convertirían en centros para toda la comunidad, mediante la organización de industrias rurales, la promoción del deporte y campañas antialcohólicas y una creciente lista de celebraciones cívicas” (Rockwell, 2004: 338).

2.2. Campaña contra el analfabetismo. 1921

Una vez establecido el Ministerio de Educación Pública Federal, que antecedió a la Secretaría de Educación Pública, se dio forma a la más sólida institución educativa que tendría bajo su responsabilidad extender la educación elemental y la cultura nacional “para poner en obra la estructura de una nación poderosa y moderna”¹⁵ (Vasconcelos citado en Martínez, 1983: 134).

A favor de la nueva Secretaría de Educación Pública se puso el potencial de la Universidad Nacional, Vasconcelos solicitaba que la universidad trabajara para el pueblo, con ello intentaba crear un vínculo prácticamente inexistente hasta entonces, unir a profesionistas, artistas e intelectuales a favor de los sectores populares que requerían integrarse al proyecto de la unidad nacional. Los acontecimientos que dieron lugar a la conformación de la primera campaña nacional contra el alfabetismo, fueron más profundos y complejos que la buena intención del gobierno en turno; más bien las propias características de la campaña fueron consecuencia de la apropiación de cambios culturales y sociales que se suscitaban en el exterior.

Al respecto Giraudo señaló que las ideas sobre el indigenismo, la promoción del mestizaje, la integración racial y cultural, que se adaptaron desde Europa a la realidad latinoamericana se emplearon como fundamentos ideológicos para la construcción del México posrevolucionario. Bajo ese contexto la alfabetización y el arte estaban dotados de amplias atribuciones, como recursos para la transmisión de

¹⁵ La formación del Departamento de la Campaña coincidió con los festejos de la consumación de la independencia, fue parte de los medios oficiales para mostrar la imagen de un gobierno que realizaba acciones específicas para sanear los problemas sociales (Fell, 1989).

valores ideológicos y el perfeccionamiento de la raza gracias a la higiene, la alimentación y la cultura: “la cultura popular se convirtió en un ingrediente fundamental de la cultura nacional en construcción. Al promover un acercamiento entre el arte erudito y el arte popular, se pretendía transformar este último en una manifestación civilizada” (Giraudó, 2008: 60).

Aunado a lo anterior, el analfabetismo se estaba combatiendo en los países que pugnaban por la integración nacional a favor del fomento de las organizaciones colectivas. Saber leer y escribir no sólo se consideraban como elementos de integración nacional con fines de desarrollo económico o político, también favorecería el bienestar del hombre por hombre. Arnove (1992) señaló a la Unión Soviética como el primer país en “adoptar una mentalidad de guerra para combatir el analfabetismo”¹⁶. Loyo (1999) por su parte, sugiere que muchas de las técnicas empleadas en la campaña de Vasconcelos fueron copiadas de la experiencia soviética. Claude Fell (1989) menciona que el secretario de Educación Pública había leído, meditado y asimilado acerca de la reforma educativa y cultural efectuada en la URSS¹⁷.

Se mantenían latentes los ideales de la revolución mexicana, la alfabetización se consideraba un derecho y en sus preceptos más amplios podía cerrar la brecha cultural y económica que diferenciaba a los mexicanos. La publicidad y el énfasis puesto en el problema del analfabetismo contribuyeron a extender la importancia del problema, no sólo como una preocupación del gobierno sino como un tema con implicación nacional: los momentos en que la propaganda era mayor aumentaba el número de asistentes a centros de alfabetización y la cantidad de voluntarios (Fell, 1989). “Los países en vísperas de guerra -escribe el rector- llaman al servicio público a todos los habitantes. La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras” (Fell, 1989: 28). El analfabetismo se consideraba una limitante para el progreso económico y cultural; se consideraba que era causa de la ignorancia, la pobreza, la incivilización y que perpetuaba problemáticas como

¹⁶ La Unión Soviética había emitido un decreto sobre educación popular en 1917, cuando el ministro de educación era Lunacharsky. En este decreto se proponía “formar el poderoso ejército de maestros para instruir a toda la población de la inmensa Rusia”.

¹⁷ Entre las semejanzas está el combate al analfabetismo y la ignorancia. La educación para las masas populares obreras y campesinas. Entre las diferencias importantes está la siguiente: Lunacharsky sostenía que las masas populares debían aprender su propia cultura y no recibirla del Estado o los intelectuales, porque ellos habían sido los creadores de la cultura dominante.

la insalubridad e incluso la mala alimentación. De manera que la incapacidad de leer y escribir era asumida como causante de gran parte de los problemas sociales. No se consideraba entonces que el analfabetismo fuera consecuencia de las insuficiencias educativas y materiales, más bien se asumía como la causa de las brechas culturales y materiales que impedían el desarrollo de la nación en conjunto.¹⁸

La alfabetización no estaba definida a la capacidad de leer, escribir y contar, más bien tenía atribuciones amplias, como modificar la conducta de los individuos: "Alfabetización, educación e instrucción eran para Vasconcelos conceptos estrechamente relacionados y a los que se refería de manera indistinta" (Loyo, 1999: 126). También Álvaro Obregón se refería a la alfabetización y a la educación como si se tratara de un mismo asunto; como un arma de defensa: la instrucción - declara Obregón- "es la mejor arma de defensa que debe tener todo ciudadano; primero para exigir sus derechos cuando ellos son violados; segundo para definir sus derechos y saber también cuándo empiezan los de los demás, porque mientras tengamos grandes masas analfabetas, será muy tentadora la situación para los poderosos... Es pues, necesario que el primer esfuerzo, el primer impulso, se encamine a la ilustración, a la educación de nuestras grandes masas" (Obregón citado en Martínez, 1983: 131).

Posiblemente no hubo un consenso realista sobre los alcances de la alfabetización, pero sí lo había sobre las innumerables problemáticas en que el analfabetismo tenía incidencia. Por ello el nombre que adoptó la campaña en 1944 fue "contra el analfabetismo"; también era recurrente referirse a ésta como de desanalfabetización, se pretendía erradicar al analfabetismo y no alfabetizar a la población de una manera progresiva:

La tarea alfabetizadora fue presentada como una misión de urgencia y el analfabeto como un ser nocivo, como una rémora y como una carga para el país. Dando muestras de un exagerado optimismo en los poderes de la educación, las autoridades afirmaban que saber leer y escribir volvería fuerte al pueblo (Loyo, 1994 a: 343)

¹⁸ Esa consideración prevaleció hasta la presentación de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo propuesta es 1944, en la que la alfabetización se delimitó al aprendizaje de la lectura y la escritura.

En 1921 se creó el Departamento de Campaña contra el analfabetismo¹⁹. Su función era “establecer centros escolares de enseñanza general lo más completas que sea posible de los lugares de mayor población con el objeto de combatir el analfabetismo y fomentar la educación de las masas” (Loyo, 1994 a: 346). Las masas populares habían ganado terreno como elementos para legitimar y ensanchar el poder político, lo cual sería notorio en la época de la educación socialista: “Las masas se convirtieron en el nuevo sujeto de la política...concernía también a la definición de ciudadano y de las prácticas electorales” (Giraudó, 2008: 27).

Para los directores del Departamento de la Campaña de Vasconcelos la dificultad más recurrente fue la irregularidad en la asistencia, permanencia de los alumnos a los lugares en que se impartía la alfabetización. Para los analfabetos la lectura y la escritura no tenían una aplicación inmediata, y aunque se reconocía la importancia de estas habilidades para poder optar por mejores oportunidades de subsistencia, éstas se anteponían a las necesidades más apremiantes. No obstante, uno de los principales obstáculos respecto al aprendizaje fue que la alfabetización se sumó a la introducción de recursos que se suponía mejorarían las condiciones económicas de las localidades.

La alfabetización pasó a segundo plano cuando se enseñaban contenidos prácticos o de aplicación inmediata, aquellos conocimientos que tenían auténtica aplicación y que facilitaban las labores cotidianas. En cada localidad se apreciaron de un modo distinto las funciones de la enseñanza comunitaria, como recurso práctico para las actividades de explotación doméstica o como un medio para la adquisición de la instrucción elemental: “algunos padres solicitaban que se suprimiera el deporte y los juegos, para que los niños aprendieran letras y números o las Leyes, a modo de que aprendieran algo para que no se fatigaran tanto para ganarse la vida. (Loyo, 2006: 284). Mientras que en otros espacios:

La comunidad misma mostró más interés porque se les enseñara una mejor manera de cultivar la tierra que por aprender a leer y escribir y sus miembros asistían con mucho más entusiasmo y en mayor número a las pláticas de carácter instructivo que a las clases de alfabetización (Loyo, 1994 a: 364).

¹⁹ La campaña de alfabetización iniciada por Vasconcelos dejó de funcionar en 1925 cuando desaparece el Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo y ésta se integra al departamento escolar. La presidencia de México fue ocupada en 1924 por Plutarco Elías Calles.

La campaña inició con un grupo maestros nombrados Cuerpo de Profesores Honorarios. Para pertenecer a los voluntarios bastaba con haber cursado tres años de primaria, saber leer y escribir en castellano. Los integrantes se registraban en calidad de voluntarios, pero recibirían a cambio un título otorgado por la universidad, el cual tuvo un prestigio importante (Loyo, 1994 a). Enseñar a leer y escribir eran actividades que los alfabetizadores realizaban en sus tiempo libre y con frecuencia la enseñanza debía ser interrumpida para cumplir con otro tipo de acciones. La cantidad de voluntarios no parecía suficiente, para alfabetizar al setenta por ciento de la población: “al terminar el año de 1921, hay 732 cuerpos de profesores en el Distrito federal y 750 en los estados” (Fell, 1989: 39).

Con la institucionalización de la SEP y ante la falta de maestros alfabetizadores, se pensó en enviar a los estados apartados a maestros ambulantes, a quienes se les pagarían 10 pesos diarios, además de que se los niños de los últimos grados de primaria colaborarían como los alfabetizadores en el “Ejército Infantil”. Con esta medida la federación y los voluntarios particulares participarían en las actividades (Fell, 1989: 42). En 1923 se realizó un balance general sobre los logros de la campaña, con ello se advirtió que sólo una mínima porción de los profesores honorarios inscritos habían desempeñado sus labores de manera efectiva. En su mayoría las actividades se habían desarrollado como procedimientos para el prestigio laboral.

Los lugares para alfabetizar tuvieron que improvisarse, los maestros usarían sus propias casas, los patios y las esquinas, además de que incitó a los voluntarios a buscar a los analfabetos y no esperar hasta la construcción de un local (Fell, 1989). Las aulas en el campo eran bastante pobres y en ocasiones no cumplían con los elementos indispensables, las características que tenían éstas, dan una idea de las dificultades con las que se aprendía en su interior:

La vida escolar se iniciaba, con mucha frecuencia, bajo una enramada, en jacales de varas o zacates con techos de palma infestados de arañas u otras alimañas, y que más de una ocasión había servido para encerrar animales, o en cobertizos tejavanas, corredores de una casa prestada, graneros, galerones inhóspitos, cuartos oscuros y sin ventanas, viejas iglesias semiderrumbadas o la bodega de una hacienda (Loyo, 2006: 277).

Entre 1921 y 1922 se crearon escuelas para analfabetos en varios estados, entre ellos en el Estado de México, en Jocotitlán. Estas aulas contaban con primero y segundo año. La primera actividad era lectura y escritura, y en el segundo año había la materia de composición oral y escrita; el horario de asistencia era de nueve de la mañana a cuatro veinte de la tarde, durante ese tiempo había dos espacios de recreo de treinta y veinte minutos (Fell, 1989: 40).

Cumplir con un estricto horario destinado al aprendizaje era un aspecto poco frecuente en el campo: “los maestros no eran muy estrictos con la puntualidad pues corrían el riesgo de quedarse solos y a menudo esperaban pacientemente a que los niños cumplieran con sus ocupaciones domésticas dentro y fuera de la casa” (Loyo, 2006: 279). A las actividades de aprendizaje en las escuelas se anteponían las actividades cotidianas de trabajo doméstico: “nadie venía a la escuela antes de que los animales hubiesen bebido, y las cabras salido a pastar, hasta que se hubiese cortado la alfalfa, molido el maíz, hecho las tortillas y atendido a los pequeños” (Baliey en Ruiz, 1977: 21).

Las actividades de la campaña fueron apoyadas con una amplia producción editorial del Departamento de Bibliotecas dirigido por Jaime Torres Bodet en 1922: se editó la revista *El Libro y el Pueblo*, se publicaron libros clásicos de literatura extranjera, y organizaron pequeñas bibliotecas ambulantes; “para despertar el interés en las masas, en el gran número de la clase obrera o campesina que de otra suerte difícilmente hubiera tenido acceso a tales fuentes de cultura” (Coward, 1966: 9).

Antes de que funcionara el Departamento de la Campaña no se habían editado textos especiales para auxiliar la labor de los alfabetizadores. Los textos impresos para ese fin fueron el *Libro Nacional de Lectura* y el *Silabario* de Ignacio Ramírez, ninguno de los textos propuso alguna novedad para la instrucción de los adultos (Loyo, 1994 a). Para enseñar a leer y escribir todavía circulaban algunos silabarios que habían sido empelados antes del porfiriato, como el *Silabario de San Miguel* y los que representaban una novedad en ese periodo:

El Primer libro de lectura de Luis Mantilla, el de Rébsamen, el de Ayala Pons y el método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero [...] incluso muchos maestros inventaron sus propios métodos por lo que muchos alfabetizadores se quejaban de la situación caótica [...] Una aportación importante fue la *Guía metodológica para la enseñanza de la*

lectura y la escritura de Enrique Rébsamen: el cual presentaba palabras familiares al lenguaje del alumno, éstas se podían descomponer en unidades silábicas y fonéticas (Loyo, 1994 a: 355).

Poco se ha ahondado en el progreso que pudo haber tenido la didáctica para alfabetizar al adulto, pues probablemente se daba preferencia a la edición de textos y cartillas que fueran afines al ambiente cultural e ideológico del momento. El profesor Juan Pérez Gómez publicó en 1920 un libro de lectura destinado a los adultos, titulado el *Tesoro del Adulto*:

Se trataba de una cartilla destinada a combatir el analfabetismo, como lo dice el autor en su prólogo, pero que tuvo muy poco uso, porque sin el patrocinio oficial no encontró fácil acogida entre los maestros que en aquella época empleaban comúnmente los métodos fonéticos para la enseñanza de la lectura, con los adultos que asistían a las escuelas nocturnas del gobierno (Barbosa, 1978: 196).

Un momento de mayor agilidad de la campaña fue el año de 1923, cuando se sistematizaron las actividades de enseñanza en las escuelas para analfabetos, a pesar de que el gobierno de Obregón destinó parte importante del presupuesto las dificultades que enfrentó la campaña no fueron sólo económicas²⁰, también influyeron aspectos de tipo cultural como la poca familiaridad de los analfabetos con la instrucción escolarizada que requería cumplir con un horario y permanecer dentro de un aula. Los maestros voluntarios trabajaron sin preparación previa y sin materiales especiales, considerando lo anterior, los logros de la campaña fueron menores a las expectativas, se considera que después de la labor de la campaña hasta 1923 aproximadamente 52 000 personas fueron alfabetizadas.

2.3. Alfabetización y formación técnica. 1927-1940

Como se ha mencionado la alfabetización se consideraba la base para modificar las prácticas culturales y recurso para la cohesión nacional. En diciembre de 1924 dio inicio el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles. Durante su gobierno se emprendió un importante proceso de modernización de las prácticas educativas, con ello la tarea prioritaria de la alfabetización daría paso a la instrucción técnica y a la escuela de la acción. El sentido cultural de la campaña de alfabetización iniciada en 1921 por Vasconcelos desaparecería en 1925 cuando fue suprimido el

²⁰“Entre 1921 y 1931, el gasto nacional en educación se elevó de 4 a casi 13% del presupuesto, y casi un tercio se destinó a la educación rural”. El aumento en el incremento debía repartirse en educación básica, técnica y superior (Ruiz, 1977: 56).

Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo; algunos de los maestros despedidos fueron empleados en el Departamento de Enseñanza Técnica (Loyo, 1994 a: 373).

No se abandonó la intención de expandir las escuelas primarias para el campo, pero se pretendió que la educación en conjunto sirviera para la reconstrucción de la economía nacional, se idearon estrategias como las escuelas al aire libre, aulas con parcela, las escuelas nocturnas para adultos se reorganizaron para funcionar como sociedades mutualistas y cooperativas de producción y de consumo (Loyo, 1994 a: 373).

Dicha tendencia a la modernización educativa sirvió para reafirmar el vínculo entre las escuelas y las comunidades. Por motivos económicos y políticos de 1927 a 1934 no se organizó ninguna campaña de alfabetización con la misma magnitud de la anterior; salvo la campaña de Desanalfabetización de 1926, pero se contrarrestó la problemática mediante otras estrategias, como el apoyo de los alumnos del tercer año de la normal que impartían lectura y escritura a los adultos dentro de las instalaciones de sus escuelas; se intentó mejorar primero las condiciones sociales y después ocuparse de los problemas educativos más arraigados:

La escuela callista partía del supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios. A Calles no le interesaba este tipo de cultura. Le interesaba que los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de producción y que el país saliera del caos económico en que se encontraba desde la revolución (Arce, 2006: 146).

Los motivos por los que se abandonó la iniciativa de continuar con la organización de una nueva campaña, o bien dar continuidad al proyecto anterior obedecieron a las diferencias políticas entre el nuevo presidente y el ex secretario de educación como candidato al mismo puesto. Durante los gobiernos de Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, atender al analfabetismo mediante campañas no tuvo ningún eco: “Ello se puede constatar al revisar las memorias y boletines de la Secretaría de 1924 a 1934, es decir, que en diez años no se dio noticia sobre la campaña” (Lazarín, 1995: 85).

Del mismo modo la pobreza en que vivía la mayor parte de la población y la escasa recaudación pública mermaban la posible intención de emprender una campaña para alfabetizar: “con el inicio de la crisis económica de 1926 (de la cual el

país no se repondría, si no hasta muchos años más tarde), el Estado no quiso seguir gastando en proyectos experimentales” (Arce, 2006: 152).

Durante el periodo de 1924 a 1934 la noción de campaña se empleó con fines de instrucción práctica y de cooperación social a beneficio de las actividades cotidianas del campo y la ciudad, promovidas por la Secretaría de Educación Pública: la campaña pro-limpieza (1927), pro-lengua nacional, pro-cálculo, campaña pro-higiene y campaña antialcohólica en 1929. La secretaría privilegió la edición de textos útiles a las actividades prácticas, literatura popular y nacionalista. Entre los textos con contenidos prácticos estaba la *cartilla de higiene y la cartilla antialcohólica*. El radio fue empleado como un medio para transmitir información con contenidos útiles para la agricultura o las labores de las amas de casa²¹ (Loyo, 1994 a: 375-381).

Aunque el analfabetismo era un problema apremiante, no podía sobreponerse a las necesidades de salud, vivienda y alimentación en la que vivían los indígenas; así como a la imperiosa intención de integrarlos al estilo de vida moderno. Bajo las consideraciones raciales del censo de 1921 se calculaba que:

Había en México. 4 179 449 indios, más de ochenta grupos, unos pequeños y relativamente poco importantes, otros numerosos y de gran significación los grupos diferían en idiomas. Algunos todavía eran nómadas, otros eran bárbaros y belicosos; la gran mayoría vivía de la agricultura. Con algunas excepciones, el indio vivía en la pobreza, víctima de la desnutrición, la enfermedad y la superstición (Ruiz, 1977: 147).

A pesar de que fueron numerosos los intelectuales, artistas y literatos que desde el indigenismo exaltaron las características físicas, intelectuales y morales de los indígenas, no se realizaron acciones concretas hasta el establecimiento del Departamento de Asuntos Indígenas en 1935 con el presidente Lázaro Cárdenas; a ese departamento se integraron las acciones que de manera aislada se habían emprendido para favorecer al indígena.

Ante la dificultad de la heterogeneidad de lenguas, para los indígenas resultaba prácticamente imprescindible la escuela y el alfabeto, pero ambos elementos ganaron terreno como prácticas culturales para décadas posteriores, una vez que se

²¹ Entre 1930 y 1950 en países como Colombia y Bolivia la enseñanza del alfabeto por medio de las cartillas se complementaba con recortes de periódico y programas de radio dirigidos a alfabetizadores y analfabetos. “Radios religiosas, comunitarias, étnicas, o sindicales pusieron en el éter programas destinados a la evangelización, la educación, la alfabetización, a la divulgación de prácticas agropecuarias, higiene familiar y desarrollo integral constituyeron importantes experiencias de participación democrática en las comunicaciones” (Guglielmone, 2009: 3)

fortaleció el vínculo entre las comunidades y las aulas: “En estas escuelas –escribió Sáenz- nunca se sabe dónde termina la escuela y dónde principia el pueblo, ni dónde acaba la vida en el pueblo y comienza la escolar, porque volviendo con su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad” (Arce, 2006: 153).

2.4. Peticiones escritas para la delimitación de un ejido

Otro elemento que favoreció el proceso cultural bajo el cual se estrechó o creó un vínculo entre el aula y las comunidades agrarias fue el problema del acaparamiento de la tierra; poco se había solucionado después de los decretos que para contrarrestar al feudalismo propuso Venustiano Carranza en 1915: “durante los siguientes 20 años los gobiernos revolucionarios publicaron numerosas Leyes relativas al reparto de tierras, pero de nuevo con pocos resultados prácticos” (Meneses, 1988: 73).

Tanto el analfabetismo como el acaparamiento de la tierra fueron problemas de larga duración, prácticamente inmunes a los decretos oficiales; culturalmente ambos aspectos se influyeron bajo la coyuntura histórica, ya que formaron parte de la demagogia política. Los anhelos depositados en ambos aspectos fueron mayores a los logros obtenidos.

El proyecto educativo estaba basado en la incorporación del conocimiento aplicado al campo, para lo cual era inaplazable conceder tierra a las comunidades, las familias y dotar a cada escuela de una parcela: “a nivel simbólico se produjo casi una transferencia de poder desde la figura del hacendado o del cacique local a la de los representantes del Estado, aún teniendo en cuenta la modificación de las relaciones y del contexto” (Giraudó, 2008: 70).

El maestro rural era la figura intermediaria entre las comunidades y el gobierno; cobró relevancia la presencia del maestro, para resolver o tramitar en la medida de lo posible, las problemáticas derivadas de los repartos ejidales; por medio de la participación individual de los maestros se estrechaba la relación de la escuela con las comunidades; de un modo anacrónico, el papel decimonónico de los escribanos

ahora le correspondía a los maestros que participaban en las peticiones para la formación del ejido:

El primer paso para obtener un ejido consistía en el envío, por parte de la comunidad, de una petición escrita al gobernador del Estado. En lugares con una población analfabeta, esta diligencia ya oponía una primera dificultad y a menudo los maestros rurales y las autoridades educativas desempeñaban el papel de intermediarios (Giraudó, 2008; 70-71).

Al parecer la reforma agraria tuvo pocos efectos decisivos para resolver los problemas de explotación de la tierra, pero permitió dar mayor sustento a los principios de la educación para el campo. Cobró importancia la instrucción para los adultos, por estar involucrados en las actividades productivas, si los adultos no sabían leer y escribir poca relevancia tendrían los Bancos de Crédito Agrícola y Ejidal; junto con el ideal de formar al campesino a semejanza del granjero norteamericano, los indígenas tenían mayores inconvenientes para participar en el reparto de la tierra, la documentación oficial se elaboraba en español y había un desconocimiento significativo respecto a las lenguas por parte de las autoridades del gobierno. Al respecto Giraudó (2008) destacó que en las comunidades con población monolingüe el reparto ejidal se resolvió prácticamente hasta 1965:

los trámites de la comunidad dependían siempre del manejo de documentos en español. Entre los hombres alfabetizados se seleccionaban los agentes y secretarios de los poblados, ya que estos puestos requerían de la habilidad de escribir cartas y llevar escritos con letra manuscrita legible (Rockwell, 2004: 330)

Más adelante se mencionarán las dificultades pedagógicas que implicaban enseñar a leer y escribir cuando la lengua originaria no era el español, de acuerdo con Rockwell (2004), los usos escolares de la enseñanza del español, fueron distintos a las prácticas locales del uso del mismo.

En poblaciones mayoritariamente indígenas, probablemente el escaso porcentaje de alfabetos lo constituían hombres y mujeres que hablaban el español; lo cual restringía el proceso de enseñanza, pues había muy pocos maestros bilingües, que dominaran el español y una lengua originaria. Para los indígenas el encierro del aula, la nula costumbre al horario escolar, así como “el aprendizaje forzoso del español y la prohibición oficial del uso de dialectos”, eran elementos que incidían en la deserción escolar antes de los tres primeros años de instrucción y

parte de la resistencia a la escuela, en el mejor de los casos, considerando el grado de pobreza en que vivían algunas comunidades.

La ardua tarea de alfabetizar parecía tener entre las principales dificultades el crecimiento de la población y el escaso conocimiento de la diversidad cultural y lingüística. No fue fortuito que desde el gobierno determinara al español como lengua única, pues se venía propiciado desde el gobierno de Obregón “un aparato de Estado que controlara a la población rebelde (...), que vinculara a las comunidades con la estructura corporativa del Estado” (Rockwell, 2004: 333).

Ante el escaso progreso de la alfabetización por el medio escolarizado, que implicaba la federalización de la educación primaria, la formación de maestros y el aumento de aulas; se plantearon en 1936 y 1937 dos campañas de alfabetización, destinadas a niños y adultos, con éstas se favoreció a los últimos. En dichas campañas los objetivos de formación del ciudadano alfabeto se habían mezclado con las posturas políticas y culturales de las épocas pasadas. Leer y escribir eran principios para la transformación del individuo que se incorporaría a la sociedad para vivir colectivamente, la educación del adulto debía ser tangible mejorando los procesos de producción, y no se dejaba de lado, que la lectura y la escritura servirían para “elevar la cultura”.

Algunos resabios culturales como el escaso acceso y permanencia de las niñas en la escuela se transformaban a cuentagotas, pues prevalecían las prácticas culturales anteriores a la revolución: “la situación continuaba siendo lamentable: pocos alumnos pasaban del primer año y apenas 12% llegaban a cuarto” (Loyo, 2010: 174). “Entre 1910 y 1930 el analfabetismo había disminuido en 1.47%, lo que correspondía a 574 897 habitantes” (Loyo 1994 a: 397). La interpretación de los datos estadísticos sobre el estado de la alfabetización no ha sido definitiva. Lazarín considera que “El progreso más significativo se desarrolló entre 1921 y 1930 en el que la población analfabeta se redujo en un 5%. (Lazarín 1995: 85). Aunque las diferencias son considerables, lo cierto es que la campaña de alfabetización que se habían generado previamente no tuvo una etapa de evaluación inmediata que expresara los logros y errores obtenidos.

En términos generales, las campañas de alfabetización se propusieron ante el panorama siguiente: una de cada seis personas sabía leer y escribir, interesaba al

gobierno influir en los adultos analfabetos: “en 1930 la población mayor de diez años alcanzaba 11 748 936, de los cuales 6 962 517, o sea el 59.26%, eran analfabetos; de estos, el 55.46% se constituía de mujeres y 44.54% de hombres. (Loyo, 1994 a: 397). La mayor parte de los analfabetos eran mujeres, más acentuado aún entre mujeres indígenas, ya que su acceso al aprendizaje del español fue más lento, como lo señala Civera (2009 a y b). Esto ha sido aún más difícil en el Estado de México: en 1930 se registraban 61 858 indígenas monolingües mayores de cinco años del Estado de México, 22 454 hombres (36,30%) y 39 404 mujeres (63,71%), sobre todo hablantes de mazahua, náhuatl y otomí. El censo sólo reporta 38 hombres hablantes de matlaltzinca (Quinto Censo de Población, 1934, en Civera, 2009 b).

Simbólicamente para las comunidades, la escuela, el maestro y la biblioteca se convirtieron en elementos considerados como derecho a la vez que obligación. Ante lo cual los padres de familia mostraban una mejor disposición para enviar a sus hijos a la escuela; con ello se puso en marcha el principio de la consolidación del sistema educativo mexicano que se pretendió desde el siglo XIX (Civera, 2009 b: 15); “las 300 000 solicitudes de nuevo ingreso a las primarias eran un dato elocuente. [...] Constituían una paladina confesión de de que no era fácil vivir sin cuando menos las primeras letras (*El Universal* en Menesses, 1988: 224)

Aunque el progreso era indudable, se debían redoblar los esfuerzos por medio de la ilustración del adulto trabajador. Ambas campañas de alfabetización desarrolladas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1936 y 1937, se diferenciaron de la cruzada emitida por José Vasconcelos, tuvieron distinto sustento ideológico, los procedimientos administrativos y pedagógicos fueron distintos. No obstante, tuvieron en común la escasa obtención de resultados empíricos.

Probablemente el logro más significativo de las campañas fue su contribución a largo plazo en la formación de instituciones que lograrían controlar e incorporar a pequeñas organizaciones y la intervención directa del gobierno en la educación. De acuerdo con Carbó (1989) ese proceso se fortalecería con la Campaña de Nacional contra el Analfabetismo de 1944, ya que su aprobación se realizó bajo nulo cuestionamiento del poder Legislativo y no fue sancionada mediante el proceso habitual.

Algunos eventos del exterior se conjuntarían para dar paso a la controvertida etapa de la educación socialista: entre ellos la condición económica de Estados Unidos en 1926 y la crisis mundial de 1929, que alcanzó su punto más álgido con el cuestionamiento al sistema económico capitalista. El signo de modernidad de países como Rusia era la abolición de las clases sociales y procurar el mayor nivel de homogeneidad e incorporación social. Adecuado a sus propias necesidades y siguiendo el proyecto de la unidad nacional para el progreso, en México se adaptaron las ideas sobre el socialismo al proyecto de construcción de la estructura corporativa e institucional del gobierno (Arce, 2006: 171).

La cantidad de organizaciones sociales había aumentado debido a divisiones internas como la CROM; “dentro de la SEP, el sindicato de maestros ejerció una presión política considerable y se opuso a varias reformas educativas propuestas por el entonces secretario, Narciso Bassols. En realidad, hasta los años del general Cárdenas no se logró controlar el Sindicato” (Arce, 2006: 174).

El panorama político se conformaba en su mayoría por militares que habían obtenido puestos públicos después su participación en la revolución o por medio de alianzas políticas con las autoridades locales, no había oposición al gobierno, pero si grupos locales interesados en conservar sus privilegios en las comunidades; la integración de la mayor parte de los grupos organizados se concretó en la institucionalización del partido único PNR, dicho partido logró hacer prevalecer la indiscutible injerencia de Calles en los asuntos públicos, específicamente con la elaboración del plan sexenal que él presentó para quien fuese el candidato electo en 1934²².

En 1934 Lázaro Cárdenas fue designado como presidente, debido en parte por la movilización social que como candidato había generado, sin que fuera la prioridad de su gestión, contrarrestó el poder político que ostentaba Plutarco Elías Calles; la estrategia de Cárdenas fue alentar la formación de organizaciones sociales, (a las que se intentaba controlar durante el gobierno de Calles), sindicatos de obreros, campesinos y organizaciones religiosas. La educación socialista no fue una

²² “Los éxitos sonados del Primer Plan Quinquenal de la Unión Soviética contribuyeron a que el PNR adoptara un plan y lo dotara de una tendencia socialista que reforzaba ciertos aspectos avanzados de la constitución de 1917. El plan no modificaba las relaciones de propiedad y el modo de producción capitalista, pero equilibraba las fuerzas de capital y de trabajo”(Meneses,1988: 68)

innovación del cardenismo, porque en el plan sexenal de 1929 se proponía encausar el propósito ideológico de la escuela rumbo a la integración de los intereses de la colectividad sobre los individuales pero las consecuencias positivas y/o negativas del proyecto socialista dependieron absolutamente del cardenismo (Arce, 2006: 173-185).

En el marco de la educación socialista, los efectos positivos que ocurrieron a favor de la alfabetización fueron más amplios que las propias campañas; como el impulso la coeducación y las escuelas mixtas, la instrucción del adulto obrero, y con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas en 1935 y el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional (Ruiz, 1977: 188), lo cual permitiría en lo posterior enseñar a leer y escribir en una lenguas originaria.

Declarar la escuela nocturna obligatoria para todos los adultos analfabetos y negarles el trabajo a quienes dejaran de asistir, así como rehusar a su pueblo la dotación de ejidos. Los particulares tampoco podían darles ocupación. Esta iniciativa manifestaba la inquina contra los analfabetos. El que no supiera leer no podría comer (Meneses, 1988: 224)

Además de ello durante ese periodo se incrementaron las publicaciones periódicas dirigidas específicamente al adulto trabajador. Posiblemente además de los esfuerzos ya mencionados, el crecimiento de la población y la migración de los habitantes del campo a la ciudad hicieron que la lectura y la escritura fuera un requisito para la obtención de un trabajo, por lo tanto se incrementaba la necesidad de aprender leer y escribir para participar en alguna actividad económica.

En 1936 se emprendió la Campaña Nacional pro-educación popular, la cual se había contemplado previamente en el plan sexenal que Lázaro Cárdenas recibió de Calles. En el contexto de la educación socialista “se señalaba que la alfabetización era el primer peldaño en la educación del proletariado y que aprender generaba beneficios futuros, entre ellos la liberación de su clase” (Loyo, 1994 b: 418). El único requisito para participar como alfabetizador era saber leer y escribir o bien haber cursado hasta el cuarto año de primaria: “involucró a departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos” (Loyo, 1994 b: 418). La figura del alfabetizador no estaba claramente definida, los alfabetizadores podían ser el maestro de primaria, un profesionista o un miembro de alguna organización obrera o campesina.

Al parecer tampoco se definió la procedencia de los recursos económicos para sostenerla, se habían convocado a las corporaciones y los privados, pero no se designaron recursos públicos o fondos especiales para ese fin, a excepción de la ciudad de México, en algunos estados y localidades fue escaso el interés mostrado en la campaña; al parecer el gobierno aún no tenía las condiciones necesarias para iniciar una campaña de alfabetización con efectiva organización colectiva, la tibieza de la campaña causaba expresiones como la necesidad de emprender “una campaña enérgica y continuada.” (Loyo, 1994 b: 421).

En 1937 un año después del primer ensayo para emprender una campaña de alfabetización, se propuso y organizó la Campaña Nacional de educación Popular, el objetivo de ésta fue “la desanalfabetización de México en tres años, el mejoramiento técnico y cultural de los maestros, la elevación del nivel higiénico de las comunidades y viviendas para obreros, y la realización íntegra del plan sexenal” (Loyo, 1994 b: 421)

Esta campaña se difundió ampliamente por medio de la prensa e incluso la radio, también hubo festivales y algunos niños de primaria se integraron al “ejército de alfabetización”. Aunque la organización de la campaña se contemplaba en el plan sexenal y estaba siendo impulsada por la federación, ésta se emprendió sin la asignación presupuestal para su sostenimiento. La organización, el financiamiento y los resultados se asignaron a la responsabilidad de los gobiernos estatales.

Respecto a la organización y los procedimientos para emprender una campaña los adelantos no fueron muchos, ya que fueron más visibles las innovaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura para atender a grupos específicos como adultos e indígenas, como se verá en el siguiente apartado.

Para enseñar a leer y escribir se recomendaba el método natural o global, su característica era inducir a la lectura por medio de oraciones completas, ya que se consideraba que la oración es la unidad en la expresión del pensamiento, enseñar de manera simultánea a leer y escribir, de ser necesario, el maestro debía llevar la mano del niño. Se enseñaba al adulto bajo las mismas características que a los niños; por medio de ejercicios que pudiera aplicar de manera inmediata como escribir su nombre, ya que entre las características del método estaba “relacionar la enseñanza, con el mayor número de actividades y funciones del niño” (Barbosa,

1978: 113). El autor recomendado para los libros de lectura y escritura era Gabriel Lucio, *Fermín, Simiente, Lecturas populares para escuelas urbanas y Vida rural* para escuelas rurales. (Loyo, 1994 b: 424).

Sin la asignación de un presupuesto estable, cada uno de los estados podía emplear o improvisar según sus necesidades el material necesario para la enseñanza. El gobierno federal editó textos para fomentar la lectura basada en la ideología socialista, se puso especial énfasis en emplear el vocabulario propio del campo, entre los textos se encontraba: *Técnica de lectura y escritura* de Luis Hidalgo Monroy y *Metodología de la lectura y escritura* de Don Federico Doreste; ante las problemáticas derivadas de la falta de material se propuso el empleo de periódicos y revistas. Hubo un importante interés por diferenciar los contenidos y métodos de enseñanza dirigidos a los adultos de los que se empleaban para los niños, particularmente respecto a la escritura debían hacerse ejercicios constantes para adecuar la mano del adulto al trazo de la caligrafía

En 1938, la Comisión Editora Popular publicó esta cartilla (*Libro de lectura* 1er. Grado para uso de las escuelas nocturnas para trabajadores)... casi todo el material de la cartilla se refiere a temas relacionados con la vida de los campesinos y de los obreros [...] fueron editados en un régimen cuya orientación ideológica era afín al proletariado (Barbosa, 1978: 197).

Como se mencionó anteriormente, entre los indígenas el analfabetismo estaba más acentuado, además de la falta de escuelas, el problema principal era la escasa cantidad de maestros bilingües que enseñaran a leer y a escribir en español pero que se comunicaran con los indígenas en su propia lengua. En 1937 después de una convención internacional en la ciudad de México se propuso “seguir el método bilingüe en la educación del indio de América” (Ruiz, 1977: 187). Respecto al modo en que se debía enseñar a los monolingües tuvo diversas interpretaciones, para algunos lingüistas el problema principal era resolver la incapacidad del indio para comunicarse en español, mientras que para otros la conservación de la cultura dependía de permanencia de la lengua.

A pesar de las diferentes posturas teóricas, hubo un punto de acuerdo, considerar que la enseñanza de la lectura y la escritura directamente en español, (como se había desarrollado hasta entonces), era el proceso más lento y menos significativo para que un indígena aprendiera a leer y escribir: “el error de los misioneros y de los educadores contemporáneos estaba en su intento de enseñar el

español a un Indio que carecía de antecedentes idiomáticos formales, de cualquier especie” (Ruiz, 1977: 186). En cambio la propuesta de lingüistas como Aureliano Esquivel consistía básicamente en enseñar a leer palabras de uso común escritas en la lengua propia: “conociendo la gramática en su propio idioma, el individuo estaría preparado para aprender un idioma extranjero” (Ruiz, 1977: 186).

Las cartillas de alfabetización en lenguas indígenas editadas por la SEP se produjeron finalmente en 1945²³; se elaboraron cartillas en *Nahuatl-español*, *Otomí-español* y *maya-español*. Los objetivos de las cartillas de alfabetización para indígenas monolingües tenían tres objetivos, primero: enseñar a leer a los monolingües en su propio idioma; segundo, ya alfabetizados en su lengua materna, enseñarles el español y tercero, alfabetizarlos en español (Barbosa, 1978: 205-206)

2.5. La Campaña Nacional contra el Analfabetismo. 1944-1946

La Campaña Nacional contra el Analfabetismo fue propuesta por el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet (1944-1946). Formó parte de un amplio proyecto educativo propuesto por el candidato del partido único Manuel Ávila Camacho, presidente de México de 1940 a 1946. Ávila Camacho fue un candidato lo suficientemente impopular como para no desatar polémicas. Desde su campaña a la presidencia, expresó su interés en realizar un proyecto tendiente a la unidad nacional y de apoyo a la industrialización, el objetivo político se perfilaba a proporcionar a la sociedad las condiciones mínimas requeridas para la vida moderna²⁴.

Esta nueva campaña de alfabetización tuvo diferencias significativas respecto a las tres campañas que se habían realizado previamente: fue la primera que legisló los procedimientos con que se combatiría al analfabetismo, haciendo obligatoria la

²³ Se trató de un trabajo conjunto en el que intervinieron: El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, creado en 1945, dependiente de la Dirección General de Alfabetización, el Instituto Nacional Indigenista (INI) y el Instituto Lingüista de Verano (Barbosa 1978: 206). El autor comete el error de mencionar al INI, el cual fue creado en 1948.

²⁴ La visión de progreso permanecería hasta la década de 1960, el crecimiento de la infraestructura, de escuelas y hospitales se complementaba en la visión de progreso. Lo mismo sucedía con la fisonomía de las ciudades, en especial de la ciudad de México (Greaves, 2008).

enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura tanto para los alfabetos como para los analfabetos. Por otro lado, se involucraron los tres ámbitos de gobierno, federal, estatal y municipal. En la organización se previó el levantamiento de estadísticas antes y al finalizar la cruzada. Se editó y repartió una cartilla nacional cuyo diseño y pedagogía coincidían con los procedimientos planteados anticipadamente. Respecto a los objetivos para los cuales serviría la alfabetización, ésta se separó de los preceptos amplios de la enseñanza con fines de desarrollo comunitario, la alfabetización se construyó a la capacidad de leer, escribir y conocer las cuatro operaciones básicas de la aritmética.

Las características que adquirió la campaña fueron resultado de la influencia que recibió de los procesos históricos que se desarrollaban en el ámbito político y social, con el retorno al conservadurismo. Durante la segunda guerra mundial la educación se definía como derecho universal y base de la democracia, y en el ámbito social numerosos malestares se atribuían al analfabetismo. Inmerso en el ambiente de la segunda guerra mundial, incidió en el modo en que oficial y moralmente se difundió la imagen de la campaña.

La Secretaría de Educación Pública había ganado terreno en los estados con el proceso de federalización de las primarias, los estados tenían menor renuencia a la intervención del gobierno en los programas escolares o la administración, la formación de maestros rurales sirvió para fortalecer o resistir a la intervención del gobierno en las localidades y municipios. De manera que, dadas algunas condiciones administrativas, sobre todo en los espacios urbanos el gobierno estaba en condiciones de proponer proyectos educativos en los que se involucrara el gobierno federal, estatal y municipal. El gobierno federal podía sancionar a los municipios por denegación de servicios; según las leyes penales y como se establecía la nueva Ley Orgánica de Educación Pública de 1942.

Artículo 12.- Todo Municipio deberá sostener permanentemente servicios, escuelas o institutos de alfabetización y de cultura elemental para adultos iletrados, y deberá fomentar económicamente, la iniciativa privada en esta campaña. La desobediencia a esta obligación constituye responsabilidad oficial para los funcionarios municipales, bajo las sanciones que por denegación de servicios señalen las Leyes penales. (Ley orgánica, 1942)

En el ámbito de la política era necesario que el gobierno contrarrestara la formación de nuevas organizaciones sociales, pues al no haber partidos fuertes de oposición,

éstas constituirían el contrapeso del poder político. Desde el punto de vista de Carbó el discurso político se adecuó al lenguaje “lejano y ajeno” de la segunda Guerra Mundial, lo cual fue aprovechado para contener a las organizaciones sociales, apelar a un lenguaje que exaltara la paz, el nacionalismo y la integridad moral: “La guerra, con su carga ambivalente de ventajas y obstáculos para este proyecto, sería provechada al máximo por el gobierno, inclusive para justificar ideológicamente el abandono de las reformas cardenistas” (Torres Bodet en Carbó, 1989: 24)

2.5.1 Elementos oficiales de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

La Ley de Emergencia de agosto de 1944 detallaba los procedimientos técnicos para la ejecución de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, fundamentalmente la identificación de los analfabetos, la didáctica para enseñar, el tiempo que se destinaría al aprendizaje, la edición de una cartilla de alfabetización y el mecanismo para la inspección de los resultados. La campaña quedó organizada en tres etapas, la primera se destinó a la organización, la segunda al aprendizaje, y la tercera, a la presentación de pruebas finales y evaluación de resultados. Cada etapa estaba delimitada temporalmente, efectuadas en conjunto éstas abarcarían de febrero de 1944 a mayo de 1946.

La etapa uno, de la organización iniciaría en febrero de 1945. Previo al inicio de los trabajos, se solicitó enviar al Comité Estatal de la Campaña, el listado de nombres de los analfabetos existentes por localidad. Se apelaba entonces a que un alfabeto enseñara a un analfabeto. Etapa dos, según la Ley de Emergencia, la enseñanza concluiría en febrero de 1946, durante ese tiempo los municipios debían enviar mensualmente informes sobre el progreso de los trabajos, al Comité Estatal de la campaña organizado previamente. Para la etapa de enseñanza la Secretaría de Educación procedería a imprimir diez millones de cartillas. Etapa tres, finalmente el sondeo de resultados sería el último día de mayo de 1946, durante este tiempo

cada uno de los analfabetos sería examinado bajo la asignación de un jurado, los resultados debían ser oportunamente informados al comité estatal de la campaña.

El secretario de educación pública intentó prever los posibles inconvenientes que se presentarían una vez puesta en marcha la campaña, como el retraso en el reparto de cartillas o la disparidad en el número de alfabetos y analfabetos por localidad e incluso la falta de participación de maestros y alfabetos. Pese a ello, las dificultades para emprender y mantener las actividades de la campaña superaron las previsiones, de tal manera que fue necesario realizar adecuaciones para emprender cada una de las etapas previstas, tomando en cuenta los recursos materiales y humanos disponibles.

Con el fin de cumplir con las actividades encomendadas a la campaña ésta se fue extendiendo temporalmente, pero nunca el tiempo suficiente como para ser una medida concluyente ante el analfabetismo. Torres Bodet escribió en sus memorias el modo en se enfrentaron los cambios entre la planeación y la práctica manifestando el modo en que se fueron paleando los inconvenientes: “la necesidad nos impuso el procedimiento” (Torres Bodet, 2002: 5). Los cambios y adecuaciones emprendidos en la práctica incidieron en los resultados de manera positiva, pues a pesar de que los inconvenientes se presentaban de manera recurrente, algunas estrategias ideadas en la marcha lograron completar la campaña al menos hasta la presentación de las pruebas finales, como fue el caso de la valiosa participación e intervención de los maestros en cada una de las etapas y la formación de centros colectivos de alfabetización.

Los resultados de la cruzada fueron mostrados como uno de los mayores logros políticos del sexenio, la difusión de los efectos cualitativos de ésta fueron difundidos con más énfasis que la cifra final de adultos alfabetizados. Para la presentación de los logros se tomaba en cuenta a los analfabetos que estaban inscritos en los centros colectivos de alfabetización, quienes aún no presentaban las pruebas finales. El proceso de desarrollo de la campaña en conjunto y las adecuaciones puestas en la marcha determinaron los resultados, los cuales fueron mostrados como aciertos. Para el secretario de educación la campaña eludió las dificultades y ello formaba parte de los logros: “Aun restringiéndonos al total de inscritos a los centros que menciono, dicho total por sí solo cuatro veces mayor al de los niños que

año por año, aprenden a leer y escribir en todas las escuelas del país” (Torres Bodet, 1946: 137). Sin embargo, una aproximación crítica respecto a las cifras mostraba un panorama distinto y prácticamente contradictorio:

Hacia finales del sexenio se habían organizado 69 881 centros de enseñanza colectiva con una inscripción total de 1 350 575 analfabetos, de los cuales 205 081 habían sido aprobados para fines de 1945, y 1 145 494 quedaron pendientes de la prueba final. Si se toma en cuenta que, de acuerdo con el censo de 1940 –y sin atender al crecimiento de la población en cinco años- había 9 411 075 analfabetos en el país, el resultado final fue descorazonador (Medina, 1978: 388)

Los escasos resultados que citó Media corresponden a las cifras difundidas por la Secretaría de Educación Pública en la obra educativa en el sexenio 1940-1946; como lo señaló Carbó (1989) “la diferencia entre un dato y otro es que se habían presentado bajo un discurso que las valoraba positivamente, en lugar de ser los síntomas de una impotencia, son invocadas como manifestación de logros nacionales” (Carbó, 1989: 23).

Así paulatinamente la historia se ha empeñado en interpretar los resultados de la campaña desde una perspectiva más objetiva, lo cual propone profundizar en los actores sociales que estuvieron directamente involucrados en la campaña. Al referirse al modo en que se han ostentado los resultados inmediatos de las campañas de alfabetización en América Latina, Arnove planteó la importancia de la iniciativa local en los logros obtenidos “la fanfarria que anuncia tremendos logros (...) obscurece los esfuerzos y logros educativos locales sobre los cuales se basan quienes elaboran las políticas” (Arnové, 1992: 367).

El espacio geográfico y social en el que tuvo lugar la ejecución de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo fue el municipio, integrado por autoridades locales, alfabetos y analfabetos que debían organizarse a fin de cumplir con el mandato de la Ley de Emergencia. Las adecuaciones que tuvo la campaña no sólo dependieron de las dificultades para culminar la cruzada, también intervino en gran medida, el tejido social del municipio bajo en el que se ejecutaron los trabajos, pues ello haría visibles a los analfabetos interesados en el aprendizaje, a aquellos que persuadidos por la Ley, la publicidad, o movidos por la necesidad de aprender a leer y escribir contribuyeron con parte de su esfuerzo a la enseñanza y el aprendizaje.

En los siguientes capítulos se detallará en la medida de lo posible, el proceso de organización, desarrollo y resultados de la campaña en el municipio de Metepec y se intentará poner énfasis en los aspectos económicos, culturales y de organización social que conformaron las particularidades de la campaña desde la perspectiva local

2.5.2 Elementos simbólicos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

El lenguaje bélico se combinó con el pragmatismo requerido para el acceso de México a la modernidad; ese lenguaje fue empleado para justificar determinaciones políticas: “la guerra pues, rindió abundantes frutos en materia de política interna, aun cuando la contribución propiamente militar al esfuerzo bélico fue simbólica” (Meyer en Carbó, 1989: 24).

Se nombró al analfabetismo como el enemigo interno; no cumplir con la obligación de enseñar a leer y escribir era interpretado como una falta de patriotismo; radicales y moderados debían participar en la cruzada para mostrar paz y unión frente al estado de guerra del exterior; se adoptaron para la organización de la campaña términos como el ejército infantil y brigadas del alfabeto.

La coyuntura de la guerra no sólo sirvió para legitimar moralmente la campaña, también para fortalecer al poder ejecutivo y reiterar el papel rector del gobierno en la vida social (Greaves, 2008: 23). El sustento legislativo de la campaña se inició el 21 de agosto de 1944 con la emisión de la “Ley que establece la campaña nacional contra el analfabetismo”.

La Ley no había requerido para su aprobación el paso por el Poder Legislativo a fin de ser sancionada. Había sido emitida por el presidente, en ejercicio de las atribuciones extraordinarias que el Congreso le había concedido, a raíz de la declaración de la guerra al eje en 1942 (Carbó, 1989: 24).

En el texto de la Ley se expresaban los motivos que animaron a Manuel Ávila Camacho para proponerla.²⁵ La difusión de la campaña en la prensa da cuenta también del modo en que se aprovechó el lenguaje de la época. Aparecieron anuncios que expresaban los procedimientos prácticos de la campaña con lenguaje combativo y provocador, en el encabezado de las notas se podía leer: “893 posiciones de ataque en la lucha pro-alfabeto,”²⁶ para referirse a los centros de alfabetización que producto de la campaña se habían establecido en la Ciudad de México. Los alfabetizadores recibían el nombre de “soldados para la paz cuya arma es una cartilla y cuya recompensa será el futuro bienestar de nuestro país”.²⁷

Si bien el ambiente de la guerra contribuyó a que la propuesta de la Ley que establecía la campaña Nacional contra el Analfabetismo fuera aprobada, otro tanto del interés en emprenderla fue “evidentemente político: acabar con viejos rencores y odios que hicieron crisis en el sexenio anterior y unir al país nuevamente, integrando por medio de la lectura a todos los habitantes” (Torres Septién, 1994: 471). Del mismo modo, otro elemento indudable era el desolado panorama nacional del analfabetismo, que interpretado desde la perspectiva de la modernidad económica, se trataba de un repugnante malestar social, se consideraba entonces que:

no hay problema social que no recate como raíz recóndita la ignorancia. El alcoholismo, la criminalidad, la mendicidad y el desarrollo precario de la agricultura y de las industrias pueden atribuirse a muchos orígenes; pero en casi todos esos orígenes hallaremos, más o menos cercana, presente siempre, una sombra dramática: la incultura (Torres Bodet, 1946: 138)

En el censo de 1940, la población analfabeta que se encontraba en esas condiciones de penuria era poco menos de la mitad de la población en el país: 47.8% de los 19.6 millones de habitantes mayores de 6 años (Medina, 1978: 386). Para transformar la condición cultural y social de todos éstos, se diseñó esta Campaña; hasta entonces el analfabetismo era un problema no resuelto y afortunadamente no olvidado. Mientras que la alfabetización se delimitó a leer y escribir, el analfabetismo fue revestido de enunciaciones negativas.

²⁵ En el primer punto Manuel Ávila Camacho, destacaba: Que en uso de las facultades que me confieren los artículos 4° y 5° del decreto del 1° de junio de 1942 que aprobó la suspensión de garantías, el Decreto del 19 de agosto del presente que adicionó la Ley de Prevenciones Generales, relativa a dicha suspensión, y con fundamento en el artículo tercero de la constitución federal y en su Ley orgánica.

²⁶ *El Universal*, abril, 1945.

²⁷ *El Universal*, agosto, 1945.

Desde fines de 1943 Jaime Torres Bodet se desempeñaba como Secretario de Educación Pública, posiblemente se trataba del último secretario que conservaba algo de la ideología de la revolución; pues había puesto en marcha la creación de bibliotecas rurales en 1922 como jefe del Departamento de Bibliotecas, año en el que se desarrollaba la campaña de alfabetización que propuso José Vasconcelos. Una parte del escaso éxito que alcanzaría la campaña en lo posterior se debió a la forma en que Torres Bodet ideó el marco procedimientos y los objetivos de la misma: “la Campaña contra el Analfabetismo tiene varias finalidades: Una inmediata y directa. Enseñar a leer y escribir a los iletrados. Otra mediata: servir de ensayo para una extensa organización educativa de carácter extraescolar Torres Bodet, 1946: 138).

3. Metepec: la escolarización y la alfabetización

3.1. La villa de Metepec

Las características sociales y culturales de la villa de Metepec en la década de 1940 se habían conformado con el paso del tiempo. Se trataba de un espacio rural, en el que la población dedicaba su trabajo diario a la combinación de diferentes actividades económicas, los habitantes vivían principalmente de la agricultura y la alfarería (Huitrón, 1962: 41), destacaba también en la explotación del pulque. Entre la población de Metepec había artesanos, jornaleros, arrieros, comerciantes, carpinteros, herreros y en menor medida ganaderos; los artesanos elaboraban productos con el tejido de hilaza, algodón y lana (Chávez y Camacho, 1997: 49). La alfarería como actividad económica proporcionaba a las familias no sólo la

manutención cotidiana, también concedía al municipio un sentido de identidad, de transformación y de arraigo histórico:

Se antoja pensar que Metepec fue un pueblo que no quiso vivir en la servidumbre agrícola. Al impacto de la conquista huyó del encomendero para refugiarse en la alfarería y conservar y alimentar así su libertad. Frente a la esclavitud y vejaciones del cruel hacendado o voraz terrateniente, prefirió vivir del barro para sostener y mantener sus anhelos de independencia (Huitrón, 1962: 20).

La alfarería era una actividad económica complementaria a la agricultura: “como el alfarero es casi siempre agricultor o ejidatario, se ocupa de fabricar la loza o la juguetería después de sus labores del campo o bien durante esos periodos alternos de inactividad que siguen a la siembra o a la cosecha (...) los agricultores de Metepec dedican solamente cerca de 120 días al año a las faenas agrícolas” (Huitrón, 1962: 122). La producción del alfarero fomentaba la movilidad social por medio del intercambio comercial, por un lado con la obtención de la materia prima y por otro, con la venta del producto terminado. El comercio se efectuaba de manera regular e intensiva en el tradicional “tianguis” que se organizaba los lunes de cada semana; pero además los comerciantes llevaban su mercancía a los diversos mercados y plazas que se organizaban en otros municipios cercanos, principalmente a Toluca y Zinacantepec. La organización del sitio destinado al intercambio y/o la venta ligaba a la población con su remoto pasado prehispánico:

El padre Clavijero hablando del comercio de los mexicanos dice en su “Historia antigua de México” lo siguiente: Los pueblos poco distantes entre sí, celebraban este gran mercado en diferentes días para no perjudicarse los unos a los otros...Los mexicanos celebran el Tianquistli cada cinco días (Huitrón, 1962: 42).

Más adelante, el autor explica que la palabra “Tianquiztli” proviene del idioma náhuatl, que significa vender, comerciar y de “Tianguis”, plaza o mercado, de tal suerte que la palabra alude al “día destinado en cada pueblo o lugar corto para la venta y compra de lo que se lleva de otras partes para su abastecimiento y consumo” (Huitrón, 1962: 42). La importancia del mercado conformado en Metepec lo llevó a constituirse como un espacio de comunicación e intercambio, no sólo dentro el municipio sino en todo el valle de Toluca (Uría, 1987: 40). La importancia de Metepec como espacio tradicional y propicio para el comercio contribuyó a la formación de su geografía material, desde 1924 funcionaron autos para el transporte de mercancías y pasajeros:

Calos Vázquez, “El Tío Gordo” y sus hermanos iniciaron el servicio de los camiones de pasajeros Toluca-Metepec, con unos carros chiquitos “forcitos” de pedales, modelo 1924, a los que la gente llamaba “fortingos”. Sin embargo, ya para la década de los cuarenta existían diferentes líneas de camiones que cubrían las rutas originalmente abiertas por los arrieros” (Chávez, 2000: 51).

Metepec era desde mucho tiempo atrás un centro de comercio, fueron precisamente los arrieros quienes con su trabajo cotidiano abrieron los caminos propicios para el comercio, éstos mostraban las novedades de los pueblos vecinos y llevaban fuera del municipio las mercancías y productos que en su interior se confeccionaban: “la loza se llevaba al tianguis de Toluca, andando por el Camino Real, el camino viejo, sin más ayuda que la espalda, o en burritos cuando se vendían en Santiago Tianguistenco, o bien si se tenía dinero se alquilaba una carreta de don Julián Díaz” (Chávez y Camacho, 1997: 46). No sólo la venta de un producto terminado constituía el movimiento de la economía, también lo era la compra de la materia prima para la producción: “el barro, leña, greta, y en algunos caso arena, bash plumilla (...) estas son transportadas en animales de carga, carretas o camiones” (Sánchez, 1997: 81). Los elementos necesarios para la producción alfarera eran extraídos en la región o comprados a proveedores:

Los sábados y domingos al amanecer bajaba a Metepec una tropa de leñeros güeros y gabanudos, provenientes de San Andrés Ocotlán, Calimaya, Zaragoza y San Lorenzo Coauhtenco. Las mulas y los burros, de andar acompasado coronados de leña se repartían por la calles polvorientas del pueblo, en particular de los barrios de San Mateo y Coaxustenco donde vivían sus mejores clientes que eran los alfareros, los “tiznaditos” o “tesharicos” que les decían por mal nombre (Chávez y Camacho, 1997: 32).

La división geográfica de la Villa de Metepec en 1940 mantenía una estructura de traza colonial: la cabecera municipal había conservado su división en seis barrios: “con los mismos nombres coloniales de acuerdo con la advocación de su capilla: Espíritu Santo, San Miguel, San Mateo, Santiaguito, Santa Cruz, además de Coaxustenco” (Balestra, 2004: 188). El municipio estaba conformado por ocho pueblos San Francisco Coaxusco, San Gaspar Tlahuilpan, San Jerónimo Chicahualco, San Lorenzo Coacalco, San Miguel Totocuitlapiulco, San Salvador Tizatlali, San Sebastián y Santa María Magdalena Ocotitlán. Las colonias agrícolas eran cuatro, Álvaro Obregón, Buena Vista, Emiliano Zapata y Lázaro Cárdenas. Los ranchos eran 38, tres de los cuales estaban deshabitados: Los Sauces, La Luz y La Hortaliza; los Ranchos con mayor número de habitantes eran Francisco I. Madero

con 65 personas, y el Rancho San Javier con 102. Las haciendas eran dos: San Francisco Atizapán y La Asunción. Había también una Quinta llamada Palpa (*Sexto Censo de población*, 1943).

Dentro del municipio la producción y calidad del barro era semejante entre Texcoco, San Sebastián y Metepec debido a su constitución geológica, es decir, que los centros alfareros eran circundados por grandes llanuras sembradas en su mayor parte con magueyes “de aquí que la consistencia, el aspecto y la calidad de las piezas manufacturadas sea muy semejante” (Atl, 1980: 85). Coaxustenco destacaba en la producción y manufactura del barro. La búsqueda del alfarero para encontrar materiales que le permitieran realizar su trabajo los llevaba a conocer y comprar distintos tipos de arcilla, roja o amarilla:

Los alfareros tienen que ir a Ocotitlán, pueblo perteneciente al municipio de Metepec, que se encuentra a una distancia aproximada de 7 kilómetros, a extraer o comprar el barro. Por lo general los dueños de los yacimientos de arcilla de Ocotitlán van a vender en burros a Metepec el mismo barro (...) también es vendido en carretas tiradas por mulas o caballos (Huitrón, 1962: 102)

La compra de arcilla también se podía realizar en San Felipe Tlalmimilolpan y en Tlacotepec, en el vecino municipio de Toluca. De manera que, no se descarta la posibilidad de que la producción misma de las artesanías y loza generaba importantes movimientos comerciales, antes y después de que el producto terminado fuera colocado en el mercado. La comercialización de la alfarería así como de las materias primas para su elaboración, estaba favorecida por las vías de comunicación del municipio, desde el año de 1891, producto de la inversión de Henkel hermanos, funcionó una línea de tren que era aprovechada por dos tranvías: “Estos fueron El Perico y La Paloma, porque uno era verde y otro era blanco” (Chávez, 2000: 50). Los medios de transporte favorecieron el desarrollo de la economía local, la comunicación y la movilidad de los comerciantes internos y fuereños, desde finales del siglo XIX y hasta las tres primeras décadas del siglo XX, sus vías marcaban la siguiente ruta:

El tren atravesaba el territorio de la municipalidad mediante una línea ferroviaria de Metepec a Tenango, pasando por San Francisco, Metepec y San Miguel Toto (...) El tren hacia un recorrido hasta Zinacantepec, San Juan de las Huertas y Atlatlahuaca, la estación se ubicaba al pie de la Iglesia del Calvario (Chávez, 2000: 46).

A inicios de 1940 el tren dejó de funcionar, ya que desde 1924 el ayuntamiento había propuesto cambiar su alineación y el sitio de la estación, a lo cual el gobierno estatal emitió un comunicado negando la obra a fin de evitar lesionar intereses particulares²⁸. A finales de la década de 1930 surgieron inconformidades entre los ferrocarrileros sindicalizados y la familia Henkel, pues los trabajadores solicitaron un aumento en los salarios, la negativa por parte de los propietarios se sustentó en que dicho aumento requeriría incrementar al mismo tiempo las tarifas del pasaje perjudicando con ello a los usuarios: “por tal motivo, ordenaron el retiro de la vías del tren, lo que ocurrió entre 1940 y 1941. No es posible determinar la fecha con precisión, aunque el 24 de agosto de 1942, cuando se inició la construcción de la escalinata de El Calvario ya no existía la estación del tren” (Chávez, 2000: 50).

Para ese entonces ya circulaban por el municipio las rutas de autobuses que se convertirían en las Líneas Unidas del Sur. En el año de 1946 los camiones ya llegaban a Tonatico, al sur de la entidad (Chávez, 2000: 51). Probablemente la arriería se seguía practicando como un efectivo recurso de comercialización hacia los municipios cercanos. Al interior de Metepec el comercio era una actividad característica, desde que iniciara el siglo XX. En el informe de 1902 presentado por el presidente municipal Blas Nava se mencionan algunos espacios dedicados al comercio: “se contabilizaban 35 tendejones, 26 pulquerías, 25 tiendas, 16 tendejones que expendían pulque, 5 tocinerías, 4 carnicerías, 4 panaderías, 2 tiendas de abarrotes, 2 boticas y 2 cajones de ropa”.²⁹ Por su ubicación geográfica a siete kilómetros de distancia de la capital del Estado de México, Metepec era esencialmente una periferia agrícola que abastecía a Toluca con alimentos de consumo inmediato (Huitrón, 1962: 87).

La movilidad comercial del municipio se debía posiblemente a las características que tuvo el reparto de la tierra, lo cual al parecer forzaba a los habitantes a buscar diversos medios para el sustento familiar, complementando o sustituyendo a las actividades agrícolas y el peonaje. La mayor parte de la población en el municipio era ejidataria. De acuerdo con el censo elaborado por la Dirección de Agricultura y

²⁸ Archivo Municipal de Metepec, Oficio núm. 1784 de la Secretaría General, Gobierno del Estado de México, al Ciudadano Presidente Municipal de Metepec, 8 de abril de 1924, (citado en Chávez, 2000: 48).

²⁹ Archivo municipal de Metepec, Informe municipal número 31 del presidente Blas Nava, enero 31 de 1902, (citado en Chávez, 2000: 43).

Ganadería del Estado de México en 1950, la dotación provisional de tierras en Metepec se realizó entre 1921 y 1926, la mayor parte de los ejidos obtuvieron la posesión definitiva después de 1930 (Gobierno del Estado, 1958: 377-384).

Metepec estaba dividido en ocho ejidos: Metepec y San Lorenzo Coacalco, San Jerónimo Chicahualco, Santa María Magdalena Ocotitlán, San Sebastián y San Lucas, San Salvador Tizatlali, y San Gaspar Tlahuililpan, respectivamente. Cada uno presentaba características distintas dependiendo del tipo de suelo, podían ser de labor de riego y humedad, agostadero en cerro, o bien ejido de labor temporal (Gobierno del Estado, 1958: 377-384). La mayor parte de la tierra en Metepec se sujetaba a las condiciones del temporal, haciendo predominar la economía local de autoconsumo, principalmente de maíz, haba y cebada. Los productos llevados a Toluca eran principalmente aves de corral y derivados del ganado lechero (Huitrón, 1962: 93-94).

Tomando en cuenta el reparto de la tierra en el ejido de la Cabecera Municipal con respecto a la cantidad de ejidatarios, se podía observar que al menos en este caso, las propiedades no satisfacían a la cantidad de población, y que el problema se agudizaba con el aumento poblacional: “el pequeño agricultor o ejidatario contaba con un poco más de una hectárea para sostener a su familia, en la que el número promedio de hijos era seis como mínimo (...) sembraba una sola vez al año y la cantidad de ingresos que obtenía de la cosecha era anual” (Sánchez, 1997: 47).

El tipo de tierra en ocasiones no rendía lo suficiente para sostener a grandes cantidades de ganado, salvo en el caso de las aves finas y corrientes. En el caso de los ejidos de Santa María Magdalena Ocotitlán y San Sebastián y San Lucas se consideraba que “los agostaderos son insuficientes para la cantidad de ganados, que están algo concentrados”; esa condición era mejor que en los ejidos de San Salvador Tizatlali, San Gaspar Tlahuililpan, San Bartolomé Tlaltelulco, en los que se especificaba que “el ejido no tiene agostaderos: los de las posesiones anteriores son insuficientes para el ganado” (Gobierno del Estado, 1958: 377-384).

La manutención familiar basada exclusivamente en las propiedades ejidales presentaba varios inconvenientes, ya fuera por las características de la tierra, por la extensión de las propiedades o bien por los escasos recursos materiales y económicos disponibles para trabajar las posesiones; en la década de 1950 se

consideraba que “la mayoría utilizan la yunta para sus siembras de arado de madera y solamente una minoría posee arado de fierro; el crédito ejidal es inoperante; los agostaderos son escasos para la cantidad de ganaderos” (Huitrón, 1962: 94).

Aunque cada ejido tenía características distintas, en conjunto conformaban el tejido social del municipio. Por otro lado, el peonaje era sólo una ocupación estacional sujeta a los periodos de siembra y cosecha, es decir, que el trabajador no dependía todo el año del mismo ingreso, por lo que debía realizar alguna otra actividad económica. El peonaje se practicaba con regularidad en todos los ejidos; los ingresos que provenían de otras fuentes al ejido, eran además del peonaje, el pequeño comercio y aportaciones familiares: “fenómeno que es necesario apuntar, es la abundancia de la mano de obra asalariada en virtud de la escasez de tierras y baja productividad de las mismas que han engendrado multitud de peones y jornaleros” (Huitrón, 1962: 94).

Los ejidos funcionaban en su mayoría sin crédito, pues se empleaba el fondo comunal, la sociedad local o el peonaje estacional. Las insuficiencias para la cría del ganado eran generalizadas: caballar, asnal, mular, vacuno, lanar, porcino, caprino y aves. El pequeño comercio era recurrente como actividad complementaria al peonaje, este se constituía con la comercialización de loza, tabique, teja, pulque, canastas y productos tejidos.

En la tabla uno se muestran las características generales de los ocho ejidos de Metepec en la década de 1950, las semejanzas eran recurrentes; dentro de los ejidos se consideraba que las diferencias entre ejidatarios estaban muy marcadas y que los recursos del ejido eran muy limitados para la cantidad de ejidatarios; en todos los casos se consideraba que la comunicación era accesible y en cada ejido, estaba reconocida una escuela federal o estatal con parcela (salvo en el caso de Santa María Magdalena Ocotlán), misma que aportaba muy poco a los ejidatarios (Gobierno del Estado, 1958: 377-384).

Tabla 1
Características de los ejidos en Metepec, 1950

Ejido	Yunta - agostaderos – crédito ejidal	Actividad económica	Parcela escolar
Metepec y San Lorenzo Coacalco	Los agostaderos son extremadamente escasos para la cantidad de ganado. Mayoría de ejidatarios tiene yunta, pero minoría arado de fierro. No hay servicio de crédito ejidal.	Predomina el cultivo del maíz, después cebada, haba y frijol. Dedicar 300 días al peonaje estacional, se ocupa en alfarería y pequeño comercio, no hay bracerismo.	Escuela con servicio del estado. La parcela escolar le aporta buen ingreso.
San Jerónimo Chicahualco	Los agostaderos son insuficientes para la cantidad de ganado. Mayoría de ejidatarios tiene yunta y arado de fierro. Operan en sociedad local de crédito ejidal, para fertilizante y salarios.	La parcela ocupa al ejidatario pagando peones estacionalmente. Hace canastas y pequeño comercio, no hay bracerismo.	Escuela tiene servicio federal. La parcela escolar le aporta reducido ingreso.
Santa María Magdalena Ocotlán	Los agostaderos son insuficientes para la cantidad de ganado. No hay servicios oficiales de crédito y promoción agrícolas.	Paga pocos peones estacionalmente. Se dedica a hacer tela, tabique y artefactos de barro. No hay bracerismo.	La escuela tiene servicio federal. No hay parcela escolar.
San Sebastián y San Lucas	Mayoría de ejidatarios tiene yunta pero no arado de fierro. No hay servicios oficiales de crédito y promoción agrícola.	Paga peones estacionalmente, se ocupa en manufacturara canastas, sillas y artefactos típicos.	La escuela que tienen es de servicio federal. La parcela escolar aporta algún ingreso.
San Salvador Tizatlali	No tienen agostaderos, los ganados son escasos. Minoría de ejidatarios tiene yunta, pero mayoría arado de fierro. No reciben servicios oficiales de crédito y promoción agrícola. Tiene fondo comunal.	Las ventas agrícolas son escasas, de excedentes de maíz, rastrojo y pocos productos de ganado. El ingreso extraejido es el peonaje y pequeño comercio.	La escuela tienen servicio federal. La parcela escolar aporta reducido ingreso.

San Gaspar Tlahuililpan	No tienen agostaderos, los ganados son escasos. Minoría de ejidatarios tiene yunta y arado de fierro. No hay servicios oficiales de crédito y promoción agrícola. Tiene fondo comunal	Paga peones y yuntas estacionalmente. El ingreso extraejido es el peonaje y de aportaciones de familiares.	Tiene escuela con servicio federal. La parcela escolar aporta algún ingreso.
San Bartolomé Tlaltelulco	No tienen agostaderos, los ganados se sostienen difícilmente. Minoría de ejidatarios tienen yunta y arado de fierro. No hay servicios oficiales de crédito y promoción agrícola.	Paga peones estacionalmente, hay pequeño comercio, fabricación y venta de de tabique y teja.	Escuela con servicio del Estado. La parcela escolar aporta regular ingreso.
San Miguel Totocuitlapilco	Minoría de ejidatarios tiene yunta, pero mayoría arado de fierro. Los agostaderos parecen bastantes para la cantidad de ganado. No hay servicios oficiales de crédito y promoción agrícola.	Paga peones estacionalmente. El ingreso extraejidos es de peonaje y aportaciones familiares.	La escuela tiene servicio federal. La parcela escolar aporta corto ingreso.

Fuente: Gobierno del Estado de México (1958). *Los ejidos del Estado de México* V.2, pp. 377-384.

A pesar de las dificultades derivadas de la manutención basada en la explotación de la tierra de temporal, la agricultura era la actividad económica predominante, la vida tradicional campesina se combinaba entonces con elementos modernos, como el fonógrafo, el cinematógrafo, la circulación de vehículos y comercialización; la población rural era un poco más del doble que la urbana concentrada en la cabecera municipal. En 1940 Metepec estaba habitado por 15, 460 personas, de las cuales 5,082 estaban clasificadas como urbanas y 10,378 se consideraban en el rubro de los pobladores rurales (Huitrón, 1962: 91).

Era común que en las calles de la cabecera municipal transitaran autos: “en 1930 había registrados en el ayuntamiento veintiún vehículos: seis particulares, once de alquiler y cuatro para pasajeros. En 1931 el número había aumentado ya a sesenta y dos vehículos” (Balestra, 2004: 99). Por la noche era posible caminar por las calles de la cabecera que estaban “alumbradas con lámparas de carbón que se cambiaban cada ocho días y que iluminaban sólo las calles principales y al

ayuntamiento” (Chávez, 2000: 46). Producto de la celebración del centenario de la independencia funcionaban los lavaderos públicos de “La Pila”, un frontón, el rastro municipal, además de un cine:

El cine “María” funcionaba en la calle 5 de Mayo, en la desembocadura de la actual calle Niños Héroes. Se proyectaron películas para todos los gustos: desde las de Charles Chaplin y otros cómicos, hasta los dramas de Mary Pickford y Valentino, pasando por la serie del legendario Cowboy Tom Mix” (Chávez, 2000: 47).

El municipio mostraba un aspecto rural tanto en sus actividades de subsistencia, como por las características de los habitantes y sus viviendas. Buena parte de las familias comercializaba productos elaborados con la alfarería, principalmente loza y juguetería: en un censo artesanal realizado por el municipio en 1930 se apuntaba que en el Barrio de Coaxustenco había setenta y dos alfareros (Balestra, 2004: 116). Alrededor de la alfarería como recurso económico se gestaban también las características culturales de las personas involucradas en la producción y la venta. Fundamentalmente porque se trataba de una actividad productiva que involucraba a todos los miembros de la familia: “El hombre, cabeza de familia, se apoyaba en los demás miembros del clan –sobre todo en la esposa- para sacar adelante su producción, la cual de ordinario no excedía de dos piezas, ya fueran ollas, cazuelas o jarros. En realidad había familias dedicadas especialmente a manufacturar tal o cual utensilio” (Chávez y Camacho, 1997: 31).

La participación de las mujeres y de los niños era generalmente para decorar las piezas y/o venderlas. Al ser la alfarería una producción familiar, el taller y los materiales “aparecen como un accidente dentro de la misma casa. Las habitaciones son por lo general, estrechas, oscuras poco ventiladas” (Atl, 1980: 86), las casas en su mayoría eran de adobe, con piso de tierra y techo de teja (Huitrón, 1962: 122). El procedimiento del secado al aire libre se realizaba principalmente en el patio o el corral. El hecho de que el oficio tuviera su espacio dentro del núcleo familiar propiciaba que éste se heredara de padres a hijos, casi siempre por la vía paterna, aunque no se excluía a las mujeres (Huitrón, 1962: 121). El empeño puesto por los alfareros en la comercialización de sus productos posiblemente había contribuido al proceso de castellanización en Metepec; en el censo de 1920 eran pocos los hablantes de lenguas indígenas: “hablaban el náhuatl 415 personas, el otomí 32 personas y del matlazinca no se tenía noticia alguna” (Huitrón, 1962: 89).

En el censo de 1940 prácticamente habían desaparecido de Metepec las lenguas indígenas; sólo había registrada en el censo una mujer de más de cuarenta años de edad que hablaba náhuatl. Los que se comunicaban en alguna lengua además del español eran 97 personas, de ellos 33 hombres y 64 mujeres, 72 de esas personas tenían más de 40 años de edad (*Sexto Censo de población*, 1943).

Así entre las características rurales de Metepec destacaba el hecho de que su población estuviera castellanizada, y que aquellas personas que sabían comunicarse con una lengua indígena fueran bilingües muy probablemente. Además del intercambio comercial, la presencia de la escuela desde el periodo decimonónico favoreció el proceso de castellanización en el municipio, es decir, que para los habitantes, las escuelas del siglo XX no representaban una experiencia tortuosa, como se ha documentado en los casos en que la escuela era el espacio principal para castigar o censurar el uso de lenguas distintas al español. La castellanización de los habitantes de Metepec favorecía el acceso al conocimiento escolar.

No obstante, a pesar de los elementos favorables que pudo tener el desarrollo de la escuela en el municipio no se trataba de una población rural que tuviera diferencias respecto a las condiciones educativas del resto de la población. En el censo de 1940, el 49.5% de los habitantes mayores de seis años no sabían leer ni escribir³⁰, mientras que a nivel nacional los analfabetas conformaban el 55% de los habitantes de la misma edad (Greaves, 2008).

Probablemente un elemento que contribuyó a la conformación de esa diferencia favorable a nivel del municipio, fue la relación que los habitantes de Metepec mantenían con el intercambio comercial basado en la alfarería. La loza producida representaba los recursos culturales de la población, tanto como la habilidad de los alfareros para explorar mercados redituables y para complementar las actividades agrícolas. Inducidos por las necesidades económicas los habitantes debían

³⁰ En el Estado de México algunos municipios mostraban un porcentaje mayor de analfabetos, entre ellos Acambay 68.8%, Coatepec Harinas 56.2% y Donato Guerra 71.8% (*Sexto Censo de población*, 1943). Las marcadas diferencias porcentuales, se pueden matizar aún más observando de manera integral a los municipios, considerando a su población indígena y las diferencias por género: "Existen diferencias importantes en los índices de alfabetización de un municipio a otro. En los municipios con alfabetización media, las diferencias entre hombres y mujeres eran pocas. Pero en casos en donde el analfabetismo era mayor al 60% las diferencias entre hombres y mujeres se hicieron mayores" (Civera, 2009 a: 201).

comercializar sus mercancías, como fue documentado el caso del señor Benito León:

Hacia 1948 comenzó a llevar su loza a la Feria de los Remedios, de San Bartolo Naucalpan para arriba, el 1° de septiembre, y viendo que le iba muy bien –pues vendía al doble del precio acostumbrado- decidió concurrir al lugar cada ocho días. La gente buscaba ante todo sus jarros pulqueros, engretados en verde y amarillo, con cara de burro o de Cantinflas (Chávez y Camacho, 1997: 33)

Posiblemente el conocimiento de la alfarería generaba movilidad social al interior y fuera del municipio. Se trataba de una experiencia en la que participaban las familias en conjunto, así se describe el caso del niño Macario Garduño que trabajó en las faenas del campo en el Rancho “La Providencia” (cortando alfalfa en medio de la lluvia) y que llegó a ser encargado de una taller en Toluca y de seis centavos diarios pasó a ganar trece (Chávez y Camacho, 1997: 35). Del mismo modo en las familias, la participación de las hijas o de la madre la experiencia del trabajo alfarero era particular, al parecer las mujeres estaban más ligadas al mercado interno “el comercio de la loza en la plaza lo realizan principalmente las mujeres. El tianguis es el principal centro de venta de las cazuelas, ollas y jarros” (Huitrón, 1962: 124).

Las características del municipio incidían en la apreciación de los habitantes respeto a la escuela y la cultura escrita. Al parecer como lo propuso Rockwell (2004) para el caso de Tlaxcala, el estar inmersos en circuitos comerciales y laborales ponía a los pobladores en contacto con los usos públicos de la lectura y la escritura, aunque esas actividades no necesariamente inducían a los individuos a la alfabetización, pues también era usual sobreponer el trabajo al aprendizaje escolar: “al hijo de Macario Garduño le tocó también trabajar en el campo y más tarde entrarle al barro con su padre. Antes le habían dicho “la escuela no interesa, lo que importa es el trabajo” (Chávez y Camacho, 1997: 35).

En el apartado siguiente se mostrarán los antecedentes del proceso de escolarización en Metepec, haciendo notar que dentro del municipio se sostuvieron escuelas de manera relativamente constante, pero éstas estuvieron sujetas a circunstancias históricas específicas, que no siempre favorecieron el aprendizaje de las primeras letras, así en el complejo proceso de la alfabetización no sólo dependió de la castellanización de los habitantes, de sus posibilidades de intercambio comercial o de sus posibilidades escolares, más bien se trató de un proceso lento impulsado por paulatinos cambios culturales.

3.2. Escuelas de primeras letras en la Villa de Metepec

Al mediar el siglo XIX en el Estado de México se determinó que los municipios se harían cargo del sostenimiento de las escuelas de primeras letras, se procuró en teoría el acceso a la educación de varios sectores sociales, niños, niñas y adultos. Mariano Riva Palacio –gobernador del estado de México en 1849- redactó la Ley Orgánica de instrucción Pública vigente en 1850 y 1857, en la que se determinaba:

habrá en cada cabecera de municipalidad una escuela de primeras letras para niños y otra para niñas, sin destruir por esto las que hoy existen en otros lugares [...] se enseñará precisamente a leer, escribir, letra española, ortografía, urbanidad, las cuatro reglas de aritmética, el catecismo de la doctrina cristiana y el político. [...] los mismo preceptores de las escuelas de niños, enseñarán las primera letras a los adultos y a ese fin se abrirán las escuelas para estos todos los domingos y sin prejuicio de que donde sea posible se establezcan escuelas nocturnas (Gobierno del estado, 1974: 39).

Los maestros encargados de atender las escuelas eran seleccionados “por las autoridades de cada población entre los que sabían leer y escribir de una manera más o menos aceptable” (Gobierno del estado, 1974: 39). Hubo espacios en los que la edificación de la escuela comenzó a ser significativa desde una época muy temprana, como fue en el municipio de Metepec pues en el año de 1842, había una escuela en la cabecera municipal y cinco más distribuidas en las distintas jurisdicciones, las escuelas eran identificadas por el respectivo nombre del barrio o pueblo al que pertenecían: San Felipe, San Bartolo, San Miguel Totocuitlapilco, San Gaspar y San Gerónimo.

De acuerdo con Bustamante (2011) no hay evidencia de que las escuelas de Metepec hayan permanecido abiertas durante periodos de tiempo prolongados, al parecer algunas cerraban y otras abrían de manera intermitente, las aulas de nueva creación no permanecían activas por mucho tiempo y generalmente se instauraban en los sitios en los que la escuela se había determinado en los pueblos de indios. En 1865 Metepec tenía 10 150 habitantes y nueve escuelas; los pueblos con una población mayor a 690 habitantes contaban cada uno con una escuela de primeras letras (San Felipe, San Bartolomé, San Miguel Totocuitlapilco, San Gaspar, San

Gerónimo, San Francisco y San Sebastián). La cabecera municipal habitada por 3 615 personas, tenía dos escuelas públicas para niños, además de una pública y una privada para niñas (Bustamante, 2011: 345).

Las escuelas instauradas en Metepec dan cuenta de la importancia cultural que éstas forjaron al interior de los pueblos, pues eran identificadas con el nombre de la jurisdicción a la que pertenecían. La historia escolar del municipio no dependió únicamente del número de aulas, pues especialmente a la escuela de la cabecera municipal podían concurrir niños y niñas de las diversas localidades, pues la escuela de la cabecera tuvo escasos periodos de tiempo en los que cerró por falta de recursos económicos (Bustamante, 2011). La conveniencia de la escuela de la cabecera municipal radicaba esencialmente en que los niños de diversos pueblos podían concurrir a esta, debido a su ubicación geográfica:

El local que actualmente sirve a la escuela de esta cabecera, puede cómodamente tener 200 niños, pero ahora tiene poco más de 300, con los del pueblo de Ocotitlán: pero agrandándose el local cuanto antes, podrán caber 600 ó 700 niños, demás también (...) pudiéndose agregarse a los de esta cabecera los de San Felipe, San Bartolomé, y los que ya concurren de Ocotitlán, los de San Francisco, San Jerónimo y San Salvador, la distancia mayor de todos estos pueblos de medio á tres cuarto de legua de esta cabecera, los caminos muy cómodos excepto el de San Felipe que tiene una barranca.³¹

Otro aspecto conveniente para el aprendizaje de las primeras letras en el municipio, fue que en las escuelas estaban inscritos hombres y mujeres, aunque ello no significaba que ambos asistieran con regularidad, al tener las mujeres un espacio dentro de las aulas era un acontecimiento singular, de algún modo hubo una renuencia menor a la educación de las mujeres, pues eran poco frecuentes las escuelas mixtas en que las niñas asistían en horario diferente a los niños, o bien tomaban clase en aulas diferentes. En cinco de las escuelas registradas en el año de 1842, la cantidad de alumnos que estaban en las listas escolares incluían a niños y niñas, incluso en la escuela de la cabecera municipal había inscritas más niñas que niños.

³¹ AHMM/INSTR.PÚBL/C.1/FOL.519/E.18/18Fs./1843 (en Camacho, 2010: 41)

Tabla 2 Niños y niñas registrados en las escuelas de Metepec, 1842

Escuela	Niños	Niñas	Total
Cabecera	130	150	280
San Felipe	73	26	99
San Bartolomé	52	0	52
San Miguel Toto	48	0	48
San Gaspar	65	1	66

Fuente: Elaboración propia con base en Camacho (2010: 45)

No había entonces padrones con información explícita sobre la cantidad de habitantes en cada poblado para suponer la proporción de niños que asistían a la escuela y el otro tanto que no asistía a una institución, pero la presencia escolar denota la importancia que éstas tuvieron para el ayuntamiento y las comunidades, pues desde diversos ámbitos se procuraba el sostenimiento y la permanencia de las aulas. Posiblemente el valor otorgado a la escuela dependió del impulso que se les daba desde el púlpito de la iglesia. En 1824 el sacerdote de la comunidad se hizo cargo de la administración de los fondos para el pago al maestro de primeras letras en la escuela principal de Metepec, del mismo modo el sacerdote participaba en la selección del maestro de la escuela, también le correspondía custodiar las llaves de las escuelas cuando éstas cambiaban de preceptor, del mismo modo el párroco era invitado a presenciar el examen de las primeras letras:

El director Vicente Flores comenta que, con jóvenes que han asistido 10 meses con él se presentarán certámenes públicos, en donde invita a asistir al ilustre Ayuntamiento, al venerable párroco y los habitantes de esa municipalidad, con el fin de que se enteren del estado de instrucción político moral de sus estudiantes³².

Si bien los conocimientos sobre moral y religión fueron indispensables en la educación inicial, al mismo tiempo la injerencia de la iglesia se limitaba paulatinamente; en el año de 1852 el ayuntamiento de Metepec consideraba conveniente que los libros empleados en las escuelas de primeras letras fueran

³² AHMM/INSTR.PÚBL/C.1/FOL.519/E.18/18Fs./1843 en (Camacho, 2010: 45)

previamente aprobados por el párroco de la cabecera municipal, lo cual denota el modo indirecto en que la iglesia intervenía en los asuntos escolares:

No es menos importante el que los catecismos que se asignan para enseñar la doctrina cristiana sean de los aprobados por la autoridad eclesiástica y que los libros para la lectura en las escuelas sean los más convenientes y acomodados a los diversos ramos, según los adelantos en las ciencias; sin perder de vista la buena moral y los principios religiosos³³.

Para el año de 1856 no había en el municipio ninguna escuela atendida por alguna orden religiosa, en cambio había escuelas particulares para la enseñanza de las primeras letras, las cuales al atender a un pequeño número de niñas no eran considerados como recintos educativos, respecto a las escuelas para niñas se mencionaba que: “los establecimientos de niñas de este pueblo particulares hay dos que por lo insignificantes no se hace mérito”³⁴. Ello contrastaba con la información que imperaba en la época sobre la mínima cantidad de escuelas para niñas en los municipios, pues podría considerarse que éstas no eran reconocidas por motivos de tipo cultural o bien porque tenían pocas asistentes. Refiriéndose al gobierno del Estado de México, Díaz Covarrubias hacía notar que había más escuelas para varones que para mujeres:

La mayor parte (de las escuelas) eran sostenidas por los municipios, en total setecientas cuarenta y ocho. El gobierno sostenía sólo a dos escuelas primarias, una en el Instituto Científico y Literario y otra en el Hospicio. Había dos gratuitas sostenidas por particulares y una por la Sociedad Católica. Entre el número de escuelas es significativo que la mayor parte de ellas estuviera destinada a los niños, seiscientas noventa y seis. Mientras que eran sólo ciento diecisiete de niñas (Díaz, 1993: 78-79).

Aunque las niñas tenían un espacio en la escuela de la cabecera de Metepec probablemente el mérito de la asistencia de éstas en las aulas eran menor que el reconocido para los varones. De 1846 a 1851 funcionaron una escuela Amiga y otra auxiliar en la que había niñas inscritas, lo relevante de ello es que dentro de las asignaturas que éstas cursaban se consideraba que aprenderían a leer y escribir, es decir, que sus lecciones no se limitaban a las actividades domésticas, así por ejemplo, en las escuelas donde había niñas inscritas, como se mostró en la tabla dos: en la escuela Amiga y San Felipe se especifican grupos de niñas que asistían a la clase de silabario, lectura o principios de escritura, es relevante que en todas las

³³ AHMM/I.P/C.1/Fol.637/E.32/42 Fs. /1848 en (Camacho, 2010: 133).

³⁴ AHMM/I.P/C.1/Fol.637/E.32/42 Fs. /1848 en (Camacho, 2010: 143).

escuelas donde había niñas éstas aprendían a leer, salvo en el caso de San Miguel Totocuitlapilco en donde éstas sólo asistían a la clase de rezo.

Tabla 3
Clases en las escuelas de Metepec, 1848

Escuela Amiga	San Felipe	San Gaspar	San Bartolomé	San Miguel Totocuitlapilco	Cabecera y escuela Auxiliar
Niñas en silabario	Los que están escribiendo	Escribiendo	Leer	Contando y escribiendo	Conocimiento de letras y doctrina cristiana.
Libro segundo	Los del libro segundo	Libro segundo	Escribir	Escribiendo	Silabario desde el principio hasta el número 20.
Libro en prosa	Los del silabario	Silabario	Contar	Libro segundo	Silabario desde el número 21 hasta su conclusión.
Principios de escritura	Los de rezo	Libro tercero	Rezar	Silabarios	Libro segundo, lectura.
	Niñas de lectura en silabario y en rezo			Niñas rezando	Libro tercero, lectura correcta.

Fuente: AHMM/Instr. Públ./C.1/Fol.637/E.23/42Fs./1848 en (Camacho, 2010: 75).

De acuerdo con la tabla anterior en cada una de las escuelas de primeras letras había cursos distintos, determinados por el progreso de los niños en las lecciones, “el tipo de enseñanza y las materias que se cursaban estaban sujetos a las posibilidades económicas de las poblaciones y a la preparación de los maestros (Díaz, 1993: 78-79). Al parecer no en todas las aulas la educación de las niñas estaba restringida al rezo, bordado y costura, ya que en las escuelas del pueblo de San Felipe y la cabecera municipal, funcionaron escuelas en las que a las niñas se les enseñaba a leer y escribir.

En la escuela del pueblo de San Bartolomé no había niñas inscritas; Camacho (2010) sugiere que los pobladores propusieron al maestro que enseñara también a las niñas, el preceptor se negó al encargo debido a la impuntualidad con que llegaba su pago, en el año de 1849 la Comisión de Instrucción Primaria favoreció al maestro determinando lo siguiente:

La comisión cumpliendo con el esperado acuerdo, ha arreglado con la prudencia y solidez necesaria la continuación del Preceptor de San Bartolomé por el mismo sueldo que ha disfrutado hasta la fecha, excimiendolo del cargo de enseñar á las niñas á leer y escribir, por no ser desente que éstas estén unidas con los juvenes, en solo una habitación ³⁵(sic).

Si bien las escuelas de Metepec se enfrentaron a problemas comunes como la falta de recursos para el pago puntual a los maestros, y al parecer las aulas escolares estaban vinculadas a las actividades cotidianas de la comunidad -por la participación del párroco en algunas actividades escolares-, aquello no fue determinante para que dentro de las escuelas se generara el conocimiento del alfabeto, pues el progreso de las lecciones dependía en gran medida de la regularidad con que los niños asistían a las escuelas, cada aula funcionaba como un espacio multigrado que limitaba el progreso de todos los asistentes. En una carta dirigida por un maestro al Sr. Presidente de la junta de Instrucción Pública D. Anselmo Robles, expresaba los motivos del atraso de los estudiantes en gramática castellana:

El año próximo pasado abrí el curso de gramática castellana con veinte y cinco niños, al presente no he podido conseguir que concluyan la primera parte de diez á lo ménos, porque las faltas de unos impiden el adelanto de otros, y las de éstos, á su vez, el adelanto de aquellos unos y otros recíprocamente se perjudican, pues que siempre se está recordando lo aprendido, que con la mayor facilidad se olvida, siempre se práctica una sola cosa, y pocas veces se dá paso adelante. Acaso se me propondrá el que sólo me dedique á los que ocurren con constancia separando sucesivamente á los que vayan faltando; más de esto sólo resultará el que uno de los niños sea el que adelante, lo que no puede conformarme jamás, por razones que ni necesario me parece exponer. Esto que hago presente frente al ramo de gramática castellana, se extiende igualmente al de ortografía, aritmética y los demás³⁶.

Como lo expresó el maestro de la escuela en su carta, uno de los principales obstáculos para que los niños aprendieran a leer y escribir era la inasistencia, ello impedía el avance de las lecciones y sólo mostraban progreso los alumnos que asistían con mayor regularidad. En ocasiones el ausentismo de los niños era debido

³⁵ AHMM/I.P./C1/E.25/FOL.678/1849 en (Camacho, 2010: 101).

³⁶ AHMM/I.P./C1/E.30/FOL.744/1851 en (Camacho, 2010: 120-121).

al poco reconocimiento social otorgado a la escuela como espacio para la formación, al parecer también faltaban porque el horario escolar era inadecuado para los niños. El sábado se dedicaba al estudio de la doctrina cristiana en la escuela de la cabecera municipal. Sin embargo, era común que ese día los niños no asistieran al aula y se presentara una “falta total de los niños” pues normalmente era el día destinado al aseo personal, el cual incluía lavar la ropa que vestían habitualmente:

Ellos tienen que despojarse de sus vestidos, y por consiguiente no concurrir a la escuela, para asearse, me ha parecido conveniente solicitar de esa respetable junta el permiso de disponer dicho estudio de cinco y media á nueve de la mañana, en lugar de ocho a doce, como lo previene el reglamento correspondiente, quizá con esta provincia se conseguirá el que no quede enteramente abandonado un ramo sin duda importantísimo, pues que así les quedará tiempo suficiente en el día para disponer al aseo, sin falta a la asistencia a la escuela³⁷.

Aunque se legisló a fin de que los padres de familia tuvieran la obligación de enviar a los niños a la escuela, las costumbres locales y la pobreza de las personas impedían el cumplimiento de las Leyes al respecto; en 1874 se decretó que en el estado que debía ser obligatoria la instrucción primaria para todos los mayores de cinco años y menores de doce, la obligatoriedad se protegía por medio de multas: “por la primera vez de diez centavos a un peso, doble por la segunda y por la tercera triple, y de uno a tres días de reclusión” (Díaz, 1993: 78).

El acceso y la permanencia en la escuela se fomentó durante las últimas décadas del siglo XIX, pero aun las escuelas estaban sujetas a las costumbres locales. De acuerdo con los datos oficiales, en el Estado de México aumentó la cantidad de niños registrados en los padrones escolares: “en 1878 informaba –el general Mirafuentes, gobernador de la entidad- que de los 607 500 habitantes, asistían a las escuelas cerca de 53,000 lo que nos habla de un 9% dedicados al estudio” (Gobierno del Estado, 1974). Pero ello significaba un incremento mínimo que no logró evadir los obstáculos para el aprendizaje del alfabeto³⁸: ausentismo, la heterogeneidad en los métodos de enseñanza y en los grupos de aprendizaje, así como la marcada distinción entre los contenidos para los niños y las niñas.

³⁷ AHMM/I.P./C1/E.30/FOL.744/1851 en (Camacho, 2010: 124).

³⁸ “La palabra alfabetización era un término poco usual en la época; la temática de los libros dedicados al aprendizaje de las primeras letras podía adecuarse a la mentalidad de las personas mayores, pero la enseñanza básica especial para adultos todavía tenía que esperar a que otras necesidades y formas de vida lo requirieran” (Bermúdez, 1994: 232).

3.3 1940: escuelas y alfabetización

La presencia de escuelas que funcionaron en Metepec en el periodo decimonónico, muestran que posiblemente las autoridades y los habitantes mantuvieron un interés singular en el sostenimiento de los espacios destinados a la educación. Fue posible advertir lo anterior por la cantidad de escuelas que funcionaron en el municipio en el periodo decimonónico, así como el tipo de escuelas, privadas y de tercera clase que aparecen documentadas al finalizar el siglo; luego, en el periodo posrevolucionario el municipio seguía teniendo en su interior nueve de las escuelas que se habían formado en el siglo anterior. El caso de Metepec que tenía un porcentaje de analfabetismo menor que el considerado a nivel nacional afirmaba la hipótesis planteada por Arnove (1992) de que la escolarización ha sido el medio más eficiente para extender la alfabetización, aunque de manera lenta y paulatina.

Sin embargo, la presencia de la escuela no logró la generalización del uso de la comunicación escrita entre los habitantes, ya que históricamente la escuela no había desempeñado la función exclusiva de enseñar a leer y escribir. La escuela ha estado revestida de amplias atribuciones como la formación de individuos que modifican activamente en su medio social, ha servido como institución para la transmisión de modelos ideológicos o bien como espacio para la preservación de la cultura, sobre todo con la ampliación del sistema educativo federal con la creación de la Secretaría de Educación Pública. “Con todo y ello la escuela ha sido en la mayor parte de los países de América Latina el espacio más persistente para alfabetizar a la población” (Arnove, 1992).

Las aulas estaban sujetas al tejido social y las características del sistema educativo en distintos periodos históricos³⁹. Desde la segunda mitad del siglo XIX al

³⁹ Desde el punto de vista de la historia cultural, Antonio Viñao ha propuesto “la ruptura de la creencia académica y socialmente dominante impuesta por la teoría/ideología de la modernización sobre la linealidad o correlación entre alfabetización, industrialización y urbanización o entre alfabetización y democracia, o sea entre alfabetización y progreso” (Viñao; 1992 b: 386). Su propuesta se fundamenta en cambiar la visión histórica que tradicionalmente explica la correlación entre analfabetismo, escolarización y pobreza, para en cambio advertir a la alfabetización como un proceso cultural.

aprendizaje de la lectura y la escritura se subordinaban los aspectos formativos de tendencia política como la formación de la ciudadanía, principalmente respecto a la educación de los varones y otorgando a las mujeres la responsabilidad de la educación moral en el núcleo familiar. Esas diferencias habían propiciado que los niños y las niñas no aprendieran los mismos contenidos ni compartieran las mismas aulas; aspecto que se modificaría en las primeras tres décadas del siglo XX, con el fomento de las escuelas mixtas y la coeducación impulsadas por la educación socialista.

Estudios regionales como el de Rockwell (2004) para el caso de la Malintzi en Tlaxcala, y Giraudo (2004) para los casos de Puebla y Veracruz, han documentado que la educación posrevolucionaria (1920-1940) estuvo ligada a acciones de desarrollo comunitario, que en su momento contribuyeron a la solución de las necesidades más apremiantes del medio rural, aunque las comunidades indígenas se mantuvieron menos favorecidas al respecto, a diferencia de lo que acontecía en la ciudad, en los ámbitos rurales el valor atribuido a la comunicación escrita era menor cuando no había espacios que justificaran el uso práctico de ambas habilidades.

A pesar de la existencia de espacios para la instrucción elemental, algunos niños no pasaron por la escuela o ésta sólo fue un evento transitorio y ningún otro espacio de socialización como la familia o el trabajo, habían cubierto ese vacío. Aunque las aulas no propiciaron exclusivamente la enseñanza del alfabeto, el arraigo de éstas en Metepec da cuenta de la importancia que los habitantes y el ayuntamiento otorgaron a la educación, aunque no necesariamente al aprendizaje escolar.

Por lo anterior, el conocimiento de la historia escolar de Metepec es relevante, pues como se mencionó en el apartado anterior, las características económicas y sociales del municipio favorecieron la presencia de las escuelas. No obstante éstas estuvieron sujetas a un proceso particular. El trabajo de Bustamante (2011) sugiere que la continuidad de las escuelas en Metepec durante la primera mitad del siglo XIX fue intermitente y que los recintos no se mantuvieron abiertos con regularidad durante periodos de tiempo prolongados. Por lo tanto, habría que precisar algún espacio temporal en el que las escuelas de Metepec funcionaron de manera permanente en los pueblos, lo cual podría dar un indicio sobre la regularidad con

que maestros y niños concurren a las aulas. Aún en periodos de inestabilidad política y/o financiera, algunas escuelas permanecían abiertas porque eran sostenidas con aportaciones de la comunidad, en cambio algunas aulas cerraban en años de estabilidad.

Para el año de 1808, menciona Bustamante la existencia de 21 escuelas distribuidas en 42 de los pueblos, que tenían como antecedente haber sido pueblos de indios y conformaban al Distrito de Metepec. Para advertir la posible secuencia con que las escuelas funcionaron entre 1808 y 1863, el autor registró la permanencia o desaparición de recintos escolares en el municipio, así mismo distingue con ello, que el número de aulas se incrementó entre 1838 y 1855. El poblado que entre 1838 y 1863 tuvo escuela primaria relativamente permanente fue la Cabecera de Distrito, con 5 escuelas en 1859. Mientras que las aulas en el resto de los pueblos como San Miguel Totocuitlapilco, San Bartolomé Tlatelulco y San Francisco aparecen sólo en algunos años del periodo. En el poblado de Santa María Magdalena Ocotitlán, la escuela sólo funcionó durante el año de 1838.

Especulando respecto a la escuela de Ocotitlán, si bien ésta estuvo abierta por un año, fue casi imposible que el aprendizaje progresara, puesto que la lectura y la escritura no se enseñaban simultáneamente, además de que aún tenía un peso importante el aprendizaje catequístico sobre la instrucción de las primeras letras.

Con base en los datos proporcionados por el autor, es notorio que la presencia de la escuela no correspondía con su estabilidad en el lugar, pues esa relación era demasiado intermitente. Sin embargo, las características geográficas del municipio contribuían a incentivar la asistencia de los niños en la escuela y de algún modo a evitar su inasistencia: “Algunos de los asentamientos de los alrededores no tenían escuela pero sus niños podían asistir a algunos poblados vecinos. Los de Ocotitlán podían acudir a San Bartolomé, los de San Sebastián a San Gaspar, los de San Salvador a San Gerónimo,” ello era posible debido a que la distancia entre uno y otro pueblo es aproximadamente de dos kilómetros (Bustamante, 2011: 63).

Un caso particular fue la escuela de San Bartolomé Tlatelulco, que fue la única en funcionamiento entre 1840 y 1843 en todo el municipio. Por lo tanto, si había interesados en las primeras letras todos debían dirigirse desde cualquier pueblo hacia San Bartolomé. En 1865 había tres escuelas en la cabecera municipal de

Metepec, una pública para varones, una privada y otra pública para niñas, y cinco públicas para niños en el resto de los pueblos (Bustamante, 2011: 345).

Si bien las escuelas no funcionaron en los pueblos de manera permanente, el hecho de que hubiera siete recintos en cinco poblados, era una particularidad interesante en el municipio. Ya que en otros espacios como Santa María Totoltepec del municipio de Toluca las instalaciones escolares eran inexistentes: “En 1880 había 23 escuelas públicas de instrucción primaria en la municipalidad de Toluca. De los 25 pueblos que le conformaban, había 16 escuelas” (Escalante y Padilla, 1998: 153), pero no era el caso de Santa María Totoltepec”.

No sólo la educación de los niños fue importante en Metepec, también lo fue la educación para los adultos, durante el gobierno de José Vicente Villada (1889-1904) se informó que en Metepec funcionaba una de las cincuenta y seis escuelas para adultos que existieron en el Estado de México en el cuatrienio de 1889 a 1893⁴⁰.

Aunque no fue un hecho generalizado, las academias para adultos tenían como fin último enseñar a leer y escribir, pero en algunos casos tuvo mayor importancia otorgar a los alumnos conocimientos útiles para ganarse la vida, en ese tipo de escuelas fue recurrente enseñar a los artesanos el aprendizaje del dibujo. El sostenimiento de estas escuelas dependía del municipio cuando eran suplementarias, y las sostenidas con fondos de la federación fueron llamadas complementarias (Bazant, 1994).

Otro tipo de aulas se impulsaron en el Estado de México a partir de 1872, el gobernador Alberto García propuso la creación de escuelas de primeras letras en haciendas, ranchos y rancherías, siempre que pudieran sostenerse: “para estimular la creación de este tipo de escuelas se eximía de cualquier contribución a los vecinos de pueblos, haciendas y rancherías que cubriesen los gastos de aquéllas” (Bazant, 1996: 88). Lo anterior tenía límites importantes según la autora, pues una de las problemáticas en este periodo fue la escasez de recursos municipales.

En 1893 existían en Metepec, 3 haciendas y 13 ranchos. La hacienda con mayor número de habitantes era La Asunción de Don Agustín Pliego y Cruz, con 250 habitantes y 45 jornaleros. El Rancho más habitado fue “La Providencia” de Don

⁴⁰En el Distrito de Toluca funcionaron cuatro escuelas para adultos, ubicadas en el Instituto Científico y Literario, en la Escuela de Artes y Oficios, en la municipalidad de Metepec y en Temoaya (Villada, 1894: 198).

Luis G. Sobrino, que tenía 42 habitantes y 10 jornaleros (Villada, 1894: 619). En aquella época el trabajo en las haciendas era considerado como uno de los factores que alejaban a los niños de la instrucción elemental, por ello en el Estado de México la Ley sobre la Instrucción Pública Primaria de 1891 establecía que:

Toda persona o corporación que tenga a su cargo alguna empresa agrícola, industrial o fabril en que empleare niños en edad escolar que no haya terminado su instrucción obligatoria, debe sostener una escuela primaria elemental de tercera clase cuando menos, dejando a los expresados niños tres horas durante el día, para que puedan cumplir con el precepto de la enseñanza obligatoria (Bazant, 1996: 91).

Debido a que la historiografía de la educación en el Estado de México no ha profundizado en el estudio de las escuelas que funcionaron en las haciendas y en los ranchos no ha sido posible conocer el funcionamiento de éstas a nivel del municipio; lo cual limita a no más que considerarlas como un decreto oficial y a mencionar la existencia de las haciendas en Metepec⁴¹. En cambio si hay menciones detalladas e interesantes sobre el proceso de ejecución de las pruebas públicas anuales, que se efectuaron para evaluar las materias aprendidas por los niños en la escuela de la cabecera de Metepec: lectura, ortografía teórico-práctica, ortología teórico-práctica, aritmética, escritura y geografía.

En el caso de las dos instituciones para niñas de la cabecera, una particular y otra oficial, no hubo prueba de ortografía sino de historia de México. Para los exámenes de costura y bordado los sinodales eran especialistas. La educación de las niñas en aquella época era un asunto delicado para la sociedad y padres de familia, además de recibir una educación diferenciada a la de los varones, sus oportunidades de instrucción eran menores pues para el resto de los pueblos sólo se mencionan escuelas para varones y no para las jóvenes. Las niñas que tuvieron la oportunidad de aprender las primeras letras lo hicieron principalmente en la cabecera municipal.

Una de las pruebas públicas de las materias de lectura, ortología, aritmética y escritura se efectuó en el año de 1877, en las escuelas para niños de los pueblos de Ocotitlán, San Bartolomé, San Sebastián, San Salvador, San Jerónimo y San Francisco (Bazant, 2002: 192), es decir, estas pruebas tuvieron lugar en los mismos pueblos en los que funcionaron las escuelas durante la primera mitad del siglo XIX,

⁴¹ En 1897 se sabe que el gobierno de la entidad pagaba a algunos maestros de las haciendas y había en el Estado de México: "680 escuelas en pueblos, 86 en haciendas, 11 en ranchos y 75 en rancherías" (Bazant, 1996: 92).

de manera que, aún cuando éstas no hayan funcionado de manera permanente tenían un espacio en cada pueblo.

Por el tipo de materias que fueron evaluadas en esas escuelas fue muy probable que las aulas para niños y niñas instaladas en la cabecera municipal fueran de primera clase, ya que las materias de bordado y geografía correspondían al elenco de materias de las instituciones de primera clase. En las escuelas de segunda clase se enseñaba un elenco menor de materias, y en las de tercera no había enseñanza del bordado ni ortología, sus materias se restringían en algunos casos a aprender a leer en castellano, escribir y contar. Probablemente las escuelas en el resto de los pueblos eran de segunda clase. El sostenimiento de las de primera clase era propio de los lugares prósperos económicamente y en el caso de la cabecera de Metepec había dos escuelas con esas características, una para varones y otra para mujeres.

Durante el porfiriato se difundió la lectura y la escritura como aprendizajes simultáneos, pero la evaluación de ambos conocimientos se diferenciaba, Así por ejemplo, el título de la materia de Ortología sugiere la evaluación de la pronunciación durante la lectura, y la ortografía las normas correctas para escribir según la estructura de la lengua. Después de que se efectuaron dichas pruebas públicas, los sinodales determinaron que la escuela de niñas merecía una calificación de muy bien y las de niños una calificación de bien. Tal vez desde un punto de vista oficial este tipo de resultados sorprendieron a los sinodales, pues en muchos otros establecimientos se destacara la mala calidad académica. Para el caso de Metepec el jurado señalaba: “el elevado juicio que honra a esa presidencia nos prohíbe entrar en el análisis de las causas que obstan al adelanto de la juventud” (Bazant, 2002: 192).

Otro tipo de escuelas que denotan la importancia que los habitantes del municipio otorgaban a la educación, fueron las aulas privadas que se improvisaban en casas. Esos recintos en los que vecinos de mediana cultura y que sabían leer y escribir fueron importantes pues llegaron a formar a los maestros que se encargarían posteriormente de educar a los niños en las escuelas oficiales: "Don Marcelino Sanabria Ortega aprendió a leer y escribir en una escuela particular de San Miguel Totocuitlapilco, para el año de 1872 la junta de Instrucción Pública de

Metepec, le asignó como maestro de tercera clase en una escuela oficial⁴² (Uría, 1987: 49).

A pesar de que se había legislado la obligatoriedad de la instrucción en la entidad y considerando que durante el gobierno de Porfirio Díaz se introdujeron cambios sustanciales respecto a la Instrucción pública, para disminuir los métodos del siglo XIX, la enseñanza catequística y memorización, los cambios cuantitativos y cualitativos en la educación no se percibirían de manera inmediata, pues a inicios del siglo XX, la población que sabía leer y escribir era aproximadamente uno de cada cuatro.

En Metepec, las autoridades no se mantuvieron al margen de la legislación estatal, pero como se ha reiterado, tanto la alfabetización como la escolarización no dependieron absolutamente de las disposiciones oficiales. Muestra de la lentitud con que se transformó el sistema educativo del siglo XIX, por el conjunto de medidas tendientes a la modernidad de la educación, los datos de analfabetismo muestran que éste estuvo prácticamente generalizado en el municipio, de acuerdo con los datos registrados para la elección de cinco regidores municipales en 1902:

El padrón de 1901 para las elecciones de 1902 reportaba 244 ciudadanos. Noventa y cinco, más de una tercera parte), se registraron como artesanos del barro. El resto eran jornaleros, comerciantes, arrieros y artesanos (de actividad distinta a la alfarería). Entre todos estos votantes, sólo cincuenta y siete sabían leer y escribir (Balestra, 2004: 119).

En otros términos, tres cuartas partes del total de los votantes registrados en ese padrón eran analfabetos, lo que se traduce en un alfabeto por cada cuatro que no conocían la lectura y la escritura, los votantes necesariamente eran varones, para quienes la escuela había sido más recurrente que en el caso de las aulas para mujeres. Según la referencia a un informe del ex presidente Blas Nava en 1902 “había catorce escuelas en todo el municipio; cuatro de ellas eran particulares y 10 eran oficiales; 11 para hombres, dos para mujeres y una mixta. El total de alumnos atendidos era 445, de ellos 364 eran hombres y 81 mujeres” (Chávez, 2000: 43). La cercanía de la mujer con la cultura letrada estaba por debajo de la de los varones, aproximadamente por cada mujer en la escuela había cinco hombres.

⁴² Marcelino Sanabria Ortega fue autodidacta, autor del Ensayo de Fábulas y el Himno a los niños. En 1985 el ayuntamiento de Metepec le nombró “hijo predilecto” por haber sido un educador prominente (Uría, 1986).

Durante las primeras tres décadas del siglo XX los porcentajes de alfabetización en el Estado de México se mantuvieron por debajo del promedio nacional, sin embargo, el ascenso fue innegable, el proceso de alfabetización se vio favorecido con “la apertura de caminos y comunicaciones, así como de las transacciones comerciales. Pero fue también el resultado del sistema educativo desde el siglo XIX” (Civera, 2009 b: 4). En lugares como Metepec las escuelas habían ganado terreno y permanencia, se trataba de un espacio en el que la escuela logró estabilidad y mantenía cierto arraigo comunitario.

El vínculo entre las escuelas y los espacios rurales se fortaleció paulatinamente con los programas de desarrollo comunitario. El tipo de educación que se difundió, una vez creada la SEP en 1921, fue el aprendizaje de actividades económicas para mejorar las condiciones de vida de los pueblos, ese tipo de actividades se sobrepusieron a la enseñanza de la palabra escrita (Rockwell, 2004). Aspecto que ha sido documentado con base en los informes realizados por los inspectores escolares:

En el programa modelo de la SEP, las escuelas se convertirían en centros para toda la comunidad, mediante la organización de industrias rurales, la promoción del deporte y campañas antialcohólicas y una creciente lista de celebraciones cívicas. Las misiones culturales entrenaban a los maestros rurales para realizar precisamente ese tipo de actividades, que dependían poco de la palabra escrita (Rockwell, 2004: 342).

Las actividades productivas en las que la escuela estuvo vinculada entre 1920 y 1940 abrieron canales de comunicación entre maestros, habitantes y autoridades locales, además al relacionarse con las necesidades concretas de la población, el aula paulatinamente ganó reconocimiento social como espacio educativo diferenciado del núcleo familiar. Al parecer los espacios en que la presencia de la escuela se había arraigado fueron propicios para el desarrollo de la alfabetización, mientras que en lugares donde las escuelas habían tenido una presencia menor el proceso de la alfabetización fue más lento, como en los casos de Tenancingo y Malinalco del Estado de México después de la revolución, estudiados por Civera:

Se hizo evidente que en un momento en que la escuela apenas comenzaba a hacerse presente en las comunidades rurales, los índices de alfabetización y escolarización no tenían una correspondencia, es decir, aún tenían mucha importancia otras instancias (como la familia, la iglesia o los mercados) como ámbitos alfabetizadores (Civera, 2009 b: 7)

El ensanchamiento del sistema educativo en el periodo posrevolucionario estuvo inmerso en situaciones adversas, como lo fue proporcionar educación a las mujeres y a los adultos. El sistema educativo del periodo posrevolucionario gestó el proceso de incorporación de las mujeres a las aulas, lo cual incidió en elevar el nivel de alfabetización de la población. Sin embargo, aunado a lo anterior, los efectos negativos del periodo de la revolución habían dejado secuelas, en el sistema educativo con el cierre de aulas o el descenso de la asistencia, pero también en la vida cotidiana de lugares como Metepec, como lo informaba el presidente municipal Bernabé Gutiérrez en 1928:

No han dejado de merodear por esta villa, varios grupos de gente armada de caballería e infantería que es de sospecharse que es de la gente rebelde, pues esta gente se ha podido edentificar por algunos vecinos de ésta cabecera, a mas semanariamente llegan a esta cabecera a altas horas de la noche con los fanales apagados, automóviles que hacen su parada en lugares apartados del centro de la población, sospechándose que estos conduzcan armamento y parque para el grupo rebelde⁴³.

En esa época el reparto ejidal era un proceso al interior del municipio, posiblemente la necesidad de realizar trámites para la obtención de tierras fue un incentivo para que los pobladores se interesaran en la lectura y la escritura a beneficio personal o para sus hijos e hijas. La mayor parte de la gente debía participar en diversas actividades económicas además del trabajo en el campo, ante la necesidad de satisfacer las necesidades de subsistencia, podría suponerse que el interés de las personas en la escuela era poco significativo.

Sin embargo, durante la década de 1920 el municipio funcionaban escuelas particulares, principalmente para las niñas: “Sólo se cursaba hasta el cuarto grado y las clases se ofrecían en escuelas particulares donde se improvisaban las aulas. Ese fue el caso de la escuela para niñas que funcionó en la calle de Hidalgo, en la casa que fue de Don Félix Camacho” (Chávez, 2000: 49).

Como ya se ha señalado, después de la agricultura, la segunda actividad económica era la producción y venta de la alfarería, ollas, jarros y cazuelas que eran indispensables en las cocinas de la época, instrumentos empleados también para la comercialización de crema y pulque (Chávez y Camacho 1997: 43). De acuerdo con Huitrón (1962) los hombres se encargaban de la producción alfarera, los niños de la

⁴³ Archivo Municipal de Metepec: Bernabé Gutiérrez, Presidente municipal: *Informe al General, jefe de la 32/a Jefatura de operaciones Militares en el Estado*, of. 46, agosto 21 de 1928, citado en (Chávez, 2000: 49)

decoración y las mujeres de su venta en el tianguis de la localidad, pues la mención de alfareros que fueron reconocidos a nivel internacional eran varones.

La educación de las mujeres era importante en Metepec porque ellas contribuían a la economía familiar. El gobierno federal impulsó la educación de las mujeres a través de las escuelas mixtas y la co-educación, como los principales intentos de eliminar las diferencias de formación que había entre niños y niñas. En las escuelas mixtas concurrían las niñas por la mañana y los niños por la tarde. En la coeducación niños y niñas compartían el aula pero al llegar al último grado eran separados en grupo según su género.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el gobierno estatal buscaba sostener escuelas para cada sexo, aunque ello muchas veces no era posible, incluso en grados superiores y en la misma ciudad de Toluca, mientras que el gobierno federal sobre todo en áreas rurales, procuraba sólo la apertura de escuelas mixtas ya que con estas se reducían los gastos al evitar la duplicación del número de maestros y edificios escolares". (Civera, 2009 a: 168).

En Metepec dos de las aulas privadas dirigidas por vecinos alfabetos eran regularmente para las niñas, en cuyo caso sería necesario precisar si la educación estaba vinculada a las actividades domésticas, al alfabeto o eran una combinación de ambas enseñanzas: "había escuelas como la de don Juan Osorio que a cambio de cinco centavos de colegiatura semanal enseñaba a leer y escribir y hacer cuentas a las niñas. Esta funcionaba en la calle 16 de septiembre, camino a San Miguel (Chávez, 2000: 50).

La existencia de escuelas particulares denota que la escolarización en el municipio no sólo se debió al establecimiento de recintos estatales o federales, sino también a la iniciativa de las personas por recibir instrucción de algún modo diferenciada del ámbito formal, desafortunadamente sobre el funcionamiento de ese tipo de escuelas poco sabemos, pero es probable que las personas que asistieran ahí buscaran aprender de algún modo diferenciando de las escuelas oficiales. En un informe escolar realizado por la maestra Macedonia Balbuena, en el año de 1926 se registraban "dieciocho escuelas, nueve del Estado y ocho federales y una particular mixta en la cabecera, que atendía a una población infantil de 1 489 niños. El mismo documento señala que 332 pequeños no asistían a la escuela⁴⁴. Otra escuela

⁴⁴ Profesora. Macedonia S. Balbuena. Monografías relativas a esta municipalidad, Centro cultural de Maestros, Distrito de Toluca municipalidad de Metepec, 1926. En (Chávez 2000: 49)

registrada en esos años era la escuela “Cuauhtémoc”, colegio que se consideraba “de gobierno, el que durante la Revolución fue escuela nocturna” (Chávez, 200: 50).

Es probable que los datos presentados no representaran la realidad educativa pues su inscripción en un padrón escolar no garantizaba la asistencia regular ni el efectivo aprendizaje de la lectura y la escritura, para entonces resultaba complicado diferenciar a las instituciones sostenidas por el gobierno federal o estatal, sobre todo cuando los distintos ámbitos de gobierno intervenían para modificar las prácticas culturales de la población.

La década de 1920 fue particularmente convulsiva para la población en México, debido al movimiento cristero, al énfasis puesto en la laicidad de la educación y el fomento de las actividades cívicas, en un intento de despojar a la iglesia de toda intervención en el ámbito de la instrucción. El pueblo de Metepec que era agrícola y arraigadamente católico, mantuvo interesantes medidas para la perpetuidad de sus tradiciones católicas: “La población en un despliegue de ingenio y rebeldía ante las disposiciones oficiales, llevaba a bautizar a los niños pequeños –que por estar pequeños requerían recibir el sacramento- en canastas que parecían de comida” (Chávez, 2000: 49).

Otros aspectos modificaron la relación entre la iglesia y los habitantes, paulatinamente los actos cívicos y culturales, como las proyecciones de cine organizadas por las escuelas, iban ganando terreno, mientras que la iglesia debía limitar su intervención en los asuntos educativos. Las escuelas se convirtieron en centros de proyección del cine ambulante en 1939:

Los señores Jorge Calderón, Juan y Mariano Tapia, impulsaron una nueva forma de difundir el cine: el cine ambulante. Con la erogación de aproximadamente nueve mil pesos, adquirieron aparatos en la distribuidora “Clan Film” y recorrían una vez por semana los pueblos de Metepec, Santiago Tianguistenco, Calimaya, San Mateo, Mexicalcingo y otros, cobrando 35 y 40 centavos por función. Las escuelas eran los centros de proyección, la que se hacía sobre blancas sábanas o en su defecto, en paredes altas libres de descarapeladuras (Chávez, 2000: 50).

Estudios como el de Vaughan describen como entre 1910 y 1940, en el caso de Sonora, las poblaciones con acceso al cinematógrafo fueron receptoras del modelo de familia moderno, en el que se presentaba a las mujeres una función más activa en el hogar y la distribución del trabajo, aunque no fue un elemento único, ello favoreció el proceso de alfabetización de las mujeres al punto de casi igualar la

alfabetización de los hombres (Vaughan, 2002). Así la introducción de elementos aparentemente ajenos a la escuela, contribuyeron a la incorporación de la mujer a las aulas y al uso de la comunicación escrita.

El proceso bajo el cual la educación en general y la escuela en particular fue tomando arraigo y legitimidad en las comunidades seguiría ganando terreno, especialmente con el reparto agrario y la reforma al artículo tercero constitucional en 1934, en el cual se estableció a la educación socialista como rectora de la educación pública, fortalecía el carácter laico del sistema educativo y preparaba el terreno para la regulación de la educación por parte del Estado⁴⁵: “Uno de los acentos colocados en la reforma al artículo tercero lo constituía la educación científica. La educación debía buscar la formación del educando de un concepto de vida y del mundo mediante el conocimiento de la realidad objetiva empleando para ello el método científico” (Medina, 1978: 351).

Los cambios oficiales y sus necesarias consecuencias al interior de las escuelas generaron avances y retrocesos para el progreso de la alfabetización en el Estado de México. Para Civera eventos como la revolución, y la educación socialista, redujeron en número a las escuelas, algunas de las cuales cerraban por falta de alumnos, pero en cambio la entrada y permanencia de la mujeres en las aulas se hizo más constante, sin llegar a igualar el nivel de los varones: “Si observamos el periodo en su conjunto, el paso de una presencia femenina en la escuela primaria de 22.92% en 1902 a 36.40% en 1910, a 42.85 en 1940 de todas las edades” (Civera, 2009 a: 206)⁴⁶.

El panorama educativo de Metepec iniciada la década de 1940 era favorable, pues aunque las aulas eran locales con escasos recursos, en cada pueblo se ubicaba una escuela. Es muy probable que disminuyeran la cantidad de aulas

⁴⁵ El texto de la Ley estipulaba que “La educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatiría el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional del universo y de la vida social” (Loyo, 2010: 182).

⁴⁶ En la comparación de tres estudios de caso, elaborado por Vaughan, aparece una correspondencia similar en cuanto al incremento de la alfabetización de las mujeres, o una disminución menor en su alfabetización comparada por género en 1930: “En Sonora la alfabetización de las mujeres casi dobló, de 45 a 70%, y se quedó igual a la alfabetización de los hombres” (Vaughan, 2001: 59). En Tecamachalco, Puebla: “la alfabetización de los jóvenes entre los diez y los catorce años de edad cayó de 25 a 22% entre las muchachas, y de 30 a 25% entre los muchachos (Vaughan, 2001: 60). Para el caso de la Sierra Norte de Puebla la caída fue 19 a 10% entre niñas de 10 a 14 años, y de 31 a 14 entre los niños (Vaughan, 2001: 66).

respecto a la década anterior, pues en 1926 la maestra del municipio Macedonia Balbuena había reportado dieciocho escuelas, mientras que en 1934 según los documentos de archivo consultados por Serrano, en Metepec había sólo once, siete de las cuales eran sostenidas por el gobierno federal, y estaban ubicadas respectivamente en los siguientes pueblos: San Jerónimo, Santa María Magdalena Ocotitlán, San Sebastián, San Gaspar, San Bartolomé, San Francisco y en el Barrio de San Lorenzo Coacalco (Serrano, 2001: 7). Estas instituciones se habían formado durante el siglo XIX, como ya se vio, y aunque habían cerrado durante algunos años se mantenían enseñando las primeras letras, las escuelas ubicadas fuera de la cabecera municipal proporcionaban educación primaria elemental que duraba cuatro años.

Las instituciones sostenidas por el gobierno del Estado de México eran cuatro: la escuela Miguel Hidalgo de la Cabecera Municipal, era la única Elemental y Superior, es decir, que proporcionaba educación de seis años; había también una escuela para niños y otra para niñas en el pueblo de San Miguel Totocuitlapílco, otra en San Salvador y una en la colonia Álvaro Obregón (Serrano, 2001: 81). Los colegios eran conocidos por el nombre del pueblo en el que estaban ubicadas. El gobierno federal se hizo cargo de una cantidad mayor de escuelas, pues mientras que en 1926 eran nueve sostenidas por el gobierno del Estado y ocho por el gobierno federal; para 1933 las escuelas sostenidas por el Estado de México habían disminuido a cuatro y las sostenidas por la federación eran nueve. Es probable que la disminución del número de escuelas fuera como en el caso de Magdalena Ocotitlán y San Bartolomé Tlatelulco en las que había dos escuelas una para niños y otras para niñas, al convertirse en escuelas mixtas se conformaban como una sola escuela.

El carácter federal o estatal que adquirirían las escuelas en Metepec, no significó que éstas fueran creadas o sostenidas económicamente por algún ámbito de gobierno, pues de acuerdo a la información proporcionada por Serrano (2001), éstas se edificaron con aportaciones de los vecinos a los comisarios ejidales. Otro modo de contribuir a mejorar las condiciones de las escuelas fue como en el caso de la escuela de San Salvador Tizatlali, que los vecinos dieran una aportación económica y otros contribuyeran con cuarenta adobes o un día de trabajo. Cooperaban también los dueños de las haciendas, como el Sr. Porfirio Barraza propietario del Rancho “La

Virgen” quien hizo una donación para la construcción de la misma escuela de San Salvador⁴⁷. Otro de modo de cooperar era la donación de herramientas, palas, azadones, rastrillos y serruchos. Para el mismo fin, el ayuntamiento del municipio exigía a los carpinteros o productores de teja su cooperación obligatoria, para abastecer las aulas de la cabecera municipal, luego se dispuso que los carpinteros debieran dotar primero a las escuelas de sus localidades con techo y bancas, para contribuir después en la escuela de la cabecera.⁴⁸

Durante el periodo de la educación socialista, tanto el ayuntamiento como los habitantes mantuvieron un interés singular por mejorar las condiciones físicas de las escuelas. Era recurrente la elaboración de solicitudes para procurar que los colegios tuvieran servicios indispensables como agua, sanitarios y/o puertas. Dos aspectos impulsaban la realización de esas obras, por un lado que la asistencia de los niños a la escuela era mayor, como en el caso de las escuelas de San Francisco Coaxusco⁴⁹ y la cabecera municipal⁵⁰, por otro lado, el Plan de Acción de la Escuela primaria socialista contemplaba la ampliación de la infraestructura a fin de fomentar el trabajo manual “reconociendo la trascendencia de las actitudes manuales en la sociedad, las hace obligatorias en todo los grados a fin de que el alumno valore y estime el esfuerzo del trabajador, y posteriormente, la enseñanza pueda traducirse ende una manera efectiva en la consecución de medios de vida”⁵¹.

En Metepec maestros y habitantes mostraron interés y participación en la ampliación de las escuelas, mínimamente con la construcción de un anexo: canchas de deporte, campo de cultivo, teatro al aire libre, cocina, un taller de carpintería, peluquería. En cambio había “algunos servicios en la villa por los cuales la comunidad en general no mostraba interés”, entre ellos la biblioteca pública (Serrano, 2001: 87):

En 1938 la profesora Aurea Ávila, secretaria de Acción Educativa en el consejo de la Escuela, se dirigió a la presidencia municipal para solicitar que la biblioteca pública, que se encontraba abandonada y sin uso, se pusiera a disposición del personal de la

⁴⁷ AHMM/Fondo fomento/Serie Educación/vol.30/Exp. 508/ Escuela San Salvador/1938 en (Serrano, 2001: 99).

⁴⁸ AHMM/Fondo fomento/ Serie Educación/vol.30/Exp. 503/ Correspondencia/1938 en (Serrano, 2001: 99).

⁴⁹ AHMM/Fondo fomento/ Serie Educación/vol.31/Exp. 519/Escuela de San Francisco Coaxusco/1940 en (Serrano, 2001: 88).

⁵⁰ AHMM/Fondo presidencia/Serie Secretaría/vil.7/Exp. 102/Libro de Actas de Cabildo/1938-1939. En (Serrano, 2001: 86)

⁵¹ AHSEP/Dirección general de Educación Primaria en los Estados y Territorios/caja 38 en (Serrano, 2010: 87).

escuela. A cambio los maestros procurarían que tanto alumnos como todas las personas que así los desearan concurrieran a ella⁵²

“Para las poblaciones de distrito o de municipio –poblaciones en las que ya existía una escuela rural – se preveían la fundación de bibliotecas rurales con lotes de cien libros: era la forma más sencilla de biblioteca fija y estaba destinada a permanecer solo en un poblado” (Giraudó, 2004: 307). Aunque sería necesaria una investigación más profunda sobre la biblioteca de Metepec, resultaba relevante que en el inventario físico de los colegios de la Colonia Álvaro Obregón, San Francisco Coaxusco, San Lorenzo Coacalco, San Salvador Tizatlali, San Gaspar Tlahuilpan, San Sebastián, San Jerónimo Chicahualco, San Miguel Totocuitlapilco y Santa María Magdalena Ocotitlán, de los cuales retoma la información Serrano (2001: 85-102), no se mencionó que hubiera biblioteca en las respectivas escuelas, tampoco que los habitantes y/o maestros gestionaran para la construcción de alguna, como sí lo hubo en cambio para solicitar la ampliación de los terrenos de las escuelas⁵³. En ocasiones como lo ha mostrado Guiraudó (2004), las bibliotecas eran pequeños espacios asignados al interior de las aulas con lotes de diez o veinte libros, lo cual pudo influir para que las bibliotecas escolares no tuvieran un anexo propio.

La presencia de la biblioteca no era plena garantía de que se practicara la lectura, el hecho de que no se mencionara en los inventarios escolares o que no se hiciera mención sobre la solicitud de un lote de libros para la creación de alguna, muestra que el acceso a la lectura no era necesariamente una prioridad cuando se planeaba mejorar las condiciones físicas de una escuela:

Entre las muchas que se encargaban a los maestros rurales, la creación de una biblioteca no era prioritaria, al punto que a menudo los inspectores opinaban que no era necesaria, mientras que la falta de otros anexos escolares se consideraba suficiente para proponer la clausura de una escuela (Giraudó, 2004: 311).

Si bien dentro de las escuelas podía ser escasa la práctica de la lectura en libros distintos a los empleados para enseñar el alfabeto o para la práctica de lecturas

⁵² AHMM/Fondo Fomento/ Serie Educación /vol.30/Exp.503/Correspondencia/1938 en (Serrano, 2010: 87).

⁵³ AHMM/Fondo Fomento /Serie Educación /Vol.31/Exp.519/Escuela San Francisco Coaxusco/1940.

cortas, más complejo resultaba el acceso a la comunicación escrita entre los habitantes adultos que se mantenían ajenos a la escuela. Así, parece que el establecimiento de bibliotecas públicas poco contribuyó al proceso de alfabetización. Sin embargo, el acceso de las mujeres a la escuela así como el crecimiento de la cantidad de niños y niñas registrados en los padrones escolares, incrementaron las posibilidades de que más niños y niñas aprendieran a leer y escribir a una edad más corta porque en el municipio de Metepec la mayor parte de las escuelas eran rurales federales y se convirtieron en colegios mixtos de tipo elemental.

Desde 1934 la escuela Miguel Hidalgo de la cabecera era un colegio co-educativo; a esa escuela concurrían niños y niñas en las mismas aulas los primeros cinco años, pero eran separados en el último año de la primaria superior. A partir de 1936 se enfatizó en el municipio el funcionamiento de las escuelas mixtas, bajo esa categoría funcionaron las escuelas de los poblados de San Miguel Totocuitlapilco, San Bartolomé Totocuitlapilco y en la colonia agrícola Magdalena Ocotitlán, el resto de las escuelas lo hicieron de manera posterior; ya que esas primarias eran elementales, resultaba viable reunir en las mismas aulas a los niños y a las niñas, pues la separación por sexo era sólo para los últimos años (Serrano, 2001: 80).

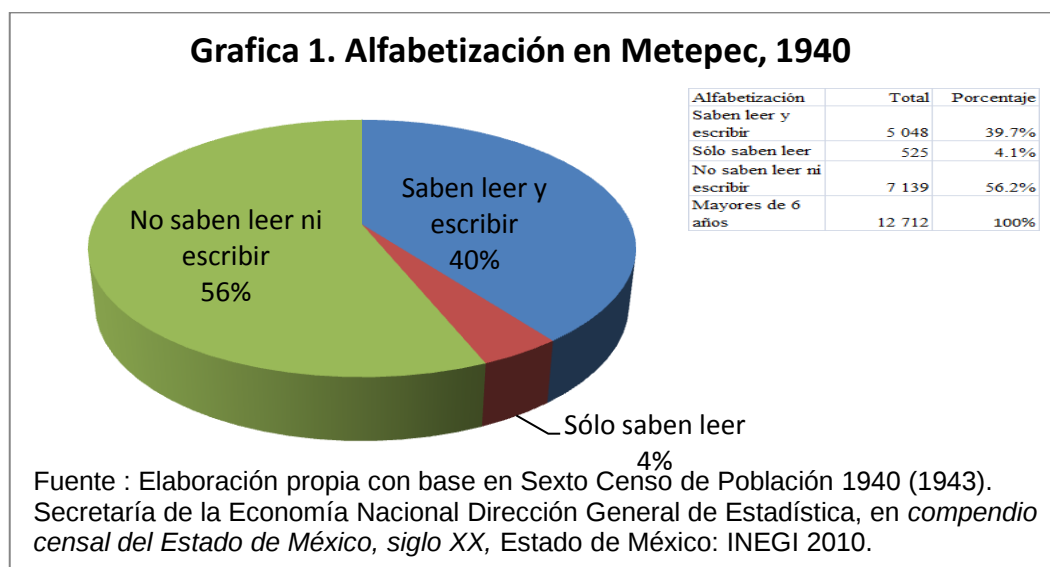
Las escuelas que funcionaron durante el periodo de 1932 a 1940 eran once, ocho ubicadas en cada una en los pueblos, una en la cabecera municipal y dos en las colonias agrícolas Santa María Magdalena Ocotitlán y Álvaro Obregón. Eran tres las colonias que no tenían escuela y éstas eran al mismo tiempo lugares con pocos pobladores: la colonia Buena Vista estaba habitada sólo por 13 personas, la Emiliano Zapata por 210 y la Lázaro Cárdenas por 49 personas. Ya que en cada una de las tres colonias mencionadas había pocos habitantes no era viable colocar un colegio en cada espacio, además de que los habitantes de cada una de esas colonias podían asistir a las escuelas de los pueblos cercanos. Por ejemplo, los de la colonia Emiliano Zapata podían elegir entre la escuela de la cabecera municipal o la de la colonia Álvaro Obregón, ésta última colonia se ubicaba dentro del pueblo de San Miguel Totocuitlapilco en donde había una escuela mixta.

Esa nueva configuración de las escuelas beneficiaría a la generación de niños que se formaría bajo el esquema educativo de la unidad nacional y la escuela unificada, ya que se fomentó la homogeneidad de los planes y programas de

estudio de las primarias rurales y urbanas, las escuelas mejorarían paulatinamente sus condiciones físicas y en ellas tendría lugar la educación de los niños y las niñas; particularmente mientras fue secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet en 1943, los maestros no titulados y aquellos que sólo tenían la primaria terminada, fueron instruidos en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Así paulatinamente las escuelas prepararían el terreno para la educación graduada, con un mayor carácter de instrucción científica, menos ligado a intervenir en las condiciones socioculturales de las poblaciones.

Los acontecimientos del pasado se reflejarían en el estado de la alfabetización que aguardaba el municipio una vez iniciada la década de 1940, las diferencias era marcadas entre alfabetos y analfabetos mayores de cuarenta años, es decir, aquellos que habían asistido a las escuelas con el esquema educativo de la educación comunitaria de la década de 1920.

El censo de 1940 mostraba que en Metepec la alfabetización se distribuía de la siguiente manera: El 56 % de los habitantes mayores de 6 años no sabían leer ni escribir. Aproximadamente uno de cada cuatro individuos sabía leer pero no escribir. Sólo 40% de los habitantes mayores de seis años sabían leer y escribir y un 4% sabía leer, pero no escribir. Al sumar a los que sabían leer y escribir con los que sólo leían se podía observar que los analfabetos seguían siendo mayoría.



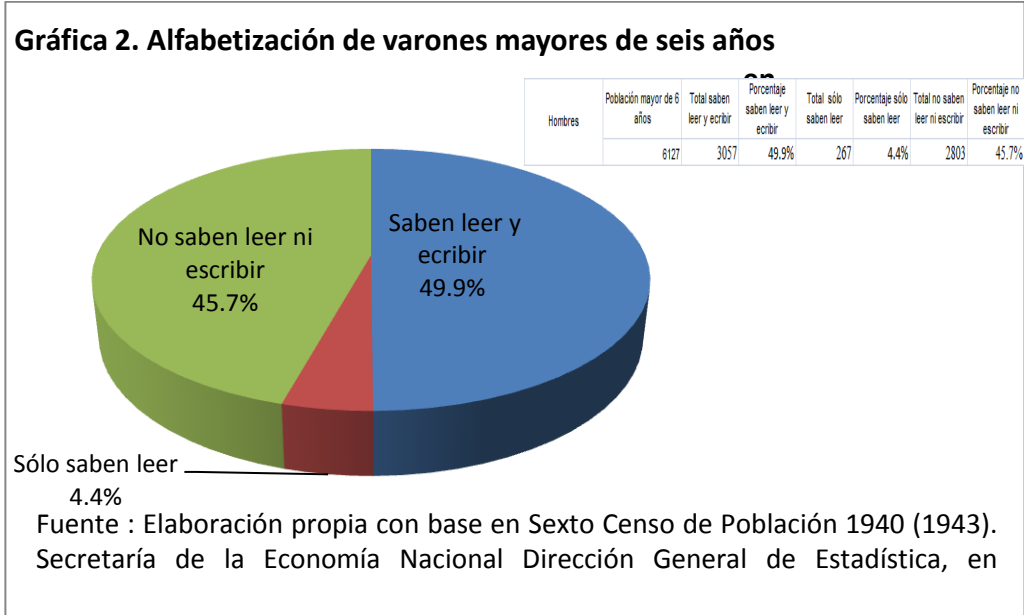
El 4% de personas que sólo sabían leer estaba compuesto por 525 hombres y mujeres, aunque el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea se consideraba generalizado, la introducción de ambas habilidades se realizaba normalmente comenzando por la lectura, ya que la escritura se practicaba trazando en el cuaderno palabras o lecciones que habían sido leídas previamente. Considerando que desde el censo de 1921 la población en Metepec estaba prácticamente castellanizada, como se indicó anteriormente, se puede suponer que la enseñanza de ambas habilidades estaba favorecida por el uso del lenguaje. Sin embargo, había aspectos en la práctica educativa que dificultaban el aprendizaje de la escritura, por un lado, que la mayor parte del material destinado a la alfabetización presentó importantes innovaciones en lo concerniente a la enseñanza de la lectura, sin embargo, respecto a la enseñanza de la escritura escasas habían sido las propuestas (Barbosa, 1978: 217).

A lo largo del siglo XIX y principios del XX la escritura tuvo un arraigado valor estético, para 1928 se comenzó a percibir el descuido de la enseñanza de la escritura, por ello en la Conferencia de la Campaña Pro-Lengua Nacional, se propuso adoptar algunas recomendaciones para cada grado de primaria. Se consideraba que durante el primer año se debían practicar ejercicios de educación muscular, con series de líneas inclinadas, así como la enseñanza de la letra cursiva simplificada (Barbosa, 1978: 217), del mismo modo se consideraba que el aprendizaje de la escritura tendría lugar en el primer y segundo grado, y la adquisición definitiva del tercer grado en adelante (Barbosa, 1978: 223), a nivel nacional el promedio de escolarización de la población mayor de 15 años no superaba los dos años (Greaves, 2008). Ese era uno de los motivos por los que aquellas personas que estuvieron en la escuela sólo durante un periodo corto tenían menos posibilidades de aprender a escribir, que quienes tuvieron una escolarización más prolongada.

Cabe mencionar que antes de 1930 los contenidos educativos para hombres y mujeres del campo y la ciudad estaban diferenciados, enseñar a las mujeres a escribir no era entonces una prioridad del sistema educativo, como si lo era enseñarle actividades de tipo doméstico. Del mismo modo, Rockwell (2004) ha propuesto que en los lugares con acceso a algún tipo de documento impreso, la

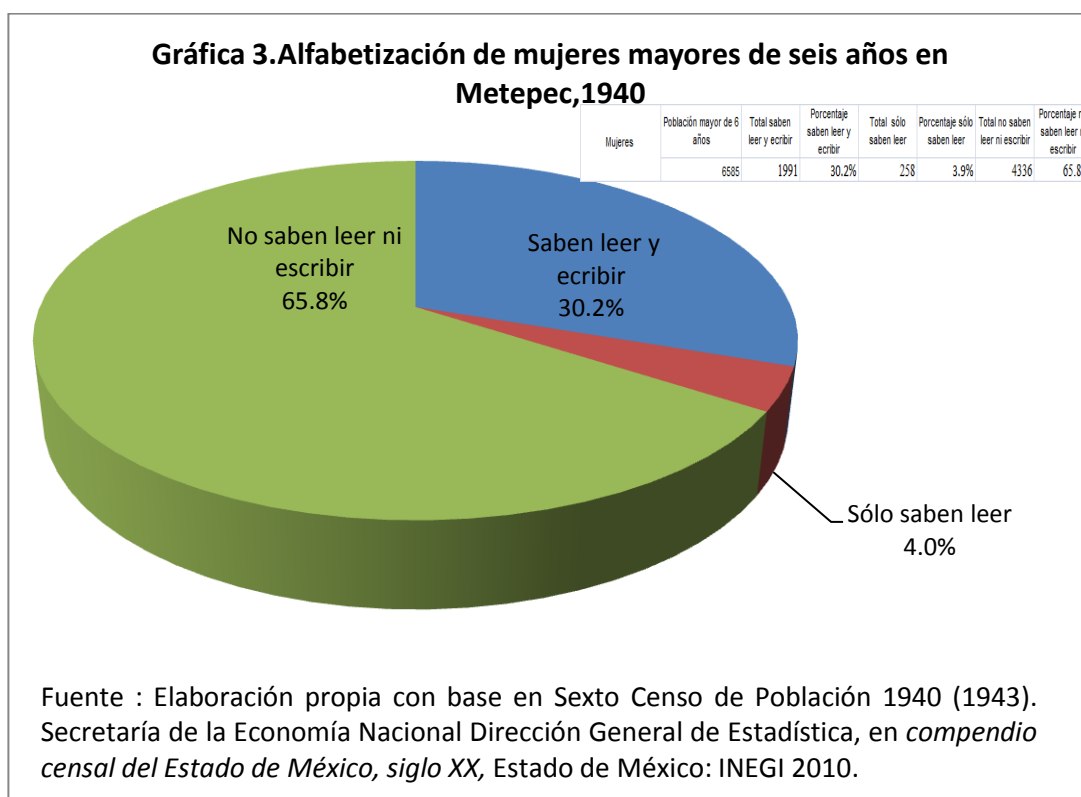
adquisición de la lectura era más frecuente que el de la escritura. Así también es posible que enseñar a escribir requiera de una inversión material mayor a lo empleado en la enseñanza de la lectura.

Las diferencias por género contribuyen a conocer los diferentes matices que tuvo la alfabetización en Metepec a principios de la década de 1940, ya que no todos los analfabetos tenían las mismas características, quienes sabían leer pero no escribir eran principalmente mujeres, aunque la diferencia con respecto a los hombres era mínima, al parecer no hubo mucha diferencia entre hombres y mujeres que asistieron poco tiempo a la escuela, y que probablemente eran analfabetos funcionales al momento del censo. La diferencia era más notoria entre hombres y mujeres analfabetos, en cuyo caso las mujeres eran mayoría. Ello fue el reflejo de los antecedentes escolares del municipio, pues históricamente hubo una presencia mayor de escuelas destinadas a la educación de los varones (ver apéndice 2). Independientemente del tipo de educación orientada oficial o culturalmente para las mujeres, éstas tuvieron menores posibilidades de acceso a las pocas escuelas a las que podían asistir. Las gráficas dos y tres que a continuación se presentan, muestran las diferencias en la alfabetización de hombres y mujeres al momento del censo de 1940.



Aunque en general había más mujeres mayores de seis años (6 585) que hombres de la misma edad (6 127), sólo tres de cada diez mujeres estaba alfabetizada, mientras que cinco de cada diez hombres sabían leer y escribir. También era mayor la cantidad de hombres que solo sabían leer con respecto a las mujeres.

Al finalizar el siglo XIX escasos cambios ocurrieron con respecto a la marcada diferencia entre los contenidos de instrucción que recibían las niñas y los varones, para ellas era culturalmente valorado que aprendieran labores propias de su género, las cuales podían aprenderse en el hogar, sin que fuera necesaria su asistencia a la escuela. Por otro lado, la estructura escolar reforzaba el aprendizaje de las labores femeninas ya que sus contenidos se abocaban al perfeccionamiento de las labores domésticas.



El ingreso de las mujeres fue un proceso paulatino, que no concernió sólo al cambio de siglo, sino que fue evolucionando hasta la primera mitad del siglo XX, así por ejemplo, algunos discursos de finales del siglo XIX que pretendían dar cabida a la formación intelectual de las niñas, quedaban enmarcados en la utilidad de la

educación como medio para mejorar las condiciones del hogar y la familia, y no se consideraba al género femenino como un engrane para el desarrollo social o económico (Cucuzza, 2001: 13).

En ese periodo poco se contribuyó a que la educación fuera de tipo popular, que favoreciera tanto a las jóvenes como a los varones del campo y de la ciudad. Los cambios en la concepción cultural de la mujer y sus funciones de género sería un proceso del siglo XX, que no surgió basado en el proyecto de la educación popular, sino que estuvo principalmente impulsado por los cambios en los procesos de producción y el acceso al trabajo: “La racionalidad restringida del siglo XIX al mundo público masculino, se extendió al mundo público femenino del hogar. La domesticidad se racionalizaría con la introducción en el hogar de las técnicas de ahorro en el trabajo y en el ingreso, la higiene y las medicinas modernas” (Vaughan, 2002: 59).

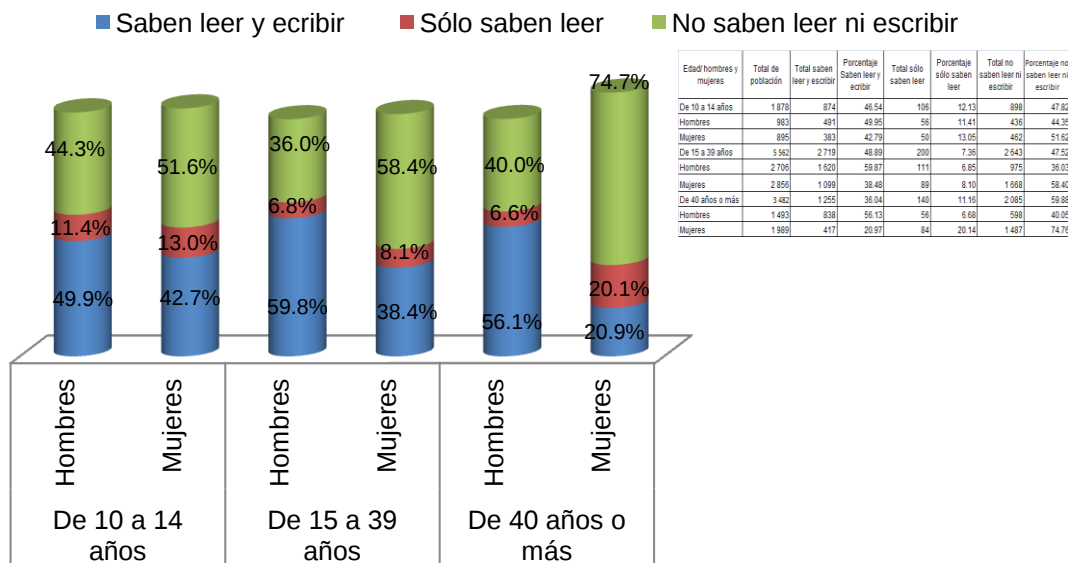
Como se vio con anterioridad, en Metepec la educación de las mujeres se había desarrollado principalmente en las escuelas particulares que improvisaban los vecinos, en cuyo caso la información sobre el tipo de contenidos que ahí recibían sigue siendo escasa, pero suficiente para mostrar la preocupación de la población por que estas adquirieran saberes diferenciados a los que eran aprendidos por los varones. De manera que, aunque las mujeres eran poblacionalmente más que los hombres, el porcentaje de quienes sabían leer y escribir era 20% menos que el de los varones.

Los matices pudieron ser mayores al observar las diferencias tomando en cuenta el rango de edad de alfabetos, analfabetos y quienes sólo sabían leer, además de tomar en cuenta las diferencias por género ya mencionadas, se puede observar que los cambios acontecidos en la escolarización después de la década de 1930, como lo propone Escalante (2013), lo cual favoreció a las mujeres que se habían mantenido culturalmente fuera del ámbito de la escolarización, pero también sobre el modo en que los cambios en el panorama económico y el reconocimiento más activo del papel de la mujer en los ámbitos del trabajo y la familia contribuyeron a acelerar su proceso de alfabetización. Algunos de esos cambios pudieron ser favorecidos por el discurso de la educación socialista y con la participación más activa de las mujeres dentro del comercio y la economía.

Observados de ese modo, se aprecia que las mujeres son mayoritariamente analfabetas con respecto a los hombres, y que ellas se agrupaban en su mayoría entre las mayores de cuarenta años, esa mujeres debieron haber iniciado su formación escolar entre 1906 y 1910, periodo en el que aún se encontraban arraigado el sistema educativo de finales del siglo XIX, como lo era la presencia de escuelas para mujeres en las cabeceras municipales (como se puede observar en el apéndice dos). En 1902 había catorce escuelas en todo el municipio: cuatro de ellas eran particulares y diez oficiales; de las cuales once eran para hombres, dos para mujeres y una mixta localizada en la cabecera municipal.

Las mujeres de menor edad, de entre diez y catorce años mostraban diferencias menores con respecto a la alfabetización de los hombres. Quienes estaban en ese rango de edad habían nacido hacia 1926 y su ingreso a la vida escolar pudo acontecer después de 1932, una vez que en el municipio, las escuelas habían ganado mejores condiciones materiales, además de que los colegios en la mayoría de los pueblos funcionaban como primarias elementales y mixtas. Las escuelas mixtas no sólo reunieron en el aula a los niños y las niñas. Entre los cambios culturales propuestos para la emancipación de la mujer a largo plazo, este tipo de escuelas proponía la formación de la mujer en igualdad con los varones desde la infancia; niños y niñas podrían recibir los mismos contenidos ideológicos sin distinción de género y sembrarían para su vida futura el conocimiento de la igualdad (Arteaga, 2003). Iniciada la presidencia de Manuel Ávila Camacho las mujeres de Metepec seguían siendo numéricamente más analfabetas que los hombres, pero consiguieron alfabetizarse a una velocidad mayor que la de los hombres, en la gráfica siguiente se muestran esas diferencias

Gráfica 4. Alfabetización de hombres y mujeres por edad en Metepec, 1940.



Fuente : Elaboración propia con base en Sexto Censo de Población 1940 (1943). Secretaría de la Economía Nacional Dirección General de Estadística, en *compendio censal del Estado de México, siglo XX*, Estado de México: INEGI 2010.

El porcentaje de mujeres analfabetas mayores de cuarenta años era de 74%, mientras que las niñas que tenían entre diez y catorce años y que no sabían leer ni escribir representaban el 44%, es decir, que la diferencia de analfabetismo entre una y otras era del 30% menos entre las más jóvenes. En los tres cortes por edad, se puede observar que la cantidad de mujeres analfabetas fue mayor a la de los hombres, pero la brecha se va haciendo menor entre hombres y mujeres de menor edad, como resultado de la escolarización en el municipio. Entre hombres y mujeres con más de cuarenta años y que no sabían leer ni escribir, la diferencia era de cuatro por cada diez hombres, y entre las mujeres de siete de cada diez. Cuando la edad disminuía de quince a treinta y nueve años, había cuatro hombres analfabetos por cada diez, mientras que las mujeres eran seis por cada diez, es decir que, entre los hombres el analfabetismo se mantenía prácticamente constante respecto a los mayores de cuarenta años, y la cantidad de mujeres analfabetas había disminuido de un modo casi imperceptible.

La diferencia entre quienes no sabían leer ni escribir era menor entre los niños y las niñas de diez a catorce años, ya que cuatro de cada diez hombres eran

analfabetos y entre las mujeres había cinco analfabetas por cada diez. Entonces la diferencia por edad había pasado de siete a cinco mujeres analfabetas por cada diez y los hombres seguían siendo cuatro analfabetos por cada diez, si se comparan las edades de más de cuarenta años con los de diez a catorce años.

Hay una proporción constante en cuanto a las mujeres que sólo sabían leer, pues el porcentaje en los tres rangos de edad supera al de los hombres. La apreciación permite suponer que el analfabetismo de las mujeres no se debió únicamente a su inasistencia a las escuelas, sino que éstas desertaban de las aulas con mayor frecuencia que los hombres y a una edad menor, o bien que durante su corta estancia en el colegio sólo aprendían los rudimentos de la lectura y no así a escribir. Culturalmente era negado el aprendizaje de la escritura para las mujeres, con el fin de evitar su comunicación con los varones, también porque las mujeres estaban estrechamente vinculadas al ámbito doméstico, para lo cual no era necesario que aprendieran a escribir, es posible que las mujeres abandonaran las aulas, para adquirir conocimientos de tipo doméstico, que les eran proporcionados en el ámbito de la familia.

La cantidad de mujeres que sólo sabían leer era significativa entre las mayores de cuarenta años, las cuales eran un 20%, mientras que los hombres de la misma edad eran sólo el 6.6%, por lo tanto la diferencia entre unos y otros era del 14%. En los otros rangos de edad la diferencia era casi imperceptible, el 2% más que a los hombres favorecía a las mujeres. Durante los primeros años de la primaria elemental, la alfabetización se iniciaba con el aprendizaje de la lectura; en Metepec como se ha mencionado el aprendizaje de la lectura estaba beneficiado por el uso del lenguaje, ya que toda la población empleaba como lengua al castellano y no había lenguas indígenas. Rockwell (2004) propuso que la apropiación de la cultura letrada estaba favorecida en localidades donde el español funcionaba como lengua única, pues ello facilitaba la comprensión de los materiales impresos; las palabras impresas en castellano se podían ubicar con mayor facilidad dentro de las lecturas, pues el significado otorgado a los documentos escritos era mayor cuando las palabras tenían un sentido y significado al emplearse en el vocabulario cotidiano.

El uso de la lengua o idioma predominante influyó de algún modo en las posibilidades de alfabetización de las mujeres en Metepec, pues mientras que en el

Estado de México, la cantidad de mujeres monolingües fue mayor a los varones entre 1930 y 1950, y con ello para las mujeres habían sido más difícil aprender el español que en el caso de los hombres, como lo ha sustentado Civera (2009 a y b). En 1940 “67 852 personas de cinco años y más del Estado de México hablaban sólo una lengua o dialecto indígena, de los cuales 25.175 (37,10%) eran hombres y 42 677 (62,90%) eran mujeres” (Civera, 2009 b: 19). Para aquellas mujeres que desconocían el castellano la posibilidad de acceso a la cultura escrita era menor con respecto a aquellas que empleaban al castellano como lengua única.

El 20% de mujeres mayores de cuarenta años que sólo sabían leer por haber asistido de manera breve a la escuela, pudieron estar más dispuestas a enviar a sus hijos e hijas a los colegios, como lo consideró Vaughan (2001) para explicar el aumento de la alfabetización de las mujeres en Tecamachalco, Puebla de 1930 a 1940. El aumento de la cantidad de mujeres que aprendieron a leer y escribir fue muy marcado en Metepec, en 1940 las mujeres mayores de cuarenta años que eran alfabetos eran un 20%, pero entre las niñas de diez a catorce años el porcentaje aumentó un poco más del doble 42%. El incremento de la alfabetización de las niñas era producto del fomento de la educación mixta en el municipio, aunque hubo presencia de escuela mixta en la cabecera municipal hasta 1926, para 1934 la mayor parte de las escuelas instaladas en diversos pueblos eran elementales mixtas (observar el apéndice dos). Civera considera que las escuelas mixtas favorecieron la escolarización de las niñas porque los padres mostraban menos renuencia a enviar a sus hijas a la escuela cuando éstas no tenían que desplazarse a la cabecera municipal o al colegio de otro pueblo (Civera, 2009 b: 11-12).

Otro elemento que contribuyó al proceso de alfabetización de las mujeres fue su participación como trabajadoras fuera del ámbito de la familia y la adquisición de un papel más activo en la economía local. Desde 1920 Metepec fue reconocido como un prestigiado espacio alfarero, propicio para la venta y el intercambio comercial más que como un espacio para la producción de mercancías artesanales, como lo consideró el Dr. Atl después de su visita al municipio en ese mismo año: “No me ha parecido que los alfareros de Metepec tengan por su arte un gran amor. Ellos hablan siempre de la importancia de su oficio bajo el punto de vista exclusivamente

comercial y desconocen por completo el valor y el sentido de los términos relacionados con su industria” (Atl, 1980: 86).

Al parecer las apreciaciones que hicieron Huitrón (1962) y Chávez y Camacho (1997) que tomaron en cuenta la producción alfarera y artesanal en Metepec a lo largo de la historia del municipio, reconocieron su valor como actividad artística y manifestación histórico-cultural sobre su importancia mercantil. De cualquier forma, en una época en que la loza de barro era parte indispensable de los hogares: “El comercio de loza en la plaza lo realizaban principalmente las mujeres. El tianguis es el principal centro de venta de las cazuelas, ollas y jarros” (Huitrón, 1962: 124).

En el proceso de producción de la alfarería participaban la mayor parte de los miembros de la familia, mujeres y niños esencialmente en la decoración. Esa actividad además contribuía a la división del trabajo fuera del ámbito de la familia: “también existen trabajadores que intervienen solo en parte y los cuales perciben un miserable jornal... hay maestros cuya actividad principal es la fabricación de moldes y otros que sólo se dedicaban al manejo del torno y otros más a la decoración (Huitrón, 1962: 123). Lo cual podría indicar que no necesariamente al desarrollar una actividad económica respecto a la alfarería era necesario saber leer y escribir, pero el conocimiento de ambas habilidades se incrementaba con actividades de comercialización.

Es probable que el comercio interno estuviera activado principalmente por las mujeres, mientras que a medida en que los alfareros se especializaron en la producción de ciertos artefactos de loza o juguetería fuera del municipio era más recurrente para los varones, el trabajo de calidad “fue apreciándose de manera gradual tanto en los mercados aledaños como en otras regiones del estado y del país” (Chávez y Camacho, 1997: 31).

Hubo experiencias de artesanos que sobresalieron como productores de piezas destacadas y cuyo trabajo fue reconocido fuera del municipio, como en el caso del señor Benito León, quien, como ya se señaló, “hacia 1948 comenzó a llevar su loza a la Feria de los Remedios, de San Bartolo Naucalpan para arriba, y viendo que le iba muy bien –pues vendía al doble del precio acostumbrado- decidió concurrir al lugar cada ocho días” (Chávez y Camacho, 1997: 33). Incluso el trabajo destacó a nivel internacional, “al iniciar 1930 don Macario Garduño envió varias de sus piezas

a España, a la exposición Iberoamericana verificada en Sevilla, donde el jurado superior de recompensas le concedió medalla de plata por la calidad de su cerámica” (Chávez y Camacho, 1997: 33).

La participación de las mujeres en actividades económicas remuneradas fuera del ámbito local aconteció de manera más recurrente después de 1940. La participación de las mujeres en espacios fuera de la estructura familiar y el mercado local era escasa, 5 406 mujeres realizaban actividades domésticas no remuneradas, frente a 46 hombres que desempeñaban el mismo trabajo (Censo, 1943). Las actividades domésticas permitían a las mujeres hacer escaso uso de la comunicación escrita; pero aquellas que contribuían al sustento familiar con la venta de loza en el mercado local o los mercados organizados en las comunidades cercanas, debían tener un aprendizaje mínimo de las primeras letras y/o de la aritmética. Posiblemente no eran pocas las mujeres que se dedicaban a la venta, por ejemplo, de 2 491 habitantes que se dedicaban a la agricultura, ganadería, caza y pesca sólo 36 mujeres decían realizar esas actividades. La diferencia también era notoria en el caso de los individuos que trabajaban solos o que eran propietarios de establecimientos comerciales, de los cuales 247 eran hombres y sólo 24 mujeres (Censo, 1943). Aunado a ello, el aumento de la población que migraba del campo a la ciudad fue un proceso recurrente, hombres y mujeres del campo recurrían a la ciudad de México para mejorar su condición económica. El vínculo entre las mujeres y el espacio familiar comenzaba a transformarse por la modernidad:

Probablemente el interés en que las niñas asistieran a la escuela se relaciona con la intención de prepararlas para emigrar. Durante la década de 1940 y 1950 comenzó a registrarse un importante movimiento migratorio de mujeres hacia la ciudad de Toluca y sobre todo a la capital del país por parte de mujeres para trabajar en el servicio doméstico (Civera, 2009 b: 11).

El incremento de la alfabetización de las mujeres estuvo favorecido por las condiciones escolares; en un estudio que destaca la función social de la mujer en la construcción del México posrevolucionario a partir de ámbitos locales concretos, se indica que “en los años veinte la tendencia a la escolarización femenina se aceleró en aquellos pueblos en que (la escuela) había echado raíces durante el porfiriato” (Vaughan, 2001: 62). Dicho proceso estuvo favorecido con los cambios ideológicos que se fomentaron con la educación socialista, a partir del modo en que las mujeres

participaban dentro del hogar y luego desarrollando actividades laborales fuera del ámbito municipal.

Anular la brecha entre hombres y mujeres que no sabían leer ni escribir fue un proceso de larga duración, según los datos ya mostrados y vistos en conjunto; a pesar de los cambios generacionales, las mujeres seguían siendo mayoritariamente analfabetas con respecto a los hombres. Mientras la migración laboral fue un elemento que pudo incidir favorablemente a la alfabetización de las mujeres; en el caso de la alfabetización de los hombres parece haber un retroceso considerable, relacionado con el incremento de la migración masculina a la ciudad pues el porcentaje de 56.1% de hombres mayores de 40 años que sabían leer y escribir, este porcentaje disminuye a 50% entre los jóvenes de 10 a 14 años, como se mencionó anteriormente, la mayor parte de los casos documentados en que la alfarería y artesanía destacaron fuera del ámbito municipal correspondió a los varones (Chávez y Camacho, 1997: 31-33).

Incrementar la presencia de las mujeres en la escuela para impulsar su ingreso al mercado laboral, sería un proceso paulatino, al momento del censo, los asistentes hombres seguían siendo un 10% más que las mujeres. Ellos representaban al 55% (725) y ellas el 45% (598), en total los niños inscritos en la educación primaria eran 1 342 (Censo, 1943).

Al estar más difundida la primaria rural y elemental dentro del municipio, en 1940 la población que contaba con algún grado de primaria era de 3 568 personas, había poca diferencia con respecto a los que se encontraban sin estudios que eran 3 264. Los que habían asistido a la primaria elemental, es decir, que contaban con cuatro años de escolarización eran 1 253, de los cuales en su mayor parte eran hombres (788 que representaban 22% de la población escolarizada), mientras que las mujeres eran 465 (13% de la población con algún grado de escolaridad) Con cinco años de instrucción había 248 hombres y mujeres. De los cuales también los hombre eran mayoría (162) el 5%, las mujeres eran (86) el 2%. Quienes habían asistido a la primaria elemental y superior, es decir, que tuvieron una escolarización de seis años, fueron 283, de los cuales los hombres eran (174) el 5% hombres y las mujeres (109) el 3% (Censo, 1943).

Se ha reiterado que la presencia de la escuela no logró proporcionar a toda la población las habilidades de la lectura y la escritura. Sin embargo, los colegios públicos y privados habían sido la instancia fundamental para alfabetizar, la presencia de las escuelas en el municipio desde el siglo XIX contribuye a reconocer que el municipio mantuvo características que le diferenciaban de un modo positivo frente al contexto estatal. De acuerdo con la información oficial en 1946, se consideraba que “un 60% de la población que sabe leer y escribir no completó estudios hasta el 4° año; un 4% llegó al 5°, y 11% restante hizo los 6 años de enseñanza completa (Sánchez, 1997: 244).

En Metepec las escuelas habían contribuido a la castellanización de la población, funcionaron como espacios de socialización y paulatinamente contribuyeron a la alfabetización tanto de hombres como de mujeres. Se podría considerar que los cuatro años de escolarización con que contaba la población que asistió a la primaria, fue fundamentalmente porque las escuelas localizadas fuera de la cabecera municipal eran elementales, así mismo es posible que las aulas que funcionaron antes de 1930 hayan servido para formar maestros con vínculos en las localidades. Del mismo modo, aquellas personas que improvisaban espacios en casas para enseñar a leer y escribir, además de que encontraban alguna retribución económica debido a la “demanda” de esos espacios, pudieron haber asistido previamente a aprender a leer y escribir en las escuelas públicas que funcionaron en sus pueblos.

Dentro del municipio también funcionaron escuelas diferenciadas de la instrucción elemental, es decir, espacios educativos para adultos. En la escuela Miguel Hidalgo elemental y superior de la cabecera municipal, funcionó hasta 1929 la escuela nocturna Cuauhtémoc. En 1937 la Sociedad Fraternal de Metepec instruía a los adultos, con cursos de mecanografía, de los cuales la primera generación egresó en 1944 (Chávez, 2000: 60). Su director fue el médico Ezequiel Capistrán⁵⁴, quien se destacó por emprender una importante labor cultural y política en Metepec, particularmente como uno de los individuos interesados en promover el desarrollo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

⁵⁴ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454.Exp. 2.1945.

3.4 La ley de Emergencia en Metepec

El día 19 de agosto de 1944 el presidente municipal de Metepec, Vicente Díaz Soto, recibió una circular dirigida por el oficial mayor y Secretario general del Estado de México Malaquías Huitrón, en la cual se le informaba que el presidente de la república dirigiría a la nación un mensaje abordando problemas educativos, para lo cual se sugería que el 21 de agosto se captara dicho informe por medio de “magnavoces o radios colocándolos en lugares públicos pues es de importancia que lo conozcan todos los sectores sociales”⁵⁵.

El mensaje que emitió el ejecutivo federal recordaba al pueblo de México el patente estado de guerra del contexto internacional, el punto central ponía énfasis en el combate al analfabetismo como al enemigo interno, se consideró que el analfabetismo era la principal causa de que México tuviera problemas de pobreza e ignorancia. Aquel día la noticia central fue dar a conocer la Ley de Emergencia que establecía la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, el mismo día fue publicada en el diario oficial de la federación⁵⁶.

La estructura de la Ley consistía en una breve exposición de motivos, 37 artículos y un transitorio. Ésta determinaba como una obligación sujeta a sanciones, que todo mexicano mayor de 18 años y menor de 60 debía enseñar a leer y escribir a otro que no supiera hacerlo y cuya edad estuviera entre los 18 y 40 años. Además señalaba específicamente que debían colaborar los presidentes de los Ayuntamientos y los Delegados municipales (SEP, 1946: 150). Ese decreto reiteraba la importancia del municipio para favorecer la educación de los adultos, pues en la Ley Orgánica de 1942 se establecía que la falta de participación a nivel de los funcionarios municipales incurriría en sanciones por denegación de servicios:

⁵⁵ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM).EDUC/VOL.31/EXP.544.1945. Una narración completa del desarrollo de la campaña a nivel nacional puede verse en Torres Septién (1994).

⁵⁶ Como ya se mencionó “Esa Ley de 1944 [...] no había requerido para su aprobación el paso por el Poder Legislativo a fin de ser sancionada. Había sido emitida como Ley por el presidente en ejercicio de las atribuciones extraordinarias que el congreso le había concedido a raíz de la declaración de guerra al eje en mayo de 1942” (Carbó, 1989: 24).

Artículo 12.- Todo Municipio deberá sostener permanentemente servicios, escuelas o institutos de alfabetización y de cultura elemental para adultos ilustrados, y deberá fomentar económicamente, la iniciativa privada en esta campaña.

La desobediencia a esta obligación constituye responsabilidad oficial para los funcionarios municipales, bajo las sanciones que por denegación de servicios señalen las Leyes penales.

En los casos en que el Municipio demuestre su incapacidad económica para cumplir esa obligación, la Entidad Federativa correspondiente, deberá asumirla; ello sin perjuicio de la facultad de la Federación para colaborar en forma de coordinación⁵⁷.

La Ley especificó para la ejecución de la campaña el desarrollo de tres procedimientos con delimitación temporal. El primero de organización, iniciaba con la publicación de la Ley y terminaba el último día de febrero de 1945. Se pretendía que en seis meses la campaña se propagara a través todos los medios de comunicación posible, más aún que alcanzara un nivel de organización que garantizara la ejecución de las siguientes dos etapas, la de enseñanza y la de evaluación.

Uno de los elementos más empleados para difundir la campaña fue la enseñanza de persona a persona, lo cual se aludía en el artículo primero de la Ley de Emergencia, pero a la luz de la experiencia práctica ese aspecto debió modificarse por el concepto de la enseñanza colectiva, pues la ejecución efectiva de la enseñanza de persona a persona no tuvo evidencia satisfactoria. La enseñanza mutua se exaltaba como una muestra de patriotismo, responsabilidad moral y, como lo mencionó el secretario de educación Pública, Jaime Torres Bodet, como un elemento para integrar a las mitades que separaban a México, los alfabetos y los analfabetos.

Del modo en que lo advertía la Ley, el principio de reciprocidad sería efectivo en los lugares en que los alfabetos fueran equitativos al número de analfabetos, no se consideró que entre los alfabetos se encontraban niños que aún no terminaban la instrucción primaria y que no contaban con la destreza para enseñar. En Metepec sabían leer y escribir 5 048 personas y 7 139 eran iletrados⁵⁸, esa diferencia que en apariencia era poco significativa, se sumó a las indicaciones del primer artículo de la Ley, e hizo creer a los primeros organizadores que en el municipio la campaña se

⁵⁷ Ley Orgánica de la Instrucción Pública (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de Enero de 1942) en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/04.htm>. fecha de consulta 10 de abril de 2012.

⁵⁸ Entre los alfabetos había 1 072 menores de catorce años, lo que reducía a los elementos alfabetizadores a 3 976, haciendo que por cada alfabeto hubiera casi dos vecinos que no leían ni escribían.

podría desarrollar de persona a persona.⁵⁹ El apego inicial a las consideraciones de la Ley de Emergencia se modificó cuando se hizo necesario incorporar a las actividades prácticas los recursos disponibles del municipio, se procedió a la formación de centros colectivos de alfabetización atendidos por los maestros del municipio, abandonando el precepto inicial de la enseñanza mutua. Sin embargo, la colaboración de los habitantes resultó fundamental en la construcción de los andamios de la campaña de alfabetización, por medio de la organización de comités locales que funcionaban en comunicación con la junta municipal.

⁵⁹ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.

4 Primera etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

4.1 Formación de la junta municipal y los comités locales

En los primeros días de septiembre de 1944, el presidente municipal de Metepec Vicente Díaz Soto realizó una actividad de difusión a favor de la campaña, repartió por medio de una circular un ejemplar de la Ley de Emergencia entre los comisarios ejidales, para que estos funcionarios la dieran a conocer entre los habitantes y tomaran las medidas necesarias⁶⁰. Metepec contaba con ocho ejidos y por cada uno había tres comisarios.

⁶⁰ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (HMM)/EDU/VOL.31/EXP.546. Correspondencia.1945.

El hecho de que el presidente municipal se dirigiera a los comisarios tenía sustento legal. En el artículo siete se establecían como “elementos auxiliares de la campaña” los Diputados y Senadores federales, los Diputados locales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, las asociaciones agrícolas y ganaderas, y los comisarios ejidales. Más adelante en el artículo once, se especificaron las responsabilidades de los elementos auxiliares como promotores que debían: “desarrollar intensas actividades tendientes a que todas las personas que comprenda su círculo de influencia o de acción, conozcan sus derechos y obligaciones que les señale la presente Ley, así como la forma de ejercerlos y cumplirlos” (SEP, 1946: 151).

El comisario ejidal no intervendría de manera novedosa en los aspectos educativos del municipio, pues sus actividades no eran ajenas a la escuela. Entre la correspondencia aparecen listas enviadas por los maestros con nombres de niños y padres de familia que sin causa justificada dejaban de mandar a sus hijos a la escuela, para lo cual se solicitaba la intervención del comisario ejidal.⁶¹

Los meses siguientes, octubre, noviembre y diciembre fueron dedicados a la difusión e impresión de propaganda. Entre las actividades de divulgación, la escuela Tierra y Libertad de Toluca participó en un concurso de carros alegóricos y obtuvo un trofeo otorgado por la empresa refresquera coca-cola.⁶²

Hasta enero de 1945 aparece un intercambio de información entre instancias creadas específicamente para administrar la campaña tanto a nivel federal como local. El orden administrativo dependía de una Administración General de la Campaña contra el Analfabetismo de nivel federal y de la cual dependían los Comités estatales de Alfabetización. En el Estado de México se estableció físicamente la oficina del comité estatal de la campaña el 20 de enero, el Secretario General fue Ignacio Quiroz Gutiérrez y su auxiliar la Profesora María Varón Campos⁶³.

Paulatinamente la campaña fue asentando las primeras bases de lo que sería su organización administrativa, también en enero el presidente municipal designó a los integrantes de la “junta municipal de desanalfabetización”: como representante de la

⁶¹ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (HMM)/EDU/VOL.31/EXP.546. Correspondencia. 1945.

⁶² Archivo Histórico del Estado de México (AHM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.1945.

⁶³ Archivo Histórico del Estado de México (AHM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.1945.

autoridad al regidor primero Ubaldo Gutiérrez, la Srta. Macedonia Balbuena (Directora de la primaria elemental y superior de la cabecera) y como vecino caracterizado el C. José Guadalupe Estévez⁶⁴.

La formación de la junta municipal de acuerdo a la Ley sólo tendría lugar en los municipios en que no hubiera “una sensible paridad entre el número de personas que deban enseñar del que necesiten aprender” (SEP, 1946: 152). La diferencia entre letrados y analfabetas no era inquietante en Metepec. A pesar de ello se procedió a la designación de los componentes de la junta, lo cual no fue al azar, porque en la Ley se estableció la estructura que debería tener dicha junta:

un representante de la autoridad, por el Director Federal de Educación o el Inspector Escolar de la Zona o el director de la escuela con mayor inscripción escolar, según la importancia de la población de que se trate; y por un vecino del lugar que no desempeñe cargo oficial o funciones remuneradas por el Estado” (SEP, 1946: 152).

Aunque la Ley no especificaba la creación de juntas o comités locales, éstos se organizaron a los pocos días de haberse establecido la junta municipal, lo que muestra la apropiación local de las disposiciones de la Ley de Emergencia. La lógica para la selección de sus miembros fue la misma: uno de los regidores, un maestro y un vecino caracterizado. Hay un elemento común en la elección del vecino distinguido y es que éste fue generalmente un comerciante, por ejemplo, el mencionado José Guadalupe Estévez era propietario del molino de nixtamal y bodegas de maíz. Aunque en ocasiones se elegía a uno de los maestros de la escuela que probablemente vivía en el pueblo respectivo.

Con la previa elaboración de un formato sellado por el comisariado ejidal, el día 10 de enero quedaron establecidos para cada uno de los ocho pueblos los comités, así como en la colonia agrícola Álvaro Obregón, aunque se trataba de una colonia pequeña de 130 habitantes, el interés por formar una junta local se debió a que en esa colonia había una escuela atendida por un maestro a la cual concurrían niños y niñas.

En todos los casos se designó a los directores de las escuelas, los comisarios ejidales aparecen como representantes del ayuntamiento y como vecino popular en ocasiones el maestro de escuela o bien recaía en personas de reconocido prestigio moral, entre ellos los comerciantes, como ya se mencionó. Aunque los integrantes

⁶⁴ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

de la junta municipal intentaron homogeneizar el modo en que se elegía a los miembros de las juntas locales, en cada pueblo se determinaron de un modo distinto las características del “vecino caracterizado”⁶⁵.

Los nombramientos de cada comité aparecen firmados en su mayoría por cinco personas, los tres miembros de la junta y los otros dos comisarios. A juzgar por las rúbricas, las juntas locales se conformaron en su totalidad por individuos alfabetos, además de que los funcionarios que tenían el cargo de comisarios eran letrados. Precisamente una de las preocupaciones del comité estatal era que los componentes de los ayuntamientos y en particular los miembros auxiliares de la campaña fueran alfabetos.⁶⁶ Esto siguiere la posibilidad de que en algunos municipios había miembros en la administración que no conocían la comunicación escrita.

La participación de los profesores ocurrió después del reconocido fracaso de la instrucción individual, o bien porque la Ley indicaba en el artículo 24 que todos los maestros de la república tenían la obligación de vigilar el transcurso de la etapa de enseñanza. Pero los docentes se habían involucrado en el trabajo antes de la organización de los centros de alfabetización, más bien desde el momento en que se formaron las juntas locales. Como se verá más adelante, ellos elaboraron los primeros padrones con los datos de alfabetos y analfabetos que solicitaba la jerarquía administrativa, para el envío de las cartillas de alfabetización que se emplearían en la enseñanza de persona a persona. Al iniciarse la campaña, la participación de los maestros se consideraba una pieza fundamental para el desarrollo posterior de la misma. Por ello, ante la constante movilización de los maestros, el comité estatal de la campaña se dirigió a los inspectores federales y estatales, para que evitaran en la medida de lo posible realizar movilizaciones pues ello afectaría la marcha progresiva de la campaña⁶⁷.

Si bien una buena parte del trabajo parecía haberse asegurado dada la disposición “designada” de los maestros, el gobernador Isidro Fabela incentivó al público en general, a docentes, inspectores escolares federales y estatales y a los ayuntamientos para que participaran en la empresa alfabetizadora, por medio de la

⁶⁵ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

⁶⁶ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.546. Correspondencia. 1945

⁶⁷ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.546. Correspondencia. 1945

publicación de un plan de estímulos al finalizar el mes de enero. Los premios que se ofrecían eran por categoría, como en ese momento todavía no había claridad sobre cómo se desarrollaría el trabajo, el premio se entregaría al elemento más distinguido⁶⁸. Curiosamente los estímulos estaban dirigidos a los alfabetizadores, no aparecía una categoría o premio para los individuos analfabetos que superaran su condición. Fue hasta el periodo de la presentación de los exámenes públicos que se propusieron diversos premios para los analfabetos más adelantados.

En Metepec durante el proceso de organización de la campaña se formaron también patronatos de ayuda económica. En realidad, éstos tampoco estaban contemplados en la Ley, más bien su formación fue un proceso posterior a la creación de las juntas locales, además de paralelo al periodo de enseñanza, cuando se advirtió que la instrucción voluntaria había decaído tanto como la individual. Así la función principal de los patronatos de ayuda económica era recaudar las aportaciones voluntarias que hacían los vecinos, para gratificar con ello a los maestros encargados de la enseñanza en los centros colectivos de alfabetización.

Jaime Torres Bodet, quien propuso y diseñó los procedimientos de la campaña, advirtió el curso que ésta tomaría. Así mencionó en sus *Memorias Años contra el tiempo*, parte del panorama bajo el cual lejos de la utopía, los instructores prestaron sus servicios. Fueron “modestos presidentes municipales, maestros viejos o enfermos que proponían sus servicios a cualquier precio y mujeres interesadas en sostener un centro de enseñanza en sus casas” los que apoyaron el esfuerzo educativo (Torres Bodet, 2002: 132). Algunas cámaras de comercio y empresarios manifestaron también su apoyo completo. La preocupación del secretario de educación se centraba en que la campaña no mantuviera el fervor inicial, y que éste se fuera apagando con el trabajo cotidiano, además en sus recuerdos describe el cambio en los sectores sociales que fueron mostrando interés efectivo por la alfabetización:

Porque los fervores platónicos no significan gran cosa cuando se trata de enseñar a leer y escribir a millones de analfabetos. Para un esfuerzo de tanta categoría, sirven muy poco los telegramas, los discursos y hasta los entusiasmos de las señoras, más decididas a distraerse en el “cine” o en la “canasta”, que a encerrarse –cartilla en mano–,

⁶⁸ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 456. Exp. 15.1945.

dos o tres horas, todos los días para alfabetizar a su servidumbre (Torres Bodet, 2002: 130).

Aunque hubo cierta claridad temporal del modo progresivo en que la campaña iría madurando desde su organización inicial, los acontecimientos no aparecieron sucesivamente, en su mayoría acontecieron de manera simultánea. La propaganda a favor de la cruzada fue intensa y contribuyó desde distintos ámbitos a sensibilizar al analfabeto sobre la importancia de la lectura y la escritura. Pero ésta no se desplegó sólo mientras se preparaba el panorama para poner en marcha los trabajos, más bien se desarrolló constantemente, a fin de avivar el interés por la cruzada y de mantener constante la imagen de los trabajos que se desarrollaban en torno a ésta.

4.2. Primera faena, padrones, cartillas y división del trabajo

Una vez establecidas las juntas y aun con la intención de que la enseñanza de persona a persona se llevara a buen término, el comité estatal de la campaña solicitó a los gobiernos municipales que se elaboraran y remitieran a esa secretaría padrones con los nombre de los analfabetos y alfabetos, a fin de que se determinara el número de cartillas que la secretaría debía remitir a los municipios. El tiempo apremiaba, para ese entonces faltaba sólo un mes para que diera inicio la etapa de enseñanza, conforme a lo establecido en la Ley de Emergencia. Las juntas locales estuvieron encargadas de elaborar las estadísticas que se solicitaban, la información que recababan era entregada a la presidencia municipal. Para levantar dichos padrones no hubo un criterio único, en algunos casos las listas sólo contemplaban a mujeres u hombres, en algunos casos se registraba también la dirección, edad y ocupación. Los padrones que se elaboraron fueron levantados en su mayoría por los maestros de las localidades, además de que algunos remitieron también información sobre los niños en edad escolar.

En el apéndice uno se aprecia la cantidad de población que había en cada uno de los pueblos, barrios, ranchos y haciendas. En cada caso aparece el nombre del pueblo y a continuación las colonias agrícolas, ranchos, haciendas que lo

conformaban. Para la elaboración de las primeras estadísticas no hubo un criterio único sobre los aspectos considerados, las listas fueron llegando en fechas distintas, incluso algunas se remitieron en el mes de marzo cuando se supone ya debía haberse iniciado la etapa de enseñanza. La utilidad de estas listas era principalmente para apoyar la toma de decisiones de la junta municipal. Con la fe puesta en la enseñanza individual, la Ley especificaba que con base en las estadísticas iniciales se determinaría si los letrados eran un número mayor a los iletrados, en cuyo caso la junta podía eximir de la obligación de enseñar a las personas con bajo salario y tomando en cuenta su actividad laboral:

- a) Los sirvientes; los ejidatarios cuya parcela no sea de riego, los jornaleros, peones y obreros no especializados que reciban salario mínimo, los empleados con sueldos menores a cien pesos mensuales, los soldados, marineros, conscriptos y policías.
- b) Los ejidatarios con parcela de riego; los aparceros, los arrendatarios de terreno para su cultivo directo; los obreros calificados y empleados con retribución no mayor de \$200.00 mensuales; y las clases de la fuerza del ejército, la marina de conscriptos o de policía
- c) Las personas que trabajan en empresas de transporte, o cuya ocupación los obliga a viajar continuamente.
- d) Los pequeños agricultores, comerciantes, obreros que no perciban ingresos anuales mayores de \$5, 000.00 (SEP, 1946: 152).

Quienes no podían eludir la responsabilidad de enseñar eran los funcionarios públicos, especialmente los burócratas en las localidades. Se ponía especial énfasis en que el presidente municipal no podía relegar sus obligaciones en ningún otro miembro de su comunidad⁶⁹. Se dejó a consideración de las juntas municipales si la enseñanza se emprendería de manera individual, o semi colectiva en el caso de que un alfabeto fuera designado para enseñar a más de una persona. La resolución sobre cómo se ejecutaría la campaña debía informarse a las autoridades estatales y federales en un lapso de quince días.

La llegada por autobús desde el Distrito Federal de 5 500 cartillas para alfabetizar y 5 500 cuadernos de escritura aceleró el trabajo en Metepec.⁷⁰ A diferencia de este municipio, otros espacios de la entidad recibieron las cartillas a través del comité estatal de la campaña. Pero en el caso del Metepec éstas llegaron a la presidencia el mismo día en que fueron enviadas. Las cartillas llegaron antes de

⁶⁹ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: Dirección de Educación. Vol. 456. Exp. 11.1945.

⁷⁰ Archivo Histórico del Municipio de Metepec/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

que las juntas locales hubieran entregado las estadísticas, lo que modificó el planteamiento inicial de entregar sólo las cartillas necesarias según los padrones y se sustituyó su envío según el número de analfabetos que señalaba el censo de 1940, con la instrucción de que se devolvieran las sobrantes. Las cartillas llegaron con la indicación de ser obsequiadas a los individuos encargados de la enseñanza. Cada cartilla tenía en la página 57 un cupón desprendible que servía como recibo de la persona responsable (Cartilla, 1944).

Mientras la elaboración de los padrones continuaba al interior del municipio, se daría inicio también al reparto de las cartillas. Para iniciar el trabajo, el presidente se reunió con los integrantes de la junta municipal. Las cartillas llegaron el día 20 de enero, pero ya desde iniciado el mes, la secretaría estatal había dado órdenes de que se repartieran en la entidad, para iniciar con la enseñanza en el mes de marzo. Ese acontecimiento, así como la elaboración paulatina de los padrones, sin que estos llegaran a la Secretaría General del Estado, advertían que las disposiciones y procedimientos determinados por el gobierno federal y estatal, eran pretenciosos en comparación con las acciones ejecutadas dentro del municipio.

El reparto de las cartillas se efectuó por medio de las juntas locales, algunas de las cuales ya tenían una estructura propia con la intención de repartir las actividades. Fue el caso del pueblo de San Gaspar Tlahuilipan que informaba a la junta municipal que había “quedado nuestro pueblo dividido en tres cuarteles para facilitar nuestro trabajo quedando integrado el personal responsable” para cada uno de los cuarteles estaba asignado un comisario, un maestro y un vecino⁷¹.

Las juntas recibieron las cartillas de acuerdo a la cantidad solicitada por los maestros o los comisarios. Los pueblos que más cartillas recibieron fueron: San Gaspar 432, San Jerónimo 319, San Lorenzo Coacalco 319, San Miguel Totocuitlapilco 281, San Lucas y San Sebastián 195. Para otros espacios la cantidad de cuadernillos de alfabetización fue menor: San Francisco 35 y Colonia Álvaro Obregón 20. El número de cartillas entregadas a cada patronato local no coincidía con los padrones que se enviaron la presidencia, por lo que parece que no había claridad sobre la utilidad práctica con que se realizaban las tareas

⁷¹ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.546.Correspondencia 1945.

encomendadas. O bien se desconfiaba del trabajo realizado por el resto de los miembros que participaba en las actividades.

Se consideraba necesario remitir al Comité Estatal de la Campaña y a los inspectores federales un informe sobre las labores realizadas al interior del municipio. La verificación de los trabajos se expresó en visitas de estímulo, que tenían el objetivo de verificar *personalmente* los trabajos de alfabetización que se estaban realizando. En una las reuniones convocadas para el mes de julio de 1945, estarían presentes el gobernador, el jefe del comité estatal de la campaña, los directores de Educación Federal y del Estado y los inspectores de la zona correspondiente y se convocaba también a los miembros de la junta municipal, integrantes del ayuntamiento y a los comisarios ejidales⁷².

Después de que las cartillas fueron entregadas a las juntas locales, el presidente municipal procedió a reunirse con los habitantes de los distintos poblados en los primeros días del mes de marzo. En ese momento daba inicio oficialmente el periodo de enseñanza, pero debido a que en la práctica no se habían cumplido de manera estricta los procedimientos, el tiempo para iniciar efectivamente el aprendizaje se iría postergando, en gran medida por la confianza que inicialmente se tenía en la enseñanza individual. Tanto la junta como el presidente municipal seguían confiando en que la enseñanza sería de persona a persona, eso fue notorio en sus indicaciones a los comisarios posteriormente a la entrega de las cartillas:

Se solicita que cite a su vecindario a fin de dar instrucciones a las personas que se encargaran de impartir la enseñanza o sea a todos los que saben leer, así como a los que carecen de lectura y escritura, se les recomienda a ustedes procedan a citar a todos los vecinos de ese barrio para que se presenten el día 7 del presente a las cinco de la tarde en la escuela Hidalgo de esta cabecera, en donde los componentes de la junta municipal les harán saber sus obligaciones a los alfabetos y analfabetos⁷³.

Respecto al reparto de las cartillas, la Ley tomaba en cuenta la lejanía de los poblados y lo escaso de las vías de comunicación. Por lo tanto en su artículo 21 otorgaba una prórroga de treinta días para iniciar la enseñanza en los poblados donde se hubiese complicado la entrega. En Metepec las complicaciones para la entrega de las cartillas de la junta municipal hacia las juntas locales, parecen haber sido mínimas, pues el documento en el que aparece la cantidad de cartillas

⁷² Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña Alfabetización 1945.

⁷³ Archivo Histórico del Municipio de Metepec(AHMM)/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

entregadas a cada junta local está firmada en un sólo escrito. La cantidad de cartillas que fueron repartidas para la enseñanza de persona a persona fueron 2 711, pero la cantidad de talones que se entregaron como comprobantes fueron 951. En el inventario con los talones entregados por la cantidad de cartillas aparecen los siete barrios de la cabecera municipal y los nueve pueblos, lo cual indica que en todo el municipio se realizaron actividades concernientes al reparto de éstas⁷⁴.

Mientras se ponía en marcha el proyecto de la enseñanza individual, la Ley de Emergencia contemplaba que las personas obligadas a participar como alfabetizadores, no podían rehusarse a recibir la cartilla para enseñar a leer y escribir. Los alfabetizadores tenían la posibilidad de elegir al analfabeto a su cargo siempre y cuando éste fuera de su mismo sexo, en el caso de los mayores de nueve años. Al respecto el artículo 22 de la Ley de Emergencia era claro y expresaba lo siguiente:

Artículo 22.—Con las excepciones consignadas en los artículos 16 y 17 del presente Ordenamiento, las personas obligadas por el artículo 1° no podrán rehusarse a recibir la cartilla o las cartillas que les correspondan y a firmar la constancia debida; pero tendrán la facultad de designar a la persona o a las personas a quienes deseen enseñar y, sólo en el caso de que no quieran hacer tal designación, la autoridad les señalará su discípulo o sus discípulos, entre las personas de su mismo sexo, salvo que se trate de menores de nueve años.

A pesar de que la Ley de Emergencia era clara al respecto y que en el municipio ésta se dio a conocer a alfabetos y analfabetos por parte de los comisarios ejidales, hubo quienes se rehusaron a recibir la cartilla para alfabetizar a un vecino. En un oficio dirigido a la presidencia municipal aparece citado el comentario de negación de un posible alfabetizador:

Caso similar es el C.J. Jesús Bueno que se negó a recibir la cartilla para enseñar a su analfabeto y ni siquiera dejó explicar al profesor y comisario el contenido de la Ley, expresando: “QUE EN DONDE FUERA, PODÍA ARREGLAR TODO Y QUE SE LE ACUSARA DONDE QUISIERAN.” En tales condiciones con el apoyo de la Ley pido a usted su inmediata y directa intervención a fin de corregir esas irregularidades de su directa responsabilidad⁷⁵

Entre los derechos y obligaciones que la Ley otorgaba se consideraba poco a los beneficiarios de la campaña, a los analfabetos, más bien la estructura estaba dirigida a las autoridades y a los alfabetizadores, en general sobre la regulación del

⁷⁴ Archivo Histórico del Municipio de Metepec(AHMM)/EDU/VOL.31/EXP.546/correspondencia. 1945

⁷⁵ Las comillas y mayúsculas aparecen en el documento original. Archivo Histórico del Municipio de Metepec(AHMM)/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

trabajo administrativo. Lo mismo sucedió con los estímulos propuestos por el gobierno del Estado, en donde no aparecen incentivos dirigidos específicamente a despertar el interés de los iletrados para convencerlos de la utilidad del aprendizaje, ya fuera por la obtención de un incentivo temporal o por el estado permanente de acceso a la comunicación escrita que podrían lograr. Entre las pocas menciones que hace la Ley al respecto estaba el derecho de los analfabetos de acercarse a las instancias oficiales, para que éstas le vincularan con alguna persona que les instruyera.

La aceptación o el rechazo a la Ley de Emergencia fueron constantes y diversas, pues hubo habitantes que recibieron la información con beneplácito y se mostraron dispuestos a enseñar, a contribuir en la medida de lo posible a superar los inconvenientes que se pudieran generar con el transcurso de la campaña. Como lo manifestaron en dos cartas dirigidas al presidente municipal, el 3 de mayo de 1945, la señora Consuelo Ortega de León y el señor Francisco León Jiménez, a quienes se les había encomendado la alfabetización de un vecino de su mismo sexo, María Cruz Hernández y Cose Serrano, respectivamente. Ambas personas indicaron al presidente municipal que les fuera presentado el analfabeto a su cargo para dar inicio a la enseñanza y así colaborar con la campaña:

La que suscribe Consuelo Ortega de León, con domicilio en la casa número 12 de las calles de Allende de esta cabecera, manifestóle a usted muy atentamente, que desde hace 15 días recibí una cartilla para enseñar a leer a MARÍA CRUZ HERNANDEZ, (*sic*) pero hasta la fecha no se ha presentado dicha persona, para la enseñanza, de acuerdo con la campaña de desanalfabetización.

Por lo expuesto y en vista de que la persona que se me dedicó para la enseñanza, no es para mi conocida y deseando cumplir con mi encomienda; he de merecer a usted y como ayuda a mi labor, que por su digno conducto, se le ordene a MARÍA CRUZ HERNANDEZ que se presente ante la suscrita para los fines consiguientes⁷⁶.

En los escritos mencionados era distinto el significado que los alfabetos atribuían a la responsabilidad moral y cívica de atender a los analfabetos, del mismo modo en que los analfabetos eran sujetos que debían permanecer al margen de las disposiciones que sobre ellos se decretaran. Gran parte de la publicidad que tuvo la campaña se basó en desprestigiar públicamente a aquéllos en quienes estaba inspirada la cruzada, para en cambio ensalzar el patriotismo de los dispuestos a

⁷⁶ Archivo Histórico del Municipio de Metepec(AHMM)/EDU/VOL.31/EXP.546/correspondencia. 1945

alfabetizar. Por lo tanto desde la organización oficial el analfabeto fue definido como un ser pasivo que podía ser consignado, transformado e incluso sancionado por las autoridades y los alfabetizadores⁷⁷. Para el Secretario de Educación Pública el analfabetismo formaba parte de la inmoralidad y estaba inmerso en la mayor parte de los problemas sociales, como una condición del hombre inmiscuida en la incultura e ignorancia:

Ved las estadísticas de los crímenes. Asesinatos, asaltos; cometidos en infinidad de ocasiones, por iletrados. Ved pues la estadística de los vicios. ¿Cuántos seres, que envilecen la prostitución y el alcoholismo, son reclutados por la miseria en las filas espesas de la incultura? (Torres Bodet, 1948: 265).

El trato despectivo hacía los analfabetos era recurrente, incluso los intelectuales de la época interesados en extender la cultura y hacer accesible la lectura, difundieron una imagen negativa del analfabeto, como si se tratara de un estado de nula evolución biológica, como lo mencionó Jorge González Durán, director del Departamento de Bibliotecas (1944-1946) en lo referente a la “superación cultural” en los *Seis Años de Actividad Nacional 1940-1946*: “muchos millones de americanos llevan sus vidas con una ración cultural miserable, a veces inexistente. La aridez y la maleza, la selva de su silencio humano, se trasladan con todos sus contratiempos a un tipo de vida que apenas evade lo animal” (González, 1946: 146).

La imagen del analfabeto era eminentemente de descrédito, a pesar de que éstos representaban al cincuenta por ciento de la nación entera; en proceso bajo el cual la cultura urbana iba ganando terreno en las políticas públicas se aprecia en el modo en que el analfabeto fue definido como incapaz de incursionar el progreso de la economía o del sistema de organización de la democracia, como un sujeto incapaz de ejercer su derecho a la emisión del voto. Al referirse a la representación del analfabeto, después de un análisis en el periódico *El Demócrata* del Estado de México, Escalante (2011) propuso las características atribuidas a los analfabetos hombres y mujeres:

No saber leer y escribir era asociado con ignorancia, con incapacidad ciudadana, con esclavitud espiritual, con una imposibilidad de contar con una vida plena. La condición de analfabeto entonces se podía ligar con la de un ser débil, incapaz por sí mismo de

⁷⁷ El periodo presidencial de la unidad nacional estuvo dedicado a homologar las diferencias sociales entre el campo y la ciudad, en este sentido, lo citadino más vinculado a la modernidad incluía incluso a la capacidad individual de saber leer y escribir, para desenvolverse en ese medio.

superar esa condición, lo que justificaba la intervención de la sociedad para ayudarlo (Escalante, 2011: 24).

4.3 Disposiciones emergentes y redistribución del trabajo

En la mitad del mes de febrero el gobernador del Estado de México se reunió con los presidentes municipales con el fin de dar instrucciones para el inicio de la enseñanza, esta reunión fue trascendente pues se tomaron decisiones para el impulso de la misma, y se modificaron los mecanismos locales que ya funcionaban previamente. El mismo día en que se recibió el aviso de la reunión se solicitó a las juntas locales que sin “excusa ni pretexto” se dirigieran a la presidencia para recibir el material (cartillas) necesario para repartir en su pueblo⁷⁸. En la medida en que las disposiciones oficiales llegaban a nivel del municipio, como la elaboración de los padrones o el reparto de las cartillas, se intensificaban las actividades.

Para aquel momento de la campaña, el gobierno federal previó la conformación de centros colectivos de alfabetización así como de juntas auxiliares o patronatos de ayuda, las cuales tendrían funciones específicas, distintas a las que habían desarrollado como recolectar fondos que los vecinos de buena voluntad otorgaran para el pago de los alfabetizadores; se acordó que los patronatos auxiliares tenían autonomía en la administración de los fondos: “sin tener que darles aspecto de tributo ni entregarlos para nada a las autoridades evitando así todo género de responsabilidad oficial”⁷⁹.

Corroborando la idea de la escasa utilidad práctica que hubo respecto a las actividades realizadas de manera previa. En el municipio ya se habían conformado las juntas locales que pudieron tomar a su cargo la responsabilidad de reunir los donativos, sin embargo, se agruparon juntas paralelas llamadas auxiliares o de ayuda. El comisario tercero de San Bartolomé Tlatlelulco se dirigió al presidente municipal para informarle sobre la elección que a votación del pueblo se hizo del patronato de ayuda; Presidente: Bartolomé Calletano, Secretario: Froilán Mejía,

⁷⁸ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.546.Correspondencia 1945.

⁷⁹ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.546.Correspondencia. 1945.

Tesorero: Srta. Severa Blanquel⁸⁰. Además de que los integrantes se eligieron después de una junta en la que se convocó a todo el pueblo y ello denota el tipo de movilidad que alcanzaban las disposiciones estatales. En otro documento aparece el nombre de la Srta. Severa Blanquel como maestra jubilada de la escuela de San Bartolomé⁸¹.

Los donativos que estas juntas auxiliares recolectaban en sus respectivos pueblos eran de 50 centavos y un peso mensual, pero había algunos comerciantes que participaban con una contribución mayor⁸². Para apoyar el trabajo de las juntas locales se formó el patronato municipal auxiliar, cuyos integrantes fueron las siguientes personas: Presidente: Francisco Amaro T., secretario: Gregorio Nava S., Tesorero Servando Mejía G., Vocal uno Sebastián Espinoza, Vocal dos Antonio Gutiérrez G.

Esa medida, para asegurar el pago a los maestros alfabetizadores por medio de las recaudaciones voluntarias, reforzó el poco interés en la enseñanza individual, pues algunas personas que contribuían económicamente se consideraban eximidas de tal obligación y en general expresaban falta de tiempo.⁸³ Otro punto de acuerdo de la reunión fue prohibir la venta de bebidas alcohólicas cerca del lugar en donde se establecieran los centros de alfabetización, para que los adultos no llegaran en estado inconveniente pues recibirían instrucción por las tardes.⁸⁴

Desde el comité estatal de la campaña se había insistido a partir del mes de febrero de 1945, en la formación de centros colectivos de enseñanza. En el municipio de Metepec se formaron primero las juntas locales auxiliares, y los centros de alfabetización se formarían tardíamente, al parecer porque el reparto de cartillas se había otorgado de persona a persona, hasta advertir los inconvenientes de ese procedimiento, se inició la formación de centros colectivos de alfabetización dentro de las escuelas y fuera del horario escolar de los niños, los centros colectivos estrían entonces atendidos por lo maestros de los colegios. El interés que mostraban lo habitantes en la campaña estaba más relacionado con participar en la administración, por ser parte de las juntas locales de auxilio a la campaña, y en

⁸⁰ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.544. Correspondencia 1945.

⁸¹ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.544. Correspondencia 1945.

⁸² Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.562 .Padrones. 1946.

⁸³ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.1946.

⁸⁴ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 455. Exp. 7.1946.

menor medida como alfabetizadores, pues en algunos casos se indicaba que el patronato se haría cargo de “promover”, “cuidar” o “vigilar” la asistencia de los analfabetos, no así de alfabetizar a un grupo o de organizar un centro colectivo. Algunas juntas, como las de San Lorenzo Coacalco, adquirieron una estructura más elaborada con un patronato general más un sub comité de apoyo integrado por seis personas, presidente, tesorero, secretario y tres vocales⁸⁵.

Con el objeto de informar el estado de la campaña, el recién electo presidente de la junta de apoyo municipal Francisco Amaro T, se dirigió el seis de mayo a la secretaría estatal de la campaña para informar que en el municipio no se habían realizado acciones para la campaña.

Reiteradamente la Secretaría del estado solicitó al municipio información acerca del desarrollo de la campaña en su primera etapa y sobre la formación de los patronatos de ayuda o de las juntas de instrucción, además de pedir las listas con la paridad entre alfabetos y analfabetos. Sin embargo, aunque se respondiera afirmativamente a las peticiones de la secretaría no se garantizaba que efectivamente se estuviera cumpliendo con la obligación de enseñar a leer y escribir. En respuesta a la solicitud del informe enviada por el secretario estatal de la campaña, la directora de la escuela elemental y superior Miguel Hidalgo, miembro de la junta municipal y los doce maestros auxiliares informaban lo siguiente, el cuatro de septiembre de 1945:

En esta cabecera no se formó ningún centro de alfabetización debido a que el comité municipal de acuerdo con el H. Ayuntamiento llevó a cabo la repartición de las cartillas desde el principio del año conforme lo marca la Ley de Emergencia.

Además se llegaría a formar un centro de analfabetos si hubiese un excedente de analfabetos, pero en la circunstancia de que no existe tal cosa, solamente obedecemos lo que marca la Ley⁸⁶.

La visita de las autoridades estatales al municipio no se hizo esperar, el día 19 de septiembre tuvo lugar una reunión en el salón de cabildos, en el que se trataron temas de la campaña. La reunión congregó al presidente municipal, al secretario estatal de la campaña, al inspector federal escolar y a los miembros de la “junta municipal alfabetizante” y a un grupo numeroso de comerciantes. En la resolución final, se restablecía y modificaba la junta municipal de alfabetización. En esta

⁸⁵ Archivo Histórico de Municipio de Metepec (AHMM)/EDUC/VOL.31/EXP.540. Escuela Coacalco.1945

⁸⁶ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.

ocasión sí se hacía mención a la figura de los alfabetizadores. La enseñanza sería responsabilidad de los maestros de la cabecera municipal. La resolución no modificaba del todo las acciones anteriores, pero sí señalaba a los responsables de la enseñanza, y se mencionaba la organización de centros colectivos:

- a) Queda organizado un patronato de ayuda municipal para el municipio de Metepec, integrado por las personas siguientes: Presidente, Francisco Amaro; secretario, Gregorio Nava S; Tesorero, Servando Mejía G; primer vocal, Sebastián Espinoza, Segundo Vocal Antonio Gutiérrez V. quienes aceptaron su cargo y rindieron la protesta correspondiente.
- b) Las aportaciones que ingresen al patronato serán empleadas en gratificar a los maestros de la cabecera que se comprometen según esta acta levantada a conducir la campaña hasta alcanzar el éxito deseado, con la cooperación y el apoyo que la autoridad municipal les prestará⁸⁷.

La responsabilidad de la presidencia municipal fue valerse de todos los medios a su alcance para conseguir su asistencia efectiva a los centros. Como se podrá observar la escuela de la cabecera municipal fue adquiriendo importancia porque servía como vínculo administrativo, también porque esta escuela respaldaba su importancia en la cantidad de maestros y niños inscritos, posiblemente porque sus instalaciones tenían luz eléctrica (Serrano, 2001), lo cual favorecería el trabajo vespertino con los adultos, considerando también que esta escuela había una experiencia previa en la educación de adultos, dirigida por la Sociedad Fraternal de Metepec.

Por otro lado, la reorganización de la campaña le asignó un lugar importante a Francisco Amaro, ya que en la organización anterior su puesto como presidente auxiliar fue paralelo al ordenamiento que tuvo el primer regidor en la campaña Ubaldo Gutiérrez. El interés de Francisco Amaro en lo consecutivo favoreció el rumbo de la cruzada al interior del municipio, pues como se explicará posteriormente, trató de vincularse estrechamente en la solución de las dificultades de ésta, lo cual posiblemente le favoreció de manera personal, ya que a la postre sería el presidente municipal de Metepec.

La función que ahora se reconocía a los maestros tenía sustento en la Ley de Emergencia, en el artículo 24 se establecía que todos los maestros de la República, federales, estatales, municipales y particulares tenían la obligación de vigilar el

⁸⁷ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/INSTR/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

trascuro de la segunda etapa de la campaña. Las escuelas establecidas en la cabecera municipal, San Bartolomé y San Salvador dependían del gobierno del Estado de México⁸⁸. La secretaría estatal de la campaña había manifestado al director de Educación Pública del Estado sobre la poca participación de los maestros estatales en la cruzada⁸⁹. Pero en el caso de Metepec la mayor parte de los centros de alfabetización se ubicaron en la cabecera municipal y fueron atendidos por maestros estatales.

El reordenamiento de las actividades tuvo lugar en el mes de septiembre, un mes antes el comité estatal de la campaña había emprendido actividades para festejar el primer aniversario de la cruzada contra la ignorancia. Los festejos tuvieron lugar aún cuando no había certeza de que la enseñanza de persona a persona o que los centros colectivos fueran efectivos. Se decía que los actos y festejos del primer aniversario servirían como demostración de solidaridad y patriotismo a los altos y nobles anhelos del primer jefe de la nación⁹⁰.

El desfase entre las actividades de organización local y las disposiciones oficiales fue constante y Metepec no fue el único municipio en el que se reorganizaron los patronatos de ayuda, esto también obligó a readecuar la Ley de Emergencia en municipios como Atizapán, Chalco y San Felipe de Progreso, según un informe oficial elaborado por el inspector escolar federal⁹¹.

Oficialmente el periodo de enseñanza iniciaría en marzo de 1945, pero debido al necesario reordenamiento de los patronatos y a la tardía formación de los centros colectivos, el proceso de enseñanza inició en la cabecera municipal seis meses después, el 18 de septiembre del mismo año; en el resto de los poblados la fecha fue más tardía, pero, poco a poco, fluyeron las listas con el nombre de los analfabetos que concurrirían en lo futuro a los centros de alfabetización organizados en las escuelas del resto de los pueblos⁹². El periodo de enseñanza estuvo interrumpido por el periodo de vacaciones escolares que comprendía del diecisiete al veintitrés de septiembre y era otorgado a los maestros estatales.⁹³

⁸⁸ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: Dirección de Educación. Vol. 456. Exp. 6.1945.

⁸⁹ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2. 1945.

⁹⁰ Fuente: AHMM/INSTR/EDU/VOL.38/EXP.551. Campaña alfabetización 1945.

⁹¹ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2. 1945.

⁹² Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2.1945

⁹³ Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM)/VOL.31/EXP.546.Correspondencia. 1945.

Entre las adecuaciones realizadas a la campaña que no estaban contempladas en la Ley de Emergencia, estuvo el pliego de sanciones que por resistencia a la Ley, emitió el gobernador del Estado de México Isidro Fabela. Se determinó que la Ley de Emergencia no estaba reglamentada, pues no se especificaba el tipo de sanción al que se harían merecedores los analfabetos que se resistían a recibir instrucción, así como a los letrados que no entregaban sus donativos y no tuvieran a su cargo un centro de alfabetización o demostraran su contribución a la cruzada “en virtud de las múltiples dificultades con que ha venido tropezando en algunas comunidades”⁹⁴. Para evitar esas problemáticas el comité estatal de la campaña sugería que se aceptaran las disposiciones que fijara el bando de policía y buen gobierno. Para las disposiciones de este apartado se consideraron las sanciones que se habían aplicado con éxito en otros municipios del Estado de México, concretando las siguientes sanciones:

Suspensión de todo trámite oficial en asuntos presentados ante las autoridades por personas que no comprueben estar cumpliendo con la Ley. Imposición de multas razonables cuyo importe no ingresa a la tesorería municipal, sino que pasa como aportación para el sostenimiento de centros de enseñanza colectiva y arrestos hasta de 24 horas⁹⁵.

Privar de la libertad a los analfabetos que se resistieron a cumplir con la Ley de Emergencia y la reducción de condena para los reclusos que aprendieran o enseñaran a leer y escribir fueron disposiciones recurrentes en algunos estados de la República como San Luis Potosí, Tamaulipas, Aguascalientes, Guanajuato y Michoacán. Del mismo modo, se llegaron a considerar sanciones más severas; la imagen de desprestigio a las personas que no sabían leer ni escribir también se hizo notar en el tipo de sanciones y castigos que se establecieron para los analfabetos, a fin de obligarles al aprendizaje:

Estas (sanciones) como se podrá observar en los textos de las Leyes y Decretos correspondientes, son en ciertos casos severas y llegan a fijar penas corporales para los reticentes o rebeldes; pero debe aclararse que ha habido de por medio circunstancias de fuerza mayor las cuales obligaron a las autoridades a tomar tan enérgicas determinaciones (SEP, 1946: 116).

⁹⁴ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2. 1945

⁹⁵ Archivo Histórico del Estado de México (AHEM). Serie: dirección de educación. Vol. 454. Exp. 2. 1945

En el municipio de Metepec se sugería publicar en lugares visibles los nombres de los alfabetos que no cumplían con la Ley, y se propuso extender las sanciones también para los casos en que los padres no enviaban a sus hijos a la escuela. Aunque la Ley de Emergencia determinaba el procedimiento a seguir en el desarrollo de la campaña, no especificaba de qué manera serían sancionados los alfabetos y analfabetos que no participaran en la campaña o que obstaculizaran los procedimientos.

El retraso de la puesta en marcha de la campaña se debió a que la organización de ésta inició apegándose a los decretos de la Ley de Emergencia, una vez que se advirtieron las primeras dificultades al respecto, como la renuencia de algunos vecinos a participar, o bien lo complicado que sería vigilar que los analfabetos acudieran con regularidad a recibir las lecciones con sus respectivos alfabetizadores.

Para dar continuidad a las actividades de la campaña fue necesario adecuar los trabajos bajo el esquema de los centros colectivos de alfabetización, que en todos los casos de centros colectivos en Metepec fueron atendidos por maestros de los respectivos planteles. Haber sorteado los primeros obstáculos, que se habían producido al seguir al pie de la letra las determinaciones oficiales, fue un logro dentro del municipio, pues no se abandonó la cruzada, más bien el trabajo fue reorganizado dentro de las localidades. El impulso fue generado a partir de la continua intervención de los inspectores escolares tanto federales como estatales, quienes organizaron el patronato de ayuda en la cabecera municipal y determinaron el establecimiento del primer centro de alfabetización en la escuela Miguel Hidalgo; posteriormente en las escuelas del resto de los pueblos se establecerían otros centros de alfabetización, que serían finalmente el núcleo de formación de los futuros adultos alfabetos.

A partir de la difusión de la Ley de Emergencia en Metepec en agosto de 1944 hasta la inauguración del primer centro de alfabetización en septiembre de 1945, había transcurrido ya un año de trabajo conjunto entre los inspectores escolares, los maestros y comisarios ejidales para la formación de las comités locales de auxilio a la campaña, los comités de ayuda económica y la formación de los centros colectivos de alfabetización. Pero aunque la estructura general de la campaña se

había estructurado, el trabajo apenas iniciaba, pues la segunda etapa tuvo complicaciones distintas, como lograr que los analfabetos concurrieran a los centros de alfabetización y procurar la permanencia y sostenimiento de cada centro en el proceso de enseñanza y hasta la presentación de las pruebas finales, tal como se verá en el capítulo cinco.

5 Segunda etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

5.1 Organización de los centros colectivos y las juntas locales

Llegar al primer día de instrucción al interior de uno de los centros colectivos de alfabetización establecidos en la escuela Miguel Hidalgo –por ser la primera en inaugurarlos-, tuvo considerables complicaciones prácticas derivadas de su tardío establecimiento. A pesar de que en el municipio de Metepec se había trabajado a favor de la campaña desde hacía un año atrás, dar continuidad a lo establecido en la Ley de emergencia y alcanzar los objetivos de la campaña requería de la participación social. La tarea de llevar a cabo la segunda y tercera etapas de la campaña, requerirían del trabajo de las juntas locales que se habían formado

previamente, así como de emprender el impostergable proceso de enseñanza del alfabeto en los centros de aprendizaje. La segunda etapa de la campaña, entonces, estuvo enmarcada por dificultades específicas como procurar el funcionamiento y permanencia de los centros colectivos durante el proceso de aprendizaje y hasta el día en que se efectuaran las pruebas finales.

La inauguración de los centros de alfabetización era sólo el primer paso concreto para dar inicio a las lecciones; posteriormente sería fundamental agrupar a los analfabetos, contar con material didáctico indispensable, como las cartillas de lectura y cuadernos de escritura, periódicos, revistas o material impreso y otro tanto de útiles que podían ser proporcionados por la escuela, como pizarrón, gises y lápices.

La instauración y permanencia de los centros de alfabetización dependió en gran medida de la constancia y la experiencia de los maestros para despertar el interés de los adultos por aprender a leer y escribir, lo cual tuvo incidencia en la regularidad con que asistían los analfabetos al centro de alfabetización. El proceso de enseñanza y aprendizaje quedaba enmarcado en elementos más amplios que la secuencia que marcaba la cartilla de alfabetización, ya que el material de enseñanza determinaba en general la secuencia de las lecciones; en la enseñanza influyeron también, las relaciones sociales de los integrantes y su interacción con el alfabetizador, es decir, que en cada espacio destinado al aprendizaje se tejieron relaciones sociales y procesos de aprendizaje distintos. Era importante que el instructor estableciera vínculos de confianza con los analfabetos, que aprendiera sus nombres y que al paso de las lecciones adquiriera la experiencia necesaria para diferenciar la instrucción de un adulto con respecto a la de los niños (con la que posiblemente se encontraba más familiarizado).

La consideración anterior se advierte al tomar en cuenta la cantidad de centros de alfabetización que se proyectaron al iniciar el periodo de formación, luego de que fuera abandonada la iniciativa de la enseñanza individual. En una solicitud hecha por el Secretario estatal de la campaña al presidente municipal en septiembre de 1945 -recién establecidos los centros-, el primero solicitaba información sobre “el funcionamiento que tienen los 32 centros de enseñanza colectiva que funcionan en

su municipio”⁹⁶. La proyección inicial de los centros fue cuantiosa, pero paulatinamente por causas específicas, muchos centros de alfabetización no llegaron a funcionar, y otros cerraron al poco tiempo por inasistencia de los maestros o de los alumnos.

De manera que para el día de las pruebas finales, en los últimos tres meses del año de 1946, de esos 32 centros sólo funcionaban permanentemente 15, poco menos de la mitad de los proyectados al inicio. De esos quince centros, seis funcionaron en la escuela “Miguel Hidalgo” de la cabecera municipal y los nueve restantes en otras escuelas del municipio (ver la tabla cuatro). La evidencia de que en esas aulas para adultos se efectuaron las actividades de enseñanza y aprendizaje es que, en el archivo municipal, se encuentran las “actas de pruebas de los centros colectivos de alfabetización” de las respectivas escuelas.

La proyección inicial de los 32 centros de alfabetización permite suponer que para la constitución de éstos no había criterios específicos, y que se abrieron sin considerar algunos de los elementos necesarios para su permanencia o bien que la intención de crear centros de alfabetización era parte del entusiasmo que despertó la campaña en su periodo de difusión y organización, que se apagaba a medida en que progresaba la campaña y que se concretaba el periodo de enseñanza.

Fue necesario normar el establecimiento de los centros de alfabetización, debido a que los inspectores escolares y el Secretario General de la Campaña solicitaban mensualmente al presidente municipal, información sobre el funcionamiento de éstos, el número de analfabetos que estaban inscritos, su número de cartilla y sobre los maestros encargados de la alfabetización. Para tener claridad sobre la cantidad de centros y sus características era necesario uniformar los criterios para la formación y el funcionamiento de éstos. Para lograr ese objetivo las escuelas funcionaron en las tardes como centros colectivos.

El patronato municipal de ayuda para la campaña elaboró un documento en el que se normaba de manera general el funcionamiento de los centros de alfabetización, pues éstos y las juntas locales dependían de las determinaciones que el patronato municipal estableciera para la puesta en marcha de la campaña.

⁹⁶ Ignacio Quiroz Gutiérrez secretario general de la campaña, dirige al presidente municipal de Metepec AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.5461.CORRESPONDENCIA. 1946.

En un documento firmado por el comité municipal se establecieron y dieron a conocer las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento, y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”⁹⁷. Este documento estuvo aprobado por Rafael Sánchez Cejudo, inspector federal escolar de la zona 19, se establecieron 21 cláusulas presentada a manera de normas, pues aunque los puntos constitutivos se aplicaban a todo el municipio, se proponía realizar adecuaciones tomando en cuenta los recursos locales y materiales de los poblados.

Se trató de un documento basado en normas que no establecían sanciones. En ese documento, se delimitaron las responsabilidades de los maestros, con respecto a las de las juntas de auxilio local, determinando que los maestros se harían cargo exclusivamente de la alfabetización y las juntas serían responsables de recaudar los fondos para gratificar el trabajo de los profesores.

El establecimiento de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento, y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec” sirvió para dar cuenta de la relativa autonomía con que el municipio podía emplear y suministrar sus recursos disponibles a favor de la campaña⁹⁸, pues aunque el comité municipal de ayuda estaba supeditado a las determinaciones del Comité Estatal, el primero tuvo la libertad de administrar los recursos del municipio y delimitar las funciones a fin de dar cumplimiento a la Ley de Emergencia.

Anticipadamente la Secretaría Estatal de la campaña había reglamentado la formación de los patronatos de ayuda y centros de alfabetización⁹⁹, ese documento fue adaptado a los intereses del municipio estableciendo diferencias respecto a los recursos económicos empleados en la campaña. Así se determinó que los centros colectivos funcionarían en las escuelas, que éstos serían supervisados por los directores de las mismas y que la enseñanza sería responsabilidad de los maestros; la retribución económica de los instructores dependería de las aportaciones

⁹⁷ “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento, y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec” Documento sin firmas, fechado el 23 de abril de 1946. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia.1946.

⁹⁸ En la Ley de Emergencia el artículo 14 especificaba en cambio un procedimiento particular para el caso de las regiones y comunidades “de población aborígen”. En ese caso el contenido de la cartilla dependía de la región lingüística y los instructores debían ser bilingües, éstos recibirían una preparación previa antes de regresar a sus comunidades primero a castellanizar y posteriormente a alfabetizar.

⁹⁹ Circular para integrar los patronatos y centros de alfabetización. Documento firmado por Ignacio Quiroz Gutiérrez el 9 de abril de 1946 en HHMM/INST/VOL.32. EXP.562. CORRESPONDENCIA.1946.

voluntarias que fueran recaudadas en los poblados por los elementos auxiliares o patronatos locales. Así, el municipio se benefició empleando a las escuelas como uno de sus principales recursos disponibles, pues en cada pueblo había colegio en el que se establecería como el centro principal de las labores de enseñanza y aprendizaje, aunque no en todas las escuelas aconteció del mismo modo la formación de los centros, ello dependió de otro tipo de elementos que se señalarán más adelante.

Instalar los centros colectivos en las escuelas tenía una finalidad práctica, se evitaban los problemas relativos a la falta de útiles escolares, las aulas podían reunir a los analfabetos en grupos amplios, además los profesores evitarían desplazarse de un lugar a otro para instruir a los analfabetos. Durante la primera etapa de la campaña se determinó que los instructores serían los maestros de la escuela Miguel Hidalgo de la cabecera municipal. Ahora, para proceder a la instrucción la responsabilidad se extendía a todos los docentes del municipio, según lo establecía la primera cláusula de las bases para el funcionamiento de los centros colectivos: “El buen resultado de la campaña de alfabetización en el municipio de Metepec quedará bajo la responsabilidad moral y legal de las autoridades civiles, del magisterio federal y estatal del propio municipio”¹⁰⁰.

En la siguiente tabla se pueden observar los poblados de Metepec que tenían escuela en 1944, la categoría federal o estatal a la que pertenecía la institución y la cantidad de centros de alfabetización que se establecieron en éstas. Los centros de alfabetización que se han considerado en la última columna son sólo aquellos que funcionaron de manera permanente, desde el periodo de enseñanza en septiembre de 1945 hasta el periodo de las pruebas finales en diciembre de 1946; la permanencia de los centros fue documentada en las respectivas actas de pruebas públicas, otorgando la certeza de que en estos espacios se desarrollaron actividades de enseñanza.

¹⁰⁰ Punto uno de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento, y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. CORRESPONDENCIA. 1946.

Tabla 4
Ubicación de los centros de alfabetización
establecidos en las escuelas de Metepec, 1945¹⁰¹

Escuela	Ubicación	Centros de alfabetización
Jardín de Niños Irene Fabela	Marcelino Sanabria #3 Cabecera	
Rural Federal Sin nombre	Hidalgo #7 San Lorenzo Coacalco	2 centros
Rural Federal Sin nombre	Hidalgo #3 Santa María Magdalena Ocotitlán	
Rural Federal Aquiles Serdán	Juárez #14 San Miguel Totocuitlapilco	
Rural Federal Sin nombre	Hidalgo #7 San Miguel Totocuitlapilco	
Rural Federal Niños Héroes de Chapultepec	16 de Septiembre #15 Colonia Álvaro Obregón	1 centro
Rural Federal Ignacio Zaragoza	Plaza Zaragoza #7 San Sebastián	
Rural Federal Minerva	Nacional #35 San Gaspar	1 centro
Rural Federal Sin nombre	Nacional #21 San Gaspar	
Rural Federal Mixta José María Morelos	San Bartolomé Tlaltelulco	
Rural Federal Miguel Hidalgo	Plaza San Francisco # 3 San Francisco Coaxusco	2 centros
Estatl coeducativa elemental y superior Miguel Hidalgo	Metepec, Cabecera municipal.	6 centros ¹⁰²
Rural mixta Estatal	San Salvador Tizatlali	3 Centros

Fuente: elaboración propia con base en AHMM/EDUC/Vol.31/exp.544. Correspondencia. 1946.

No todos los centros de alfabetización que se organizaron al principio de la campaña funcionaron de manera activa hasta el día de las pruebas finales, por ejemplo, en el colegio Miguel Hidalgo de la Cabecera municipal había inicialmente

¹⁰¹ La columna que corresponde a las escuelas se elaboró tomando en cuenta el sello de las escuelas en los documentos que éstas enviaban AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

La columna que corresponde a la ubicación de las escuelas se elaboró con el "Informe sobre los edificios nacionales puestos al servicio escolar," documento enviado por el presidente municipal Vicente Díaz Soto al Director de Educación Federal en el Estado, firmado el 22 de agosto de 1944. AHMM/EDUC/Vol.31/exp.544. Correspondencia. 1946.

La columna con los centros de alfabetización Corresponde a los centros colectivos que participaron en la celebración de las pruebas finales, distinta fecha: octubre, noviembre y diciembre de 1946. Archivo Histórico del Municipio de Metepec AHMM/EDUC/Vol.32/exp.564. correspondencia. 1946.

¹⁰² En el informe de la vista del secretario del patronato Gregorio Nava con fecha se menciona que habían en la escuela ocho centros. AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

siete centros colectivos pero debido a la inasistencia de los analfabetos, uno de éstos dejó de funcionar.

Lo mismo sucedió en el caso de los dos centros que se habían iniciado en la escuela primaria de la Colonia Agrícola Álvaro Obregón¹⁰³, pues las dos profesoras que originalmente se harían cargo de los dos grupos de analfabetos dejaron de concurrir a la escuela de la colonia, de manera que sólo funcionó permanentemente uno de los dos centros que se habían proyectado inicialmente.

En el caso de la escuela “Héroes de Chapultepec” de la Colonia Álvaro Obregón, hay evidencia de que en algún momento se organizaron tres centros de alfabetización, según tres listas con los nombres de los “analfabetos que concurren a los centros colectivos de este lugar”, entre los motivos por lo que dos de éstos dejaron de funcionar, el director de la escuela Leandro López Careaga explicó al presidente municipal en un documento sin fecha, que las encargadas de la alfabetización dejaron de impartir las lecciones:

Las personas que se habían elegido para los centros colectivos en esta colonia, no han querido cumplir con su cometido, como el centro se dividió en tres sectores uno por la señorita Josefina Hernández y otro por la señora Isabel Huerta y como hay adultos que se han dedicado a sus estudios son los que han adelantado, por lo tanto espera que esta presidencia se digne a ayudar porque los que tenían dichos cargos ya no asisten y yo no me doy abasto para los centros de enseñanza.¹⁰⁴

Sobresale al respecto que la carta fuera dirigida al presidente municipal y no a la junta de apoyo local, que era la que directamente se encargaba de apoyar en la solución de los diversos problemas que se presentaran en los centros; como se ha mencionado para la integración de las juntas locales era necesario involucrar al comisario ejidal, pero no siempre la relación entre el comisario y los maestros era cordial. Las dificultades que había en la comunidad incidían en el desarrollo de la campaña, el director de la escuela primaria de la colonia Álvaro Obregón, Leandro López Careaga, se dirigía al presidente municipal para darle a conocer las dificultades del centro y evitando realizar actividades en conjunto con el comisario ejidal.

Si bien el patronato de su colonia tenía como responsabilidad procurar el pago al alfabetizador, el maestro Leandro López Careaga anotó en lo relativo al personal

¹⁰³ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

¹⁰⁴ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

docente en la presentación de las pruebas finales que su trabajo fue realizado sin remuneración; y el acta de fin de curso no aparece firmada por el comisario ejidal, como si aconteció en el resto de los centros de alfabetización, en este caso la relación del maestro con los comisarios ejidales no favoreció los procedimientos escolares ni el desarrollo de la campaña:

El C. Comisario ejidal de este lugar, se mezcla en asuntos administrativos, así como el ex comisario se han unido para laborar ambos dos y no dan garantías necesarias para el mejoramiento de la escuela y quitando terreno de la misma escuela para el mejoramiento de ellos mismos y dicho terreno se encontraba baldío y se procuró trabajar el año próximo pasado para la escuela y no lo quieren dejar¹⁰⁵

El director Leandro López Careaga entonces sin apoyo del patronato local se dedicó a enseñar a leer y escribir en el único centro de alfabetización que hubo en su colonia. Leandro López era un profesor no titulado, encargado de enseñar a los niños de la escuela de la colonia Álvaro Obregón, daba clases de lectura y escritura en el turno vespertino a los adultos que concurrían al centro de alfabetización de su escuela, en dicho centro atendía a 31 analfabetos, 17 hombres y 14 mujeres. Tres de los hombres que asistieron tenían entre 15 y 20 años, otros siete tenían de 21 a 30 y los 7 restantes tenían de 31 a 40. En cuanto a las mujeres, una que tenía entre 15 y 20 años, 3 de ellas tenían de 21 a 30, y las 10 restantes tenían de 31 a 40 años. Las ocupaciones de los asistentes estaban encasilladas (según el formato para el “fin de curso”) en dos aspectos, los 17 hombres se dedicaban a la agricultura y las 14 mujeres al trabajo doméstico.¹⁰⁶ Así aunque la Ley de emergencia establecía como límite de edad los 40 años, en este centro de alfabetización la mayor parte de las mujeres que asistieron eran mayores de treinta años.

Ese modesto centro de alfabetización era significativo ante las características del analfabetismo en la colonia agrícola Álvaro Obregón. De acuerdo con el censo de población de 1940 era una localidad pequeña de sólo 131 habitantes¹⁰⁷. A la escuela elemental y federal mixta de ese poblado asistían 18 niñas y 15 niños cuyas edades iban de los seis a los quince años, en conjunto la población escolar que

¹⁰⁵ Documento firmando el 15 de marzo de 1945 por el profesor de la escuela Leandro López Careaga. AHMM/EDUC/VOL/32/EXP.561. Escuela Álvaro Obregón.1945.

¹⁰⁶ El acta de las pruebas finales de este centro es igual a las del resto de los centros del municipio, pero el formato CNA-EIII “Datos para la estadística de la alfabetización centro de enseñanza colectiva fin de curso” es distinto a los padrones de los otros centros. AHMM/INSTR/VOL.32/EXP.565/Padrones. Campaña de Alfabetización 1946.

¹⁰⁷ Sexto Censo de Población 1940 (1943). Estado de México, Secretaría de la Economía Nacional Dirección General de Estadística.

atendía la escuela eran 33 alumnos.¹⁰⁸ Se trataba de una primaria elemental que pertenecía a la federación y en la que había enseñanza sólo de los primeros tres años. Por la edad de los alumnos se infiere que estos entraban ya mayores o que abandonaban la escuela para luego retomarla.

Ahora bien, ese modesto centro de alfabetización prácticamente atendía a un número de adultos (31) igual a la matrícula de niños inscritos en la escuela (33). El trabajo del maestro fue nada desdeñable considerando el nivel de analfabetismo que tenía en la colonia agrícola Álvaro Obregón. En esa colonia había una Hacienda “San Francisco Atizapán”, en la que habitaban 19 personas¹⁰⁹, de las cuales según el censo elaborado por el director de la escuela, 10 hombres que laboraban como jornaleros no sabían leer ni escribir. Entre los habitantes de la hacienda había una relación de parentesco, muy probablemente se trataba de hermanos considerando su apellido y edad, además de que se trataba de hombres que en su mayoría eran padres de familia.

Eso indicaba que había familias en las que pocos de sus miembros sabían leer y escribir, en el caso del padrón de la hacienda sólo estaban registrados los hombres y como se podrá observar, eran jóvenes menores de 30 años, lo cual los colocaba dentro del rango de edad de quienes tenían la obligación de aprender a leer y escribir, según la Ley de Emergencia. De manera que, dentro de la hacienda de San Francisco Atizapán laboraban 19 personas de los cuales 10 no sabían leer ni escribir, pero el padrón sólo considera a los analfabetos hombres, pues no se descarta la posibilidad de que dentro de la Hacienda trabajaran también las mujeres.

Tabla 5
Lista de las personas que no saben leer ni escribir
del Rancho de San Francisco Atizapán, en la Colonia Álvaro Obregón.

Nombre	Edad	Estado Civil	Ocupación
Severiano Flores	25	Casado	Jornalero
Julián Flores	26	Casado	Jornalero

¹⁰⁸ 5 de abril de 1946. “Censo general: de los niños y niñas en edad escolar, pertenecientes a la Colonia Álvaro Obregón, municipio de Metepec”

¹⁰⁹ En el censo aparece como Hacienda y en el padrón que elaboró el maestro como Rancho. Sexto Censo de Población 1940 (1943). Estado de México, Secretaría de la Economía Nacional Dirección General de Estadística.

Constancio Flores	15	Soltero	Jornalero
Carlos González	30	Casado	Jornalero
Marcos González	25	Casado	Jornalero
Eulalio Victoria	27	Casado	Jornalero
Trinidad Victoria	25	Casado	Jornalero
Amador Dávila	29	Casado	Jornalero
Gregoria Garduño	20	Casado	Jornalero
Domingo de la Cruz	21	Casado	Jornalero

Fuente: Elaboración propia con datos del (AHMM)/INSTR/ VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización. 1946. "Lista de las personas que saben o no leer ni escribir en el poblado de la Colonia Álvaro Obregón (Rancho San Francisco Atizapán", 5 de abril de 1946.

El maestro Leandro López Careaga elaboró los padrones de alfabetos y analfabetos sin tomar en cuenta el rango de edad que determinaba la Ley de Emergencia. La elaboración del padrón registraba un total de analfabetos menor a los que asistieron al centro de alfabetización, lo cual da cuenta de las dificultades que tuvo el maestro para elaborar la encuesta; al no haberse organizado un patronato local de ayuda a la campaña, el director se encargó de elaborar dicho padrón

La norma general para abrir un centro de alfabetización dependía del número de analfabetos. En el punto once de las bases para el funcionamiento de los centros de alfabetización se determinó que: "(serían) declarados como establecidos cuando reúnan un número de 40 analfabetos como máximo y 30 analfabetos como mínimo para cada maestro"¹¹⁰.

Esta última consideración se sustentaba en un criterio económico para el pago a los maestros ya que el punto trece de la bases a las que se alude, se determinaba que la gratificación al maestro dependía del número de alumnos en el centro: "Cuando el número de analfabetas sea menor a 30 se reorganizará con ellos un centro colectivo de alfabetización cuya gratificación será menor a la señalada en el párrafo respectivo". El pago para los maestros era mensual y la cantidad se determinaba en el punto quince de las bases para el funcionamiento de un centro: "La gratificación que será de los maestros o personas encargadas de los centros

¹¹⁰ Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec. AHMM/INSTR/VOL.32/EXP.562. Correspondencia 1946.

colectivos será de \$45.00 como mínimo y \$ 60.00 pesos como máximo, también en todo caso atendiendo a las cuestiones económicas de cada lugar”¹¹¹.

La retribución económica a los maestros dependió de las recaudaciones de los comités locales de auxilio a la campaña; su función primordial fue además de promover y vigilar la asistencia de los analfabetos a los centros, las retribuciones eran recaudadas mensualmente para el pago a los maestros. En la norma número siete de las bases ya mencionadas, se establecía lo siguiente: “La función que tendrán los patronatos será especialmente coleccionar los fondos para el pago de gratificaciones y subsidios que procedan”.

Los centros de alfabetización eran sostenidos económicamente con recursos de la comunidad, el funcionamiento al interior de éstos quedaba “bajo la dirección técnica y administrativa de la respectiva inspección escolar”. Esa norma justificaba el hecho de que los maestros estatales o federales encargados de alfabetizar, dirigieran sus inquietudes y/o solicitaran auxilio al inspector federal o estatal según la categoría a la que pertenecía la escuela. De acuerdo con el secretario estatal de la campaña, en 1946 Metepec tenía 37 maestros, de los cuales 14 eran estatales y 23 federales¹¹². Ese dato se corroboró tomando en cuenta que en el municipio había once escuelas cuyos edificios pertenecían a la federación y sólo dos eran estatales, como se mostró en la tabla cuatro.¹¹³

Independientemente del tipo de escuela federal o estatal, los contribuyentes de la campaña eran los alfabetos, la Ley de Emergencia establecía que éstos tenían la obligación de enseñar a leer y escribir a otra persona que no conociera el alfabeto; pero quienes no podían cumplir con ese ordenamiento debían aportar mensualmente una cuota mínima de 50 centavos, según se ordenó en las normas emitidas por el municipio. Otros recursos empleados en la campaña provenían de festivales organizados para ese propósito, además de las multas económicas que se otorgarían a los alfabetos y analfabetos que no cumplieran con la Ley. Al

¹¹¹ Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia 1946.

¹¹² AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia.1946.

¹¹³ Informe sobre los edificios nacionales puestos al servicio escolar, documento enviado por el presidente municipal Vicente Díaz Soto al Director de Educación Federal en el Estado, firmado el 22 de agosto de 1944.

momento de realizar las recaudaciones los patronatos locales debían tomar en cuenta las condiciones económicas de cada lugar

Se podría suponer que la intervención de las autoridades educativas federales favoreció la organización de centros de alfabetización. Sin embargo, no hubo correspondencia entre el número de centros colectivos de alfabetización y el tipo de escuela en que funcionaban. Las únicas dos escuelas estatales en el municipio organizaron nueve de los doce centros de alfabetización y sólo en tres de las escuelas federales funcionaron centros de alfabetización. La formación y permanencia de los centros dependió de la regularidad con la que asistían los analfabetos al centro y del vínculo administrativo de la escuela con el patronato municipal o local, así como la relación ente las autoridades de la escuela y la presidencia municipal. En conjunto las dos escuelas estatales abrieron nueve centros de alfabetización, mientras que las escuelas federales sólo abrieron seis centros de alfabetización.

Por ejemplo, la directora de la escuela “Miguel Hidalgo” de la cabecera municipal, Macedonia Balbuena, era miembro del patronato municipal de la campaña, y al mismo tiempo alfabetizaba a un grupo de 60 mujeres que asistían por la tarde a uno de los centros. La señorita Macedonia mantenía comunicación constante con el presidente municipal, como directora de la escuela o bien como miembro del patronato del municipio, su conocimiento sobre los procedimientos de la campaña eran notables y puestos en práctica en la escuela que dirigía. No se puede dejar de señalar que la directora tenía cierta experiencia en la educación de adultos, pues en 1910 ella había enseñado en la escuela nocturna para varones Cuauhtémoc que funcionó hasta principios de 1930.

Los asuntos referentes a la organización, inasistencia o falta de material en los centros, eran enviados por los maestros encargados del centro al inspector federal, aunque la mayoría de las veces ese trámite resultaba poco eficiente, debido a que a su vez el inspector remitía la información al presidente municipal para que éste se encargara de resolver directamente. En otras ocasiones, los problemas relativos a la inasistencia de los analfabetos se remitían a los comisarios ejidales junto con las listas de los niños que no asistían a la escuela.

El procedimiento administrativo de enviar los datos con las necesidades del centro a los inspectores federales estaba determinado en la Ley de Emergencia; no se trataba de un trámite que garantizaba resolver las necesidades de los centros, pero servía en cambio para promover la comunicación entre los distintos ámbitos de gobierno. Aunque el municipio determinaba las acciones prácticas para la ejecución de la campaña, las actividades se vigilaban por medio de informes mensuales enviados por los directores de las escuelas al inspector escolar o al secretario general de la campaña; de ahí que la autonomía del municipio fuera relativa, pues el proceso de organización y desarrollo de la misma estaba custodiado por las autoridades educativas federales y estatales, que debían mantener comunicación con el presidente municipal, para que finalmente éste se encargara de hacer cumplir la Ley de Emergencia:

Artículo 30. Los inspectores escolares deberán asistir, en los días señalados en las diferentes escuelas de sus zonas, a comprobar el resultado de la enseñanza y a los actos de autorización y recibo de las cartillas. Así mismo tendrán la obligación de vigilar que las autoridades municipales cumplan con las obligaciones que les imponen los artículos precedentes, dando aviso al Director Federal de Educación de su adscripción de cualquiera irregularidad que noten, para el efecto de que el Director mencionado obtenga del Gobernador y sea corregida la irregularidad (SEP, 1946: 154)

Aunque la campaña contra el analfabetismo se planeó como un procedimiento de educación extraescolar, las labores administrativas y prácticas se inclinaron hacia el ámbito escolar involucrando a los inspectores escolares en la supervisión, las actividades se desarrollaron dentro de las aulas y fueron dirigidos por los maestros. El trabajo docente resultó indispensable, aunque no todos los maestros del municipio se encargaron de establecer y enseñar en un centro.

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Emergencia y considerando el precepto inicial de la enseñanza de persona a persona, en el artículo 24 se establecía que los maestros tendían la obligación de “vigilar el transcurso de la segunda etapa de la Campaña, que no existieran omisiones y que se corrigieran las deficiencias que hubiere”, además de proporcionar asesorías en los casos de enseñanza mutua. La participación de los maestros no se consideraba en el texto de la Ley que establecía la campaña, como responsables directos de la alfabetización, pero se involucraba en el proyecto a todas las categorías de profesores:

25. Todos los maestros de la República, federales, estatales, municipales y particulares, durante la segunda etapa de la Campaña, señalarán una hora diaria para que acudan a las escuelas en donde presten sus servicios, las personas que lo deseen, con el objeto de recibir las aclaraciones y consejos que requieran para el mejor cumplimiento del cometido de instrucción que esta Ley les marca (SEP, 1946: 145).

A partir de la instauración y funcionamiento de los centros colectivos de alfabetización, la labor del maestro sería constante no sólo para asistir a los analfabetos con “aclaraciones y consejos” sino como responsables de la enseñanza. La organización de centros de alfabetización favoreció el control y la vigilancia de la campaña, por medio de las autoridades educativas federales y estatales. Así aunque en el planteamiento original de la campaña no se contempló que ésta se desarrollaría dentro de las escuelas, en Metepec fueron las aulas el núcleo de formación de los analfabetos. La colaboración de los maestros en Metepec, fue determinada por el comité municipal de ayuda a la campaña, para lo cual se consideró gratificar su trabajo:

La experiencia ha demostrado que la enseñanza de persona a persona como cosa general, es la menos indicada, por el poco o ningún éxito que de ella se ha obtenido, en consecuencia, esa es la razón básica para la creación de centros colectivos de alfabetización, atendidos oficialmente por maestros oficiales o personas que están capacitadas debidamente, quienes recibirán una gratificación, por su labor que será cubierta por los patronatos de ayuda que funcionarán en cada uno de los poblados del municipio¹¹⁴

Tanto la apertura como el funcionamiento de los centros de alfabetización tenían como base las generalidades de la Ley de Emergencia, no obstante, en las normas que estableció el propio municipio, se consideraba que aspectos como el pago al instructor o el horario en que debían funcionar los centros dependerían de un acuerdo previo con la comunidad y la concurrencia de los analfabetos, de manera que dentro del municipio se proporcionó un relativo margen de acción para realizar adecuaciones al funcionamiento de los centros de alfabetización que en las escuelas de los poblados se organizaría de acuerdo a sus propios recursos y necesidades.

En las bases para el funcionamiento de los centros de alfabetización se tomaron en cuenta aspectos que provenían de la Secretaría Estatal de la Campaña. En el punto 16 de las bases para el funcionamiento de los centros, se consideraban tres

¹¹⁴ Punto 5 de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec” AHMM/INSTR/VOL.32/EXP.562. Correspondencia. 1946.

aspectos en relación a la vigilancia de las aulas para analfabetos: “Para asegurar el mejor funcionamiento de la campaña el comité municipal y los subcomités gestionarán la clausura de los centros de vicio existentes en la cercanía de las escuelas y de acuerdo con las disposiciones legales correspondientes”¹¹⁵. Dicho precepto se había emitido previamente por la Secretaría Estatal de la campaña durante el proceso de organización.

El modo en que el municipio se apropió de las consideraciones de la Ley de Emergencia incidieron en el modo en que quedaron integrados los centros en su estructura interna. La Ley que establecía la Campaña Nacional contra el Analfabetismo consideraba en el artículo 22 que los analfabetos mayores a nueve años debían ser instruidos (en los casos de enseñanza individual) por personas de su mismo sexo; aunque el precepto de la enseñanza mutua no llegó a aplicarse, la determinación de separar a los adultos hombres de las mujeres si se consideró en el modo en que estaban estructurados los grupos y por el género del alfabetizador.

De manera que una constante en los centros de alfabetización en Metepec fue que estuvieron integrados exclusivamente por hombres o mujeres, en consecuencia las mujeres eran atendidas por profesoras y los hombres por maestros de su mismo sexo. Los centros aunque diferenciados por género, se ubicaban dentro de la misma escuela. En las escuelas la concurrencia de hombres y mujeres en el turno vespertino fue en el caso de los centros de la cabecera municipal: al salir los niños de sus clases entraban las mujeres y posteriormente los hombres: “pura mujer, pura muchacha, ya luego entraban los hombres”¹¹⁶.

En la tabla siete se anotó la cantidad de alumnos inscritos en los centros de alfabetización y el nombre del maestro responsable de la enseñanza en cada uno de los centros de alfabetización, se aprecia la frecuencia con que mujeres y hombres enseñaban entre su mismo género¹¹⁷. Puestos en marcha los centros de alfabetización no fue estricto que se iniciaran las actividades de aprendizaje cuando

¹¹⁵ “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia 1946.

¹¹⁶ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

¹¹⁷ No eran pocos los centros de alfabetización organizados para mujeres u hombres. Araiza (2002) expone que había escenarios en las fotografías de la campaña en las que aparecen sólo hombres. Del mismo modo, en el municipio de Sultepec fue retratado en junio de 1946, un centro de alfabetización con 25 mujeres cada una mostrando su cartilla y el maestro al centro.

hubiera un mínimo de 30 analfabetos, más bien hubo centros de alfabetización que trabajaron como grupos reducidos, como el de San Gaspar Tlahuilpan con sólo 6 inscritos; el centro más extenso eran el de 63 mujeres que atendía la directora Macedonia Balbuena en la cabecera municipal

La tabla siguiente permite apreciar un dato característico, aunque no determinante ni generalizado en Metepec: en los centros exclusivos para mujeres eran profesoras las encargadas de alfabetizar, mientras que en los centros colectivos para varones eran atendidos por profesores. Así por ejemplo, en la escuela de San Lorenzo Coacalco había dos centros de alfabetización, uno para hombres y otro para mujeres, dirigidos por Miguel Saldaña y Emilia Estrada, respectivamente. Las aulas de alfabetización a las que concurrían juntos hombres y mujeres eran el centro número uno de San Salvador Tizatlali y el segundo centro colectivo de la escuela rural federal de San Francisco Coaxusco; en ambos casos los alfabetizadores eran hombres. Una excepción al respecto fue el centro colectivo número cinco de la escuela “Miguel Hidalgo” en el que la maestra Justina Piña enseñaba a 42 hombres.

Los directores de las dos escuelas estatales, de la cabecera municipal y de San Salvador Tizatlali enseñaron el alfabeto en los centros de alfabetización que se habían organizado en sus escuelas; lo mismo que en las escuelas rurales federales de San Lorenzo Coacalco, San Francisco Coaxusco y la colonia Álvaro Obregón.

Tabla 6
Características de los centros colectivos de alfabetización¹¹⁸

ESCUELA	CENTRO COLECTIVO	ANALFABETOS ASISTENTES				PROFESOR(A)	
		H	M	I	T	Hombre	Mujer
RURAL FEDERAL DE SAN LORENZO	1° varonil	13	0	0	13	Miguel Saldaña (dir)	
	2° femenil	0	20	0	20		Emilia Estrada
		13	20	0	33		

¹¹⁸ En la “Lista nominal de los elementos analfabetas que durante el presente año lectivo lograron cumplir con la Ley de Emergencia del 21 de agosto de 1944”. Sólo fueron anotados cuatro hombres y ocho mujeres que aprobaron los exámenes finales de lectura y escritura, el resto de los integrantes solamente fueron anotados en la lista.

RURAL ESTATAL DE SAN SALVADOR TIZATLALI	1° mixto	17	15	0	32	Rúbrica ilegible	
	2° femenino	0	16	0	16		Virginia Villegas (dir)
	3° femenino	0	14	0	14		Ma. Enriqueta S.
		17	45	0	62		
RURAL ESTATAL DE CABECERA MUNICIPAL "MIGUEL HIDALGO"	1° femenino	0	30	0	30		Marcelina Calderón
	2° femenino	0	36	0	38	Rúbrica ilegible	
	3° femenino	0	63	0	63		Macedonia Balbuena (dir)
	4° varonil	38	0	0	38	Rúbrica ilegible	
	5° varonil	36	0	0	46		Justina Pina
	6°*	0	0	35	35	Rúbrica ilegible	
		74	129	35	238		
RURAL FEDERAL DE SAN FCO. COAXUSCO "MIGUEL HIDALGO"	1° femenino	0	40	0	40		Adelina P. de Carranza
	2° mixto	14	18	0	41	José Carranza G. (dir)	
		14	58	0	72		
RURAL FEDERAL DE SAN GASPAR TLAHUILIPAN	1° varonil	6	0	0	6	F. M. Espinoza (dir)	
		6	0	0	6		
RURAL FEDERAL DE LA COLONIA ÁLVARO OBREGÓN "HÉROES DE CHAPULTEPEC"	1° mixto	17	14	0	31	Leandro López Careaga	
		17	14	0	31		
		141	266	35	442		

Fuente: elaboración propia con base en AHMM/INSTR.VOL.32/EXP. 565.Padrones.1946.

A los centros colectivos de alfabetización de la cabecera municipal asistían analfabetos de todos los barrios. En una lista que envió la directora Macedonia Balbuena al presidente municipal, para que éste citara a los inscritos que habían dejado de concurrir a sus clases, aparecen las direcciones de hombres y mujeres que vivían en diferentes barrios. Los centros de la cabecera municipal tenían inscritos en conjunto a 238 analfabetos, 74 hombres, 129 mujeres y 35 ilegibles¹¹⁹, es decir, que en la cabecera municipal estudiaron el 53% de los 442 analfabetos que fueron atendidos en la campaña de Metepec. La lista que se muestra a continuación sólo indica a los faltistas en cada barrio y no al total de inscritos por cada uno.

Tabla 7
Analfabetos registrados en los centros
de alfabetización de la escuela Miguel Hidalgo

Barrio	Inscritos/faltistas
Barrio de San Mateo	13
Barrio de Santa Cruz	11
Barrio de San Miguel	8
Barrio Espíritu Santo	7
Barrio de Coaxustenco	6
Santiaguito	Ninguno
San. Lorenzo Coacalco	Ninguno

Fuente: Elaboración propia con base en 1946 "Lista de analfabetos faltistas del centro colectivo de la escuela Miguel Hidalgo", Julio 1946.AHMM/INSTR.VOL32/EXP565.Padrones.

En la tabla no aparecen inscritos de los barrios de Santiaguito y San Lorenzo Coacalco. En el barrio de San Lorenzo se organizaron dos centros de alfabetización, como se indicó en la tabla seis. En la cabecera se aprecia que sólo en uno de los siete barrios funcionaron los centros de alfabetización (San Lorenzo Coacalco), mientras que los analfabetos del resto de dichos barrios debían concurrir a la escuela "Miguel Hidalgo". Por lo tanto, en términos generales, se puede considerar que no fue menor el esfuerzo del maestro Leandro López Careaga por organizar un

¹¹⁹ Dos listas, una de hombres y otra de mujeres: "que asisten a la escuela elemental y superior Miguel Hidalgo en su centro colectivo de alfabetización". Firma Macedonia Balbuena, 31 de mayo de 1946. AHMM/INSTR.VOL32/EXP565.Padrones.1946.

centro de alfabetización, en comparación con la organización de los seis centros de la cabecera municipal, pues cuantitativamente, los analfabetas de los seis barrios (sin considerar a San Lorenzo Coacalco), se convertían en individuos que potencialmente demandaban instrucción a la escuela de la cabecera municipal, haciendo evidente la formación de más aulas para la alfabetización; de manera diferente aconteció el centro de alfabetización del maestro Leandro López Careaga en la colonia Álvaro Obregón, pues había un centro para 131 habitantes, (como se indica en el apéndice uno).

Así por ejemplo, en un padrón con “el nombre de las personas analfabetas del barrio de Coaxustenco”, el cual se conformó con 66 personas que van de los 15 a los 45 años, de ellos 30 eran mujeres y 36 hombres, fue comparado con una “lista de analfabetos que asistían al centro colectivo de alfabetización establecido en la escuela elemental y superior mixta Miguel Hidalgo”, en la cual aparecen registradas 138 mujeres y 119 hombres; resultó que 26 de los 66 analfabetos de Coaxustenco asistían a los centros de alfabetización de la cabecera. La comparación se realizó tomando en cuenta el nombre y el primer apellido (pues sólo la lista elaborada en la escuela tenía ambos apellidos), además se tomó en cuenta la edad que aparece en ambas listas, para descartar los nombres que tenían el mismo primer apellido.

Tabla 8

Analfabetos del Barrio de Coaxustenco que asistían a los centros de alfabetización de la escuela Miguel Hidalgo

Centro de alfabetización	Hombres	Mujeres
Centros de alfabetización “Miguel Hidalgo”	119	138
Asistentes del barrio de Coaxustenco.	14	11

Fuente: Elaboración propia con base en “lista de analfabetos de que asisten al centro colectivo de alfabetización establecido en la escuela elemental y superior MiguelHidalgo,Villa de Metepec”, abril1946.AHMM/INSTR.VOL32/EXP565. Padrones.

La mayor parte de los analfabetos inscritos en los catorce centros de alfabetización de todo el municipio eran mujeres, en las listas con el nombre quienes se presentaron a las pruebas finales en noviembre y diciembre de 1946, aparecen 442 inscritos, de los cuales 141 eran hombres y 266 mujeres más 35 ilegibles, es decir,

31.9%, 60% y 7.9% respectivamente.¹²⁰ En otros términos y de acuerdo con la tabla seis, en nueve de esos quince centros de alfabetización había mujeres inscritas y otros cuatro centros eran concurridos sólo por personas del sexo femenino. Así la mayor parte las asistentes a los centros de alfabetización en Metepec fueron mujeres, pero además hubo una importante participación de las maestras.

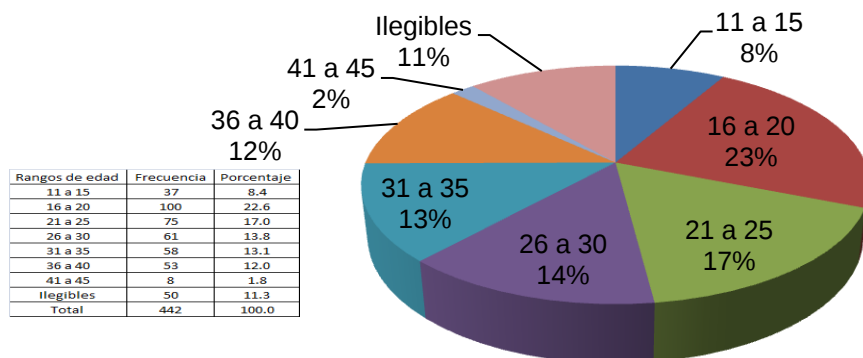
5.2 Jóvenes y adultos en los centros colectivos de alfabetización

Si bien la mayoría de los inscritos en los centros de alfabetización eran mujeres, se trataba también de mujeres y hombres jóvenes. Como ya se mencionó el criterio de edad que determinaba la Ley de Emergencia en el artículo primero era la obligatoriedad del aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas de 6 a 40 años. La estructura de la campaña puso énfasis en educar a la población joven, criterio muy probablemente vinculado al proyecto nacional de incorporación de fuerza de trabajo al sector industrial, bajo el cual resultaba más conveniente instruir a los individuos que potencialmente se incorporarían como trabajadores. Del mismo modo, la delimitación por edad podía determinar una particular concepción del adulto como sujeto educable sólo antes de los cuarenta años.

Al tomar en cuenta la edad de las personas inscritas en los centros colectivos de alfabetización, el promedio de edad iba de 20 a 25 años; es posible que para los hombres y mujeres que decidieron acudir a los centros de alfabetización tuviera un significado utilitario y arraigado entre los jóvenes de esa edad. En la gráfica que se presenta a continuación se muestran los rangos de edad de los inscritos en los quince centros de alfabetización.

¹²⁰ AHMM/INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

Gráfica 5. Distribución por edad de los inscritos en los centros colectivos de alfabetización



Fuente: Elaboración propia con base en “Lista nominal de los elementos analfabetas que durante el presente año lectivo lograron cumplir con la ley de emergencia del 21 de agosto de 1944” AHMM/INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

La gráfica muestra que el 2% de los analfabetos inscritos en los centros colectivos de alfabetización eran personas mayores de 40 años, es decir, que había inscritos que superaban el rango de edad que se había determinado en la Ley de Emergencia (6 a 40 años). Dentro de la organización oficial de la campaña no se había considerado esa posibilidad, pues en los formatos que servirían para registrar los resultados arrojados en los centros de alfabetización después de la presentación de las pruebas finales no se incluían en el formato a los registros mayores de 40 años, aunque en la práctica asistieron a los centros de alfabetización personas mayores de cuarenta años. Ese aspecto formó parte de las constantes adecuaciones que tuvo la Ley de Emergencia en la práctica, con el fin de alcanzar la funcionalidad práctica y sentido humanitario. Sin embargo, los preceptos de la Ley también fueron empleados para justificar la inasistencia a los centros de alfabetización como sucedió en el pueblo de San Jerónimo:

Se han acercado al Comité Estatal de la campaña contra el Analfabetismo, Autoridades, miembros del patronato y maestros del poblado de San Jerónimo de esa jurisdicción a manifestar que en dicho poblado existen algunos elementos que dicen tener más de los 40 años para aprender a leer y escribir de acuerdo con la Ley, elementos que deben darse de baja previa la justificación con los documentos que acrediten su edad¹²¹.

¹²¹Envía el secretario del comité estatal Ignacio Quiroz Gutiérrez al presidente municipal. Firmado el 13 de Agosto de 1946. AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.546.CORRESPONDENCIA.1946.

Otros elementos formaron parte de la composición y funcionalidad de los centros de alfabetización, las relaciones sociales de los asistentes, el agradecimiento de los alumnos analfabetas hacia los maestros y el tipo de acciones cotidianas que acompañaron el proceso de enseñanza y aprendizaje, una vez que en cada aula se procedió a la alfabetización. Dichas experiencias se recuperaron en la medida de lo posible, por medio de la entrevista a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la escuela “Miguel Hidalgo” en la cabecera municipal:

En mayo de 1946 la señora Leonila Juárez tenía 21 años y asistía a un centro de alfabetización de la escuela “Hidalgo” al que iban “puras muchachas ya grandes”, el número de cartilla que utilizó para aprender a leer y escribir fue el 473 048¹²². Leonila nació en mayo de 1925, sus padres fueron Jesús Juárez Cajero y Aristeo Bernal Vilchis. Su padre era un comerciante que en ocasiones leía la biblia, su madre no sabía leer y se dedicaba al trabajo en el hogar.

Debido a las determinaciones de su padre, Leonila no había aprendido a leer y escribir porque no fue a la escuela cuando era niña, aunque en su niñez nunca trabajó, creció en el barrio de San Lorenzo Coacalco, poblado que en 1933 tenía una escuela rural de tipo federal, además por la ubicación de su barrio tuvo también la oportunidad de ir a la primaria de la cabecera municipal. La señora Leonila explicó por qué no asistió a ninguna de esas dos instituciones: “en ese tiempo los puros hombres tenían colegio, las mujeres no porque no más ¡pa las cartas de los novios! así decía mi papá”¹²³. Ella fue la menor de cuatro hermanos, dos hombres y dos mujeres, sus hermanos fueron alfabetos, mientras que las dos mujeres, Leonila y Gregoria no aprendieron ni asistieron durante su niñez a ningún colegio.

Leonila Juárez se casó con Mariano Serrano Romero cuando ella tenía 16 años, su matrimonio fue un acuerdo particular entre su esposo y sus padres, ese acontecimiento la llevaría en lo posterior a acercarse a la lectura: “Estuve pedida y si no me casaba quedaba luego descreditada, y mis padres para que no quedara yo

¹²² El número de cartilla en la que aprendió a leer Leonila Juárez se obtuvo de la “Lista de analfabetos que asisten al centro colectivo de alfabetización establecido en la escuela elemental y superior mixta Miguel Hidalgo, Villa de Metepec” firmado por la directora Macedonia Balbuena con fecha 31 de mayo de 1946. En AHMM/ INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

¹²³ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en el Barrio de Coaxustenco.

descreditada por eso me casaron con él, pero gracias a Dios pues él me mandó al colegio y luego ya nos vinimos para acá”¹²⁴.

Cuatro años después de que la señora Leonila se casó, vivió en el Barrio de Coaxustenco, desde ese lugar iba al centro de alfabetización de la cabecera, ella aún recuerda el momento en que habló con su marido, sobre la sugerencia que le había hecho una maestra para que aprendiera a leer y escribir: “Y bueno me decía: - ¿Por qué vas a ir al colegio? ¿Quién dice? –Pues mira me dijo una maestra que tengo que ir que para que aprenda a leer. -Pero yo cuando venga ya tiene que estar la comida y las tortillas calientes”¹²⁵.

Ese acuerdo la llevaría a combinar el trabajo diario del hogar con el estudio. En el punto catorce de las bases para el funcionamiento de los centros de alfabetización se estableció: “el tiempo para la enseñanza será de una hora y media, diariamente de lunes a viernes y de acuerdo con el medio, es decir, previo acuerdo con el vecindario analfabeta”¹²⁶.

En la práctica parece que los acuerdos entre maestros y alumnos resultaron fundamentales y dan cuenta del tipo de relación que se estableció entre el alfabetizador y sus alumnos. La señora Leonila cuenta que debido a sus actividades cotidianas como cuidar a su hija, trabajar en la casa, hacer la comida y las tortillas, acordó con su maestra “Chita”¹²⁷, llevarse la tarea anotada para aprender y practicar mientras estaba en su casa:

“¿sabe lo que le decía, yo a mi maestra?, que me hiciera favor de apuntarme lo que iba yo a estudiar y todo, porque yo tenía mucho “quehacer”, porque llegaba mi esposo y no tenía yo qué comer, ¡se enojaba! [...] a mí no me dejaba la maestra que estuviera todo el rato allí, me decía: le voy a poner esto, eh, y se va para que haga su “quehacer” [...] gracias a Dios, sí aprendí”¹²⁸.

Además de ello, durante la estancia de la señora Leonila en el centro de alfabetización convivía con el resto de las asistentes, quienes le ayudaban a “entretener” a su primera hija “Chofi”, así algunas veces la señora llevaba a su hija.

¹²⁴ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en el Barrio de Coaxustenco

¹²⁵ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en el Barrio de Coaxustenco.

¹²⁶ “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia 1946.

¹²⁷ “Mi maestra se llamaba Chita, pero eso si no sé ni cómo se llamaría señorita, nomas así le decían todos, la maestra Chita, la maestra Chita y así se me quedó a mí lo de la maestra Chita.”

¹²⁸ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en el Barrio de Coaxustenco.

Cuando Leonila recuerda a sus compañeras y el modo en que convivían con su hija mientras ella estaba con la maestra, menciona: “hasta abrazaban a mi niña, quien sabe serían las novias, pero me entretenían a mi niña, a la mayor, sí se salían con mi hija, y yo apurada. Pero gracias a Dios, sí pasé de año”, aclarando que al referirse a pasar de año expresa que acreditó la prueba final de lectura y escritura. Junto con el recuerdo del modo en que aprendió a trabajar en su casa y estudiar, era significativo para ella recordar que su hija la “acompañó” a estudiar:

Iba yo criando a la mayor. Como me decía mi maestra se llamaba Chita, quién sabe cómo se llamaría pero le decían Chita, -Señora Juárez le voy a poner eh, deme su libreta y se va. No que, la hija era re guerrosa, le sacaba los libros de su mueblecito que tenía, se los tiraba y no. -Le voy a poner la tarea y ahí estudia¹²⁹.

No fueron pocas las mujeres que asistieron a los centros colectivos con un hijo pequeño en brazos, con una expresión sensible el Secretario de Educación Pública la imagen de las mujeres era parte del escenario de los centros de alfabetización de la capital, en los estados y territorios:

Durante mis visitas a los Centros de Enseñanza Colectiva [...] he contemplado, en mis viajes, espectáculos de carácter inolvidable. Jóvenes madres que, con el hijo de pocos meses pendiente al cuello, empezaban pacientemente a formar, sobre sus cuadernos, las letras de esas palabras que todavía sus niños no habían articulado: La palabra “tierra”, la palabra “madre”, la palabra “pan”.¹³⁰

Además de que la campaña de alfabetización requirió para su funcionamiento de una estructura administrativa, la formación de centros de alfabetización y maestros instructores, uno de los ingredientes indispensables fue el esfuerzo individual de los analfabetos. “En ese sentido, la alfabetización tiene cuando menos, dos historias: una social y otra individual” (Meek citado en Kalman, 1998: 2).

5.3 Los patronatos locales de auxilio a la campaña

La Ley de Emergencia de 1944 consideraba en ocho de treinta y un artículos (4, 11, 12, 16, 17, 19, 24 y 31) aspectos relativos a la conformación y acciones

¹²⁹ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en el Barrio de Coaxustenco.

¹³⁰ Mensaje a los sectores que colaboraron en la Campaña Nacional de Alfabetización, transmitido por la Cadena Radio- Continental – México, D.F., 15 de junio de 1945. (Torres Bodet, 1948: 271).

encomendadas a los elementos auxiliares de la campaña. Se podría considerar que el grado de importancia que otorgaba la Ley a los elementos auxiliares era semejante a la responsabilidad que se depositaba en los maestros.

La importancia de los elementos auxiliares fue al inicio de la cruzada la de levantar padrones con el número de analfabetos en los poblados, apoyar el reparto de cartillas y difundir la Ley de Emergencia; con el desarrollo de la campaña, la labor de dichos elementos fue adquiriendo responsabilidades que no estaban determinadas en la Ley de Emergencia y que correspondían a determinaciones del municipio para apoyar el progreso de la campaña a nivel local, las acciones emprendidas por las juntas locales como parte de los elementos auxiliares resultaron indispensables para el progreso de la alfabetización, específicamente para otorgar a los maestros la retribución económica por su trabajo en el periodo de enseñanza.

Jaime Torres Bodet consideraba que una de las finalidades de la campaña sería propiciar la convivencia y el reconocimiento de los analfabetos y alfabetos. Las juntas de auxilio a la campaña conformaban a ese sector de la población alfabetizada que estaba en condiciones de apoyar al resto de los vecinos de Metepec. Tal era la importancia que la mencionada Ley otorgaba a los elementos auxiliares de la campaña, que en el artículo 6° se reiteraba que el Secretario de Educación Pública tendría el carácter de Director ejecutivo de la campaña y que estaría “secundado” por todas las autoridades marcadas en el artículo 4° así como por los elementos auxiliares¹³¹.

El texto de la Ley diferenciaba la labor de las autoridades federales y estatales con respecto a la de los elementos auxiliares; así se determinó que estos últimos serían las organizaciones de sindicatos, obreros, campesinos, que realizaran acciones de apoyo a la campaña; específicamente en el artículo 17 se expresaba que la decisión sobre la paridad de alfabetos y analfabetos para la enseñanza individual, así como la determinación de excluir a las personas que tenían la obligación de enseñar, en el caso de que éstas excedieran en número a los

¹³¹ Artículo 4°.—Las autoridades encargadas de llevar a cabo dicha Campaña son: a) el Presidente de la República; b) los Gobernadores de los Estados y Territorios Federales y el Jefe de Departamento del Distrito Federal; c) el Secretario de Educación Pública; d) los Directores Federales de Educación; e) los Directores o Jefes de los Departamentos o servicios educativos de los Estados; f) los Presidente los Ayuntamientos y los Delegados Municipales; y h) los maestros federales, estatales, municipales y particulares (SEP, 1946: 146).

analfabetos, era una decisión que dependía de las juntas durante el proceso de organización de la campaña.¹³²

Otros que conformaban la categoría de elementos auxiliares según la Ley, eran los patronatos municipales y locales de apoyo a la campaña, integrados de manera previa a la conformación de los centros colectivos de alfabetización, es decir, que los elementos auxiliares eran aquellos grupos que tenían la obligación cívica y moral de poner en marcha el proyecto de la campaña y vigilar su transcurso: Artículo 12 “Todos los elementos auxiliares rendirán al Director Ejecutivo de la Campaña informes de sus gestiones, al término de la etapa de preparación y al finalizar cada uno de los dos primeros trimestres de la etapa de enseñanza” (SEP, 1946: 147).

Como ya se explicó, la formación de los patronatos locales fue particular en cada poblado, pues además de adoptar los criterios establecidos en la Ley de Emergencia hubo pueblos como San Bartolomé en donde se formaron tres patronatos locales; en San Lorenzo Coacalco el patronato estaba administrativamente conformado por más de seis personas. En cada uno de los casos se observaron diversos criterios para la elección de los integrantes, es decir, para determinar al “vecino caracterizado”.

Al parecer debido a que la conformación de los patronatos locales no era uniforme aún dentro del municipio, considerando que los patronatos locales serían indispensables para el sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización, el secretario del comité estatal de la campaña, Ignacio Quiroz Gutiérrez, extendió el 9 de Abril de 1946, una circular en la que daba a conocer el procedimiento para integrar un patronato o junta local en los municipios. Cada junta quedaba integrada por los siguientes elementos: “Presidente, secretario, tesorero, primer y segundo vocal”¹³³.

El procedimiento determinado por el secretario general de la campaña a nivel del Estado de México fue retomado por el patronato de Metepec, empero se agregaron elementos y se omitieron algunos otros; así para normar la conformación de las

¹³² En el capítulo anterior se consideró lo referente a la formación de las juntas locales, de acuerdo con la Ley art. 16 cada junta estaba “integrada por un representante de dicha autoridad, por el Director Federal de Educación o el Inspector Escolar de la Zona o el Director de la Escuela con mayor inscripción escolar, o un maestro de la localidad, según la importancia de la población de que se trate; y por un vecino del lugar que no desempeñe cargo oficial o funciones remuneradas por el Estado.

¹³³ AHMM/INST/VOL.32. EXP.562. CORRESPONDENCIA.1946

juntas locales, se determinó que: “Los patronatos quedarán integrados tanto en la cabecera municipal como en cada uno de los pueblos por un presidente, un secretario, un tesorero y el número necesario de vocales cuyos puestos caerán en personas de reconocida solvencia moral”¹³⁴.

Así en Metepec se agregaba la importancia social de otorgar cargos públicos a las personas que tuvieran la aprobación moral de la comunidad. En general, ambos documentos, tanto el elaborado por la Secretaría Estatal como el del patronato municipal, tenían importantes coincidencias, pero en Metepec las determinaciones eran más precisas en cuanto al modo de emprender acciones prácticas.

La principal función del patronato era la de recolectar los fondos para el subsidio de los centros colectivos de alfabetización, los recursos económicos para sostener un centro se obtendrían mediante las siguientes acciones, según lo determinaba la Secretaría Estatal:

- a) Por las aportaciones individuales de quienes debiendo cumplir con el artículo primero de la Ley del 21 de agosto, no pueden por cualquier motivo hacerlo.
- b) Por las aportaciones que por concepto de sanciones sean impuestos por las autoridades correspondientes a los remisos en cumplir con la Ley.
- c) Por las aportaciones voluntarias, de quienes aun cumpliendo con la Ley deseen cooperar para intensificar la campaña alfabetizante.
- d) Por las aportaciones de negociaciones establecidas en jurisdicción del poblado (Explotaciones de montes, rentas, canteras, de pastizales por cooperativas, etc.)
- e) Por las aportaciones de los esquilmos o de los terrenos comunales¹³⁵.

En Metepec se estableció respecto al primer inciso que, la cuota determinada a los alfabetos era de 50 centavos mensuales como mínimo; se agregó que el dinero recaudado en festivales alusivos a la campaña sería también parte del fondo del patronato; se retomó que las cuotas provenientes de las sanciones impuestas al no cumplimiento de la Ley serían parte del fondo económico del patronato. La parte omitida dentro de las reglas consideradas por el municipio fue el empleo del dinero de “las negociaciones en la jurisdicción de cada poblado” establecido en los incisos d) y e) de las determinaciones estatales. De manera que, el principal sostenimiento de los centros recaería en las aportaciones voluntarias de los alfabetos, pero no se

¹³⁴ Punto seis de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”, documento sin fecha. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562

¹³⁵ Documento firmado por la Secretaría Estatal de la Campaña el 9 de abril de 1946. HHMM/INST/VOL.32. EXP.562. CORRESPONDENCIA.1946

emplearía el dinero proveniente de “Explotaciones de montes, rentas, canteras, de pastizales por cooperativas, etc.”.

El comité estatal de la campaña estableció que los recursos económicos recaudados por los patronatos se emplearían para el pago de los maestros y la compra del material necesario para la enseñanza. Del mismo modo, el patronato municipal agregó en el punto nueve de la bases para el funcionamiento de un centro de alfabetización, lo siguiente: “Los patronatos constituidos [administrarían] sus propios fondos rindiendo un informe mensual al patronato municipal y a la comunidad en donde actúan del movimiento de sus ingresos y egresos a fin de que todo mundo esté enterado de la inversión de su aportación”¹³⁶. De manera que, para el patronato municipal no bastaba con que los recursos se emplearan por completo a favor de la campaña, sino que era importante dar a conocer el desglose de los egresos.

Otras determinaciones establecidas por el patronato de Metepec depositaban en las juntas, (patronatos, sub comités o comités locales) acciones de vigilancia sobre las labores del maestro, así como la asistencia de los habitantes analfabetos a las aulas, el pago del maestro dependía del desempeño de su labor y ésta sería custodiada por los elementos integrantes de las juntas, por medio de visitas diarias o periódicas que realizaban a los centros colectivos de alfabetización¹³⁷. Así el patronato municipal otorgaba importantes atribuciones a las juntas locales:

Los comités y sub comités lo mismo que los patronatos, a través de todos sus miembros o alguno de ellos ejercerán la vigilancia de los centros colectivos de alfabetización para enterarse de la asistencia y la puntualidad tanto del personal docente que los atiende como de los analfabetas. Cuando un maestro no concurra a las labores de su centro colectivo de alfabetización, sin causa justificada, a satisfacción del patronato, comité o sub comité no le pagará el día o los días que falta¹³⁸.

Si bien las determinaciones al interior del municipio especificaban buena parte de la función de los patronatos locales, no siempre el modo de proceder de éstos miembros auxiliares se realizaban según lo considerado en las normas, además de

¹³⁶ Punto nueve de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”, documento sin firma fechado el 23 de Abril de 1946.

¹³⁷ Documento firmado por la Secretaría Estatal de la Campaña el 9 de abril de 1946. HHMM/INST/VOL.32. EXP.562. CORRESPONDENCIA.1946

¹³⁸ Puntos 16 y 17 de las “Bases aprobadas para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec”, documento sin firma fechado el 23 de Abril de 1946. AHMM/INST/VOL.32/EXP.562

que el ser integrantes de una junta local no les eximía de la responsabilidad de apoyar económicamente a la campaña, más bien la omisión en el trabajo de sus miembros los hacía acreedores a multas, ya fuera por no presentarse a las reuniones que organizaban las juntas o por no cumplir con los acuerdos y las tareas encomendadas en reuniones precedentes. Así se dirigía el secretario del patronato municipal Gregorio Nava S. al presidente del mismo Francisco Amaro T.

Nada más el que habla y usted hemos cumplido con la obligación de verificar nuestras visitas los días que se nos señaló en la última junta que tuvimos, no así los señores Servando Mejía, Antonio Gutiérrez y Sebastián Espinoza, a [quienes] creo debe usted aplicarles una buena multa para pagar al cobrador¹³⁹.

Del mismo modo, la omisión a las reuniones organizadas por el Secretario Estatal de la campaña con los comisarios ejidales y los patronatos locales del municipio podían ser objeto de sanciones económicas; en las juntas organizadas por el estado para tratar asuntos relacionados con la campaña se procuraba reunir a la mayor parte de los elementos auxiliares, el presidente municipal de Metepec se dirigía del siguiente modo a los miembros del patronato para organizar una reunión el día 26 de julio de 1946: “que sin ningún pretexto asistan a la referida reunión, quedando apercibidos que en caso de no cumplir se les sancionará con una multa de 25 pesos mínima”¹⁴⁰.

Otra función encomendada a los miembros de las juntas locales de alfabetización era recorrer su vecindario para dar a conocer la Ley de Emergencia a los analfabetos del poblado, para “invitar” a éstos a inscribirse a los centros colectivos de alfabetización; del mismo modo, debían visitar las viviendas de los analfabetos que dejaban de asistir al centro de la localidad. La labor de los comités resultaba indispensable para que las analfabetas decidieran acudir al centro de alfabetización, debían vigilar que éstos asistieran con regularidad, y en caso de que alfabetos y analfabetos omitieran la Ley los comités tenían la facultad de sancionarlos:

¹³⁹ Documento con fecha del 19 de junio de 1946, enviado por Gregorio Nava S con motivo de la visita que había realizado en día anterior.

AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

¹⁴⁰ El secretario Estatal de la campaña Ignacio Quiroz solicitaba la reunión de los “Comisarios Civiles, miembros de comités de educación, comisarios ejidales, maestros federales, estatales y particulares; así como a los miembros de los patronatos de ayuda que existan en su municipio y demás elementos que usted [presidente municipal] estime prudente, los miembros del H. Ayuntamiento para el viernes 26 del actual (1946)”. AHMM/ EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

La labor de los comités [...] será de convencimiento entre los alfabetos y analfabetos primera, después de apercibimiento y finalmente de aplicación de las sanciones legales. Los comités y subcomités harán que todos los analfabetos concurren sin distinción alguna, con puntualidad y regularidad a los centros colectivos de alfabetización establecidos en cada lugar o reciban la enseñanza de persona a persona a satisfacción de la autoridad

Tabla 9
Integrantes de los comités locales de ayuda a la campaña

Poblado	Presidente	Secretario	Tesorero	Vocal	Vocal
San Lorenzo Coacalco ¹⁴¹	Florentino Zúñiga	Miguel Saldaña Morales		Dolores Jiménez	José Salazar
San Miguel Totocuitlapilco	Juan Bardomiano	Venancio Amparo	Donaciano	Isidra Saldaña	Trinidad Juárez
San Sebastián	Julián Vázquez (Representante de la autoridad)	Víctor Salinas (Vecino Caracterizado)			
San Francisco Coaxusco	Merced Serrano	Miguel Arzate	Isidro Espinoza		
San Jerónimo Chicahualco	Félix de León Peralta (vecino caracterizado)		Quirino Ahumada Ortega	Concepción Romero Arcos	
Metepec	Jesús Archundia Lara	Gregorio Nava/ Macedonia Balbuena	Servando Mejía	Antonio Gutiérrez	Sebastián Espinoza

Fuente: Elaboración propia con base AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.546.CORRESPONDENCIA 1946.

Los patronatos locales no estuvieron exentos de cambios a lo largo de la campaña, la modificación más significativa fue el nombramiento del presidente del patronato municipal, originalmente como ya se indicó, el primer presidente fue el Sr. Francisco Amaro T. que era dueño de dos bodegas de maíz en el municipio¹⁴². En julio de 1946 el Sr. Francisco Amaro T. fue electo presidente municipal y en su lugar después de la votación del patronato municipal, de acuerdo con el inspector escolar federal se aprobó por mayoría que Jesús Archundia Lara fuera el que presidiera el

¹⁴¹ AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN. 1946.

¹⁴² Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

patronato.¹⁴³ En este caso el ciudadano inspector federal fue parte del cambio ocurrido con respecto al presidente del comité municipal:

Hecha la proposición por el ciudadano inspector escolar para el cambio del presidente del patronato, cargo que venía desarrollando el Sr. Francisco Amaro T. actual presidente municipal, con objeto de que el organismo de que se trata se reorganice, hechas diferentes proporciones por los asistentes, se aprobó por una mayoría el recaído en la persona del C. J. Jesús Archundia Lara, para que asuma el carácter de presidente del patronato de ayuda en esta cabecera municipal¹⁴⁴.

El presidente municipal de Metepec, Francisco Amaro Terrón, estuvo a cargo de la presidencia de 1946 a 1947, el periodo lo culminó Fernando González en 1948 (Chávez 2000: 57). Durante ese año Francisco Amaro apoyó el transcurso de la campaña, designó a los presidentes de los patronatos de ayuda a la campaña para que éstos se encargaran de incentivar los trabajos de la campaña en sus localidades; del mismo modo nombró a algunos tesoreros para los patronatos locales, es decir, que antes de la intervención de Francisco Amaro, cada localidad se hacía responsable de la asignación de los integrantes de las juntas, durante su gestión nombró a los integrantes de la junta de San Gaspar, el día 5 de junio de 1946:

Emilio Jiménez.

Siendo indispensable la formación del patronato que se encargará de recaudar y distribuir los fondos gratificando a los maestros y los que origine la campaña, esta presidencia municipal a mi cargo a tenido a bien nombrar a usted presidente del patronato de ayuda que deberá funcionar en ese poblado¹⁴⁵.

Al joven Simón Bárcenas.

El patronato de ayuda de acuerdo con la presidencia municipal a mi cargo a tenido a bien nombrar a usted cobrador de las cuotas con que deben cooperar los alfabetas a la campaña alfabetizante y que deberán ser mensualmente.

Francisco Amaro Terrón no sólo procuró la formación de patronatos en los lugares en que no existían, también realizó cambios en los que ya estaban conformados incluso en la cabecera municipal, aunque se desconocen las causas de la asignación de esos representantes la intervención del presidente municipal destacó en el último semestre de la campaña:

¹⁴³ AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.546.CORRESPONDENCIA 1946.

¹⁴⁴ AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.546.CORRESPONDENCIA 1946

¹⁴⁵ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

SE NOMBRA COBRADOR AL SEÑOR MELITON V CONTRERAS. De acuerdo con el patronato de ayuda de la campaña alfabetizante de este municipio, ha tenido a bien nombrarlo a usted cobrador, para que se encargue de hacer efectivas las cuotas con que voluntariamente contribuyen los alfabetas para el sostenimiento de los centros colectivos que funcionan en esta cabecera¹⁴⁶.

Realizar cambios en la conformación de los patronatos fue recurrente, considerando que éstos no recibían ningún tipo de remuneración y que de acuerdo a la Ley de Emergencia su participación se consideraba una obligación moral. Sin embargo dentro del municipio la participación de los individuos en el funcionamiento de la campaña tuvo relación con la trayectoria política de algunos de los presidentes municipales. Tal fue el caso de Servando Mejía, presidente municipal de Metepec de 1942 a 1943 (Chávez, 2000: 57), es decir, que después de su gestión se desempeñó como tesorero del patronato municipal, aunque el secretario del patronato en 1945, Gregorio Nava S., había escrito al presidente del patronato Francisco Amaro que éste no había concurrido a la vigilancia de los centros de alfabetización de la escuela Miguel Hidalgo, por lo que Gregorio Nava consideraba “debe usted aplicarles una buena multa para pagar al cobrador”¹⁴⁷.

Otro personaje distinguido dentro del municipio por su labor cultural y participación en la campaña fue Ezequiel Capistrán Rodríguez, fundador de la sociedad fraternal de Metepec, se desempeñó como presidente municipal de 1949 a 1951. De algún modo la participación en la campaña acompañó o favoreció la trayectoria política de los presidentes municipales, pues Jesús Archundia Lara el presidente del comité municipal en 1946, sería el presidente municipal de 1952 a 1954 (Chávez, 2000: 56). De manera que dos de los presidentes municipales de Metepec, Francisco Amaro Terrón y Jesús Archundia Lara, fueron presidentes del patronato de auxilio a la campaña. En este sentido, la importancia de la campaña puede apreciarse no sólo como un mecanismo de educación extraescolar sino como un elemento de organización social tan relevante en el municipio que alguno de sus participantes fueron parte de la jerarquía política municipal.

La organización de las juntas locales así como la conformación de los centros colectivos de alfabetización, pasó por varias adecuaciones una vez emprendida la

¹⁴⁶ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946. En el documento original aparecen las mayúsculas.

¹⁴⁷ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

etapa de enseñanza. Aunque se consideró en la Ley de emergencia un periodo delimitado de organización, el trabajo fue constantemente reorganizado a fin de sortear los inconvenientes que se presentaban, no obstante aún con la formación de las juntas locales.

Aunque según lo determinado en la Ley de Emergencia y con la formación de los centros colectivos de alfabetización, la conformación de la campaña estaba oficialmente organizada y se incluía el modo en que obtendría el pago a los maestros. Sin embargo, hubo problemas específicos que no fueron reglamentados o que a pesar de las iniciativas consideradas al respecto, como evitar la inasistencia de los analfabetos a los centros de alfabetización, lograr que los dueños de las haciendas colaboraran. Como fue el caso de la hacienda de Atizapán en Metepec. El 16 de mayo de 1946 el presidente municipal de Metepec Francisco Amaro, se dirigió al dueño del Rancho Atizapán Carlos Barraza, para exhortarle a que brindara las facilidades necesarias para que sus trabajadores concurrieran a un centro de alfabetización:

Esta presidencia municipal a mi cargo a tenido conocimiento de que algunos trabajadores de su finca (Atizapán) no asisten al centro colectivo de alfabetización por salir a horas en que no funciona el centro por lo que se le advierte a usted la obligación que tiene de dar facilidades a sus trabajadores a fin de que cumplan con la ley de alfabetización y no incurran en las sanciones que marca la ley.¹⁴⁸

La carta destaca que los analfabetos podían incurrir en faltas a la Ley de Emergencia, pero no se mencionó ninguna sanción al dueño de la finca en caso de no hacer lo necesario para que sus trabajadores asistieran a aprender. De acuerdo a la regulación de la campaña, se daba por hecho que los alfabetos debían apoyar su desarrollo por un compromiso moral; y aunque la obligación de participar en los trabajos de la campaña era para alfabetos y analfabetos, la sanción para los primeros era menos severa que para los segundos; para los analfabetos según las determinaciones del comité estatal se les podía privar de la libertad, mientras que los alfabetos que no participaran sólo debían cumplir con la cuota mínima que sería empleada en beneficio de la campaña.

Oficialmente los trabajadores del Rancho Atizapán debían concurrir al centro de alfabetización de la Colonia Álvaro Obregón en el que enseñaba el maestro Leandro

¹⁴⁸ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

López Careaga, quien al notar el ausentismo de los trabajadores hizo llegar la información correspondiente al Inspector federal el 28 de junio de 1946. En el informe se mencionaba sobre la insasistencia de los analfabetos que iba de 3 al 28 de junio. La lista incluía a cinco analfabetos, dos mujeres y tres hombres; se hacía mención por separado de nueve hombres correspondientes al Rancho Atizapán, sobre lo cual el director de la escuela informaba¹⁴⁹:

El suscrito hace del conocimiento a esa inspección a su digno cargo que los analfabetos del rancho Atizapán, no se han presentado a sus estudios como de costumbre porque el señor Carlos Berraza no quiso aceptar al patronato y dijo que el mismo les iba a enseñar, por lo tanto espero órdenes de esa misma inspección o se comunique al presidente porque según investigaciones que se han hecho no cumple con la enseñanza de los mismos¹⁵⁰.

A pesar de la intervención del presidente municipal, el dueño de la finca se negaba a permitir que los trabajadores asistieran a los centros de alfabetización, incluso el inspector federal escolar, Rafael Sánchez Cejudo, intervino haciéndole llegar al presidente municipal un escrito el 27 de junio de 1946¹⁵¹, en el que le reiteraba los inconvenientes que para la campaña tenía la negativa del dueño de la finca. En reiteradas ocasiones los encargados de la enseñanza enviaban al presidente municipal las listas con el nombre de los analfabetos faltistas, o bien de aquellos que no se habían inscrito en ningún centro colectivo de alfabetización.

Así, aunque era efectiva la comunicación del presidente municipal con el inspector escolar federal, con los miembros del patronato y con los directores de las escuelas, el inspector de educación federal, Rafael Sánchez Cejudo, escribe en junio de 1946 al profesor Miguel Saldaña, director de la escuela primaria federal de San Lorenzo Coacalco, sobre la disposición del presidente municipal para atender las irregularidades de los analfabetos faltistas: “Traté lo relativo a los faltistas a los centros colectivos de alfabetización, ofreciéndome este funcionario que se darían las órdenes correspondientes, para corregir ese mal (...).El Presidente municipal en mi presencia, dictó las disposiciones tendientes a remediar esa deficiencia”¹⁵².

Lograr que los analfabetos concurrieran con regularidad a los centros de alfabetización, fue el obstáculo principal de la campaña; las medidas para hacer que

¹⁴⁹ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

¹⁵⁰ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

¹⁵¹ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946

¹⁵² AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944

los analfabetos asistieran se fueron endureciendo, el ejecutivo federal determinaría a la Ley de emergencia como una medida permanente contra el analfabetismo y en el pueblo de San Jerónimo Chicahualco, se consideraba necesaria la intervención de elementos de la policía:

Se presentó un caso en el que intervinieron el Sr. Raúl Arcos Romero y la señora Atilana Carmona quienes en forma poco comedida prohirieron palabras poco afectivas para la policía que andaba desempeñando una función a beneficio de una Ley que está declarada como permanente¹⁵³.

Otra medida determinante que intentó aplicar el presidente municipal Francisco Amaro fue solicitar al comité municipal de la campaña su intervención el apoyo del ejército para cumplir con la campaña en el municipio, el 28 de agosto de 1946: "He de agradecer a usted se sirva gestionar ante quien corresponda se me proporcionen unos soldados para que con su intervención, se motiven los trabajos de alfabetización en este municipio."¹⁵⁴ Los aspectos de organización de la campaña se resolvieron poniendo a beneficio de ésta los recursos humanos y materiales disponibles; a lo largo de la campaña las adecuaciones fueron constantes, en la conformación de los centros de alfabetización, la conformación de los miembros de los patronatos locales, fue recurrente en el municipio que la información sobre las inasistencia se pusieran a disposición del presidente municipal y que éste endureciera las medidas para fomentar la asistencia de los analfabetos, pero ese fue uno de los problemas más apremiantes, a pesar de que se intentaron medidas coercitivas no fue posible incidir en la recurrencia de las asistencias, aspecto que incidió de manera determinante en los resultados de la campaña.

5.4 La Cartilla Nacional contra el Analfabetismo

En este apartado se abordará con cierto detalle el modo en que posiblemente funcionaron los centros colectivos de alfabetización en su interior, concretamente respecto a los procedimientos empleados para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. La apropiación del uso del alfabeto estuvo conformado por

¹⁵³ AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

¹⁵⁴ AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

diversos elementos, algunos determinados por la estructura y el contenido de la cartilla de alfabetización de 1944, otros correspondieron a las experiencias individuales que produjeron los primeros acercamientos prácticos y de uso de la lectura; en general a la experiencia de los docentes en la educación de los adultos; el aprendizaje aislado del alfabeto no constituía de manera absoluta el proceso de la alfabetización, pues estuvo conformado por eventos que colocaban a la cartilla como el punto de partida.

Las actividades realizadas por las autoridades del municipio, así como la labor desplegada por los vecinos seleccionados en las juntas locales eran parte de un engranaje que sólo se completaría con el efectivo aprendizaje del alfabeto y el inicio del periodo de enseñanza; proceso que como se verá a continuación, estuvo conformado por el trabajo de los docentes y los analfabetos al interior de los centros de alfabetización.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura tuvo como sustento didáctico el empleo de una cartilla de alfabetización diseñada especialmente para satisfacer las características de la Campaña. El diseño de la cartilla de 1944 mostraba la preocupación que hubo por parte de las autoridades educativas de hacer circular un material didáctico adecuado para la enseñanza de persona a persona; en su contenido se tomaba en cuenta que los alfabetizadores no estaban familiarizados con los procedimientos didácticos adecuados para la instrucción de un adulto, para ello la cartilla contenía detalladas explicaciones sobre el procedimiento para la instrucción.

Aunque las cartillas de alfabetización estuvieron elaboradas con el propósito de satisfacer el procedimiento de la enseñanza individual, una vez instituidos los centros de enseñanza éstas fueron el material didáctico que los docentes solicitaban a la presidencia municipal con mayor frecuencia; así lo indican los padrones que enviaban los maestros alfabetizadores de Metepec a la Secretaría Estatal de la Campaña. En los padrones enviados para informar sobre la cantidad de analfabetos inscritos en los centros de alfabetización, se enlistaban los nombres y el número de cartilla con la que éstos estaban aprendiendo; a juzgar por los padrones cada uno de los asistentes a los distintos centros recibió su propio ejemplar de la cartilla.

Buena parte del modo en que funcionaron los centros de alfabetización se advierte a través del análisis del contenido de la cartilla, pues ésta como material didáctico marcaba el avance en el proceso de aprendizaje y preparaba a los alfabetizadores en el modo de proceder a la instrucción de los adultos. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que los profesores emplearan la metodología de enseñanza que practicaban con mayor frecuencia.

La secuencia de las lecciones que marcaba la cartilla no garantizaba el aprendizaje del alfabeto, al proceso de alfabetización se le sumaron elementos como la experiencia del maestro, su habilidad para propiciar en el alumno su interés en la lectura y la escritura. Del mismo modo, en el aprendizaje influyó el interés individual puesto al progreso de las lecciones; para cada integrante de los distintos centros de alfabetización eran distintos los motivos que le animaban a asistir con puntualidad y regularidad a sus clases, mientras que para otro tanto de ellos el aprendizaje tuvo una trascendencia menor como experiencia individual como los analfabetos que no se presentaban con regularidad o que abandonaron las clases después de las primeras lecciones.

Aunado a lo anterior, la campaña de alfabetización estaba revestida de una particular visión ideológica, por un lado, la intención de cimentar en los ciudadanos una conciencia cívica y nacionalista basada en la Unidad Nacional, que fue el eje del proyecto presidencial de Manuel Ávila Camacho. Ese elemento adquiría significado histórico al tener correspondencia con el periodo de la segunda guerra mundial, y como un medio para eliminar los principios de la educación socialista; por ello la enseñanza y el aprendizaje del alfabeto fueron acompañados de una específica formación cívica e ideológica que estaba reflejada en el contenido de la cartilla:

La alfabetización, en cuanto técnica superior de comunicación, sólo se aprende eficazmente si se le vincula a un proceso pedagógico, con su contenido / sus objetivos particulares. Después de un tiempo que varía según los casos, [...] puede llegar a ser una técnica independiente de utilización personal (Neijs, 1962: 11).

La Campaña Nacional contra el analfabetismo se diferenció de las cruzadas anteriores por incluir entre sus objetivos una delimitación específica sobre el tipo de individuo al que pretendía alfabetizar, a los mayores de 6 años y menores de 40 que no estuvieran incapacitados o inscritos en una escuela. Por ello el contenido

ideológico de la cartilla favorecía a las necesidades pedagógicas del adulto. El conocimiento de la lectura y la escritura fue el eje conductor de la cruzada y determinó el contenido de la cartilla. A diferencia de las cruzadas anteriores mencionadas en el segundo capítulo, en las que los procedimientos no estaban vinculados con actividades que pretendían mejorar las condiciones económicas del adulto, como en el caso de la enseñanza de un oficio o habilidades de aplicación doméstica, sino centrando la enseñanza exclusivamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si bien las labores de enseñanza y aprendizaje en Metepec se desarrollaron al interior de las escuelas y con base en el trabajo de los profesores, la campaña mantuvo características que la separaban de la formación escolar, por un lado porque se acortó el tiempo dedicado a la enseñanza, pero también porque las lecciones estaban basadas en el alfabeto y el ejercicio constante de la lectura y no en la adquisición de conocimientos más amplios como los proporcionados en la instrucción primaria completa.

De acuerdo con el Secretario de Educación Pública, en México no eran pocos los profesores y profesionistas que se encontraban debatiendo sobre los métodos modernos para la enseñanza; en general las propuestas didácticas estaban centradas en “enseñanza tradicional o la modernidad globalizada”. En cambio la propuesta de Jaime Torres Bodet era diseñar “una cartilla de tipo ecléctico que sirviese tanto a los profesores recién salidos de la Escuela Normal cuanto a los espontáneos de la enseñanza, inhábiles y bisoños, pero deseosos de cumplir con el deber que la Ley de Emergencia les prescribía” (Torres Bodet, 2002: 7).

El contenido de la cartilla quedó estructurado en la didáctica ecléctica o combinada, es decir, que empleaba simultáneamente los procedimientos de análisis y de síntesis. La estructura de la cartilla fue la unión de dos métodos distintos para la enseñanza; el método “global” o “analítico” con el “sintético” u “onomatopéyico, además de ser un “libro de texto destinado a los adultos” en el que la enseñanza de la lectura y la escritura era simultánea (Colín, 2010: 27).

El diseño y el contenido didáctico de la cartilla fue un trabajo conjunto entre las profesoras Dolores Uribe y Carmen Cosgaya Rivas, con la aprobación del Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. El nombre de las autoras no

aparece en la edición de la misma, pero la gratitud a ambas, así como la colaboración de Torres Bodet en la redacción de ciertos pasajes, aparece mencionado en sus memorias *Años contra el tiempo*¹⁵⁵. Durante el periodo de organización de la campaña se había realizado el reparto de las cartillas, por lo que al inicio del periodo de enseñanza los analfabetos, éstos contaban ya con un ejemplar. El presidente municipal, Francisco Amaro, se encargó de hacer entrega de 200 cartillas a los centros colectivos de la cabecera municipal y 100 más para el centro colectivo de San Lorenzo Coacalco¹⁵⁶.

El modo en que transcurrió el periodo de enseñanza así como las características de las lecciones definieron el tipo de alfabetización que se pretendía lograr con los adultos y también sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura al finalizar la campaña, lo anterior se puede inferir por medio del análisis de los resultados que se proponen en el capítulo seis.¹⁵⁷

Los maestros que participaron como alfabetizadores poseían experiencia acumulada sobre los métodos empleados para enseñar a leer y escribir a los niños. Ese conocimiento previo debió servir a los docentes para facilitar su trabajo con los adultos, pues por lo general los alfabetizadores no recibieron una preparación previa respecto al empleo de las cartillas con adultos. Neijls después de realizar un análisis de las cartillas de alfabetización que se editaron en América Latina entre 1940 y 1960 advierte sobre la similitud de los materiales así como algunas de las características comunes en su contenido y empleo. A partir de lo cual el autor planea que, cuando los maestros no recibían una preparación previa para la enseñanza de las lecciones, era más común que éstos tomaran la cartilla como una guía única, y que proyectaran su experiencia personal en el transcurso de la enseñanza; de cualquier modo la preparación del maestro y la estructura de la cartilla tuvieron una función protagónica en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

¹⁵⁵ Así se expresaba Jaime Torres Bodet al respecto: “Aquellas inocentes composiciones que –por no haberme sometido a las reglas didácticas habituales– tanto inquietaron a la profesora Dolores Uribe y suscitaron tantas sonrisas en los labios de otros maestros” (Torres Bodet, 2000: 134).

¹⁵⁶ Se solicita acuse de recibido de las cartillas de alfabetización, firma Jesús Jiménez Reyes en usencia del presidente municipal, 21 de junio de 1946. AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

¹⁵⁷ “La atención ha de dirigirse a los modos y maneras de leer y escribir, a su aprendizaje, a los objetos e instrumentos utilizados, los tiempos y lugares en que se llevan a cabo, las representaciones e imágenes mentales de los que escriben y leen y a cierto tipo de lecturas y actos de escritura hasta ahora considerados científicamente no relevantes u ocultos (Viñao, 1992 a: 89).

Cualquiera que sea la calidad de los maestros y la naturaleza pedagógica del curso, toda cartilla debería servir de guía tanto al maestro como al alumno [...] con una estructura sencilla, con un sistema de lecciones uniforme, en el que se vaya avanzando sin interrupciones (Neijls, 1962: 16).¹⁵⁸

La secuencia de las lecciones de la cartilla de 1944 para alfabetizar se componía de tres partes. La primera sección estaba compuesta por “veintinueve lecciones para el aprendizaje de las letras y las sílabas directas, inversas y mixtas para iniciar la comprensión mecánica de la lectura y la escritura”. En el apartado dos: “siete lecciones para el aprendizaje de las sílabas compuestas (tra, tla, pla, pra, cra, cla, bra, bla, gra, gla, fla, fra, dra) y para continuar la comprensión de la lectura y la escritura. En el apartado tres: “veintinueve lecciones para dominar completamente tal aprendizaje” (Cartilla, 1944: 2). En ésta última sección había breves lecturas con ilustraciones en las que finalmente los adultos practicaban lo aprendido a lo largo de las lecciones de la cartilla.

Cada apartado del cuadernillo de alfabetización tenía una complicación distinta, las primeras veintinueve lecciones eran laboriosas y complejas porque requerían de la memorización de las vocales y el alfabeto en dos presentaciones: manuscrito e impreso, ambos aparecían en las páginas 72 y 73. Las primeras lecciones comprendían combinaciones necesarias entre una vocal y una consonante, para la conformación de las sílabas.

En el segundo apartado se partía del dominio previo del alfabeto, el cual era un antecedente necesario para aprender a leer sílabas compuestas por dos consonantes y una vocal, momento para el cual los alumnos se encontraban en condiciones de leer frases cortas. El último tramo de la cartilla era complejo, se pretendía que los recién alfabetizados percibieran el sentido y el significado de veintinueve textos que tenían mensajes sobre la salud, el trabajo y los símbolos patrios. En esa última sección el contenido de las lecciones ya no se presentaba en forma de oraciones cortas, sino que se trataba de lecturas breves sobre temas específicos, que aludían principalmente a la formación del nacionalismo y la cultura cívica.

¹⁵⁸ Este estudio fue elaborado por la UNESCO. Entre las cartillas que se utilizaron estaba la Cartilla náhuatl-español. Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, México, 1946.

En la práctica la enseñanza requería de actividades más lentas que el avance considerado en la estructura de la cartilla, por lo general un par de lecciones para que el maestro y los estudiantes se familiarizaran con el material didáctico, un espacio temporal para hojear el contenido de la cartilla y para aprender a interpretar las ilustraciones, para hacer referencia al uso práctico de la lectura y la escritura en actividades cotidianas y también los espacios propicios en que estudiantes y el maestro iniciaban el vínculo de comunicación. Una de las primeras indicaciones sobre cómo debían emplear los alfabetizadores la cartilla se explicaba: “Examine la cartilla y observe que en cada una de las lecciones aparecen las letras en cuatro formas en que se usan, mayúscula y minúscula manuscritas, mayúscula y minúscula impresa como la Ee, Ee. Así conviene que usted las presente” (Cartilla, 1944: 2).

Como se mencionó anteriormente la cartilla incluía dos métodos para enseñar a leer, de los cuales puede suponerse que los maestros prefirieron, por ser aparentemente más sencillo, el empleo del onomatopéyico o fonético, descartando el uso del método global. Aunque explícitamente se mencionaban ambos métodos en la cartilla, ésta favorecía el uso del método onomatopéyico; se exponían ocho indicaciones para proceder en el caso de que se enseñara a leer y escribir partiendo de las letras y las sílabas “onomatopéyico”. En cambio sólo había tres indicaciones para proceder a la instrucción partiendo de las palabras, frases o sencillas oraciones”, es decir el método “global”. De modo que la estructura de la cartilla se inclinaba hacia el empleo del método fonético u onomatopéyico. Así mismo *Años contra el tiempo* de Jaime Torres Bodet, se sigue que el método global era un procedimiento apenas en discusión por los pedagogos de la época y que había más claridad sobre el uso de métodos “tradicionales” como el de Gregorio Torres Quintero.

El método considerado como tradicional era el fonetismo onomatopéyico que consistía en el deletreo con base en el sonido de las letras “la voz onomatopéyica se aplica tanto a la propia imitación de un sonido como al mismo vocablo que imita el sonido”. La presentación de las vocales al inicio de la cartilla hacía referencia a los sonidos de los objetos u expresiones con los que se les podía asociar, como la i con

el ratón, la u con el Ferrocarril y la o con el sonido que emite un jinete para detener al caballo.

El método de enseñanza global era comúnmente llamado método natural y consistía en enseñar a leer a partir de frases u oraciones cortas, las cuales se descomponían para llegar a la palabra como unidad. “la ventaja principal consiste en enseñar pensamientos y no las formas gráficas aisladas (...) en nuestro medio el único método que reúne éstas características es el ideado por los maestros Ayala y Pons” (Barbosa, 1978: 114). La secuencia del método consiste en el análisis y la síntesis, “análisis es la descomposición de una cosa en sus partes, Síntesis es la reunión de esa cosa en sus partes”. Para proceder a la enseñanza a partir del método global la cartilla contenía escuetas indicaciones, que debían ser repetidas en cada una de las lecciones:

“1 Enseñe usted a leer y escribir primero las vocales y luego sus combinaciones más sencillas.

2 Luego siga con la tercera lección del libro en esta forma

- a) Haga que el alumno lea y escriba el título, hasta que lo aprenda (Leo: Lara, lila)
- b) Indúzcalo después a leer y escribir por separado las palabras, y luego a que haga lo mismo con las sílabas de cada palabra y a que descubra las letras nuevas de cada lección
- c) Cuida de que lea y escriba varias veces las sílabas que están en cada lección.
- d) Cuide que después lea y escriba toda la lección” (Cartilla, 1944: 4)

Hasta el momento el conocimiento pedagógico favorecía el aprendizaje por medio del fonetismo, acompañado de la representación visual de las letras o de las frases, pues se consideraba que el método “global” demandaba una preparación especializada por parte del maestro, además de que el tiempo de enseñanza era mayor al utilizado con un método fonético, pues alfabetizar con base en frases u oraciones cortas estaba más vinculado al proceso de comprensión de lo leído en un nivel de alfabetismo funcional. Por esto un método global incluía desde las primeras lecciones la representación de signos de interrogación o exclamación, guiones y signos de puntuación, mientras que el fonetismo partía de la formación de la sílaba, para representar palabras y después de frases, sólo en las últimas lecciones de incluía el conocimiento de los signos de puntuación. En el caso de la cartilla de la campaña contra el analfabetismo, en las primeras veintinueve lecciones era escaso el empleo de signos de puntuación, admiración, comillas o guiones.

El conocimiento de esos signos se incluía en el punto tres del apartado sobre las recomendaciones generales, con las siguientes líneas: “Conviene que usted explique, con toda sencillez, cómo se usan los signos de puntuación: la coma (,), el punto y coma (;), el punto (.), la interrogación (¿?), la admiración (!), el guión (-) y las comillas (””)” (Cartilla, 1944: 6). Pero no se incluía en la cartilla la distinción sobre el empleo de letras mayúsculas y minúsculas.

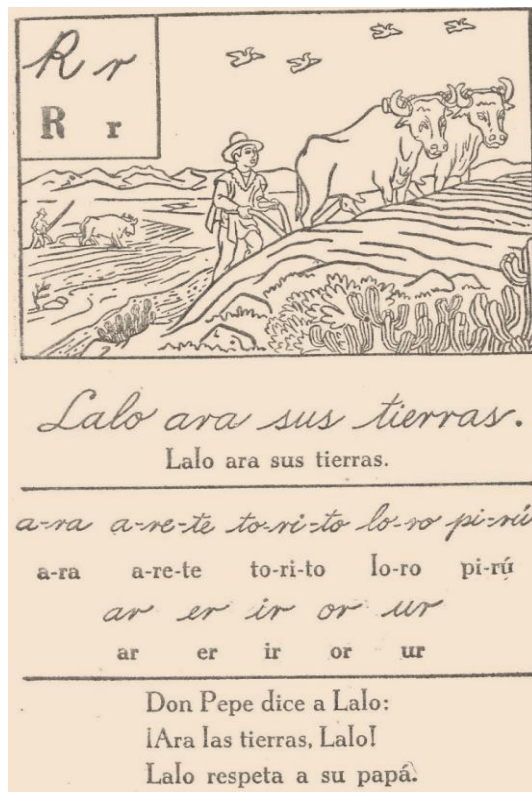
Empero, la cartilla tenía en sus primeras páginas un vocabulario de doscientas sesenta y nueve términos ordenados según la secuencia de las lecciones; se incluían en palabras “que sin ser raras pudieran no ser conocidas por cierto número de lectores.” (Cartilla, 1944: 7). El vocabulario propiciaba que el contenido de la cartilla tuviera sentido y significado para los usuarios, se pretendía con ello ampliar en la medida de lo posible el vocabulario de los lectores.

El modo de proceder del maestro en la enseñanza estaba normado en el apartado “cómo usarla”. En la primera lección se enseñaban las cinco vocales, para lo cual en la página 17 éstas estaban representadas en letra impresa y manuscrita, acompañadas con una imagen que hacía referencia a la fonética de cada vocal. La segunda lección consistía en la presentación de los diptongos. A partir de la tercera lección se procedía a la exposición de las consonantes, iniciando con la letra “L” y el verbo “Leo”. La cartilla no incluía una presentación del alfabeto completo, más bien cada consonante estaba representada por una imagen que hacía alusión a una actividad cotidiana, como el trabajo, el aseo o el cuidado de los animales.

La presentación de las consonantes dependía de la habilidad e imaginación de los maestros, pues se recomendaba enseñar cada letra con el fonetismo y el método global, finalmente la experiencia del maestro determinaba el procedimiento, de acuerdo al contenido de la cartilla: “a) dándole su nombre o su sonido o su nombre y su sonido. b) Junte la consonante a cada una de las vocales, de manera que el alumno las lea o escriba juntas en sílabas directas (la, le, li, lo, lu) como en el caso de la tercera lección” (Cartilla, 1944: 4).

El avance en el aprendizaje de la lectura era paulatino, en las primeras lecciones se trataba de distinguir las consonantes de las vocales, aprender palabras sencillas y compuestas, posteriormente leer oraciones cortas en letra de imprenta y cursiva. Después de la presentación de las vocales y los diptongos, en las lecciones

siguientes se aprendían las consonantes, para ello se presentaba una oración corta y en seguida las palabras descompuestas en sílabas, la lección terminaba con oraciones cortas en las que se empleaban algunas de las palabras aprendidas previamente. En la siguiente imagen se aprecia el contenido de la lección para el aprendizaje de la letra R, que aparece enmarcada de lado izquierdo, en mayúscula, minúscula, cursiva e imprenta, luego la imagen de un campesino arando la tierra con yunta, esa imagen se asociaba a la letra para facilitar la memorización.



Al igual que el texto de la cartilla, las imágenes empleadas se referían a la población rural y a la vida en el campo, en la época en que el ochenta por ciento de la población mexicana habitaba en espacios rurales o semiurbanos.

En cuanto al procedimiento para que los analfabetos aprendieran a escribir, la cartilla contenía indicaciones escuetas. En las recomendaciones generales se proponía a los alfabetizadores vincular la enseñanza de la escritura en actividades de empleo cotidiano: “enseñar a escribir su nombre completo y el de sus parientes, el de sus amigos y conocidos, el de los lugares próximos, la dirección de una carta,

el lugar y la fecha de la misa” (Cartilla, 1944: 6). En las siguientes líneas aparece el procedimiento, que según la cartilla debía seguir un maestro con el fin de enseñar a escribir a los integrantes del centro de alfabetización:

- 1) Enseñarla al mismo tiempo que la lectura, 2) Cuidar que el alumno adquiriera un tipo de letra clara y bien formada, 3) Vigilar que ligue las letras de cada palabra, 4) Exigir que escriba de izquierda a derecha, espaciando las palabras y en renglones paralelos. 5) Cuidar de que escriba con lápiz, reservando el uso de la tinta hasta el momento en que haya dominado las principales dificultades. 6) Conceder particular atención a los trabajos de escritura en el cuaderno especial que por separado se enviará a usted (Cartilla, 1944: 5).

El aprendizaje de la escritura se realizaba desde las primeras lecciones con base en la copia de las vocales y sus combinaciones con las consonantes: “ c) enseñe usted a leer y escribir las combinaciones de las mismas letras, primero la vocal y luego la consonante (al,el,il,ol,ul)” (Cartilla, 1944: 4). El tipo de letra que se debía enseñar a trazar a los asistentes a los centros de alfabetización era la cursiva. A partir de la Conferencia Pro –Lengua Nacional en 1928, se había determinado que el tipo de escritura que se enseñaría en las escuelas primarias sería la letra *script*, “cuyo significado es “acción y efecto de escribir” y es en rigor la escritura cursiva simplificada”; si nos atenemos a lo indicado por el diccionario “cursiva es escritura rápida y de corrido” (Barbosa, 1978: 220).

La propuesta sobre cómo proceder a la enseñanza de la escritura dentro de la cartilla tenía una exposición menor, a ese aspecto se destinaba un poco menos de una página pues no se incluían en la cartilla ejercicios de caligrafía o explicaciones sobre la secuencia para el trazo de las letras, del mismo modo. Lo anterior permite suponer que la enseñanza de la escritura dependía de la experiencia del profesor.

Las sugerencias que se hacían para ejercitar la escritura consistían en reproducir los enunciados de los primeros dos apartados de la cartilla, pero cuando los adultos estaban en condiciones de leer un texto completo en la última sección, la escritura ya no estaba considerada a un nivel “superior”, como lo era escribir un mensaje en el que el emisor expresara empleando la comunicación escrita, un enunciado oral, es decir, que la enseñanza de la escritura era “elemental”.

Además de la presentación de las letras de manera visual, era necesario que los maestros repasaran con regularidad las lecciones recién aprendidas. En el texto de la cartilla destinado a los alfabetizadores se leía lo siguiente: “revise y repase

frecuentemente las lecciones [...] nunca empieza usted una nueva lección sino hasta que esté bien aprendida la anterior” (Cartilla, 1944: 4). La enseñanza simultánea de la lectura y la escritura se realizaba cada vez que se presentaba una nueva consonante con la siguiente indicación: “Complete usted la lección relativa a cada consonante haciendo que su alumno escriba y lea otras palabras en las que se encuentre las consonantes ya aprendidas y a las que acaba de aprender” (Cartilla, 1944:4).

Respecto a la enseñanza de la escritura, Neijls (1962) señaló que es necesario dedicar a ese aprendizaje de treinta a cincuenta lecciones a fin de que el alumno adquiriera la habilidad mínima de aprender a escribir su nombre y recados sencillos.

La cantidad de lecciones destinadas a la escritura dependían de la experiencia del maestro, pues en las lecciones de la cartilla no había espacios en blanco para la repetición de las palabras en letra cursiva. Practicar el trazo de las letras de manera conjunta a formación de palabras, resultaba favorable para la memorización de las letras. De modo que, enseñar a leer y escribir de manera simultánea no sólo era un método que acortaba en tiempo la secuencia de las lecciones, sino que eran dos procesos de aprendizaje complementarios.

Los aspectos que la cartilla no consideraba para la enseñanza de la escritura eran, por ejemplo, iniciar con trazos sencillos de líneas rectas, círculos y puntos, ello favorecía la posterior formación de las palabras como unidades y la correcta separación de las mismas. Aunque las instrucciones de la página 5 de la cartilla para alfabetizar, sugerían al alfabetizador vigilar la correcta presentación de la escritura, la cartilla no contenía explicaciones detalladas sobre cómo presentar esos conocimientos a los alumnos.

Las instrucciones de la cartilla sugerían practicar la escritura sólo a partir de la reproducción de las lecciones que se habían leído previamente, para el aprendizaje de la escritura se empleaba como el dictado de palabras o frases cortas, procedimientos que al no estar sugeridos en la cartilla podían ser omitidos.

La secuencia de las lecciones de la cartilla debía ser congruente con el avance del aprendizaje de los adultos; el aprendizaje no dependía absolutamente del profesor o del diseño didáctico del cuadernillo, sino que intervenía también la constancia puesta en el aprendizaje por cada integrante del centro.

Una de las dificultades reconocidas para el progreso de la campaña fue la heterogeneidad de los grupos, así como la constante inasistencia de los analfabetos al centro de alfabetización. Después de que el secretario del patronato municipal acudió a la escuela de la cabecera municipal, Gregorio Nava visitó la escuela de Miguel Hidalgo, éste le expresaba al presidente: “como la asistencia no es regular los maestros no pueden desarrollar una labor eficiente”.¹⁵⁹ La dificultad a la que se enfrentaban los alfabetizadores ante la inasistencia de los analfabetos era que dentro de cartilla se recomendaba “nunca empiece usted una nueva lección sino hasta que esté bien aprendida la anterior” (Cartilla, 1944: 4), la inasistencia podía entonces retrasar la secuencia de las lecciones con uniformidad en el grupo, pues del modo en que se indicaba en la cartilla antes de la presentación de una nueva consonante se debía repasar la lección anterior.

Es probable que en los centros de alfabetización se emplearan otro tipo de materiales impresos. En las indicaciones generales de la cartilla se indicaba el uso de otros recursos para la enseñanza: “Para mejorar la lectura y la escritura del alumno, inícielo cuanto antes en la lectura de material, tomado de periódicos, revistas, folletos y libros apropiados” (Cartilla, 1944: 6). Mientras que en el mejor de los casos los niños se mantenían en contacto con la letra impresa durante los años de educación primaria. La cartilla se empleaba como material de aprendizaje y como objeto de lectura.

La asistencia regular de un adulto a los centros de alfabetización era un acto voluntario, (inducido por el maestro o de su propio interés por aprender), pero no dejaba de constituirse como una actividad realizada al margen de sus “obligaciones” laborales y familiares. El esfuerzo que representaba para un adulto interesado en aprender a leer y escribir, cobraba sentido en la imagen que de él tenía Jaime Torres Bodet: “Doblado durante horas sobre la tierra, o laminado de la mañana a la noche por el mecánico ritmo de la producción industrial en serie, el adulto medio de nuestra época es, la más de las veces el ser menos preparado para apreciar la vida que le rodea”.

¹⁵⁹ Firma el secretario del patronato 23 de julio de 1946
AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

Esas características aunadas a la motivación de su profesor podían incidir en el adelanto de las lecciones y en su interés por culminar el proceso de aprendizaje. La cartilla sugería animar constantemente a los alumnos: “Nunca desaliente usted a su discípulo aun cuando en ciertos momentos lo encuentre torpe. Hágale sentir, por el contrario que tiene capacidad y que progresa. Esto da buenos resultados” (Cartilla, 1944: 6).

Los adultos a diferencia de los niños podían tener menos disposición a la repetición y más desarrollado el sentido de crítica y de observación, al respecto las imágenes empleadas para la representación del contenido de las lecciones se vinculaban a las actividades cotidianas del adulto en la vida rural. Como ejemplo la lección “El Baño en el arroyo”, en la que parecen palabras como bañarse, cañada, peñascos y cascada. También en la presentación de la consonante “Z” en la lección “La Zorra: Aparece una estampa con una zorra que lleva en el hocico a una gallina, alrededor hay un paisaje con árboles, troncos y arbustos, y al fondo un gallinero; así la imagen daba sentido a los enunciados que empleaban un vocabulario coloquial: “Luego del cacaraqueo de las gallinas. Don Pepe toma su escopeta. La zorra se oculta en el maizal” (Cartilla, 1944: 60).

El trabajo de los maestros consistía en aprovechar los elementos didácticos de la cartilla para que junto con la experiencia acumulada de éstos se lograra alfabetizar a los integrantes del centro, y despertar en ellos el interés por emplear de manera recurrente la comunicación escrita. Ese procedimiento estaba apoyado en el contenido de las lecciones que hacían alusión a actividades cotidianas que interesaban a los adultos, ese factor fue relevante y en cierta medida una fortaleza de la cartilla:

Es conveniente establecer una relación directa y fácil de demostrar entre la alfabetización y el mejoramiento de la vida cotidiana. El contenido de la cartilla, basado en la experiencia real y en conocimientos básicos rápidamente aprendidos, debe tender a una aplicación práctica inmediata, por limitada que sea (Neijs, 1962: 16)

El primer acercamiento de los adultos a la lectura culminaba con la posibilidad de leer frases cortas que incluían palabras de uso coloquial. Cada oración estaba redactada en torno a un tema conocido por los adultos y aunque no representaban un mensaje en conjunto si tenían una secuencia lógica. Los temas que retomaba la cartilla eran aspectos como la familia, la tierra, o la salud.

Después de un esmerado repaso de los primeros dos apartados de la cartilla, los recién alfabetizados se encontraban en condiciones de leer mensajes con un sentido y significado concreto, el cual estaba basado en el nacionalismo y el deber cívico, esos temas correspondían a la formación de un ciudadano acorde con las políticas educativas de la Unidad Nacional.

El mensaje redentor de las obligaciones cívicas para con la patria no obedecía sólo a la ideología del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, más bien era un discurso proyectado también por los organismos internacionales para dar legitimidad al precepto de la democracia y la paz entre las naciones. Las palabras de Jaime Torres Bodet al cuestionarse sobre el mensaje ideológico que sustentaría la cartilla, denotan que además de capacitar a los analfabetos en lectura y escritura, convenía que el cuadernillo les transmitiera un sentido de responsabilidad cívica sustentado en el orden moral:

La bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria y la solidaridad con todo el género humano son fuerzas laicas, insobornables. A menudo esas fuerzas resultan difíciles de explicar, porque exigen no solo la adhesión del carácter sino la persuasión de la inteligencia [...] con la savia de aquellas fuerzas tendríamos que nutrir el mensaje moral de nuestra cartilla (Torres Bodet, 2002: 7).

La cartilla de 1944 fomentaba el pensamiento patriótico y la conformación del nacionalismo basado en los héroes nacionales. El contenido de la cartilla trataba de otorgar un significado distinto sobre las clases sociales; se planteaba que ricos y pobres, alfabetos y analfabetos compartían una misma responsabilidad cívica con la nación mexicana. Bajo el lema de la unidad nacional la patria se conformaba de tierra, familias y trabajo, y por lo tanto cuestionar a la nación era despremiar todo lo que la constituía. Cuando Jaime Torres Bodet presentó a la prensa un ejemplar impreso de la cartilla, expresó los motivos para la selección y redacción de su contenido:

Aquí están las cartillas [...] Ni una sola de sus páginas, ni uno sólo de sus renglones se hallan manchados por una frase de odio, de propaganda de cólera o de rencor. Nuestro credo es la patria, la patria íntegra, la patria eterna, madre común de leídos y analfabetos, de letrados e iletrados, a la luz protectora de cuya lámpara la familia mexicana va a reunirse para que los hermanos que saben den lo que saben a los hermanos que ignoran lo que ellos saben (Torres Bodet, 1946: 259).

Las lecciones con las que la cartilla concluía el proceso de enseñanza y aprendizaje incluían tres temas generales: la familia, el trabajo y la patria. Se presentaban a

personajes de la historia de México como “Don Francisco I. Madero”, “Don Benito Juárez”, “José María Morelos Siervo de la Nación”, “Don Miguel Hidalgo” y “Cuauhtémoc”, todos ellos presentados como individuos que murieron combatiendo a los enemigos de la patria. Sobre Francisco I. Madero se podía leer que “fue muerto a traición, la historia lo consagra como un defensor de la democracia”, la última hoja de la cartilla presentaba el coro y las estrofas del Himno Nacional (Cartilla, 1944: 91-111). El texto en el que se describía la figura de Morelos se mencionaba del siguiente modo, asiendo notar la trascendencia de las figuras nacionales de la independencia y de la revolución, como símbolos de la nación:

“EI SIERVO DE LA NACIÓN”

Don José María Morelos nació en la ciudad de Valladolid hoy Morelia.

Era fuerte, de color moreno y de ojos negros.

Luchó como Hidalgo por la Independencia de México.

Organizó el Congreso Nacional.

Confirmó la abolición de la esclavitud.

Aspiró a una más justa distribución de la tierra.

Estableció las bases para una vigorosa nacionalidad independiente.

El Congreso de Chilpancingo le dio el tratamiento de “Alteza”.

No aceptó ese título. (Cartilla, 1944: 99)

La cartilla de alfabetización fue junto con experiencia de los maestros el elemento indispensable para el aprendizaje. Posiblemente en el mejor de los casos las limitantes de la cartilla en lo concerniente a la escritura, eran resueltas con la experiencia de los maestros. Pero había otro elemento con igual incidencia y era el interés personal de los analfabetos puesto en el aprendizaje, lo cual determinaba la regularidad con que asistían a las lecciones o les motivaba a hacer actividades de aprendizaje en su hogar:

La señora Leonila Juárez que asistió a la escuela Hidalgo durante tres meses, había acordado con la maestra que ésta le revisaría el trabajo escolar, que ella hacía en su casa con ayuda de la cartilla y con los ejercicios que le anotaba la maestra en su libreta. La señora Leonila recibió además del apoyo de su esposo, el de su suegra quien le ayudaba con las tortillas o la comida: “No más me acuerdo que mi suegra me decía: - yo voy a hacer primero tortillas, mientras haces tú tarea lo

que te haya dejado tu maestra lo haces, y ya te dejo tu masa para que hagas tortillas”¹⁶⁰. Cuando se le preguntó a la señora Leonila si le costó trabajo aprender, ella respondió que no, y recordó los días en que estudiaba en su casa: “No, ni tanto no...porque así cuando era yo casada ponía yo mi libreta y haciendo tortillas iba yo con el libro... pero yo me apuraba y yo tenía que hacer ¡dos cuartillos diarios! de tortillas”¹⁶¹.

Recordando como repasaba las lecciones en su casa Leonila ilustró con las manos como colocaba la libreta en una mesa cerca del comal. Aunque el repaso de combinar las lecciones con el trabajo de hacer tortillas parecía poco esfuerzo cuando recordó otras acontecimientos que contribuyeron en su aprendizaje. Cuando se le preguntó si le gustó aprender a leer respondió recordando los viajes que hacía a la ciudad de México con su esposo: “Ay sí, harto, porque luego cuando me llevaba a México (mi esposo) me decía: - Yo no sé leer eh, tú me vas a decir, yo te voy a decir aquí te voy apuntar la calle que vamos a ir, tú me tienes qué llevar porque yo no sé y tu ya vas al colegio. - Estaba trabajoso”, ella concluyó haciendo que notar que ese procedimiento significaba un esfuerzo personal.

Pero además, había otro motivo que impulsaba a Leonila Juárez a aprender a leer y escribir, era poder entender alguna carta que pudiera recibir su esposo, en forma de diálogo ella mencionó una conversación con él: “Es triste no saber leer. Porque si tú tienes una mujer en México, y te llevo a encontrar una carta pues no sé ni lo que dice, mientras que así ya sé si tienes otra mujer por allá. Huy yo ya sé leer”¹⁶².

Así el proceso de aprendizaje en lo individual formó parte de un engranaje amplio de circunstancias. Por un lado su maestra solía dejarle actividades diarias, para poder hacer sus tareas escolares recibió en ocasiones el apoyo de algún familiar, combinó sus actividades en el hogar con el repaso de las lecciones y por último tuvo la oportunidad de poner en práctica lo aprendido en los viajes que realizaba a la ciudad de México.

¹⁶⁰ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. En el Barrio de Coaxustenco.

¹⁶¹ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

¹⁶² Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

Curiosamente la señora Leonila Juárez no recuerda el método con el que le enseñaron, tampoco cómo obtuvo su cartilla, si pasó al pizarrón o si leía en voz alta. En cambio, al relatar eventos de tipo personal que hacían referencia a su proceso de aprendizaje fueron narrados con especial énfasis denotando así la importancia de la experiencia personal como un ingrediente que contribuyó en su aprendizaje.

Los procedimientos didácticos y pedagógicos con los que se enseñó a leer y escribir en la campaña, estaban contenidos en la cartilla para alfabetizar de 1944. Como se ha mostrado la mayor parte del contenido se enfocaba hacia la enseñanza de la lectura mediante el método fonético u onomatopéyico, mientras que la enseñanza de la escritura tenía un espacio menor. La propia estructura de la cartilla tendría incidencia en el resultado general de la campaña en Metepec, como se mostrará más adelante.

Sin embargo, aunado al procedimiento empleado para el aprendizaje hubo elementos externos a la cartilla de alfabetización, que reforzaron el interés de lo aprendido o que permitían el empleo práctico de ambas habilidades como lo era el conocimiento de la lectura para facilitar la realización de actividades cotidianas como el uso del transporte para realizar actividades económicas, ese tipo de elemento se consideran en el capítulo siguiente.

6 Tercera etapa de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

6.1 Pruebas finales y resultados de la campaña en Metepec

La última etapa que consideraba la Ley de Emergencia para concluir con el periodo de enseñanza y cerrar las actividades de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo quedó establecida como: “De revisión y exposición de resultados: que principiará el 1° de marzo de 1946 y se extenderá hasta el 31 de mayo del mismo año” (SEP, 1946: 150).

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, los términos de la Ley se fueron modificando de acuerdo a las posibilidades más viables para llevar a buen

término el objetivo de la campaña en Metepec; debido a que ésta postergó sus actividades en las dos etapas previas de organización y enseñanza, fue necesario demorar también el tiempo para efectuar la celebración de las pruebas finales, pues en la práctica debían modificarse las determinaciones que la Ley de Emergencia establecía para la enseñanza individual:

Artículo 26.—Al concluir la etapa de la enseñanza, las personas que hayan recibido cartillas acudirán con su discípulo o sus discípulos a un maestro de la escuela más próxima a su domicilio. El maestro, ante la presencia de un inspector o de una autoridad municipal, se cerciorará de que el discípulo ha aprendido a leer y a escribir y hará que llene y firme el cupón de la cartilla. Desprenderá dicho cupón y lo autorizará, firmando conjuntamente con el inspector o la autoridad municipal. Además, extenderá, en lugar apropiado de la cartilla, una constancia que acredite que la persona nominalmente designada y tenedora de aquélla, ha cumplido con su deber (SEP, 1946: 154).

Ese artículo de la Ley permite reiterar la importancia asignada a los maestros en el transcurso de la campaña, si bien la enseñanza individual estaba encomendada a las personas de buena voluntad, al momento de evaluar lo aprendido era necesario recurrir a un maestro para que éste determinara si el discípulo aprendió o no a leer y escribir, además de ello para corroborar que efectivamente un analfabeto hubiese aprendido se necesitaba la firma de una autoridad del municipio: ambos personajes estuvieron presentes también cuando se evaluó a los analfabetos en los centros colectivos de alfabetización.

Una vez que la responsabilidad de la enseñanza y la evaluación recayó directamente en los maestros con la formación de los centros de alfabetización, éstos tuvieron la oportunidad de participar de un modo más activo y desde su propia experiencia como alfabetizadores, lo cual les permitió formular una opinión propia de las actividades que se estaban realizando en la campaña. Los maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sección XIX Toluca, manifestaron los motivos por los que consideraban que no era conveniente llevar a cabo el periodo de evaluación de los analfabetos, exponían de manera específica la premura del tiempo con que se había efectuado el periodo de enseñanza. La circular con la exposición de motivos fue dirigida probablemente a varios municipios del estado, entre ellos Metepec.

Los maestros tuvieron una reunión el 11 de octubre de 1946 que sirvió para discutir el estado de la campaña y “hacer una amplia discusión al respecto, habiendo llegado a las siguientes conclusiones: Que no es posible presentar

exámenes formales en el presente año”¹⁶³. Los profesores estaban al tanto de lo acontecido en la cruzada según los aspectos administrativos: organizar los centros, hacer listas y enviar informes de manera recurrente a la secretaría estatal de la campaña. Pero además los profesores tenían un panorama más certero sobre el progreso del aprendizaje y el tipo de dificultades que hasta ese momento no se habían resuelto con el progreso de la campaña. Muy probablemente con conocimiento de causa los docentes argumentaban lo siguiente para no emprender el periodo de evaluación:

- a) Porque no se ha dispuesto del tiempo que para el efecto fija la segunda etapa de la campaña.
- b) Porque no todos los responsables de los centros colectivos han sido retribuidos.
- c) Porque la asistencia de los analfabetos no ha sido regular, en virtud de que las autoridades civiles en distintos pueblos y municipios no dieron el apoyo moral que ofrecieron a principio de los trabajos, no obstante haberse enviado con toda puntualidad las lista de faltistas¹⁶⁴.

La manifestación de los maestros permite comprender que desde el ejecutivo se impulsó la campaña en lo concerniente a los elementos administrativos, como lo relativo a cumplir con plazos establecidos, que en este caso ya se habían postergado, pues se había determinado en la Ley que prolongaba la campaña de alfabetización que el periodo de las pruebas finales se efectuaría en octubre y hasta diciembre de 1946; periodo que en la Ley de Emergencia se había considerado originalmente de marzo a mayo de 1946.

El nuevo plazo quedó establecido en el “Plan de trabajo para el segundo lapso de la campaña”, junto con el contenido en La Ley que prolongaba la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, el 22 de enero de 1946. Dicho decreto de aplazamiento fue “aprobado unánimemente en votación nominal, en un solo acto, en lo general y lo particular” (Carbó, 1989: 22). Teresa Carbó plantea que la postergación de la campaña obedeció a los limitados resultados de la misma que hasta el momento se habían obtenido, lo cual permite suponer que el retardo en la

¹⁶³ “Se comunica determinación de los maestros en relación con la campaña alfabetizarte”. Envía El Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Delegación XIX Toluca al presidente municipal de Metepec, 14 de octubre de 1946. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia. 1946.

¹⁶⁴ “Se comunica determinación de los maestros en relación con la campaña alfabetizarte”. Envía El Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Delegación XIX Toluca al presidente municipal de Metepec, 14 de octubre de 1946. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia. 1946.

presentación de las pruebas finales fue prácticamente generalizado, por lo cual se hizo necesario prolongar legalmente la cruzada. Aunque desde agosto de 1945, la sociedad nacional de padres de familia había manifestado una propuesta para hacer de la campaña una medida permanente:¹⁶⁵

El presidente manifestaba la necesidad de volver permanente la lucha contra el analfabetismo o, al menos de prolongar la Campaña a fin de garantizar en la misma un alcance más acorde con las expectativas y necesidades de la población nacional. Pero desde luego, tampoco admitía un fracaso resonante [...] el tono general del “Proyecto de Ley que prolonga la Campaña Nacional contra el Analfabetismo [...] era un tono optimista y celebratorio de los logros alcanzados, logros que el Proyecto de Ley en cuestión designaba como éxito (Carbó, 1989: 22).

Por otro lado, y reafirmando la idea de que en la práctica se destinó poco tiempo para el aprendizaje, los maestros y las autoridades locales tenían una perspectiva más prudente sobre el alcance que en términos cuantitativos y de aprendizaje alcanzaría la cruzada. Para construir los resultados de la campaña de alfabetización fue tan importante la reglamentación que fijaban las autoridades nacionales como la iniciativa local y de quienes se involucraron directamente en las labores.

Los maestros proponían que se efectuaran los exámenes una vez cumplido el periodo de tiempo que la Ley de Emergencia establecía para la enseñanza: “el examen deberá presentarse al concluir los seis meses de que los centros han sido reconocidos y retribuidos, no tomando en consideración los meses de diciembre y enero del año entrante por estar los maestros en cursos de preparación profesional”¹⁶⁶.

Durante las vacaciones de diciembre los maestros no titulados debían asistir a cursos de capacitación profesional, por lo que el secretario general de la campaña propuso al presidente municipal de Metepec: “el nombramiento de elementos que sustituyan dentro del lapso mencionado la atención de los centros colectivos que tienen a su cargo, a fin de que la enseñanza de los analfabetos no se trunque y puedan presentar las pruebas de resultados”¹⁶⁷.

No obstante, prolongar el periodo de enseñanza y efectuar la evaluación de manera posterior, poco garantizaba que fuera mayor el número de alfabetizados o

¹⁶⁵ *El Universal*, agosto de 1945.

¹⁶⁶ AHMM/INSTR/VOL.32/EXP.562. Correspondencia. 1946. Los cursos de capacitación profesional en el Estado de México iniciaron el 11 de diciembre de 1945, en la escuela Normal Mixta del Estado. AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.544.CORRESPONDENCIA 1944.

¹⁶⁷ AHMM/EDUC/VOL.32/EXP.562.CORRESPONDENCIA.1946.

que fuese mejor su aprendizaje. En un análisis en el que se compararon algunas campañas de alfabetización de América Latina, el autor concluye en relación al tiempo que duran las cruzadas, que los progresos más significativos no dependieron únicamente del tiempo, sino que “ha sido generalmente en aquellos lugares donde se ha incorporado una gran cantidad de personas en cada etapa del esfuerzo total, y donde ha aprobado una baja proporción y no un alto porcentaje de un bajo número de inscritos” (Arnove, 1992: 366).

El énfasis que ponían los maestros en que se dejaran transcurrir los seis meses que proponía la Ley de Emergencia, da cuenta de la heterogeneidad con que principió la enseñanza en los centros de alfabetización. Los centros no se establecieron al mismo tiempo, tampoco el periodo de enseñanza por ello no todos los centros de alfabetización podían sujetarse a una misma fecha de evaluación: “Las razones anteriores no corresponden a aquellos maestros que habiendo sido retribuidos y contado con el apoyo moral de las autoridades, así como con el tiempo señalado para la segunda etapa o sea seis meses, deben presentar examen sin excusa ni pretexto”¹⁶⁸.

El tiempo que se propuso en la Ley para la enseñanza no fue proporcional con el tipo de formación política y cultural que se pretendía para los adultos. El objetivo fundamental de la campaña, enseñar a leer y escribir, adquirió un valor simbólico mayor, cuando se presentaba a la alfabetización como el inicio de la evolución social y cultural, sin que ello fuera explícito en el texto de la Ley o en el contenido de la cartilla.

Las pretensiones de la campaña eran instruir al adulto para que éste empleara la lectura y la escritura como un “estricto mínimo” (como lo refería el secretario de educación), mínimo que le permitiría incrementar su bagaje cultural y acceder a mejores condiciones sociales, para su completa integración a la nación mexicana. La difusión de frases que la SEP publicó en la prensa da cuenta de las atribuciones que en la época se otorgaban a la lectura, la alfabetización y al analfabeto en particular, como lo propone Escalante (2011):

¹⁶⁸ “Se comunica determinación de los maestros en relación con la campaña alfabetizarte”. Envía El Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Delegación XIX Toluca al presidente municipal de Metepec, 14 de octubre de 1946. AHMM/INSTRT/VOL.32/EXP.562. Correspondencia. 1946.

Saber leer es una primera defensa contra la mentira y no podemos negar que la aceptación de la mentira es uno de los grandes males de nuestro pueblo. SEP

No puede haber libertad en la ignorancia, y el analfabetismo cierra todas las puertas del saber. SEP

La ignorancia es cuna de todos los males, y el analfabetismo es cuna de la ignorancia. SEP¹⁶⁹.

Aunado a ello, acaecía también la perspectiva de que un individuo recién alfabetizado se encontraría en condiciones de modificar su conducta respecto al trabajo: “Cada Alfabetizado constituye un factor de renovación, un vínculo de unidad y un elemento más para la emancipación económica del país” (Torres Bodet, 1948: 271). Bajo ese tipo de premisas económicas y sociales, en documentos como el formato que debían llenar los maestros una vez realizadas las pruebas finales, aparecían casillas que debían llenarse con la siguiente instrucción:

Como muchos de los alumnos que aprendieron a leer y escribir, desearan prepararse técnicamente para una ocupación de las señaladas en este cuadro, el mismo debe registrar por número y sexo, en el renglón respectivo a los que así lo manifiesten: Agricultura, industria, comercio, minas, comunicaciones y trasportes, obras públicas, instituciones públicas, profesiones y ocupaciones liberales, domésticos, artesanos y ocupaciones no incluidas en las divisiones anteriores¹⁷⁰.

Dotar a las campañas de alfabetización de amplios objetivos de formación para el adulto, no fue una condición exclusiva en México, se trató de un elemento común hasta antes de la década de 1960.¹⁷¹ A partir de un análisis sobre varias campañas en el siglo XX, Bhola propuso una definición que sintetiza los elementos comunes de las cruzadas de alfabetización en la primera mitad del siglo:

Un enfoque amplio cuyo objetivo es el que todos los hombres y mujeres adultos de una nación aprendan a *leer dentro de un espacio de tiempo determinado*. La alfabetización es vista como un medio para llegar a un conjunto global de fines económicos, sociales, estructurales y políticos (Bhola citado en Arnove, 1992: 366)

Tanto en la Ley de Emergencia como en la cartilla para alfabetizar, los fines políticos y formativos eran expresados con mayor claridad que los objetivos educativos y pedagógicos, lo cual denota la falta de una definición acotada de la alfabetización. Así por ejemplo, el vocabulario empleado en la campaña para referirse a distintos

¹⁶⁹ *El Universal*, septiembre de 1944.

¹⁷⁰ Este formato sólo empleó en el caso del centro de alfabetización de la escuela Niños Héroes de Chapultepec de la Colonia Álvaro Obregón. “Datos para la estadística de alfabetización. Centros de enseñanza colectiva. Fin de curso. Instrucciones”. AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

¹⁷¹ Arnove (1992) y Kalman (1998) coinciden en determinar que antes de la década de 1960 la alfabetización como noción teórica y práctica estuvo ligada a tres elementos: 1 “El dominio de las destrezas de lectura y escritura”, 2) “Los individuos que alcanzan a dominar la lectura y la escritura son más civilizados que las personas no alfabetizadas” y 3) “La alfabetización es el paso preliminar para promover el desarrollo social y económico entre los pobres” (Kalman, 1998:2).

niveles de alfabetización era ambiguo (Viñao, 1992 b: 395-396), es decir, sin precisión sobre las diferencias entre quienes leían y escribían a un nivel mínimo y ejercían usos limitados como escribir su nombre o leer frases cortas¹⁷², y quienes empleaban la comunicación escrita de manera habitual, como en la redacción de las ideas propias y en la comprensión y/o crítica de un texto¹⁷³.

De manera que, no se emplearon términos como el “analfabetismo funcional”¹⁷⁴, más bien la referencia a ese concepto el analfabetismo por desuso: “Muchas de las gentes originalmente empadronadas como conocedoras de la lectura y la escritura eran, en realidad analfabetos por desuso” (SEP, 1946: 109). La falta de precisión en cuanto al uso de conceptos correspondía a un momento histórico en el que el conocimiento acerca de la alfabetización se consideraba apenas un problema pedagógico, además de cultural: “la primera acepción del adjetivo funcional, aplicado a la alfabetización, muestran su carácter específico, contextual y relativo. Tanto en la versión administrativa como académica” (Viñao, 1992 b: 396).

Kalman coincide con Viñao en plantear que las primeras definiciones de alfabetización anteriores a la década de 1960 correspondían a usos prácticos y limitados de la lectura y la escritura¹⁷⁵: “Esta versión de la alfabetización restringida a ciertas funciones llamadas “básicas”, respondían a un punto de vista específico sobre la finalidad de la alfabetización para las clases populares y las minorías étnicas y, los alcances que debía tener su educación” (Kalman, 1998: 4).

Tomando en cuenta el panorama anterior, resulta importante considerar que los resultados de la campaña dependieron de las condiciones administrativas y locales bajo las que se desarrolló, de la pedagogía en la época, es decir, la diferenciación de la lectura y la escritura, como dos componentes diferenciados en la

¹⁷² El nivel mínimo: “consiste en leer un trozo fácil y en escribir una nota sencilla o al menos el propio nombre”. [Alfabetización Elemental]: Todo adulto o adolescente que ha aprendido en cierto momento los rudimentos de la lectura, pero que no ha desarrollado esa habilidad hasta el punto de poder leer con rapidez, facilidad y plena comprensión, [Alfabetización intermedia]: “una persona que puede leer y comprender el significado, pero no escribir una narración sencilla y breve sobre la vida cotidiana” (Neijs, 1962: 12).

¹⁷³ El nivel superior: “indicado por las posibilidades siguientes: Una apreciación reflexiva de la lectura, y disposición a interpretar el sentido de lo que se lee [...] Capacidad para leer en voz baja y comprendiendo a una velocidad de 150 palabras o más por minuto. Lectura correcta en voz alta. Interés por la lectura y costumbre de leer con regularidad y por iniciativa propia (Neijs, 1962: 13).

¹⁷⁴ El ejército estadounidense definió en la segunda Guerra Mundial como analfabetos funcionales a quienes no eran capaces de entender las instrucciones escritas necesarias para llevar a cabo las funciones o tareas básicas militares (...) En 1947 la Oficina General del censo de Estados Unidos determinó funcionalmente alfabetizados a aquellos que tenían cinco años de escolaridad” (Viñao, 1992: 396).

¹⁷⁵ Al referirse a los usos básicos y prácticos, la autora se refiere a la lectura de instrucciones, recados, anuncios y escritura de listas y recados.

alfabetización. Así, los resultados de la campaña se pueden comprender desde ópticas distintas, por un lado el alcance cuantitativo de la cruzada en cuanto al número de alfabetizados hombres y mujeres que aprobaron las pruebas finales, en relación a la cantidad de centros de alfabetización que se mantuvieron vigentes, en el municipio de Metepec los quince centros de alfabetización superaban numéricamente a las once escuelas del municipio.

Por otro lado, los resultados cualitativos de ésta, en el intento de comprender el tipo de formación que recibieron los asistentes a los centros de alfabetización, correspondió a la definición de alfabetización en la época, es decir los atributos negativos asociados al analfabeto. La Campaña Nacional Contra el Analfabetismo fue un mecanismo de formación ideológica para legitimar al nacionalismo, la democracia y una concepción oficial de lo que se consideraba la formación de una sociedad nacionalista, culta y trabajadora.

Siguiendo los planteamientos de la Ley de Emergencia, la Secretaría General de la Campaña propuso las bases para la celebración de las pruebas finales en centros de enseñanza colectiva y casos de enseñanza individual en abril de 1945. Sin embargo, como se ha mostrado en los capítulos cuatro y cinco, las disposiciones administrativas de la campaña eran emitidas previamente a la instrumentación en las localidades; la mayor parte de dichas disposiciones fueron llevadas a la práctica, de acuerdo con el progreso de la campaña en cada localidad. La celebración de las pruebas finales no fue la excepción, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley de Emergencia, éstas se llevaron a cabo junto con la celebración de fin de cursos de las escuelas primarias, los centros de alfabetización funcionaron no sólo compartiendo las instalaciones físicas de las escuelas, sino que se articularon a las actividades de las instituciones y de los maestros.

La celebración de las pruebas finales fue simbólicamente el acto que terminaba con la campaña de alfabetización. Para proceder a la presentación de las pruebas finales en la Ley de Emergencia se describía el procedimiento y las bases para la celebración detallaban el modo en que se debían llevar a la práctica. Para iniciar los maestros encargados de los centros de alfabetización convenían con el inspector

escolar, la autoridad municipal y la secretaría estatal de la campaña los días designados para llevar a cabo las evaluaciones¹⁷⁶.

De acuerdo a la ubicación del centro de alfabetización se integraron para efecto de la evaluación jurados de tres personas designados por el presidente municipal, los miembros de ese jurado serían los responsables de evaluar los conocimientos de lectura y escritura, y de otorgar la calificación respectiva a cada uno de los asistentes a los centros de alfabetización. Otra de las actividades encomendadas a esa junta era exponer los resultados del centro de alfabetización y cumplir con los requerimientos administrativos, enviar las listas y actas finales a la Secretaría Estatal de la Campaña, los jurados se integraron con los siguientes miembros:

El maestro de la localidad, el Delegado Municipal y un vecino caracterizado del lugar, tratándose de rancherías o de pequeños poblados; si los exámenes tienen lugar en poblaciones se integrará el jurado con un representante de la Autoridad Municipal, con un maestro y con un vecino del sector urbano en que funcione el Centro Alfabetizante¹⁷⁷.

Para cada centro de alfabetización se organizó la junta de evaluación, la fecha para la presentación de las pruebas era independiente, aunque en conjunto los alfabetizados fueron evaluados el mismo día en cada centro, cada uno de ellos sustentó de manea individual el examen correspondiente. En Metepec los primeros exámenes de evaluación se sustentaron en la escuela “Miguel Hidalgo”, el 9 de octubre de 1946. La junta de evaluación estuvo integrada por cinco varones, tres de ellos eran parte de la junta municipal de auxilio a la campaña: Gregorio Nava, Jesús Archundia, Sebastián Espinoza, Guadalupe Estévez y Fernando González. Cabe destacar que el sínodo incluyó, para cada centro, al maestro respectivo.

Para el procedimiento de evaluación se tomó en cuenta el contenido de la cartilla de alfabetización. El diseño de ésta servía para emitir comprobantes individuales de enseñanza y aprendizaje, cada cartilla contenía tres cupones que juntos formaban los colores de la bandera. Los cupones verde y rojo servirían como comprobante para la secretaría general de la campaña, en caso de que el alfabeto fuera aprobado llenaría con su propia letra sus datos personales; el maestro y la autoridad local o el

¹⁷⁶ Punto tres de las “Bases para la celebración de las pruebas finales en centros de enseñanza Colectiva y casos de enseñanza individual”. Administrador General de la Campaña, Ricardo Rubio Vivanco, 15 de noviembre de 1945. AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

¹⁷⁷ Punto tres de las “Bases para la celebración de las pruebas finales en centros de enseñanza Colectiva y casos de enseñanza individual”. Administrador General de la Campaña, Ricardo Rubio Vivanco, 15 de noviembre de 1945. AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

inspector escolar firmarían dichos cupones a modo de autorización: “Además, (el maestro) extenderá, en lugar apropiado de la cartilla, una constancia que acredite que la persona nominalmente designada y tenedora de aquélla, ha cumplido con su deber” (SEP, 1946: 154). Por último, el cupón blanco era desprendido y entregado a los alfabetizadores, éste mismo servía como comprobante para hacer constar que se cumplió con la Ley de emergencia¹⁷⁸.

Los miembros de la junta debían llenar y firmar el acta correspondiente, con las estadísticas requeridas, en las que se incluían los datos de cada uno de los asistentes al centro de alfabetización, distinguiendo entre ellos a los aprobados, reprobados, ausentes y la calificación obtenida por cada uno en lectura y escritura. El acta, junto con los talones de cada cartilla, se enviaba a la Secretaría Estatal de la Campaña y a la administración general de la misma, es decir, que en los tres ámbitos de gobierno había constancia de los alfabetizados que fueron evaluados.

La Ley que prolongó la campaña de alfabetización puso énfasis en elementos que incidieron de manera positiva en los resultados: en la práctica se empleó la publicidad, los niños inscritos en las escuelas participaron en actos de difusión y propaganda, aunque estas actividades no se habían contemplados en la Ley de Emergencia.

6.2 El examen y la ceremonia escolar

En Metepec las actividades de evaluación se realizaron junto con una ceremonia en la que participaron los niños. La primaria federal de San Francisco Coaxusco se llamaba “Miguel Hidalgo” como la de la cabecera municipal, en esa escuela la ceremonia cívica se llevó a cabo el día 6 de noviembre de 1946. El director de la escuela, José Carranza Gutiérrez, inició la reunión exponiendo unas palabras alusivas al acto. Luego de ello el niño Juan Gutiérrez Pliego participó con la recitación “Saber”. Los niños del tercer año intervinieron con el coro de la escuela entonando una pieza de música. También participaron los alumnos del segundo año

¹⁷⁸ Punto once de las “Bases para la celebración de las pruebas finales en centros de enseñanza Colectiva y casos de enseñanza individual”. Administrador General de la Campaña, Ricardo Rubio Vivanco, 15 de noviembre de 1945. AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

con el diálogo “Lo que hace la ignorancia” y finalmente los asistentes entonaron el Himno Nacional¹⁷⁹. El vínculo entre el centro de alfabetización y la escuela se había concretado, los actos alusivos hacían referencia al exaltado valor del nacionalismo, la campaña de alfabetización se incorporó a las actividades escolares. Después de la emisión de la Ley que prolongaba la campaña Nacional contra el Analfabetismo, se tomó en cuenta la participación de los niños; posiblemente como una medida para sensibilizar a los adultos al aprendizaje y al mismo tiempo se procuró estimular la asistencia de éstos a la escuela:

En relación con la niñez se hizo un gran esfuerzo por concientizar a las autoridades sobre la responsabilidad que tenían de impulsar a los padres de familia para que sus hijos acudieran a la escuela. Las escuelas organizaron grupos de niños alfabetizadores, “brigadas infantiles alfabetizantes”, con la misión de ayudar a los niños que quisieran empezar a aprender (Torres Septién, 1994: 476).

El artículo 12 de la Ley que prolongaba la campaña tenía doce incisos en los que se detallaba el modo en que los niños de primaria y post primaria podían cooperar a la cruzada, bajo la dirección de los maestros o de los inspectores escolares; entre las labores de los alumnos de primaria estaba “formular y aplicar un plan de acción social destinado a despertar el interés de los analfabetos en el desarrollo de la campaña” (SEP, 1946: 129).

12.-Los Directores de las escuelas establecerán, con carácter voluntario, una Brigada Infantil de Alfabetización, cuyo objeto será cooperar con los maestros, con las sociedades de padres y con las autoridades respectivas de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Dichas brigadas infantiles se integrarán por los alumnos más capaces de 5° y 6° año de primaria y de todos los grupos de los planteles post-primarios (SEP, 1946: 129).

Las brigadas infantiles tuvieron para la campaña un valor simbólico, poco práctico y eficiente; Jaime Torres Bodet consideraba que la participación de los jóvenes estudiantes debía corresponder a las clases de educación cívica incluidas en el programa escolar. Al modo de ver del secretario de educación, incluir a los jóvenes y niños en la campaña serviría para integrar el civismo en la vida diaria del educando. Pero advertía al mismo tiempo la poca participación de los menores en la campaña:

Un síntoma me apenaba: la pasividad de la juventud. Ciertamente, los muchachos menores de 18 años no estaban obligados a enseñar por determinación de la Ley. Pero

¹⁷⁹ AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

¿no sentirían –por lo que tiene la adolescencia de generosidad espontánea y franca– el deseo de contribuir a la redención de sus compatriotas?”(Torres Bodet, 2002: 9).

En Metepec la participación de los niños se hizo notar en los festivales “el día de los exámenes de los analfabetos y como fin de las labores del año lectivo”¹⁸⁰. Aquel ambiente nacionalista impulsado por la Secretaría de Educación Pública, que consistía en honrar a los símbolos y héroes patrios se reproducía con especial énfasis en las escuelas primarias¹⁸¹.

En la escuela rural federal de San Lorenzo Coacalco la ceremonia consistió en la presentación de trece actividades, de las cuales cinco aludían a la bandera; el ceremonial se inauguró con “El saludo a la bandera”, acto seguido por el coro “A la bandera”, una participación a dúo por los niños del tercer grado “La chamaca”, otro acto del coro escolar fue “El maizal”, canción revolucionaria. La niña Diega Dotor recitó “A la bandera”; el coro de los niños intervino con la canción “somos obreros”, todos los niños cantaron también “Viva México”¹⁸², y el último acto fue la entonación del Himno Nacional¹⁸³.

Para los adultos que asistieron a los centros de alfabetización resultaba significativo que los niños supieran leer y escribir, mientras que éstos comenzaban su aprendizaje. La señora Leonila Juárez recuerda que cuando fue alumna del centro de alfabetización salían los niños y luego entraban los adultos, para ellos los niños que sabían leer y escribir poseían un mayor nivel cultural, el cual incluso, podía superar el de los adultos: “sí es al revés, pero yo le digo que así decíamos, aquí salen los grandes y los chiquitos van a entrar.”¹⁸⁴

Imágenes de los niños enseñando a la gente mayor a leer o bien acompañando a los adultos en la lectura de la cartilla, fueron difundidas en la prensa y en la revista *Mañana*,¹⁸⁵ incluso una de ellas tomada por Paco Mayo: “Madre aprendiendo a leer”

¹⁸⁰ Programa de actividades de fin de curso de la escuela de San Lorenzo Coacalco. 13 de Noviembre de 1946. AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

¹⁸¹ En el estado de México la maestra Guadalupe Torres Veliz organizó brigadas escolares en Otumba. *El Universal*, septiembre de 1945.

¹⁸² Canción de 1942 escrita e interpretada por Pedro Galindo: “Mi México querido que linda es mi bandera si alguno la mancilla le parto el corazón [...] la historia les dirá que México es valiente y nunca se ha rajado viva la democracia y también la libertad” (Fragmento).

¹⁸³ Programa de actividades de fin de curso de la escuela de San Lorenzo Coacalco. 13 de Noviembre de 1946. AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

¹⁸⁴ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

¹⁸⁵ Araiza (2007) muestra en su estudio cinco de las veintisiete fotografías de la campaña que fueron publicadas en la revista *Mañana*, en las que aparecen niños y adultos compartiendo un aula, el comedor escolar o la lectura de la cartilla.

(Apéndice cuatro) fue premiada en el palacio de Bellas Artes en 1947. La fotografía mostraba a dos niñas enseñando con la cartilla a leer a una mujer mayor de cincuenta años:

Los espectadores de la imagen podían sentirse identificados y representados en cualquiera de los dos escenarios; como iletrados o letrados para acelerar la luz del alfabeto a quienes lo desconocían y abatir la sombra de la ignorancia, como una reflexión metafórica entre la luz de la vela y el efecto de las sombras en los rostros (Araiza, 2007: 68).

Una vez más se insistirá en que la campaña de alfabetización tuvo además del objetivo de difundir el uso del alfabeto, el propósito de legitimar el nacionalismo, la unidad nacional, y principios como la democracia y la solidaridad: “el mejor producto de la campaña consistirá en haber depurado la noción de solidaridad de nuestra República y en que los iletrados y los letrados se hayan reconocido unos a otros y hayan comprendido el problema de su existencia” (Torres Bodet, 1946: 138).

Para alcanzar esos fines de tipo político e ideológico la campaña estuvo acompañada en sus tres etapas de actividades culturales y de difusión. Por todos los medios de comunicación posible se puso de manifiesto que la tarea de alfabetizar era una noble causa del gobierno de Manuel Ávila Camacho, además de un compromiso moral del pueblo mexicano.

Al finalizar la cruzada y entre los resultados debe tomarse en cuenta que la propaganda hecha alrededor de la misma tuvo alguna incidencia entre los receptores de los mensajes: los emisores ennoblecían el objetivo de la campaña, mientras que los receptores, letrados e iletrados, debían involucrarse en el trabajo de aprender o enseñar. Los resultados cuantitativos de la campaña en Metepec no dan cuenta del significado ideológico de la misma, pues no hay evidencia de que los receptores fueran atraídos a la campaña por medio de la publicidad, como resultado del “bombardeo ideológico”.

No obstante, reflexionando acerca de las múltiples actividades culturales y de difusión de la campaña¹⁸⁶, resulta prudente considerar que de algún modo se sembró en los mexicanos la semilla de la lectura y la escritura, como medida de

¹⁸⁶ Algunas de las actividades culturales y sociales que la SEP promovió a beneficio de la campaña fueron: “la presentación de la célebre actriz norteamericana Bette Davis (...) dos subastas de obras artísticas donadas por sus autores, entre las que figuraban pinturas, esculturas, grabados y dibujos de verdadero mérito” El Presidente de la República autorizó la emisión de estampillas postales con alusión al primer aniversario de la campaña, en junio de 1946 se inició la venta de un timbre adicional. (SEP, 1944: 121-124).

prosperidad nacional, la cual aunque no fuese aprovechada en beneficio de los adultos, si contribuyó a que los padres de familia se interesaran en que sus hijos asistieran a la escuela para aprender y emplear la lectura y la escritura.

Después de dar a conocer la Ley que prolongaba la campaña continuaron los procedimientos de publicidad y propaganda, que habían funcionado desde el inicio de la misma, se imprimieron rótulos, cartulinas y volantes, también se organizaron conferencias para obreros, campesinos e industriales: “la administración [...] ha seguido impulsando la divulgación de los generosos fines que se persiguen [...] para lo cual se vale de cuanto medio eficaz de difusión moderna pueda estar a su alcance” (SEP, 1946: 130). En el centro charro de Toluca, Estado de México, a inicios de noviembre de 1946 se organizó una “monumental corrida de Toros a beneficio de la junta municipal de alfabetización.”¹⁸⁷ Desde la Secretaría Estatal de la Campaña se sugirió con motivo de la celebración del segundo aniversario de la emisión de la Ley de Emergencia, la procuración de las siguientes actividades:

Para el mejor lucimiento y estímulo de las fiestas pro-alfabetización [...] se sugiere formen parte los siguientes actos: Kermeses (*sic*), concursos de lectura y escritura, bailes populares, palos encebados para los analfabetas, rifas de prendas de vestir para los más aprovechados en la enseñanza.¹⁸⁸

Además de las ceremonias escolares, no se encontró evidencia, en el archivo municipal, de otro tipo de actos cuyo fin fuera la celebración de la campaña; pero el empleo de los recursos disponibles fue notorio, los periódicos contribuyeron a la campaña de manera gratuita, cediendo espacios para la representación textual o gráfica de la campaña:

En todos los periódicos y revistas importantes de la Capital y de los Estados, se continúa publicando, en espacios cedidos gratuitamente, un cuarto de plana semanal con ilustraciones sugestivas relacionadas con los diferentes aspectos de la Campaña y de acuerdo con las necesidades impuestas por el curso de la misma (SEP, 1946: 131)

Al finalizar la campaña se habían realizado en torno a ésta múltiples actividades cuyo fin era reproducir el discurso oficial, sobre los beneficios de ésta y respecto a la prosperidad social, cívica y económica de México¹⁸⁹. Los mensajes eran emitidos en

¹⁸⁷ AHEM. Serie: Dirección de Educación. Vol. 456. Exp. 11. 1946.

¹⁸⁸ Documento enviado el 29 de julio de 1946 al presidente municipal de Metepec por el secretario del comité estatal. AHMM/EDUC/VOL.31/EXP.5461.CORRESPONDENCIA.1946.

¹⁸⁹ Actividades en la ciudad de México publicadas en *El Universal* (1945). Enero: En el lago (Xochimilco) hubo un desfile de canoas adornadas, llevando cada una de ellas las letras del alfabeto."Febrero: Gran desfile de carros alegóricos en el Estadio Nacional. Marzo: Manifestación escolar de estudiantes y profesores de la villa Gustavo A.

actividades prácticas como los festivales escolares, por medio de frases impresas en los periódicos y a través de sus imágenes, es decir, que aquellas personas que no obtenían información sobre la campaña y por medio de las columnas del periódico podían hacerlo por las “sugestivas ilustraciones”. Las imágenes de media plana publicadas en *El Universal* en 1945, mostraban un prototipo de analfabeto, hombres o mujeres con un aura de pasividad, sentados, esperando, usando ropa campesina, o rodeados por elementos rurales, mientras que la cartilla y los símbolos nacionales aparecían rodeados de un haz de luz brillante.

En una de las ilustraciones firmada por Fernando Ríos que parece publicada en octubre de 1945 en el periódico *El Universal*, se leía: “Es penoso el espectáculo que ofrecen los compatriotas analfabetos que se ven obligados a comunicar al evangelista sus más íntimos problemas” (Ver Apéndice 5). En la introducción aparece una mujer campesina de falda larga, morena, peinada con una trenza y con las manos empalmadas; la mujer mira atentamente como el “evangelista” del mercado escribe sobre una hoja de papel, el evangelista muy concentrado viste a su vez al estilo citadino, con sombrero, anteojos y saco. Esa imagen representaba tanto a los alfabetos como a los analfabetos, a los poseedores de la cultura y a los ignorantes; sobre todo la necesidad de los primeros al solicitar la ayuda de los ilustrados.

La tesis de Araiza (2007) rescata a la campaña de alfabetización desde “su discurso visual”, para lo cual mostró las fotografías producidas para la difusión de la cruzada en publicaciones periódicas: sostiene que en algunos casos se intentó incorporar la mayor parte de elementos, que daban cuenta de la unidad nacional, como fue con el empleo de murales con los héroes patrios al fondo de las escenas, la cartilla abierta, como esperando a ser leída, la bandera nacional, las condiciones adversas bajo las que se hicieron llegar las cartillas, o bien cuando niños y adultos se reunían con el fin común de patriotismo:

La campaña estuvo ligada a símbolos que buscaban ensalzar los valores que se perseguían con la “unidad nacional” [...] están los símbolos nacionales que se constituían como testimonios del nacionalismo en construcción. El uso de banderas, la representación de la mexicanidad de los pueblos indígenas, las imágenes de héroes nacionales, la SEP que se constituía como institución omnipresente y las ceremonias en

Madero pro campaña Alfabetizante. Septiembre de 1945: “Festival de honor a los alfabetos y alfabetizantes en el Estadio Nacional”.

que se cubrían el ambiente con los símbolos de la campaña, son representados por los Hermanos Mayo en varias ocasiones (Araiza, 2007: 96).

En los espacios en que se desarrolló la campaña, los mensajes visuales y escritos no fueron difundidos con la misma frecuencia. Sin embargo, la dicotomía entre alfabetización e ignorancia o bien alfabetización y cultura parece haber hecho mella en algunas personas. En la entrevista realizada a Leonila Juárez se empleó la palabra ignorancia para referirse a las condiciones culturales de la época y para explicar un cambio cultural en la siguiente generación: Cuando se le preguntó a la señora Leonila Juárez, si ella envió a sus hijas a la escuelas respondió: “sí, porque le decía yo a mi esposo -es triste no saber leer-, ahora si les pasa algo es por tontas, porque ahora ya no hay ignorancia”¹⁹⁰. Respecto a los antecedentes de alfabetización en su familia para saber quiénes aprendieron a leer , “nada más mi tío Pedrito, ya ve que la gente de antes era ignorante [...] y mi mamá ni era de aquí era de por allá por Temoaya ya ve que también hay gente ignorante”.

La publicidad de la campaña puso énfasis en el malestar social que causaba el analfabetismo, subordinando a los conocimientos cotidianos, religiosos o morales adquiridos por la experiencia de las personas al empleo de la lectura y la escritura. Los limitados e incompletos resultados estadísticos de la campaña no muestran la incorporación inmediata de los mexicanos a la alfabetización, pero el procedimiento contribuyó a los cambios culturales que favorecieron el proceso de la alfabetización.

6.3 Resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

Las principales dificultades para el acopio y la difusión de los resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo se dieron a conocer conforme avanzaba la cruzada, se establecían nuevos centros de alfabetización, además de los casos de personas que estaban siendo alfabetizadas por medio de la enseñanza individual, al emitir los primeros resultados de la campaña se determinó que:

¹⁹⁰ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011. Barrio de Coaxustenco.

Por lo que hace a la enseñanza individual, la administración de la campaña no se hallará en aptitud de dar informes numéricos precisos sobre sus resultados, en tanto no termina el periodo de revisión y exposición de los mismos [...] toda vez que no será hasta entonces cuando todos los instructores que están impartiendo el conocimiento [...] habrán presentado a sus distintos discípulos ante las autoridades escolares municipales (SEP, 1946: 138)

La obtención de los resultados de la campaña era consecuencia del tardío establecimiento de los centros, la paulatina creación de los centros colectivos, fue común y a un ritmo distinto dentro del municipio y en cada localidad. Los periódicos que publicaron los resultados de la campaña en función de los nuevos centros de alfabetización y los adultos recién inscritos mencionaban sólo una parte de los logros de la campaña, es decir, los resultados a mediano plazo. En los resultados emitidos por la SEP se clasificaron de un modo distinto; se distinguió entre quienes habían aprendido a leer y escribir al final de la cruzada y aquéllos que estaban pendientes de ser evaluados. En un informe que abarcaba el primer año de la campaña, en agosto de 1945, la SEP daba a conocer el panorama general de la campaña.

Tabla 10
Resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo

Indicadores oficiales	Miles	Porcentaje
Analfabetos sujetos a la campaña conforme a la Ley	5.924,091 ¹⁹¹	100.0%
Analfabetos atendidos por la campaña	1.440,794	24.3%
Presentaron ya examen y fueron aprobados	708,657	12.0%
Pendientes de examen	732,137	12.3%

Fuente: Elaboración propia con base en “La campaña en cifras. Enseñanza iniciada el 1° de Marzo de 1945.”(SEP, 1946:135)

Después del primer aniversario de la campaña en 1945, la SEP había manifestado los logros de ésta en términos de la cantidad de centros de alfabetización, el número de analfabetos inscritos, las cartillas repartidas y los patronatos estatales. Sin

¹⁹¹ “No figuran los mayores de 40 años (2, 249,996) excluidos por el artículo 2 de la Ley y los indígenas monolingües (1, 237, 018) que estaban siendo objeto de una labor especial, con cartillas e instructores bilingües, a fin de enseñarles el español” (SEP, 1946: 135).

embargo, cuando se obtuvieron los resultados de la campaña en 1946 no aparece un ejercicio por parte de la secretaría de comparar los primeros resultados con el producto final. Los datos mostrados por la SEP en 1946 sólo expresaban al número de alfabetizados y los pendientes de examinar, pero no se hizo notoria la disminución de centros de alfabetización y la cantidad de aprobados con respecto a quienes potencialmente presentarían el examen, como aconteció en Metepec.

De acuerdo con la tabla anterior, menos del 30% los analfabetos reconocidos por la Ley (5, 924, 091) fueron atendidos en los centros de alfabetización (1, 440, 794), mientras que del total de analfabetos aprobaron los exámenes finales sólo el 12%. La cantidad de analfabetos pendientes de examen superaban en cantidad a los aprobados. La administración de la campaña a nivel federal actuaba de un modo más apresurado a cómo funcionaban las acciones en la práctica. Así como lo hicieron notar los maestros de Toluca era necesario prolongar el periodo de enseñanza, pues como lo reconocía el Secretario de Educación Pública: “En la fecha en que escribo estas líneas (15 de abril de 1946) nos hallamos en el periodo tercero de la campaña: 1 145 494 están sustentando la pruebas reglamentarias” (Torres Bodet, 1946: 137).

Los autores que han abordado la campaña de alfabetización Medina (1978), Carbó (1989) y Torres Septién (1994) coinciden en determinar que los resultados de la misma fueron escuetos en comparación con la publicidad, las expectativas iniciales y la organización que se desplegó. Los escasos resultados de la misma se justificaron con el argumento de que había elementos analfabetos pendientes de evaluación, determinando que con el progreso temporal de la campaña se engrosarían los datos. Ahora bien, con base en documentos del Archivo Histórico de Estado de México y en una investigación sobre Toluca rural, Escalante (2011) advierte que en el estado, considerando la diferencia entre hombres y mujeres alfabetizados, los resultados fueron aún menos efectivos:

Se habían alfabetizado a 15 830 personas, 10 247 hombres y 5 583 mujeres. Tales cifras arrojan una eficiencia relativamente baja pues contando sólo al total de asistentes a estos centros, únicamente el 25% fue alfabetizado, muy por debajo de los resultados nacionales. Asimismo, la labor de la Campaña no había podido contrarrestar la diferencia de género pues dos terceras partes de los alfabetizados fueron hombres (Escalante, 2011:12).

Según el censo de 1940, los analfabetos que había en Metepec eran 7 139, de los cuales tenían la obligación de aprender a leer y escribir 5 054¹⁹², de acuerdo con el artículo 2 de la Ley de Emergencia, de los 6 a los 40 años. Considerando las listas de los inscritos a los centros de alfabetización, la campaña atendió sólo al 8.7% de los analfabetos reconocidos por la Ley, es decir a los 442 inscritos en los centro que se anotaron en la tabla seis. No todos los inscritos al centro de alfabetización se presentaron a las pruebas finales, lo cual reduce aún más los resultados de la campaña en Metepec, de acuerdo con la tabla siguiente.

Tabla 11
Asistentes y ausentes a la presentación
en la prueba final de alfabetización

Asistente/ausente	Frecuencia	Porcentaje
No presentó	138	31.2%
Presentó	254	57.5%
Ilegibles	50	11.3%
Total	442	100%

Fuente: Elaboración propia con base en AHMM/INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

Las pruebas finales en Metepec se llevaron a cabo en los últimos tres meses de 1946, por lo que se podría considerar que la cantidad de analfabetos que se atendieron en el municipio estaban considerados dentro de los “pendientes de presentar el examen” (como se mencionó en la tabla diez). Tomando en cuenta que no todos los integrantes de los centros de alfabetización se presentaron a las pruebas finales, el resultado más inmediato fue la cantidad de aprobados y reprobados del total de los alumnos.

Los resultados de la campaña en Metepec no fueron perceptibles bajo una sola interpretación; por un lado no hubo centros de alfabetización en todas las localidades, lo cual permite suponer que la campaña no abarcó a todos los poblados

¹⁹² Para la elaboración de este dato se consideró la edad de 6 a 39 años, por el corte de edad que se estableció en el Sexto Censo de Población 1940 (1943). Estado de México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística.

en que había analfabetos; por otro lado, a los centros de alfabetización no asistieron los menores de diez años, entonces los centros se concentraron en atender a la población mayor de 10 años y sólo a algunos mayores de cuarenta, es decir, que de 3 541 personas, aprobaron sólo 170, es decir el 4.8% de la población que estaba en edad para asistir al centro de alfabetización.

Pero hay un dato sobresaliente, que a nivel nacional hasta agosto de 1946 habían aprendido a leer el 12% de los atendidos en la campaña (tabla once), en cambio en Metepec la cantidad de alfabetizados que presentaron las pruebas en los últimos tres meses del año fueron el 35% del total de quienes fueron a las clases de alfabetización, es decir, un porcentaje mayor que el nacional. Los resultados de aprobación fueron distintos en cada centro de alfabetización.

Tabla 12
Aprobados y reprobados por cada centro
de alfabetización en Metepec

LOCALIDAD	CENTRO ALFABETIZACIÓN	RESULTADO				
		A	R	NP	I	T
Cabecera municipal	1 femenino	12	10	8	0	30
	2 femenino	12	5	19	0	36
	3 femenino	25	21	17	0	63
	4 varonil	9	13	16	0	38
	5 varonil	16	10	10	0	36
	6	0	0	0	35	35
		74	59	70	35	238
San Salvador	1 mixto	12	5	15	0	32
	2 femenino	7	9	0	0	16
	3 femenino	4	10	0		14
		23	24	15	0	62
San Francisco Coaxusco	1 femenino	5	10	20	0	40
	2 mixto	10	8	19	0	41
		15	18	39	0	72
Álvaro Obregón	1 mixto	31	0	0	0	31
		31	0	0	0	31
San Gaspar	1 varonil	3	2	1	0	6
		3	2	1	0	6
San Lorenzo Coacalco	1 varonil	9	4			13
	2 femenino	15	5			20
		24	9	0	0	33
		170	112	125	35	442

Fuente: Elaboración propia con base en AHMM/INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

Aunque el sínodo evaluador era distinto en cada centro de alfabetización, los responsables de la calificación debían aprobar a los alfabetos de acuerdo con un formato, bajo los mismos criterios se evaluaba la enseñanza individual y la de los asistentes a los centros colectivos de alfabetización: “Para el efecto de calificación de los Alfabetizados que se sujeten a pruebas, se usará la misma medida de aprovechamiento que se establece para los Centros de Enseñanza Colectiva y que está contenida en la forma CNA-E-IV”¹⁹³

En el formato al que se hacía referencia para evaluar el aprovechamiento en lectura se tomaban en cuenta las habilidades técnicas como la postura y la pronunciación: “Actitud reflexiva hacia lo que se lee y preocupación por el desarrollo de la ideas en las oraciones, frases y párrafos”, es decir, ejercitar una lectura de oraciones completas y no sólo de palabras aisladas: “reconocimiento automático de signos de puntuación y de recursos tipográfico, conformidad con ciertos preceptos de orden higiénico, como postura, iluminación. En la lectura oral es indispensable la exactitud y claridad de la pronunciación”¹⁹⁴.

Al menos desde las disposiciones formales se consideró evaluar la lectura en silencio y en voz alta: “se medirá la rapidez de la lectura en voz alta y la comprensión de la lectura en silencio”. El formato que especificaba el procedimiento para la evaluación sólo fue empleado en la escuela “Héroes de Chapultepec” de la colonia Álvaro Obregón. Para el resto de los centros de alfabetización pudo ser distinto el procedimiento, la diferencias entre el formato de esa escuela y el utilizado en el resto de centros es que en el primero la calificación de la lectura se determinaba en las siguientes categorías:

Aprovechamiento Superior: cuando el discípulo lea más de cien palabras en dos minutos y reproduzca la mayor parte de las ideas contenidas en la lectura. *Aprovechamiento medio:* Cuando el discípulo lea entre 50 y 100 palabras en dos minutos y reproduzca cuando menos la mitad de las ideas contenidas en la lección. *Aprovechamiento inferior:*

¹⁹³ Punto nueve de las “Bases para la celebración de las pruebas finales en centros de enseñanza Colectiva y casos de enseñanza individual”. Administrador General de la Campaña, Ricardo Rubio Vivanco, 15 de noviembre de 1945. AHMM/EDUC/VOL.31./EXP/543/CAMPAÑA ALFABETIZACIÓN 1944.

¹⁹⁴ “Datos para la estadística de la alfabetización. Centros de enseñanza colectiva fin de curso” reverso. Formato (CNE-EIII). AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

cuando el discípulo lea más de 50 palabras en dos minutos y reproduzca menos de la mitad de las ideas principales contenidas en la lección¹⁹⁵.

En los otros centros de alfabetización el formato para entregar las estadísticas respectivas incluía el nombre del distrito en el que se formó el centro de alfabetización, el municipio, poblado y la fecha. De un modo más detallado el formato para cada uno de los centros incluía: nombre del alumno, su edad, número de cartilla, los puntos alcanzados en la prueba final (lectura y escritura), si estaban alfabetizado (sí o no) y observaciones. Este segundo formato resultaba más conveniente porque no dejó en el anonimato a los asistentes al centro de alfabetización, en el se especificaba una calificación particular a cada uno de los asistentes. La escala empleada era de 0 a 10 puntos, los que obtuvieron un promedio menor a 6 puntos en ambas habilidades estaban no aprobados, mientras que todos los que obtuvieron un promedio igual o mayor a 6 puntos fueron los aprobados. En la casilla de las observaciones se anotó a los que se presentaron o no al examen final.

A pesar de que el objetivo de la campaña fue alfabetizar en un tiempo breve a la mayor parte de los adultos del municipio, al estar presentes varios observadores o al menos el grupo de sinodales se pudo haber reducido la posibilidad de que los maestros determinaran arbitrariamente que todos los alumnos estaban alfabetizados o que ninguno había aprobado, es decir que la evaluación fue un proceso mediante el cual cada uno de los analfabetos fueron examinados. Una vez obtenido el promedio de calificación de todos los que presentaron el examen final, descartando a los ausentes y los ilegibles, en total 188 considerando a los alumnos del centro colectivo de la escuela de la colonia agrícola Álvaro Obregón 31 por haber sido evaluados con una escala distinta; resultó que de los 442 asistentes, 223 tuvieron un promedio en lectura y escritura de 6.7. Respectivamente cada una de las dos habilidades tuvo un aprovechamiento distinto; en lectura fue de 6.8 puntos y el de escritura de 6.3.

Un inconveniente de la escala de calificación de 0 a 10 fue que no se especificaban los criterios para otorgarla. En ese sentido y tomando en cuenta los dos criterios del primer formato de evaluación, es posible que el aprovechamiento

¹⁹⁵ "Datos para la estadística de la alfabetización. Centros de enseñanza colectiva fin de curso" reverso. AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

inferior fuera equivalente al promedio de de cinco puntos en ambas habilidades; mientras que la calificación de 6 puntos equivalía al aprovechamiento medio y los promedios superiores a 7 puntos al aprovechamiento superior.

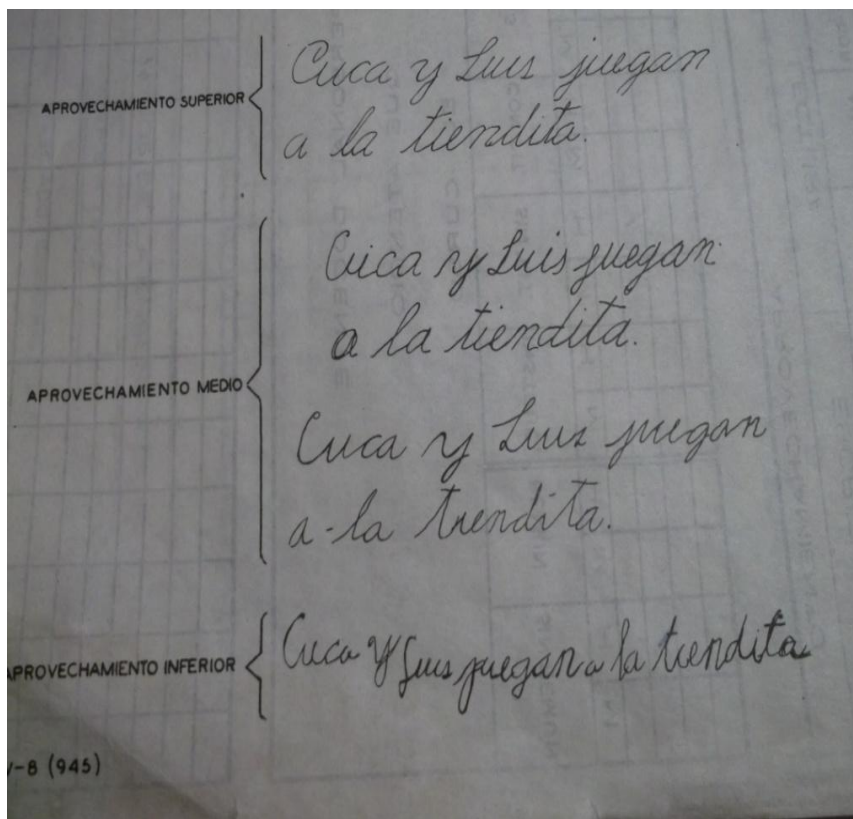
Tentativamente parece que la calificación otorgada a los alfabetizados no distaba de las consideraciones y la ambigüedad con que se determinaba el nivel de alfabetización elemental, media y funcional a la que aludían autores como Neijs (1962), Viñao (1992 b) y Kalman (1998). Para la primera autora el nivel mínimo de alfabetización incluye a la alfabetización elemental y a la alfabetización intermedia:

El nivel mínimo: “consiste en leer un trozo fácil y en escribir una nota sencilla o al menos el propio nombre”. [Alfabetización Elemental] Todo adulto o adolescente que ha aprendido en cierto momento los rudimentos d la lectura, pero que no ha desarrollado esa habilidad hasta el punto de poder leer con rapidez, facilidad y plena comprensión, [Alfabetización intermedia]: “una persona que puede leer y comprender el significado, pero no escribir una narración sencilla y breve sobre la vida cotidiana” (Neijs, 1962: 12).

El nivel superior “indicado por las posibilidades siguientes: Una apreciación reflexiva de la lectura, y disposición a interpretar el sentido de lo que se lee (...) Capacidad para leer en voz baja y comprendiendo a una velocidad de 150 palabras o más por minuto” (Neijs, 1962: 13). La alfabetización superior de acuerdo con la autora era obtenida después un prolongado proceso de aprendizaje en el que se incluía el uso de materiales adicionales y para interpretar las lecciones de lo leído, la “alfabetización funcional significaba ya un nivel intermedio más allá de la mera capacidad de leer y comprender un texto simple y de escribir el propio nombre y algo más” (Viñao, 1992 a: 135).

Tomando en cuenta el promedio de calificación con el que fueron aprobados la mayor parte de los alfabetizados a los centros colectivos y de acuerdo a los parámetros para determinar el nivel de alfabetización parece que el resultado de la campaña fue en los casos de los aprobados con 6 puntos el nivel mínimo de alfabetización, es decir, que aprendieron a escribir su nombre y frases cortas, o bien a comprender el contenido de lecturas muy cortas. El propio diseño de la cartilla de alfabetización así lo siguiere, pues como se expuso en el apartado sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, ésta contenía explicaciones muy cortas sobre el empleo de los signos de puntuación como indicaciones generales y no se incluían dentro de la cartilla ejercicios específicos para la enseñanza de la escritura.

Las dificultades que hubo con respecto a la enseñanza de la escritura también se hicieron notar en los elementos considerados para evaluarla, según las tres categorías de aprovechamiento superior, medio e inferior: “el aprovechamiento de la escritura se estimará haciendo que el discípulo escriba con lápiz un texto no mayor a 20 palabras y se calificará de acuerdo con los siguientes modelos”¹⁹⁶.



Como se podrá observar al calificar la escritura sólo se tomaban en cuenta aspectos sobre la caligrafía, la forma en que el alumno aprendió a hacer los trazos de las letras y su unión. Así mismo, el procedimiento que aparecía en las instrucciones de la cartilla para enseñar a escribir: “cuidar que el alumno adquiera una letra clara y bien formada. Vigilar que ligue bien las letras de cada palabra. Exigir que escriba de izquierda a derecha, espaciando las palabras y en renglones paralelos” (Cartilla, 1944: 5).

¹⁹⁶ “Datos para la estadística de la alfabetización. Centros de enseñanza colectiva fin de curso” reverso. Formato (CNE-EIII). AHMM/INSTR/VOL32/EXP565/ Padrones Campaña Alfabetización 1946.

En el proceso de enseñanza y en el de evaluación no se indicó que el analfabeto debía aprender a escribir recados, cartas o llenar recibos, ni escribir una idea personal; ese tipo de procedimientos dependían de la habilidad del maestro para enseñar ambos conocimientos, pero al menos desde las indicaciones formales, la enseñanza de la escritura era un aspecto en el que se puso poco esmero.

Tomando en cuenta lo anterior, la tabla siguiente indica los rangos de calificación en lectura y escritura, mostrando que los alumnos obtuvieron una baja calificación (debajo de los seis puntos) en el aprendizaje de la escritura, mientras que las calificaciones más altas fueron otorgadas al aspecto de la lectura, además la tabla permite apreciar que la calificación más baja reprobatoria que se empleó fueron los tres puntos. Las calificaciones más altas de 9 y 10 puntos se obtuvieron en lectura, de manera que la enseñanza de la lectura resultó más eficiente en la mayoría de los centros de alfabetización.

Tabla 13
Frecuencia de calificaciones en lectura y escritura

Rangos de calificación	Número de alfabetizados según su calificación en lectura.	Número de alfabetizados según su calificación en escritura.
3-4	41	49
5-6	103	90
7-8	59	81
9-10	79	62
Total	282	282

Fuente: Elaboración propia con base en AHMM/INSTR.VOL32/EXP.565. Padrones. Campaña de alfabetización.1946.

Los resultados de la campaña desde este punto de vista parecen contribuir a distinguir dentro de la alfabetización dos aspectos diferenciados, la lectura y la escritura¹⁹⁷. Es posible que para la época de la unidad nacional, con el objetivo de formar ciudadanos que conocieran y acataran la Ley, la lectura se concretara como un aprendizaje superior a la escritura, sin que ello fuera explícito en los procedimientos para la enseñanza, pero finalmente se privilegió el aprendizaje de la

¹⁹⁷ Con base en un análisis historiográfico Viñao determina que: "Al profundizar en las diferentes fases, avances, retrocesos en el proceso de alfabetización (con carácter global interterritorial o dentro de cada sexo, grupo de edad, estamento, clase o tipo de ocupación, se han advertido las diferencias en la difusión de la lectura y la escritura. En otras palabras no hay un único proceso de alfabetización, sino dos procesos de evolución diferenciada: el de la difusión de la lectura y el de la difusión de la escritura" (Viñao, 1984: 7).

lectura sobre el de la escritura. La diferencia en la calificación obtenida en lectura y escritura así como la mayor difusión que la primera ha tenido históricamente apunta Viñao (1984), se debe a la pasividad que representa el acto de leer y la actuación que distingue al acto de la escritura:

En un principio la lectura no se distingue de la memorización, es la nemotecnia de un dibujo más que el desciframiento de un texto. No cambia las relaciones individuo-cultura sino que las confirma. Se limita, normalmente, a la recepción colectiva de un mensaje divino. No implica autonomía individual (Viñao, 1984: 7).

El acto de la lectura resultaba favorecedor en el contexto de la formación del ciudadano que aprendiera a normar su comportamiento civil: “la ignorancia de la Ley no es exculpante de falta o delito alguno. Pero, ¿cómo es posible que todos los mexicanos cumplan con las Leyes, si el 48% de ellos no pueden –porque no saben-leerlas? – SEP” (*El Universal*, octubre 1944). Del mismo modo, cuando Viñao se refiere al acto de la escritura la define como una acción que contribuye a la creación personal y se constituye no sólo en un medio de comunicación, sino que contribuye a la manifestación de la individualidad

Escribir, sin embargo, significa poderse comunicar en secreto, individuo a individuo [...] Leer es una actividad pasiva (recibir el mensaje). De aquí la difusión de la lectura, pero no de la cultura escrita, en un sistema de alfabetización restringida y estamental, en especial entre las mujeres (Viñao, 1984: 8).

Restringir el uso de la comunicación escrita a las mujeres forma parte de la historia de la alfabetización, no es fortuito que en el municipio, así como en la mayor parte del país, la cantidad de mujeres analfabetas fuera superior a la de los hombres, y que fueran necesarias acciones como la campaña de alfabetización, como medida adicional a la escolarización para contribuir a contrarrestar las marcadas diferencias entre la alfabetización de hombres y mujeres. Resulta pertinente recordar que una de las mujeres asistentes a la campaña, Leonila Juárez, no aprendió a leer en la escuela porque “en ese tiempo los puros hombres tenían colegio, las mujeres no porque “no más ¡pa las cartas de los novios!”¹⁹⁸.

Como se ha expuesto a lo largo de éste capítulo la mayor parte de los inscritos en los centros de alfabetización eran mujeres, ese dato corresponde también a la cantidad de adultas que fueron examinadas en la prueba final de alfabetización. Al

¹⁹⁸ Entrevista realizada por Alba Lira García a una ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal, señora Leonila Juárez el 20 de noviembre de 2011, en Barrio de Coaxustenco.

parecer esta característica no fue exclusiva de Metepec, pues en Santa María Totoltepec, municipio de Toluca: “acudieron a examen para corroborar que habían aprendido a leer y escribir un total de 71 personas (50 mujeres y 21 hombres). Solo 15 aprobaron el examen de los cuales 10 eran mujeres y 5 hombres” (Escalante, 2013: 103). Tomando en cuenta la tabla trece que ya se ha presentado: el total de inscritos eran 442, de los cuales 160 debían ser restados por no tener calificación; de ellos 35 ilegibles y 125 que no se presentaron, quedando un total de 282 examinados. Lo anterior permite suponer que en la época, si bien la lectura y la escritura eran procesos de aprendizaje diferenciados, la enseñanza de la lectura antecedió didácticamente al aprendizaje de la escritura.

Conclusiones

Esta investigación sobre la organización, el desarrollo y los resultados de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en Metepec de 1944 a 1946, fue realizada con el hilo conductor de la historia regional, a partir de la comprensión histórica de la alfabetización como proceso social. Particularmente se mostraron las necesarias adecuaciones que en Metepec tuvo la Ley de emergencia de agosto de 1944, mediante la cual se legislaron los procedimientos y etapas de la campaña. La instrumentación de esta cruzada estuvo sujeta a los recursos económicos, materiales, humanos y administrativos disponibles en Metepec; entre ellos un arraigado proceso de escolarización desde el periodo decimonónico, un importante desarrollo económico por medio de la comercialización de la alfarería y un vasto proceso de castellanización.

En el camino hacia la interpretación de lo acontecido en Metepec durante la campaña, conocer el proceso de la escolarización permitió coincidir con lo planteado en la historiografía sobre otras campañas de América Latina (Arnove, 1994), en donde se han reconocido los escasos resultados de las cruzadas contra el analfabetismo, considerando que fue el fortalecimiento de la escuela pública graduada, el medio más viable para aumentar a largo plazo los índices de población alfabetizada. Las fuentes primarias y bibliográficas consultadas permitieron apreciar la presencia y trayectoria de las escuelas de primeras letras a finales del siglo XIX y las primarias que funcionaban en 1944, mismas que sirvieron para acoger a la campaña. Aunque el recorrido fue amplio y poco exhaustivo, el análisis permitió considerar que la escolarización en el municipio influyó de manera desigual en la alfabetización de hombres y mujeres, mientras que la castellanización y el uso de la comunicación escrita en el ámbito comercial de la alfarería, contribuyeron favorablemente a la alfabetización municipal.

Los elementos anteriores determinaron también en gran medida el modo en que se ejecutó la campaña, así como en los resultados de alfabetización obtenidos al finalizar la cruzada; los centros de alfabetización formados en las escuelas tuvieron características determinadas por las necesidades educativas en el

municipio, por sus antecedentes de escolarización y por la previa organización del sistema escolar público municipal, todo ello en relación a la cantidad de población que no había recibido instrucción primaria en décadas anteriores, así como las favorables relaciones de comunicación entre las autoridades educativa estatales con las municipales. Empero y aún con todos los elementos favorables, la campaña contribuyó mínimamente a mejorar el estado de analfabetismo en que se encontraba el municipio.

La campaña no fue un procedimiento aislado de los antecedentes educativos del municipio. En las últimas décadas del siglo XIX, las niñas de Metepec tuvieron la posibilidad de educarse en lectura y escritura, las escuelas públicas que registraban matrícula femenina aprendiendo a leer eran en 1848, San Felipe y la Cabecera municipal, en el pueblo de San Miguel Totocuitlapilco asistían las niñas sólo a clase de rezo, luego en 1856 estaban registradas dos escuelas privadas para niñas; aún con limitantes en el contenido de su formación, algunas mujeres tenían acceso a la instrucción elemental. Al finalizar el siglo XIX los habitantes del municipio de Metepec sostenían una escuela pública en siete de sus pueblos, además en algunas casas funcionaban escuelas particulares para aprender a leer y escribir; en esas escuelas privadas se educaron algunos maestros de escuelas públicas del municipio, como fue el caso del ciudadano distinguido Don Marcelino Sanabria Ortega, profesor de tercera clase en 1872. Es meritorio que entre 1889 y 1893 en Metepec hubiera también una escuela para adultos, pues se ha considerado que durante esos años, éstas fueron más comunes en la ciudad.

Las escuelas del siglo XIX en Metepec enfrentaron inconvenientes sociales y procesos escolares comunes que limitaban la enseñanza de las lecciones; entre ellos, el ausentismo debido al día dedicado a la limpieza de la ropa de los niños, el retraso del pago al maestro y el recurrente ausentismo de los escolares. Lo anterior, ocasionaba que no se progresara en las lecciones de gramática castellana, y que el profesor tuviera que repetir varias veces la misma lección a los menos adelantados.

Para 1902 se reportó que en el municipio había catorce escuelas; once para hombres, dos para mujeres y una mixta, las mujeres asistían muy poco, aproximadamente sólo una por cada cinco hombres. Pero ello no era un límite generalizado, ya que algunas mujeres aprendieron a leer, escribir y hacer cuentas

en aulas privadas establecidas en la casa de algún vecino, la cuota era de cinco centavos por semana. Los varones adultos por otro lado, tenían la posibilidad de asistir a la escuela nocturna de la cabecera municipal.

El año de 1926, estaban registradas en Metepec dieciocho escuelas federales y estatales y dos particulares. En 1933 las escuelas se consideraban propiedad de los poblados porque éstas se habían construido con aportaciones de los vecinos a los comisarios ejidales. Sin embargo, la lectura no era una actividad prioritaria para todos, en 1938 la biblioteca pública municipal se trasladó a la escuela Miguel Hidalgo de la Cabecera municipal, por encontrarse abandonada y sin uso. Del mismo modo, la mayoría de las escuelas que se registraban en los ejidos tuvieron taller o parcela, pero en ninguno de los casos se registró una biblioteca escolar.

Las escuelas de Metepec que funcionaban en 1944 eran siete federales, cinco estatales y una para adultos de la sociedad fraternal. Al momento de la campaña y después de algunos ordenamientos administrativos mediante los cuales se determinaron las bases para la organización, funcionamiento y sostenimiento de los centros colectivos de alfabetización en Metepec, se determinó que los maestros serían los responsables de la enseñanza, que los centros de alfabetización se organizarían en las escuelas y que habría juntas locales encargadas de recaudar el pago para los maestros; además de que su salario dependería de la cantidad de analfabetos que asistieran al centro colectivo en el que enseñaban. No en todos los colegios del municipio se organizaron centros colectivos de alfabetización, en total funcionaron quince centros organizados y distribuidos en seis de las trece escuelas que había en 1944. En el caso de Metepec la labor de los maestros estatales fue más evidente que la de los federales.

Iniciado el proceso de enseñanza y aprendizaje del alfabeto en los centros de enseñanza colectiva, la cartilla nacional para alfabetizar ocupó un espacio importante dentro de las escuelas, aunque el progreso de las lecciones dependía en de la creatividad y experiencia de los maestros, el aprendizaje de la lectura y la escritura obedecía fundamentalmente al interés de los adultos asistentes; la clase se realizaba por las tardes, después de que los niños de primaria salían de los salones, posiblemente para la mayor parte de los inscritos, aprender a leer y escribir

no evitaba el cumplimiento de sus actividades cotidianas, como fue el caso de una de las asistentes, Leonila Juárez, quien debía limpiar la casa, preparar las tortillas y hacer la tarea previamente.

En la escuela de la cabecera municipal Miguel Hidalgo se organizaron seis de los quince centros colectivos de alfabetización, ello fue posible debido a las favorables condiciones materiales que tenía la escuela en comparación con las aulas del resto de los pueblos, también porque la directora de la escuela era miembro de la junta municipal de ayuda a la campaña, esa primaria era la única elemental y superior; con seis años de escolaridad, en el resto se enseñaba sólo hasta el cuarto año. En vínculo entre la escuela y el centro de alfabetización se generaba por medio de la figura del maestro, en gran medida la sincronía fue evidente durante las dos últimas etapas de la campaña, enseñanza y evaluación.

La última etapa de la campaña o bien la celebración de la prueba final en lectura y escritura a los recién alfabetos se realizó en el patio de la escuela, junto con el festival en que participaban los alumnos de primaria, se tocaron piezas musicales, los niños representaron dramatizaciones o leían alguna composición alusiva a combatir la ignorancia; la ceremonia escolar y el examen a los adultos culminó con la entonación del himno nacional. La prueba final de lectura y escritura se realizó en diversas fechas, según lo organizaban las respectivas escuelas o bien cuando los maestros consideraban que sus alumnos estaban preparados para ello.

En Metepec la escolarización de las mujeres fue menor a la de los hombres, aunque a partir de la escuela socialista muchos de los establecimientos se convirtieron en escuelas mixtas, en 1938 el pueblo de San Miguel Totocuitlapilco seguía teniendo una escuela para niños y otra para niñas. En el censo de 1940 se consideraba que en Metepec el 35% de los hombres sabían leer y escribir, frente a un 13% de mujeres con ambas habilidades, este censo aún consideraba a quienes sólo sabían leer en cuyo caso había un 4% de hombres y mujeres. La poca escolaridad de las mujeres en los años de la campaña fue un hecho reflejado principalmente entre las mujeres adultas mayores de cuarenta años, éstas eran un 74%, mientras que en el caso de las jóvenes de 15 a 39 años, el porcentaje de analfabetismo era del 58%, entre las niñas pequeñas de 10 a 14 años había un 51%

de analfabetas. Dicho de otro modo, sólo tres de cada diez mujeres eran alfabetos, mientras que, cinco de cada diez hombres sabían leer y escribir.

Lo anterior determinó el modo en que se conformaron en su interior los centros de alfabetización, lo mismo que los resultados finales de la campaña, pues de los 442 inscritos que presentaron las pruebas finales, 266 eran mujeres. Como fue antes de la educación socialista, las primarias se diferenciaban para niños y niñas; los centros de alfabetización de Metepec se organizaron por género. De manera que, hubo siete centros de alfabetización a los que concurrían sólo señoritas, cuatro centros colectivos para varones y sólo tres mixtos.

Durante el desarrollo de la campaña hubo una mayor demanda de instrucción por parte de las mujeres, más del 50% de los inscritos, particularmente de las mujeres jóvenes y adultas, 24% de los inscritos en los centros de alfabetización en Metepec tenían entre 16 y 20 años, el promedio de edad de los asistentes iba de 20 a 25 años. La edad también se empleó para evadir la inscripción y concurrencia a los centros de alfabetización, lo anterior en el caso de los analfabetos mayores de 40 años excluidos en el artículo 2° de la Ley de emergencia, y quienes solicitaban al presidente municipal ser dados de baja de algún centro; en este sentido, en Metepec quedaban eximidos de la obligación de aprender a leer y escribir 2 085 hombres y mujeres mayores de 40 años; de los cuales: 598 eran hombres y 1 487 mujeres. Al tiempo en que la mayor parte de los excluidos por el criterio de la edad eran mujeres, no todas las mujeres que presentaron el examen de lectura y escritura aprobaron, sólo fueron aprobadas 80 de 266.

Respecto a los resultados generales de la campaña en Metepec, se pudo establecer que hubo considerables inconsistencias sobre los criterios tomados en cuenta para evaluar la escritura, del mismo modo en que en la cartilla de alfabetización eran reducidas las instrucciones didácticas para la enseñanza de la misma, así el promedio final en escritura fue de 6.3, menor al de lectura que fue de 6.8. Del mismo modo fue notorio que la frecuencia con que se presentaron las calificaciones más bajas de 3 y 4 puntos, en la escala de 0 a 10, fueron precisamente en escritura y a la inversa, las frecuencias más altas en calificación se otorgaron al aprovechamiento en lectura. Por ello podría considerarse que la

campaña fue un recurso más eficiente para la enseñanza de la lectura que para la enseñanza de la escritura.

Fuera de las aulas para alfabetizar, la campaña fue en Metepec un mecanismo para la organización social, tuvo orden administrativo, determinado por la Secretaría Estatal de la Campaña, el presidente municipal, la junta municipal de ayuda y las juntas locales. Esa jerarquía estaba determinada en la Ley de emergencia, en el caso de Metepec las juntas locales se integraron por un presidente o vecino caracterizado, el comisario ejidal, un maestro, un secretario y un tesorero, en San Lorenzo Coacalco la junta incluyó a varios elementos nombrados vocales. Las juntas o patronatos locales tuvieron varias funciones, por un lado, informar sobre los procedimientos de la campaña a la junta municipal, ésta a su vez respondía los informes que solicitaba el comité estatal de la campaña, los informes del municipio eran finalmente entregados a los inspectores escolares federales, la otra tarea encomendada a las juntas locales fue recaudar las aportaciones voluntarias para el pago a los maestros; y por último tuvieron la importante tarea de invitar a los a sus vecinos analfabetos de la localidad para que asistieran a los centros de alfabetización.

La participación voluntaria y las designaciones de los puestos para colaborar en la campaña no pasaron desapercibidos. En el caso de Metepec, el presidente municipal Francisco Amaro T. (1946 a 1947), había sido presidente de la junta municipal de ayuda en 1945, en ese año aprobado por mayoría de votos y con apoyo del inspector federal escolar se nombró presidente de la misma junta a Jesús Archundia Lara, quien se desempeñaría como presidente de Metepec de 1952 a 1954. También algunos ex presidentes realizaron actividades a favor de la campaña, como fue el caso de Servando Mejía (1942 - 1943) y Vicente Díaz Soto (1944-1945) y el médico Ezequiel Capistrán que fue director de la escuela para adultos de la sociedad fraternal.

La intervención de las autoridades locales fue importante, en el caso del presidente municipal Francisco Amaro, fueron notorias sus actividades de gestión a favor de la campaña, al iniciar su presidencia procuró la formación de juntas locales mediante la designación de los presidentes, secretarios y tesoreros en lugares donde no los había, otra medida cuestionable, fue su solicitud al comité estatal de la

campaña para pedir la intervención de soldados a fin de conseguir la asistencia de los analfabetos a los centros de enseñanza. La resistencia al aprendizaje de la lectura y la escritura o al cumplimiento de la Ley de emergencia, fueron acontecimientos ineludibles en la campaña, como aconteció en el caso de Jesús Bueno, que al ser invitado por un profesor y el comisario ejidal, se negaron a asistir a los sitios de aprendizaje. Lo mismo que el dueño de la hacienda San Francisco Atizapán que tenía trabajadores varones que no sabían leer ni escribir, y que se negó a permitir que los jornaleros salieran de la hacienda en un horario que les permitiera asistir al centro colectivo de alfabetización.

En Metepec fue evidente que las tres etapas previstas para el desarrollo de la campaña se realizaron en un periodo de tiempo mayor al establecido en la Ley de Emergencia. El interés en la campaña o la obligación de cumplir la Ley de emergencia se concretó a medida en que se solucionaban los inconvenientes más apremiantes, de otro modo los centros dejaban de funcionar, pues de los 32 centros iniciales, sólo en 15 se presentaron las pruebas finales. De cualquier modo las tareas no se abandonaron por los maestros, los comisarios, ni las autoridades municipales; salvo algunas excepciones en que los maestros renunciaron como aconteció en la colonia Álvaro Obregón. La falta de recursos económicos y materiales no fue un aspecto limitante para el desarrollo de la campaña en Metepec, pues no se encontró información sobre la falta de cartillas, en los registros de asistencia se indicaba el número de cartilla con el que estaban aprendiendo los alumnos del centro de alfabetización.

Como se ha reiterado, las escuelas fueron fundamentales para el desarrollo de la campaña. Pero hubo un elemento adicional, el progreso de la castellanización en el municipio, en el censo de 1920 eran pocos los hablantes de lengua indígena y para 1940 en el censo se registró sólo a una mujer que hablaba náhuatl. Posiblemente aunque la escuela había contribuido poco a la alfabetización, tuvo influencia en el aprendizaje enseñanza del español, este aspecto estuvo favorecido por el comercio de la alfarería, tanto en el mercado local como en los contiguos, la compra y venta de productos de barro, fue una actividad adicional al peonaje o a la explotación de los ejidos, pues como se mencionó los ocho ejidos en que Metepec estaba dividido no eran del todo redituables. Haciendo necesario que familias

completas estuvieran involucradas en la producción y venta de la alfarería. Las mujeres y los niños se dedicaban principalmente a la decoración y la venta, aunque en contextos distintos se ha reconocido que los espacios en que la comunicación escrita forma parte de las actividades cotidianas

Otros elementos se sumaron a la pronta castellanización del municipio, por un lado su cercanía con la Ciudad de Toluca y la capital del país, por otro, las diversas vías de comunicación: teléfono, autobuses de pasajeros, y el tren que dejó de funcionar en 1944. El uso del español favoreció la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues en el último informe nacional de la campaña se indicaba que 1 237 018 mexicanos monolingües estaban siendo atendidos con un método y cartillas especiales, mediante los cuales aprendían primero español y después el alfabeto (debido a ello no se les incluía en los resultados oficiales). Así un aspecto de suma trascendencia fue que el idioma no limitó los procedimientos de enseñanza en Metepec.

Empero, la coyuntura de procesos favorables, castellanización y escolarización, fue poco aprovechada por los maestros que no formaron centros colectivos en sus escuelas, lo mismo indica la poca recurrencia de los inscritos al momento de presentar la prueba final en lectura y escritura, ésta fue sustentada sólo por 254 de los 442 registrados en los quince centros de alfabetización. En Metepec se atendió al 35 por ciento de los analfabetos menores de 40 años, pero a nivel nacional y hasta agosto de 1946 se tenía un registro de atención del 12 por ciento, sin incluir a los analfabetos monolingües.

La campaña nacional contra el analfabetismo en Metepec tuvo escasos resultados con respecto al objetivo con el que se legitimó su puesta en marcha; las acciones emprendidas permitieron constatar el orden administrativo y social del municipio, como núcleo para la organización colectiva, en ésta experiencia la movilidad social superó al progreso de la alfabetización. Los escasos resultados mostraron considerables límites en la planeación, el conocimiento didáctico en la época para la atención al analfabeto y la vulnerabilidad del sistema educativo para instrumentar procedimientos educativos al margen de la escolarización. Aunque en la medida de lo posible, se procuró controlar e incentivar los resultados de la

campaña la etapa de la evaluación no contempló la revisión de los procedimientos en su conjunto, a fin de mejorar o transformar sus etapas y elementos.

En ese sentido, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo no fue un acontecimiento acabado, más bien se sumó a las medidas educativas que favorecieron el proceso de la alfabetización durante el siglo XX: como la creación y el mejoramiento de las escuelas en la ciudad y el campo, el proceso de profesionalización del magisterio, el fomento de las bibliotecas públicas, así como el impulso a las escuelas mixtas.

Para el mejoramiento de las aulas en la ciudad y el campo, se conformó en 1944 la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas, encargado de crear y mejorar las aulas escolares, a las que el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, describía como: “aquellos recintos arcaicos mal ventilados, con instalaciones higiénicas deficientes”. Este comité estuvo integrado por el gobierno federal, los gobiernos estatales, la iniciativa privada y Petróleos Mexicanos, actuando por medio de juntas de mejoras materiales a nivel de los municipios (Torres Bodet, 1946).

Del mismo modo, el proceso de profesionalización del magisterio favorecería en lo posterior, a la alfabetización de los niños en edad escolar; por un lado con la uniformidad en los criterios para el ejercicio de la docencia en educación básica, y por otro lado, con la capacitación a profesores no titulados, para lo anterior fue creado en 1945 el Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio: “basta recordar que más de diecisiete mil maestros federales primarios no tienen título y que antes de hacer de los elementos salidos de esas escuelas una aristocracia burocrática susceptible de desquiciar los escalafones, urgía unificar la preparación de la mayoría” (Torres Bodet, 1946: 118).

La creación de bibliotecas se consideró una actividad intrínseca o “complemento lógico” a la campaña contra el analfabetismo, la creación de bibliotecas permitiría “dar realidad al aspecto extraescolar de la educación”, se crearon y mejoraron modestas salas de lectura en las escuelas y otras para obreros; además a partir de 1944 la Biblioteca Enciclopédica Nacional, inició con la edición de cuadernos semanales. La importancia educativa otorgada a las bibliotecas durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, correspondió al incremento

presupuestal que durante su sexenio tuvo el Departamento de Bibliotecas de la SEP. El acceso a de los libros y textos impresos serviría según el Secretario de Educación Pública, para contrarrestar al analfabetismo funcional: “De todos los analfabetos que viven en la República, aquellos cuya condición resulta más deprimente son los que fueron – de niños- alguna vez a la escuela y que, más tarde por falta de libros, de diarios o de revistas, olvidaron lo que aprendieron” (Torres Bodet, 1946: 131). Los estudios respecto a las bibliotecas consideran que: “La permanencia de una biblioteca en una comunidad rural permitía a los vecinos apoderarse del discurso de la SEP y reivindicar su derecho a la lectura” (Giraudó, 2004:303).

El auge y paulatino ascenso de las escuelas mixtas tuvo del mismo modo una incidencia importante respecto al progreso de la alfabetización. Aun con los límites establecidos por el secretario de educación pública Octavio Vejar Vázquez, quien en 1941 suprimió la coeducación, a partir del segundo ciclo de educación primaria. Para niños y niñas el acceso a la escuela era más frecuente en los primeros tres años de escolaridad: En 1942 la mayoría de los “planteles (en el campo) eran de uno, dos o tres grados y únicamente 2% llegaba a 6°... en áreas rurales el 64.5% de los alumnos estaban inscritos en el primer grado, 21.4% en el segundo y 9.9% en el tercero, a los dos últimos grados asistían únicamente 0.8%” (Greaves, 2008: 256-257). Al mismo tiempo, pocos estados y municipios estaban en condiciones económicas de sostener escuelas diferenciadas por sexo, en el campo la asistencia de los niños seguía siendo más recurrente que en el caso de las niñas.

Otro aspecto que pudo favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el ámbito de las escuela, fue que en el año de 1942 se procuró homogeneizar los contenidos y procedimientos pedagógicos, lo mismo que se uniformaron los planes y programas de estudio para primaria, en apariencia se igualó la educación para niños y niñas en el campo y la ciudad, aunque las mujeres seguían aprendiendo economía doméstica. Ese proceso se fortaleció a partir de 1944 con la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares.

Las políticas educativas planteadas para la escuela primaria, favorecieron el progreso de la escolarización, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo estuvo inmersa en circunstancias sociales y culturales ante las que el aprendizaje de la

lectura y la escritura ya no se promovían como una necesidad o un derecho, ahora se trataba de una obligación que podía ser sancionada por las autoridades.

Esta campaña tuvo una trayectoria propia, pero no fue una cruzada extraescolar, los mecanismos de instrumentación de la misma estuvieron poco relacionados con la organización y el desarrollo de campañas previas; más bien la coyuntura de acontecimientos históricos y sociales determinaron los objetivos y el alcance de los mismos, es decir al comparar los resultados esperados en términos de la planeación educativa y los resultados específicos. Históricamente también esta campaña tuvo entre sus alcances, la prolongación de su instrumentación; pues a partir de esta cruzada se determinó al adulto como beneficiario en las cruzadas sucesivas, esa especificación permitió que tres décadas después, en 1982 se creara el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (Lazarin, 1994).

La Ley de emergencia de agosto de 1944 con la que se establecieron los procedimientos de la campaña, tuvo efectos que sobrepasaron la planeación de las etapas contempladas en la mencionada Ley, pues la propia coyuntura social en la que se generó y ejecutó, determinaron la trascendencia histórica de la misma, es decir el ambiente político que favoreció su continuación. En enero de 1946 se decretó la Ley que prolongaba la Campaña, con la intención de evaluar a los inscritos en los centros colectivos de alfabetización pendientes de presentar las pruebas finales, (cuyos datos no se habían incluido en los resultados). Se estableció en el artículo segundo de ésta misma ley que: “Tan pronto como termine la etapa de revisión y exposición de resultados, el Ejecutivo Federal implantará todas las medidas necesarias para llevar a cabo la continuación de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo”, esa disposición se hizo llegar a los gobernadores en una carta enviada por el presidente Manuel Ávila Camacho, diciendo que la prolongación de la cruzada sería “durante un periodo indefinido”.

La postergación de la campaña fue retomada, por el gobierno de Miguel Alemán Valdez, quien dos años después, en abril de 1948 decretó la creación de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar dependiente de la SEP, oficialmente los efectos de la cruzada perduraron hasta 1952 al finalizar ese sexenio presidencial. La prolongación de la campaña fue posible, dado el avanzado control de la SEP en los estados y municipios, es decir sus atribuciones, para la

formación y asignación de maestros federales, estatales e inspectores escolares. Aunado a ello, el uso discursivo de la campaña en cuanto a su coyuntura con los acontecimientos internacionales al término de la Segunda Guerra mundial, favorecieron tanto a la emisión de la Ley de emergencia de 1944 como su prolongación en 1946. En el ámbito legislativo, las disposiciones encontraban menos resistencia que en décadas pasadas, o bien eran contenidas por el gobierno con mayor facilidad: “Esta ley de 1944 (...) no había requerido para su aprobación el paso por el Poder Legislativo a fin de ser sancionada. Había sido emitida como Ley por el presidente, en ejercicio de las atribuciones extraordinarias que el Congreso le había concedido a raíz de la declaración de la Guerra” (Carbó, 1989: 24).

Los acontecimientos políticos otorgaron a la campaña su carácter legal y permanencia en el tiempo. Por otro lado, la teoría pedagógica de la época influyó en la determinación de los objetivos y en el modo en que se planeó la instrumentación de la campaña; pues la pedagogía estaba ligada a demostrar la eficiencia de la escuela para la formación de individuos, por medio de una estructura de pasos controlables, es decir, a partir de una visión pragmática de la educación, en la que los resultados de un proceso de instrucción son medibles, y en el mejor de los casos observables. Este tipo de pedagogía implicaba también la difusión de un tipo ideal de ciudadano: alfabeto, con profundo respeto por lo nacional, con participación en el trabajo y la democracia. Así idealmente desde una perspectiva pedagógica, las políticas educativas y las determinaciones del gobierno respecto a la alfabetización incidieron en los ámbitos estatal, local e individual.

APÉNDICE 1

Habitantes por localidad en Metepec, 1940

Localidad	Categoría	Habitantes
Metepec (Cabecera)	Villa	5082
Álvaro Obregón	Colonia Agrícola	131
Amozoc	Rancho	22
Anexo a San Luis Rey	Rancho	5
La Asunción	Hacienda	29
Buena Vista	Colonia Agrícola	13
El Carmen.	Rancho	23
Cuauhtemoc	Rancho	40
La Chacra	Rancho	13
Emiliano Zapata	Colonia Agrícola	210
Francisco I Madero	Rancho	65
San Luis o Garduño Soto	Rancho	3
Guadalupe	Rancho	51
Hortaliza	Rancho	Deshabitado
Lázaro Cárdenas	Colonia Agrícola	49
La Luz	Rancho	Deshabitado
La Luz o Palma	Rancho	19
Las Marinas	Rancho	2
La Palma	Rancho	3
Palpa	Quinta	9
El Porvenir Macincezo	Rancho	6
El Pregreso	Rancho	6
La Providencia	Rancho	60
La Puerta, o Colorado	Rancho	29
La Purísima	Rancho	
San Antonio	Rancho	30
San Antonio Atizapan	Rancho	25
San Bartolomé Tlatelulco	Pueblo	1657
San Carlos Miravalle	Rancho	6
San Francisco Atizapan	Hacienda	19
San Francisco Coaxusco	Pueblo	438
San Gabriel	Rancho	54
San Gaspar Tlahuilpan	Pueblo	1346
San Isidro	Rancho	10
San Javier	Rancho	102
San Jerónimo	Rancho	7
San Jerónimo Chicahualco	Pueblo	1022
San Jorge	Rancho	35
San José	Rancho	37

San José Buenavista	Rancho	8
San Lorenzo	Rancho	5
San Lorenzo Coacalco	Barrio	790
San Lucas	Rancho	3
San Luis Rey	Rancho	691
San Miguel Totocuitlapilco	Pueblo	1688
San Rafael Barbosa	Rancho	16
San Salvador	Rancho	1
San Salvador Tizatlali	Pueblo	523
San Sebastian	Pueblo	1004
Santa Cruz	Rancho	2
Santa María Magdalena Ocotitlán	Pueblo	691
Los Sauces	Rancho	Deshabitado
La Soledad	Rancho	6
La Trinidad,	Rancho	2
La Virgen	Rancho	52

Fuente: Sexto Censo de Población 1940 (1943). Secretaría de la Economía Nacional Dirección General de Estadística, en *Compendio censal del Estado de México, Siglo XX*, INEGI (2010).

APÉNDICE 2

Escuelas en Metepec

Año	Pueblos con escuela
1808	21 escuelas distribuidas en 42 pueblos de indios en el Distrito de Metepec.
1838	Una en Ocotitlán
1838-1855	5 escuelas en la Cabecera de Distrito.
1840-1843	Una en San Bartolomé Tlatelulco
1865	Tres en la Cabecera Municipal: (Una pública para varones, una privada para niñas, una pública para niñas).
1865	Cinco escuelas para varones: San Bartolomé Tlatelulco, San Felipe, San Gaspar Tlahuilpan, Ocotitlán y San Sebastián ¹⁹⁹ .
1875	Siete Escuelas para varones, establecidas en Ocotitlán, San Bartolomé, San Sebastián, San Salvador, San Jerónimo, San Francisco y la Cabecera Municipal. Una particular para mujeres en la Cabecera Municipal ²⁰⁰ .
1889-1904	Una escuela para adultos ²⁰¹
1902	Catorce escuelas en todo el municipio: cuatro de ellas eran particulares y diez eran oficiales; de las cuales once eran para hombres, dos para mujeres y una mixta.
1910-1930	Escuela Nocturna para Varones “Cuauhtémoc”
1926	Dieciocho escuelas: nueve del Estado, ocho federales y una particular mixta en la cabecera
1926-1930	Dos escuelas particulares: Una para mujeres y otra para niños ²⁰² .
1933-1940	Siete escuelas federales: San Jerónimo, Santa María Magdalena Ocotitlán, San Sebastián, San Gaspar, San Bartolomé, San Francisco y en el Barrio de San Lorenzo Coacalco. Cinco escuelas estatales: superior de la Cabecera Municipal, una escuela para niños y otra para niñas en el pueblo de San Miguel Totocuitlapilco, otra en San Salvador y una en la colonia Álvaro Obregón ²⁰³ .
1937-1944	Escuela para adultos de la Sociedad Fraternal de Metepec.

¹⁹⁹ El registro de escuelas de 1808 a 1865 fue tomado de Bustamante, José (2011) *Pueblos, Ayuntamientos y Escuelas, Valle de Toluca en la primera mitad del siglo XIX*, Tesis de Doctorado, México, El Colegio de México, pp.11-69.

²⁰⁰ Bazant, Mílada (2002) “Exámenes finales: “El acto público educativo crucial” en *En busca de la Modernidad: Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México: El Colegio Mexiquense, 188-201pp.

²⁰¹ Villada, José (1894) Memoria de la administración Pública del Estado de México, cuatrienio 1889-1893, Toluca: imprenta litografía y encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios de Toluca, pp. 198-199.

²⁰² Las escuelas de 1902 a 1930 fueron tomadas de Chávez, Aurelio (1997-2000) *Metepec monografía del municipio, México*: H. Ayuntamiento de Metepec.

²⁰³ Serrano, Longina, (2001) *La educación socialista en el municipio de Metepec: 1934-1940*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

APÉNDICE 3

Ley que establece la campaña Nacional Contra el Analfabetismo

TEXTO DE LA LEY

Manuel Ávila Camacho, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que en uso de las facultades que me confieren los artículos 4° y 5° del Decreto 1° de junio 1942 que aprobó la suspensión de garantías, el Decreto de 19 de agosto del presente año que adicionó la Ley de Prevenciones Generales, relativa a la dicha suspensión y con fundamento en el artículo 3° de la Constitución Federal y en su Ley Orgánica, y

Considerando que la defensa del país no puede reducirse, en los años de guerra, a la coordinación material de las medidas militares que hemos adoptado para hacer frente a las amenazas del extranjero y que –por grande que sea el auxilio que preste a semejantes medidas el esfuerzo agrícola e industrial de la población- nada podrá verdaderamente substituirse al factor profundo de resistencia que presenta la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación anhelosa de conservar el patrimonio vital de sus libertades;

Considerando, al mismo tiempo que esa preparación intelectual, espiritual y moral debe descansar sobre las bases de una educación democrática, digna de dar a todos iguales oportunidades de redención económica merced a un trabajo lícito y productivo;

Considerando, por otra parte, que una educación de la categoría emancipadora que ameritan las circunstancias no logrará estructurarse adecuadamente mientras continúen en el analfabetismo los varios millones de mexicanos que la evolución de la República no ha conseguido aún desprender de la esclavitud dolorosa de la ignorancia;

Considerando, también, que la lucha que México está liberando es, en el plano internacional, la continuación lógica y decisiva de los múltiples sacrificios que a lo largo de toda su historia nuestro pueblo ha aceptado con heroísmo, a fin de afirmar, junto con su autonomía política, sus altas aspiraciones de independencia económica y de absoluta justicia social;

Considerando que, a tal respecto, el más puro sentido de nuestra participación en la guerra emana ostensiblemente de la voluntad genuina de no vivir en un mundo dividido en privilegiados y oprimidos y que, por consiguiente, sin mengua de nuestro

prestigio de nuestra aptitud de perduración, no podríamos ver con pasividad que, por indiferencia administrativa o por inercia pública, prevaleciesen entre nosotros esos privilegios que rechazamos cuando es un dictador enemigo quien los proclama en nombre de una supuesta superioridad étnica o de una real diferencia de poder técnico, de fortuna o de ilustración;

Considerando, asimismo, que en una tierra en que únicamente la mitad de los habitantes sabe leer, ese solo hecho exhibe ya un privilegio que impone, a quienes lo disfrutan, el deber de ayudar al Estado, en la medida de sus posibilidades, a salvar a la otra mitad de sus compatriotas de los peligros que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y de acción social;

Considerando, igualmente, que la batalla que no nos hemos visto en el caso de sostener hasta ahora en el frente de las trincheras sino en las fábricas y en los surcos, no terminará con la guerra misma y que, cuando sobrevenga la paz, las condiciones universales exigirán a nuestro país una cooperación que requerirá de los mexicanos una intensidad de labor para cuyo éxito es imprescindible tomar medidas excepcionales que, por su alcance, rebasan notoriamente los límites de los sistemas educativos que autorizan nuestros ingresos;

Considerando, a mayor abundamiento, que el porvenir colectivo de la República demanda imperiosamente el que ningún mexicano capaz de leer y escribir se exima del compromiso de participar en la campaña contra el analfabetismo que por esta Ley se fija con carácter urgente y obligatorio: compromiso tan noble y puro que el dejar de cumplirlo constituiría una falta absoluta de patriotismo; y

Considerando, finalmente, que establecer desde ahora un régimen de sanciones para quienes tratasen de rehuir tal obligación sería tanto como dudar del sentido auténtico nacional de los hombres y las mujeres de nuestro pueblo, los cuales responderán, sin duda, más generosamente a una exhortación legal que a una amenaza directa sobre sus intereses y sus derechos,

He tenido a bien expedir la siguiente

LEY QUE ESTABLECE LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO

Artículo 1º.— Todos los mexicanos que residen en territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, que sepan leer y escribir el español, que sean mayores de 18 y menores de 60 años y que no estén incapacitados de acuerdo con las disposiciones de la Ley Civil, tienen obligación, en los términos de la presente Ley, de enseñar a leer y escribir cuando menos a otro habitante de la República que no sepa hacerlo, que no esté incapacitado y cuya edad esté comprendida entre los 6 y los 40 años.

Artículo 2º.— Toda persona que resida en territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, que no sepa leer ni escribir, que sea mayor de 6 y menor de 14 años si no está inscrita en alguna escuela, o mayor de 14 y menor de 40 años y que, además, no esté incapacitada, tiene obligación, en los términos de la presente

Ley, de aprender a leer y escribir y gozará del derecho a que se le enseñe a hacerlo según lo dispuesto en el artículo anterior.

Artículo 3°.—Con objeto de atender el ejercicio del derecho y de hacer cumplir las obligaciones que establecen las disposiciones presentes, se emprenderá la “Campaña Nacional contra el Analfabetismo”.

Artículo 4°.—Las autoridades encargadas de llevar a cabo dicha Campaña son: a) el Presidente de la República; b) los Gobernadores de los Estados y Territorios Federales y el Jefe de Departamento del Distrito Federal; c) el Secretario de Educación Pública; d) los Directores Federales de Educación; e) los Directores o Jefes de los Departamentos o servicios educativos de los Estados; f) los Presidentes de los Ayuntamientos y los Delegados Municipales; y h) los maestros federales, estatales, municipales y particulares.

Artículo 5°.—El Presidente de la República será el Director General de la Campaña y estará auxiliado por los Gobernadores de los Estados que manifiesten el deseo de coadyuvar en ella, por los Gobernadores de los Territorios y por el Jefe de Departamento del Distrito Federal, los que serán responsables ante aquél del resultado de la Campaña en sus respectivas entidades.

Artículo 6°.—El Secretario de Educación Pública tendrá el carácter de Director Ejecutivo y, con excepción de las autoridades que se mencionan en la disposición que antecede, estará secundado por todas las demás enumeradas en el artículo 4° de esta Ley y por los elementos auxiliares que en seguida se determinan.

Artículo 7°.—Serán elementos auxiliares de la Campaña: a) los Diputados y Senadores Federales y los Diputados locales que así lo deseen; b) el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; c) los Sindicatos Obreros y Campesinos, las Centrales Sindicales, las Confederaciones de Industrias y otros organismos análogos; d) las Cámaras Comerciales, Industriales, Mineras, etc.; e) las Asociaciones Agrícolas y Ganaderas; f) los Comisariados Ejidales.

Artículo 8°.—La Campaña se desarrollará en tres etapas:

Primera.—De organización: que participará a partir de la vigencia de esta Ley y concluirá el último día de febrero de 1945.

Segunda.—De enseñanza: que participará el 1° de marzo de 1945 y concluirá el último día de febrero de 1946.

Tercera.—De revisión y exposición de resultados: que participará el 1° de marzo de 1946 y se extenderá hasta el 31 de mayo del mismo año.

Artículo 9°.—Tan pronto como esta Ley entre en vigor, la Secretaría de Educación Pública enviará copia de la misma, con las instrucciones complementarias pertinentes, a todas las autoridades y elementos auxiliares, directamente o por medio de los Gobernadores de los Estados o de los Territorios. Simultáneamente, anunciará en los periódicos y en las revistas del país, que considere convenientes, la naturaleza, las finalidades y los procedimientos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Artículo 10.—Durante todo el tiempo señalado para que se efectúe la Campaña, la Secretaría de Educación Pública podrá disponer—con objeto de propagarla y de transmitir instrucciones o informes de su escuela—de dos lapsos, de diez minutos diariamente, en cada una de las radiodifusoras autorizadas que existen en el país.

Artículo 11.—Siguiendo las instrucciones que reciban, los elementos auxiliares deberán inmediatamente desarrollar intensas actividades tendientes a que todas las personas que comprenda su círculo de influencia o de acción, conozcan los

derechos y obligaciones que les señale la presente Ley, así como la forma de ejercerlos y de cumplirlos. Al efecto, la Secretaría de Educación invitará a los Diputados y Senadores Federales y a los miembros de las Legislaturas locales a visitar sus respectivos distritos con objeto de organizar reuniones y actos públicos de instrucción y de propaganda. Por su parte las agrupaciones sindicales, patronales y comerciales, las asociaciones agrícolas y ganaderas y los comisariados ejidales,— en reuniones y asambleas convocadas especialmente— procurarán alcanzar las mismas finalidades de difusión y convencimiento.

Artículo 12.—Todos los elementos auxiliares rendirán al Director Ejecutivo de la Campaña informes de sus gestiones, al término de la etapa de preparación y al finalizar cada uno de los dos primeros trimestres de la etapa de enseñanza.

Artículo 13.—La Secretaría de Educación procederá, desde luego, a imprimir DIEZ MILLONES de cartillas especiales numeradas progresivamente, que contendrá las instrucciones sencillas y claras para quien enseñe y el material de los ejercicios necesarios para quien aprenda. Cada una de ellas llevará un cupón con el mismo número de la cartilla, el cual estará dispuesto para que se asiente: nombre de la jurisdicción escolar, nombre, ocupación, domicilio y firma del que enseñó; nombre, ocupación y firma del que aprendió; nombre y firma del maestro de la jurisdicción escolar correspondiente; y nombre y firma del Inspector Escolar o del Presidente Municipal de la circunscripción. El cupón, a su vez, tendrá un talón desprendible con el número de la cartilla y un espacio apropiado para sentar el domicilio, el nombre y la firma de la persona que la reciba.

Artículo 14.—En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública—de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas—determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizado en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.

Artículo 15.—De acuerdo con los datos estadísticos de que disponga—y con las correcciones que después determine—la Secretaría de Educación Pública enviará directamente a los Presidentes Municipales el número necesario de cartillas; remitiendo copias de las relaciones de los envíos a los Directores Federales de Educación y a los Directores o Jefes de los Departamentos o Servicios Educativos de las Entidades de la Federación. Al acusar recibo, las autoridades citadas harán las observaciones pertinentes respecto al monto de los envíos.

Artículo 16.—Con apoyo en las estadísticas existentes y en todos los poblados en los que no hubiere una sensible paridad entre el número de las personas que deban enseñar y el de las que necesitan aprender, la autoridad municipal constituirá —en un término de diez días contados a partir de la fecha en que reciba el pliego de instrucciones que la Dirección de la Campaña le envíe junto con una copia de esta Ley—una Junta integrada por un representante de dicha autoridad, por el Director Federal de Educación o el Inspector Escolar de la Zona o el Director de la Escuela con mayor inscripción escolar, o un maestro de la localidad, según la importancia de la población de que se trate; y por un vecino del lugar que no desempeñe cargo oficial o funciones remuneradas por el Estado.

Igualmente con apoyo en la estadísticas de la Secretaría de Educación Pública les transmitirá— y recurriendo sólo a la inquisición directa en los casos de los pequeños poblados en donde no existan datos satisfactorios a juicio de dicha Secretaría—esas Juntas procederán, dentro de un plazo de sesenta días, a partir de la fecha de sus constitución.

A.—Si la cantidad de analfabetos es mayor que las de los instructores, a fijar cuántos de aquéllos deberán ser enseñados por cada uno de éstos;

B.— Si, en cambio, exceden en número las personas que deban enseñar, a establecer la paridad mediante la sucesiva exclusión, por categorías de:

a).— Los sirvientes; los ejidatarios con parcela que no sea de riego; los jornaleros, peones y obreros no especializados que perciban salario mínimo; los empleados con sueldos menores de cien pesos mensuales y los soldados, marineros, conscriptos y policías.

b).—Los ejidatarios con parcela de riego; los aparceros; los arrendatarios de terrenos para su cultivo directo; los obreros calificados y empleados con retribución no mayo de \$200.00 mensuales; y las “clases” de las fuerzas del ejército, la marina, de conscriptos o de policía.

c).—Las personas que trabajan en empresas de transporte, o cuya ocupación les obliga a viajar continuamente.

d).—Los pequeños agricultores, comerciantes, obreros y empleados que no perciban ingresos anuales mayores de \$5,000.00.

Artículo 17.—Las mencionada Juntas, en un plazo adicional de quince días, comunicarán a la Secretaría de Educación Pública la decisión a la que hayan llegado en cumplimiento de lo mandado en el artículo anterior. La Secretaría revisará estas decisiones, y cuando las encuentre correctas hará, en cada caso, una declaración mediante boletines de radioemisión y por una publicación en un periódico de la localidad o, si no lo hubiere, en el de la circunscripción o en el de la Entidad correspondiente. Además, se fijarán boletines en los edificios y lugares más apropiados a juicio de las Juntas aludidas.

La declaración de la Secretaría de Educación Pública, en la situación prevista en la fracción 1 del artículo 16, atribuirá a los habitantes de la localidad a quienes obliguen los preceptos de esta Ley, el deber de enseñar a uno o más analfabetos y— en el caso de la fracción II del mismo precepto— establecerá, a favor de las categorías de personas que exceptúe, la liberación de la obligación que les impone el artículo 1° de este Ordenamiento.

La declaración citada, facultará a las Juntas aludidas para extender a las personas comprendidas en las categorías de excepción —y a petición de las mismas— los certificados individuales correspondientes.

Artículo 18.—Los Presidentes de los Ayuntamientos, por sí mismos y mediante los Delegados y representantes municipales en los lugares lejanos a la cabecera del municipio, entregarán las cartillas a quienes los soliciten o a quienes conozcan como obligados a la enseñanza, según las disposiciones de éste Ordenamiento. Desprenderán el talón del cupón de la cartilla haciendo que sea anotado y firmado por la persona que recibe la cartilla—a quien queda encomendada la enseñanza—y guardarán este comprobante hasta el final de la campaña. Tendrán la obligación de mostrar los mencionados comprobantes a las autoridades encargadas de la inspección todas las veces que para ello sean requeridos.

Artículo 19.— Los centros urbanos—en donde las autoridades municipales no están en aptitud de conocer a los individuos analfabetos o de obtener los datos necesarios para llegar al mismo conocimiento—se dividirán en tantos sectores como fueren necesarios para que, por medio de elementos auxiliares o de los maestros de las escuelas existentes en cada uno de los sectores o de los delegados municipales especiales para el caso, se haga la distribución de las cartillas y se concierten instructores y analfabetos, siempre bajo la dirección y responsabilidad de aquellas autoridades municipales.

Artículo 20.— Los Directores Federales de Educación y los Directores o Jefes de los Departamentos o Servicios Educativos de las Entidades de la Federación, serán directamente responsables de la inspección de la adecuada distribución de las cartillas. Designarán, para cada una de las delegaciones municipales, sectores o porciones en que se divida una circunscripción municipal, a un maestro, de preferencia director de escuela, que vigile la distribución y haga a las autoridades municipales las observaciones pertinentes. Las actuaciones y los informes de dichos maestros serán revisados por los inspectores escolares de las zonas correspondientes. Cuando de algún informe apareciere que existen negligencia u omisión de las autoridades municipales, lo pondrán en conocimiento inmediato del Gobernador o Jefe de la Entidad de que se trate, con objeto de que éste tome las providencias necesarias para evitar entorpecimientos o deficiencias en el desarrollo de la Campaña.

Artículo 21.— El día en que termine la etapa de organización, deberán estar distribuidas todas las cartillas. Sin embargo, en casos notoriamente excepcionales, como los debidos a extrema lejanía, escasez de vías de comunicación, numerosa población de las ciudades, etc., el Director Ejecutivo podrá acordar prórrogas hasta por treinta días, para considerar concluida en determinados lugares, la primera etapa de la Campaña. Los Presidentes Municipales, dentro de los treinta días siguientes a la fecha de la terminación de esta etapa, rendirán a la Secretaría de Educación Pública, un informe acerca de la distribución de las cartillas, remitiendo copia del mismo al Director Federal de Educación y al Director o Jefe del Departamento o del Servicio Educativo de La Entidad.

Artículo 22.— Con las excepciones consignadas en los artículos 16 y 17 del presente Ordenamiento, las personas obligadas por el artículo 1° no podrán rehusarse a recibir la cartilla o las cartillas que les correspondan y a firmar la constancia debida; pero tendrán la facultad de designar a la persona o a las personas a quienes deseen enseñar y, sólo en el caso de que no quieran hacer tal designación, la autoridad les señalará su discípulo o sus discípulos, entre las personas de su mismo sexo, salvo que se trate de menores de nueve años.

Artículo 23.— Los obligados, de acuerdo con los mandatos del artículo 2° de esta Ley que no convienen con alguna persona para que los enseñe, podrán y deberán acudir a la autoridad municipal más próxima a su domicilio, con objeto de que ésta les asigne quien deba enseñarlos.

Artículo 24.— Todos los maestros de la República, federales, estatales, municipales y particulares, tendrán la obligación —además de la que les corresponde conforme al artículo 1°— de vigilar en el transcurso de la segunda etapa de la Campaña, que no existan omisiones y que se corrijan las deficiencias que hubiere. Al efecto, pondrán en conocimiento del Inspector de la zona escolar q que pertenezcan o del Director Federal de Educación o del Director o Jefe del

Departamento o Servicio Educativo de la Entidad, cualquier omisión o deficiencia con objeto de que estas autoridades tomen las medidas necesarias para subsanarlas. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como elemento auxiliar de la Campaña, hará lo necesario a efecto de que los maestros que los integran cumplan con esmero la obligación que les impone este artículo y el siguiente.

Artículo 25.— Todos los maestros de la República, federales, estatales, municipales y particulares, durante la segunda etapa de la Campaña, señalarán una hora diaria para que acudan a las escuelas en donde presten sus servicios, las personas que lo deseen, con objeto de recibir las aclaraciones y consejos que requieran para el mejor cumplimiento del cometido de instrucción que esta Ley les marca.

Artículo 26.— Al concluir la etapa de la enseñanza, las personas que hayan recibido cartillas acudirán con su discípulo o sus discípulos a un maestro de la escuela más próxima a su domicilio. El maestro, ante la presencia de un inspector o de una autoridad municipal, se cerciorará de que el discípulo ha aprendido a leer y a escribir y hará que llene y firme el cupón de la cartilla. Desprenderá dicho cupón y lo autorizará, firmando conjuntamente con el inspector o la autoridad municipal. Además, extenderá, en lugar apropiado de la cartilla, una constancia que acredite que la persona nominalmente designada y tenedora de aquélla, ha cumplido con su deber.

Artículo 27.— Tan pronto como termine la etapa de la enseñanza, todos los maestros federales, estatales, municipales y particulares señalarán cuando menos dos días semanales durante la etapa siguiente, con objeto de recibir las cartillas y de cumplir con lo mandado en el artículo anterior. Al finalizar cada semana harán llegar los cupones debidamente requisitados al Presidente Municipal de la jurisdicción.

Artículo 28.— Los Presidentes Municipales agregarán a cada uno de los cupones autorizados que reciban de los maestros, el talón comprobante de la entrega original de la cartilla, que habrán conservado en su poder de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 15 de esta Ley, y, al finalizar cada semana de la tercera etapa de la Campaña, los remitirán a la Secretaría de Educación Pública, proporcionando copia de las relaciones de los envíos al Director Federal de Educación y al Jefe o Director del Departamento o Servicio Educativo de la Entidad a que pertenezcan.

Artículo 29.— Al finalizar la etapa de revisión y exposición de los resultados, deberán haber sido hechos todos los envíos a que se refiere el artículo precedente. Únicamente en los mismos casos previstos en el artículo 21 de esta Ley, podrá la Secretaría de Educación Pública prorrogar por treinta días el término de duración de la última etapa de la Campaña.

Artículo 30.— Los Inspectores Escolares deberán asistir, en los días señalados en las diferentes escuelas de su zona, a comprobar el resultado de la enseñanza y a los actos de autorización y recibo de las cartillas. Asimismo, tendrán la obligación de vigilar que las autoridades municipales cumplan con las obligaciones que les imponen los artículos precedentes, dando aviso al Director Federal de Educación de su adscripción de cualquier irregularidad que noten, para el efecto de que el Director mencionado obtenga del Gobernador correspondiente sea corregida la irregularidad.

Artículo 31.— Los elementos auxiliares tienen la obligación de desarrollar actividades especiales en el último trimestre de la etapa de enseñanza y durante la

totalidad de la tercera etapa, con objeto de inculcar en todas las personas a quienes afecta este Ordenamiento, la necesidad de concluir la Campaña con una correcta y eficaz comprobación de los resultados.

Artículo 32.—Al finalizar la Campaña, la Secretaría de Educación presentará a la consideración del Presidente de la República, las medidas de carácter permanente que tiendan a perfeccionar y a completar los resultados que persigue esta Ley y a evitar, hasta donde sea posible, el analfabetismo, completando, así, la labor escolar ordinaria.

Artículo 33.— La Secretaría de Educación otorgará un Diploma a todas las personas que hubieren cumplido con las obligaciones que les impone esta Ley. Los Directores de Educación Federal, los Inspectores y los maestros que atiendan con eficiencia a las tareas que se les encomiendan, obtendrán menciones honoríficas especiales en sus expedientes y hojas de servicios y aquellos que deban ser ascendidos mediante proporciones escalafonarias, recibirán el número de notas o puntos laudatorios que merezcan los servicios prestados. El Presidente de la República otorgará constancias Especiales de Mérito a todas aquellas personas que, por su celo y dedicación, contribuyan notoriamente al buen éxito de la Campaña.

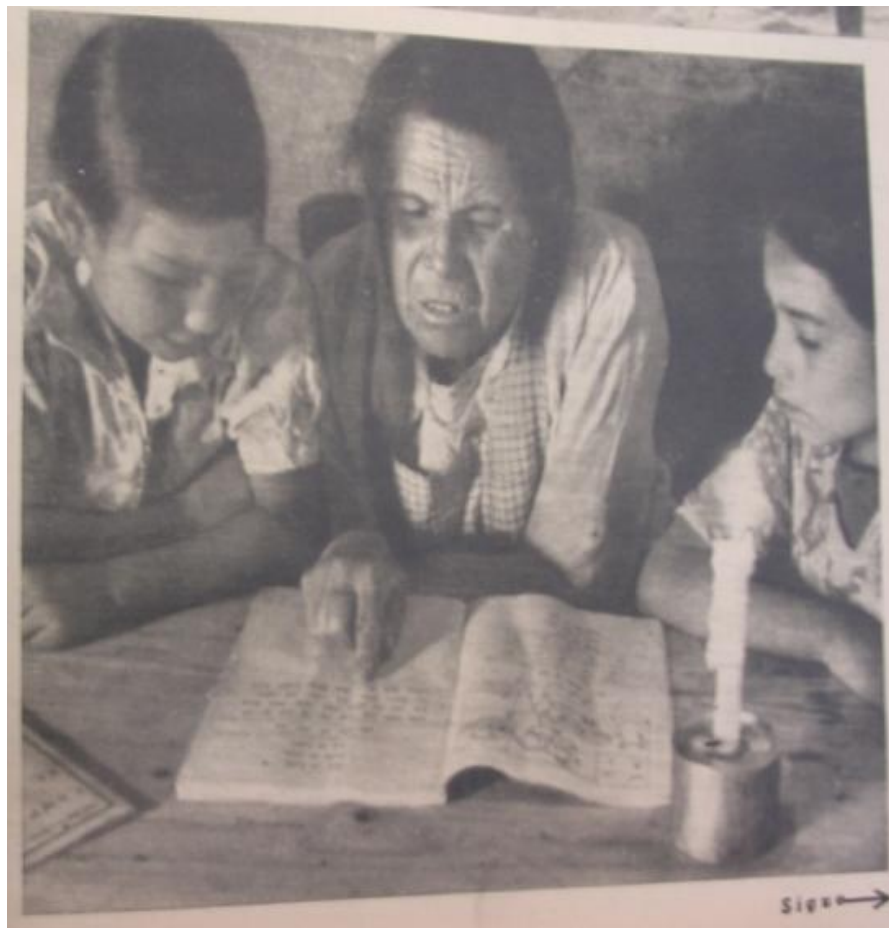
Artículo 34.— Al terminar la Campaña, toda promoción hecha por cualquier individuo ante las oficinas públicas, en ejercicio del derecho de petición que otorga el artículo 8º, de la Constitución Federal, deberá ser acompañada de la constancia a que se refiere el artículo 26 de esta Ley, o bien de la certificación que acredite, de acuerdo con las disposiciones de la misma, que el interesado no estuvo obligado o que quedó comprendido en alguna de sus excepciones. El promovente podrá substituir la presentación de los documentos mencionados con una declaración bajo protesta de decir verdad de haber cumplido con las obligaciones que le impone este Ordenamiento, de no haberlo hecho, de los motivos que justifiquen su

Artículo 35.— Incurrirán en sanción: Todas las personas — físicas y morales, oficiales y particulares—que no cumplan con las obligaciones que se les impone en esta Ley y no lleven a cabo los actos que específicamente se les señalan. La calidad de las sanciones, la forma de imponerlas y las autoridades que las apliquen serán determinadas por una Ley especial.

Artículo 36.—Fuera de las disposiciones del artículo anterior, ninguna autoridad federal, local o municipal podrá realizar más actos que aquellos que se les confiere expresamente en esta Ley; y los que ejecuten en contravención de la misma, o a pretexto o en conexión con su aplicación, serán sancionados con la pena que corresponda al delito en que incurrieren de acuerdo con el Código Penal Federal y las disposiciones de la Ley Reglamentaria del artículo primero de la de Prevenciones Generales relativa a la Suspensión de Garantías de 9 de septiembre de 1942. La averiguación se practicará por el Ministerio Público Federal y la pena por los Tribunales de la Federación.

APÉNDICE 4

“Madre aprendiendo a leer”



Fuente: (Araiza, 2007:72).

APÉNDICE 5

La tragedia del que no sabe



Fuente: *El Universal* 1946

Fuentes consultadas

Archivos

Archivo Histórico del Estado de México (AHEM), Serie: Dirección de Educación, 1944-1946.

Archivo Histórico del Municipio de Metepec (AHMM), Serie Educación Campaña de alfabetización, 1944.

Hemerografía

El Universal México, 1944 y 1945

Documentos oficiales

Secretaría de Educación Pública (1946) Memoria la obra educativa en el Sexenio 1940-1946, México

Secretaría de Educación Pública (1944). *Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Cartilla 1944-1946*, México

Entrevistas

Entrevista realizada a Leonila Juárez, ex alumna del centro colectivo de alfabetización de la cabecera municipal. El 20 de noviembre de 2011, en el barrio de Coaxuxtenco, por Alba Alejandra Lira García

Bibliografía

Arce, Francisco (2006). "En busca de una educación revolucionaria 1924-1934" en Vázquez, Josefina (coord.) *Ensayos sobre historia de la educación*, México, El Colegio de México. pp. 145-185

Arrove, Rovert (1992). "Las campañas nacionales de Alfabetización desde las perspectivas históricas y comparativa: legados, lecciones e implicaciones para América Latina" en Escolano, Agustín (Coord.) *Leer y escribir en España*.

Doscientos años de alfabetización, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 363-384

Arteaga, Belinda (2003). "Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946" en Arredondo, Adelina (Coord.) *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*, UPN, Porrúa Hermanos, pp. 319-362

Atl, Dr. (1980). *Las artes populares en México*, México, Instituto Nacional Indigenista, pp. 85-90

Balestra, Bertha (2004). "Metepec: de Villa a Ciudad" en Jarquín, Ma. Teresa (Coord.), *Metepec: de aldea a ciudad*, México: El Colegio Mexiquense/H. Ayuntamiento Constitucional de Metepec 2003-2006, pp. 95-128

Barbosa, Antonio (1978). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*, México, Pax

Bazant, Milada (1994). "La capacitación del adulto al servicio de la paz y del progreso 1876-1910" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2, *De Juárez al Cardenismo*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 241-288

____ (1996). "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910" en Gonzalbo, Pilar (Coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 87-105

____ (2002). *En busca de la Modernidad procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense/ El Colegio de Michoacán

____ (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México

Bermúdez, María (1994). "Una población instruida, base de la sobrevivencia nacional 1857-1876", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2, *De Juárez al Cardenismo*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 185-239

____ (1998). "Las Leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876" en *Historia de la lectura de México*, México, El Colegio de México, pp.127-152

Bolaños, Raúl (2002). "Orígenes de la educación pública en México" en Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (Coord.) *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, pp. 11-40

Bravo, Gloria (1977). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México, Ed. El Colegio de México, pp. 19-56

Carbó, Teresa (1989). "Legislar contra la ignorancia: leyes y decretos para la alfabetización (1944-1948)" en *Papeles de la Casa Chata*, año 4, núm.6, pp.19-29

Castañeda, Carmen (2004). "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, Siglos XVIII Y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos" en Castañeda, Carmen, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (Coord.). *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, El Colegio de Michoacán/UAEMor/CIESAS, pp.35-67

Chávez, Aurelio (2000). *Metepec 1997- 2000 monografía del municipio* H. Ayuntamiento de Metepec

Chávez A y Camacho (1997). *Historia de la alfarería en Metepec*, Instituto Mexiquense de Cultura, H. Ayuntamiento de Metepec

g

Civera, Alicia (1997). "Crisis política y reforma educativa: El Estado de México, 1934-1940" en Quintanilla Susana y Mary Kay Vaughan (Coord.) *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 141-165

____ (2009 a). "Mujer, educación y trabajo en el Estado de México: la primera mitad del siglo XX" en Navarrete, Emma Liliana (Coord.) *Mujeres mexiquenses: pasado y presente de las voluntades que transforman*, Toluca, Gobierno del Estado de México, pp. 191-235.

Colín Laura (2010). "La Cartilla de alfabetización, un libro de texto destinado a los adultos", *Revista ISCEEM*, Segunda época, núm. 9, enero-junio, pp. 23-30.

Constituciones del Estado de México: 1827, 1861, 1870, 1917, (1974). México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México

Cowart, Billy F (1966). *La obra educativa de Torres Bodet en lo nacional y lo internacional*, México, El Colegio de México.

Díaz, José (1993). *Instrucción Pública en México*, México, CONACYT/ Miguel Ángel Porrúa.

Escalante, Carlos (2013). "Alfabetos e iletrados en Santa María Totoltepec, Toluca, México" (1994-1946) en Lionetti, Lucia, Alicia Civera y Flávia Corrêa Werle *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina, México*, El Colegio Mexiquense/ El Colegio de Michoacán, pp 97-110

Escalante, Carlos y Antonio Padilla (1998). *La ardua tarea de educar. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México en el siglo XIX*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México

Escolano, Agustín (1992). "Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización" en Escolano, Agustín (Coord.) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-44

Fell, Claude (1989). *José Vasconcelos los años del Águila (1920-1925)*, México, UNAM.

Giraud, Laura (2004). "Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales: Puebla y Veracruz (1920-1930)" en Castañeda, Carmen, Galván Luz Elena y Lucía Martínez (Coord.). *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, El Colegio de Michoacán/UAEmor/CIESAS, pp. 303-326.

____ (2008). *Anular las distancias Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, Madrid, Centro de estudios políticos y constitucionales, pp. 15-81.

Gobierno del Estado de México (1958). *Los ejidos del Estado de México. Catálogo*, Toluca, Gobierno del Estado de México

____ (1974). *150 años de la educación en el Estado de México*, México, Dirección General de Educación Pública/Dirección de Prensa y Relaciones Publicas/ Comisión de Estudios Históricos.

González, Jorge (1946). "La superación cultural" en *Seis años de actividad nacional*, México, Secretaría de Gobierno, pp.143-165

Guerra, François-Xavier (1988). *México: Del antiguo régimen a la revolución*, Tomo I, Fondo de Cultura Económica, México

Greaves, Cecilia (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México

Huitrón, Antonio (1962). *Meteppec miseria y grandeza del barro*, México: Instituto de investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México

Kalman, Judith. (1998). “¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias”, *Documento DIE* 53, México, DIE-CINVESTAV

Lazarín, Federico (1995). “Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos” en *Revista interamericana de educación de adultos* Vol. 3, núm. 3, México, pp. 79-98

Lira, Andrés (1985). “Letrados y analfabetas en los pueblos de indios de la ciudad de México: la historia como alegato para sobrevivir en la sociedad política”, en *La memoria y el olvido, Segundo Simposio de Historia de las Mentalidades*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia/SEP, pp. 61-74

Loyo, Engracia (1988). “La lectura en México, 1920-1940” en *Historia de la lectura en México*, México, Ermitaño/El Colegio de México, pp. 243-294

____ (1994 a). “Educación de la Comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2, *De Juárez al Cardenismo*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 341-410

____ 1994 b). “El cardenismo y la educación de adultos, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 2, *De Juárez al Cardenismo*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 411-465

____ (1999). *Gobiernos Revolucionarios y Educación popular en México 1911-1928*, México, El Colegio de México

____ (2006). “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1949)” en De los Reyes (coord.) *Historia de la vida cotidiana en México, Siglo XX*, Tomo Volumen V, *I Campo y ciudad*, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, pp. 273-304

____ (2010) “La educación del pueblo” en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord) *Historia mínima de la Educación en México*, México, El Colegio de México, en pp.154-185

Lyons, Martyn (1998). “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros” en *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, México, pp. 475-515

Marino, Daniela (2006). "Ahora que Dios nos ha dado padre [...] El segundo imperio y la cultura jurídico-política campesina en el centro de México", en *Historia mexicana*, Vol. 45, núm.004, abril-junio, México, El Colegio de México, pp. 1353-1410.

Martínez, Salvador (1983). *Estado, educación y hegemonía en México 1920-1950*, México, línea/ UAG/ UAZ

Medina, Luis (1978). *Historia de la Revolución Mexicana 1940-1952: Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, pp. 345-400

Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. El problema de la Educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana

____ (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana

Ramos, Carmen (1994). "De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución, 1910-1920" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 1, *Del México prehispánico a la Reforma liberal*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 291-329

Renán, Silvia (1998). "Prácticas de lectura, ámbitos privados y formación de un espacio público moderno, Nueva Granada a finales del Antiguo Régimen" en Guerra, François-Xavier (Coord.) *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas, siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 80-106

Reynoso, Jenaro y María Guadalupe Mendoza (2004). "'Si a tu patria quieres servir, debes enseñar a leer y escribir', la campaña contra el analfabetismo en Toluca y Tenancingo 1944-1946" en *Quadrivium* 17-18, Toluca, 198-213

Rockwell, Elsie (2004). "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX" en Castañeda, Carmen, Luz Elena Galván y Lucía Martínez (Coords.). *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, El Colegio de Michoacán/UAEMor/CIESAS, pp. 327-357

_____ (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán/ CIESAS/CINVESTAV

Ruiz, Ramón (1977). *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica

Sánchez, Ayda (1997). *Metepéc, Fortalecimiento de una tradición alfarera*, UAEM, México.

Soler, Alcira (2006). "Marginalidad, educación y analfabetismo en Chiapas y Oaxaca, 1877-1910" en Martínez, Lucía y Antonio Padilla (Coords.) *Miradas a la historia regional de la educación*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Miguel Ángel Porrúa, pp. 141-166

Staples, Anne (1994). "Leer y escribir en los estados del México independiente", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, Tomo 1, *Del México prehispánico a la Reforma liberal*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 137-173.

_____ (2005). *Recuento de una batalla inconclusa la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México

_____ (2010). "El entusiasmo por la independencia" en Tanck de Estrada, Dorothy (Coord) *Historia mínima de la Educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 97-126

Tanck de Estrada, Dorothy (1994). "La alfabetización: medio para formar ciudadanos de una democracia, 1821-1840" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Tomo 1 Del México prehispánico a la Reforma liberal*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 107-132

_____ (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México

Tena, Felipe, (2002). *Leyes Fundamentales de México*, México, Editorial Porrúa

Torres Bodet, Jaime (1946). "La campaña Nacional contra el analfabetismo", en *Seis años de actividad Nacional*, Secretaría de Gobernación, México, pp. 135-142

_____ (1948). "Nobleza de la alfabetización", en *Educación y concordia internacional Discursos y mensajes (1941-1947)*, El Colegio de México, México, pp. 271-272

Torres Septién, Valentina (1994). "En busca de la modernidad, 1940-1960" en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos. Tomo 3. El México de los grandes cambios. La época contemporánea*, México, INEA/El Colegio de México, pp. 467-544

Uría, Conrado (1987). *Monografía municipal Metepec, Región 1*, México, Gobierno del Estado de México

Vaughan, Mary (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica

____ (2002) "Insertando la categoría de género en el análisis de la historia de la educación en el siglo XX" en Martínez, Lucía (coord.) (2002) *La infancia y la cultura escrita*, Siglo XXI, México, pp. 65-73.

Villada, José (1894). *Memoria de la administración Pública del Estado de México, cuatrienio 1889-1893*, Toluca: imprenta litografía y encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios de Toluca, pp. 198-199

Viñao, Antonio (1992 a). "Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)" en Escolano, Agustín (Coord.) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 45-68

Viñao, Antonio (1992 b). "Alfabetización y alfabetizaciones" en Escolano, Agustín (Coord.) *Leer y escribir en España Doscientos años de alfabetización*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 385-409

Tesis y trabajos inéditos

Araiza, Sandra (2007). *La segunda campaña Alfabetizadora a través de las fotografías de los hermanos Mayo, 1944-1946*, Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Colima Facultad de Ciencias Políticas y sociales, México

Bustamante, José (2011). *Pueblos, Ayuntamientos y Escuelas, Valle de Toluca en la primera mitad del siglo XIX*, Tesis de Doctorado en Historia, México, El Colegio de México

Camacho, Elizabeth (2010) *El desarrollo histórico de las escuelas elementales en Metepec, 1834-1900*, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, ISCEEM

Escalante, Carlos (2011). "Ser analfabeto en 1944. La Campaña Nacional contra el Analfabetismo en Toluca rural (1944-1946)", avance de investigación presentado en el Seminario de Historia contemporánea, El Colegio Mexiquense, mimeo

Serrano, Longina (2001) *La educación socialista en el Municipio de Metepec, 1934-1940*, Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, ISCEEM

Referencias de páginas de internet

Civera, Alicia (2009 b). "Mujeres, cultura escrita y escuela en el Estado de México durante la primera mitad del siglo XX". *Cuadernos interculturales*, Vol.7, núm.12, pp.161-178 (pdf) disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55211259009>. [actualizada marzo 2012 (fecha de consulta: 30/05/2012)].

Cucuzza, Héctor (2010). "¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882" en López, Oresta (coord.) (2001) *Primer Congreso internacional de procesos de feminización del magisterio*, disco compacto, 21-23 de febrero, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México, CD

Guglielmone, Isabel (2009). "Oyente comprometido: teorías y principios fundadores de las radios participativas en América Latina" en *Revista de la economía y políticas de la información y comunicación*, Vol. XI, número 3, diciembre, pp.1-20 (pdf), disponible en, [actualización 2011 (fecha de consulta: 18/09/2011)].

Ley Orgánica de la Instrucción Pública (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 23 de Enero de 1942) en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/04.htm>, [actualización , febrero 2011(fecha de consulta 10 de abril de 2012)].

Neijs, Karel (1962). *Las cartillas de alfabetización. Preparación evaluación y empleo* Unesco, Paris. 121p. en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137416so.pdf> [actualización, junio 2010 (fecha de consulta enero 2011)].

Sexto Censo de Población 1940 (1943). Secretaría de la Economía Nacional Dirección General de Estadística, en *Compendio censal del Estado de México, siglo XX*, Estado de México: INEGI 2010 CD.

Torres Bodet, Jaime (2002). "Iniciación de la campaña contra el analfabetismo" en *Revista interamericana de educación de Adultos*, Núm. Especial. pp. 127-139 (pdf), disponible en

<http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-especial/memorias1> (pdf).

[actualización, agosto 2011 (fecha de consulta noviembre 2011)]

Viñao, Antonio (1984). "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica" en *Historia de la educación Volumen 3*, Ediciones Universidad Salamanca.

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/issue/view/49 (pdf),

[actualización, febrero 2010 (fecha de consulta marzo 2011)].